

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Beysun GÜNER

ÇAPRAZ AKRAN ÖZGÜVEN MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİLİK  
DÜŞÜNCELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Turizm Yönetimi Ana Bilim Dalı  
Doktora Tezi

Antalya, 2018

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Beysun GÜNER

ÇAPRAZ AKRAN ÖRNEK MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİLİK  
DANIMANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Danışman

Doç. Dr. V. Rüya EHTİYAR

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı  
Doktora Tezi

Antalya, 2018

Akdeniz Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

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

Üye (Danışmanı) : Doç. Dr. V. Rüya EHT YAR ( mza)

Üye : Prof. Dr. İhan GÜNBAYI ( mza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Uğur AKDU ( mza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülşay ÖZALTIN TÜRKER ( mza)

Tez Başlığı : Çapraz Akran Örtetimi Modelinin Örtencilerin Öz Yeterlilik  
Düvençleri Üzerindeki Etkisi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen örtetim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi : 22/01/2018

Mezuniyet Tarihi : 08/01/2018

( mza)

Prof. Dr. İhsan BULUT

Müdür

## **AKADEMİK BEYAN**

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

**Beysun GÜNER**



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



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ö RENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Beysun GÜNER
Ö renci Numarası	20108610112
Enstitü Ana Bilim Dalı	Turizm İletmeciliği
Programı	Doktora
Programın Türü	( ) Tezli Yüksek Lisans ( X ) Doktora ( ) Tezsiz Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. V. Rüya EHT YAR
Tez Başlığı	Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Öğrencilerin Öz Yeterlilik Algılarına 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 Çalışmaları Orjinallik 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 aşıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışmaları Orjinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylıyorum.

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

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışmaları Orjinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdeleri sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığını kanıtında olduğunu beyan ederim.

**Gerekçe:**

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığında tarafımdan yapılmıştır. İlgili tezin orjinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

06/02/2018

(imzası)

Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı  
Doç. Dr. V. Rüya EHT YAR

## Ç İ N D E K İ L E R

<b>E K İ L L E R İ L İ S T E S</b> .....	<b>iv</b>
<b>T A B L O L A R İ L İ S T E S</b> .....	<b>v</b>
<b>K İ S A L T M A L A R İ L İ S T E S</b> .....	<b>vii</b>
<b>Ö Z E T</b> .....	<b>viii</b>
<b>S U M M A R Y</b> .....	<b>x</b>
<b>Ö N S Ö Z</b> .....	<b>xiii</b>
<b>G İ R İ Ő</b> .....	<b>1</b>

## B İ R İ N C İ B Ö L Ü M

### A K R A N Ö R E T İ M İ V E Ö Z Y E T E R L İ L İ K O L G U S U N A İ L İ K İ N K A V R A M S A L Ç E R Ç E V E

1.1. Akran Ö retimi Yazınına Genel Bir Bakı .....	5
1.2. Akran Ö retiminin Kuramsal Temelleri .....	7
1.3. Akran Ö retimin Türleri.....	9
1.4. Akran Ö retiminin Ö renme Üzerindeki Etkileri .....	14
1.5. Akran Ö retiminin Organizasyonu .....	18
1.5.1. Kapsam .....	19
1.5.2. Katılımcıların Seçimi ve E le tirilmesi .....	20
1.5.3. Müfredat Alanı .....	21
1.5.4. Materyaller.....	21
1.5.5. Uygulama Süreci ve Uygulama Esnasında Etkile im .....	21
1.5.6. Teknik.....	22
1.5.7. E itim .....	22
1.5.8. Takip.....	24
1.5.9. De erlendirme .....	24
1.5.10. Geri Bildirim .....	25
1.6. Mutfak E itimi ve Ö retimi .....	26
1.7. Mutfak E itiminde Akran Ö retimi .....	31
1.8. Öz Yeterlilik nancı .....	34
1.8.1. Akran Ö retimi ve Öz Yeterlilik.....	36
1.9. Alana İli kin Ulusal ve Uluslararası Yapılan Ara tırmalar .....	38

## K NC BÖLÜM

### ÇAPRAZ AKRAN Ö RET M N N ÖZ YETERL L K ÜZER NDEK ETK S N N BEL RLENMES NE ÜZER NE B R ARA TIRMA

2.1.	Ara tırmanın Amacı .....	47
2.2.	Ara tırmanın Varsayımları .....	47
2.3.	Ara tırmanın Tanımları .....	47
2.4.	Ara tırmanın Sınırlılıkları .....	48
2.5.	Ara tırmanın Yöntemi .....	48
2.5.1.	Nicel Ara tırma A aması.....	51
2.5.1.1.	Nicel Ara tırmanın Deseni .....	51
2.5.1.2.	Nicel Ara tırma için Çalı ma Grubu .....	52
2.5.1.3.	Nicel Ara tırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	53
2.5.1.4.	Nicel Verilerin Analizi .....	53
2.5.2.	Nitel Ara tırma A aması .....	54
2.5.2.1.	Nitel Ara tırmanın Deseni .....	54
2.5.2.2.	Nitel Ara tırma için Çalı ma Grubu.....	55
2.5.2.3.	Nitel Veri Toplama Araçları.....	56
2.5.2.4.	Nitel Verilerin Geçerlik, Güvenirlik Çalı ması ve Analizi .....	58
2.5.3.	Ara tırma Sürecinin Tasarımı.....	60
2.6.	Bulgular .....	66
2.6.1.	Nicel Ara tırma Verilerine li kin Bulgular .....	66
2.6.1.1.	Demografik De i kenlere li kin Bulgular.....	67
2.6.1.2.	Ara tırmanın Birinci Alt Problemine li kin Bulgular .....	68
2.6.1.3.	Ara tırmanın İkinci Alt Problemine li kin Bulgular .....	68
2.6.1.4.	Ara tırmanın Üçüncü Alt Problemine li kin Bulgular .....	69
2.6.1.5.	Ara tırmanın Dördüncü Alt Problemine li kin Bulgular .....	69
2.6.1.6.	Ara tırmanın Be inci Alt Problemine li kin Bulgular .....	70
2.6.2.	Nitel Ara tırma Verilerine li kin Bulgular.....	71
2.6.2.1.	Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimine li kin Nitel Bulgular	71
2.6.2.2.	Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminin Katkılarına li kin Nitel Bulgular .....	71
2.6.2.3.	Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklere li kin Nitel Bulgular .....	76

2.6.2.4. Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi için Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular .....	78
2.6.2.5. Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular .....	81
2.6.2.6. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimine li kin Nitel Bulgular .....	84
2.6.2.7. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminin Katkılarına li kin Nitel Bulgular .....	84
2.6.2.8. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklere li kin Nitel Bulgular .....	88
2.6.2.9. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi için Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular .....	88
2.6.2.10. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular .....	90
<b>SONUÇ .....</b>	<b>92</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>102</b>
<b>EK 1- Genel Öz Yeterlilik Ölçe i.....</b>	<b>120</b>
<b>EK 2- Ders Planı Örnekleri .....</b>	<b>121</b>
<b>EK 3- Veli zin Belgesi .....</b>	<b>144</b>
<b>EK 4- Ara tırma zni.....</b>	<b>145</b>
<b>EK 5- Çapraz Akran Ö retimi Uygulamasına li kin Fotoğraflar.....</b>	<b>147</b>
<b>ÖZGEÇM .....</b>	<b>156</b>



**EK LER L STES**

ekil 1.1 Akran Ö retim Türleri .....	12
ekil 2.1 Ara tırmanın Diyagramı.....	50
ekil 2.2 TMYÜ Dersi için Akran Ö retimi 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 Örgenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları...	57
Tablo 2.4 Akran Örgenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları....	57
Tablo 2.5 Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Veriler .....	59
Tablo 2.6 Çapraz Akran Örgütü için 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 Örgenlerin Öz yeterlilik puanları Ön-Test- Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon İretli Sıralar Testi .....	68
Tablo 2.10 Kontrol Grubunda Yer Alan Akran Örgenlerin Öz yeterlilik puanları Ön-Test- Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon İretli Sıralar Testi.....	69
Tablo 2.11 Grupların Öz Yeterlilik puanı Ön-Test Ölçümleri için Mann Whitney U Testi...	69
Tablo 2.12 Grupların Öz Yeterlilik puanı Son-Test Ölçümleri için Mann Whitney U Testi .	70
Tablo 2.13 Akran Örgenlerin Öz yeterlilik puanları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon İretli Sıralar Testi.....	70
Tablo 2.14 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütünün Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular .....	75
Tablo 2.15 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütünde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitел Bulgular .....	77
Tablo 2.16 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütü için Geliştirilen Önerilere İlişkin Nitel Bulgular .....	80
Tablo 2.17 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütü Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular .....	83
Tablo 2.18 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütünün Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular .....	84
Tablo 2.19 Akran Örgenlere Göre, Çapraz Akran Örgütünde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Nitел Bulgular .....	88

Tablo 2.20 Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi için Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular .....	89
Tablo 2.21 Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular .....	90

**KISALTMALAR LİSTESİ**

- ÇAÖ : Çapraz Akran Ö retimi  
KAÖ : Kar ılıklı Akran Ö retimi  
TMYÜ : Temel Yiyecek Üretimi Dersi

## ÖZET

Günümüzde eğitimde mevcut eğitim modelleri üzerinde birtakım müdahalelerde bulunmak ve daha iyi nasıl eğitim verilebileceği üzerinde ciddi ara tırma ve deneylerin yapılması gerekliliği tartışılmaktadır. Özellikle de eğitimci profilleri ve eğitim dünyasının gereksinimleri doğrultusunda profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşma anlayışı önem kazanmaktadır. Bu anlayış 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ele tiriel düşünme, problem çözme, işbirliğine 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 öğrenimi 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 başarısı, motivasyonu ve öğrenmesi üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda akran öğrenimi öğrenmeyi tetikleyen bir etken olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öte yandan öz yeterlilik inancı akran öğrenimi ile yakından ilişkilendirilmekte ve performansı olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de öğrenci yetiştirme sorunlarını mevcut alanyazın ışığında tartışarak, yiyecek içecek hizmetleri alanlarından biri olan mutfak dalında Temel Yiyecek Üretimi (TMYÜ) dersi kapsamında akran öğrenimi olgusuna ilişkin model geliştirilmi ve öğrencilerin öz yeterlilik inancı yönü ile bütünlendirilerek tartışmaya sunulmuştur.

Çiçe geçmi karma yöntemle göre tasarlanan bu çalışmanın ilk aşamasında Nicel ara tırma yaklaşımı benimsenmi, verilerden elde edilen bulgular ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran öğrenimi yönteminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi ön- test son- test kontrol gruplu deneysel çalışmayla ortaya konmaya çalışılmıştır. Öncelikle TMYÜ dersine ilişkin bir çapraz akran öğrenimi programı tasarlanmıştır. Elde edilen veriler ile çapraz akran öğreniminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi Wilcoxon ve Mann Whitney U testleri yardımıyla analiz edilmiştir. Ara tırmanın ikinci aşamasında ise Nitel ara tırma yaklaşımı ile TMYÜ dersine yönelik tasarlanan çapraz akran öğrenimi uygulamasının, öğrencilere ve öğrenme ortamına katkılarını, süreçte yaşanan güçlükleri derinlemesine ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler geliştirmek ve katılımcıların belirttiği metaforlar ile çapraz akran öğrenimini nasıl algıladıklarını anlamak

yönündeki sorulara derinden ve özgün yanıtlar ortaya koymak istenmiştir. Bu yöndeki çabalar ise başlangıçta içerden kefini dolayısıyla sosyal dünyanın göreceli doğasına vurgu yapan idiyografik metodolojiyi benimsemeyi gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle ara tırma karma ara tırma yöntemlerinden iç içe geçmi karma desenden yararlanılarak zengin ve özgün bulgular elde edilmiştir.

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

Ara tırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre gerek akran öğrenen gerekse akran öğrenen rolündeki öğrencilerin, derslerin çapraz akran öğrenimi yöntemi ile öğrenmesine olumlu yaklaşımları ve yöntemi faydalı buldukları, öz güvenlerinin artması, iletişim ve empati becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Ara tırmanın diğer önemli sonuçları ise yöntemin akranlar arası olumlu ilişkiler geliştirmede etkili olduğu ve öğrenme ortamını olumlu etkilediğidir.

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

**Anahtar Kelimeler:** Çapraz Akran Öğrenimi, 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 eitimimde ve tez çalışmamda büyük katkı ve emekleri olan, desteğini her an yanımda hissettim, gücünü ve desteğini esirgemeyen, her sözü bir ders niteliğinde olan her şeyi ile örnek aldığım çok kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. V. Rüya EHT YAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın planlanmasında özellikle yöntemin belirlenmesinde değerli görüşlerini benimle paylaşan değerli hocam Sayın Prof. Dr. İhan GÜNBAĞI'na, tezimin yürütülmesinde bilgi ve tecrübeleriyle katkıda bulunan hocam 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 ekillenmesi, deneysel çalışmamın uygulanması sırasında akran önerilerinin yetiştirilmesinde emeği geçen, bilgi ve tecrübeleri ile beni aydınlatan, emek veren Alan Efim çok kıymetli meslektaşım Erkan KIYICIO LU'na, yine desteğini esirgemeyen meslektaşlarım Sinem YILDIRIM HALLAÇ, Murat AHN ve Eda ATASEVER'e teşekkür ederim.

Bu sürecin asıl kahramanları olan geleceğimizi emanet alan akran önerileri ve akran önerilerini üstlenen sevgili öğrencilerim, bana verdiğiniz destek paha biçilemez. Yılmadan, yorulmadan yanımda olup tez çalışmam için çaba harcayıp vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Asıl önemli olan ise bana ve akran önerimi uygulamasına inanıp çapraz akran önerimi uygulamasından her birinizin memnun olduğunuzu görmektir. Bu beni her şeyden daha çok mutlu etti. Verdiğiniz destek ve inanç karlı zamanda 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 barınacağıma inanan eğitimim süresince bana her konuda destek veren canım anneme ve bana sabır gösteren, her an her koşulda destek veren sevgili eğitimcim Umut GÜNER 'ye sevgi ve saygılarımı sunarım.

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

**Beysun GÜNER**  
**Antalya, 2018**

## G R

Geçtiğimiz on yıl içinde gastronomiye olan ilgiye ciddi bir artış gözlenmiş ve bu da beraberinde gastronomi eğitimine olan ilgiyi artırmıştır. Bu ilgi artışı ile birlikte gerek lise gerekse yükseköğretim düzeylerinde bu alana ilişkin açılan programların sayısında artış meydana gelmiştir. Bu durum artan talebin ihtiyacını istenilen düzeyde karşılayacak donanım ve öğretici ihtiyacını da beraberinde getirmiştir ve yer yer yetersiz kalabilmektedir (Öney, 2016). Bununla birlikte meslek liselerdeki mesleki becerilerin transfer edilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik bazı arızılıkların olduğu da görülmektedir (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 olduğu ifade edilmiştir pek çok araştırmada 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 çözmeye iliminde 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 araştırmalar ve deneylerin yapılması gerekli görülmüştür.

Akran öğretimi birçok şekilde uygulanabilmekte olup genellikle derslerde başarılı olan lider bir öğrencinin başarı düzeyi düşük olan diğer bir öğrenciye 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 ara tirmalar akran ö retiminin bilgi ve yetenek bakımından üstün bir ö renciden, bilgi ve yetene i henüz edinememi bir ö renciye do ru yapılmasının zorunlu olmadı nı da netle tirmi tir (Reid vd., 1997: 4).

Akran ö retiminde gerçek bir ö retmen olmayan (Topping ve Ehly 1998: 87) ancak akran ö renenin (tutee) zor bir müfredat alanının anlamasını, ö renmesini kolayla tırması beklenen bir akran ö reten (tutor) bulunur (Falchikov, 2001: 229). Aralarındaki bu ö renme ö retme ili kisi usta-çırak ili kisine benzetilmektedir (Falchikov, 2001; Rizve, 2012). Bununla birlikte 7. Akademik Turizmi Arama Konferansı, Gastronomi E itimi Arama Konferansı'nda (2015) gastronomi e itiminin zayıf / geli tirilmeye açık yönleri arasında usta çırak ili kisinin kaybolmu olmasından bahsedilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de ö renci yeti tirmede geçmi ten gelen sorunlarla birlikte kuramsal bilgi a ırlıklı e itim, ö renci sayısındaki artı ve buna ba lı ö retmen yetersizlikleri, ö retmen profilleri, mezunların istihdam sorunları, mesle e yönelik algı gibi konular mevcut ö renci yeti tirme anlayı ında köklü de i iklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle mevcut çalı mayla ö rencilerin mesleki becerilerinin geli tirilmesi, derse aktif katılımlarının sa lanması, üst sınıftaki ö rencilerin beceri e itimde edindikleri tecrübeleri ve görü lerini aynı usta-çırak ili kisinde oldu u gibi, akran ö renenlere aktarması ile beceri e itimine kolay entegre olunabilmesi, uygulamalı derslerin daha etkili i lenebilmesi için çapraz akran ö retiminin uygulanmasının faydalı olabilece i dü ünülmektedir.

Temel yiyecek üretimi (TMYÜ) dersi yiyecek içecek hizmetleri alanı ö rencilerinin mutfak e itimine yönelik ilk ve en temel mesleki dersi (www.megep.gov.tr). Bu nedenle ayrı bir öneme sahiptir. Ö renciler bu ders kapsamında edindikleri bilgi ve beceriler do rultusunda i letmelerde beceri e itimi almakta ve ö rendiklerini peki tirme imkânı bulmaktadır. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ö rencilerin mutfak dersleri ile ilk kez kar ıla ması nedeni ile grup çalı masına alı kın olmamaları, tek bir ö retmenin tüm sınıfı gözlemlemesinde ve yönlendirmesinde ya anan aksaklıklar, atölyelerin yetersizli i gibi durumlar uygulamalı derslerden alınan verimi azaltabilmektedir (Soluno lu, 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 ö retimi genellikle zor müfredat alanı olan ve ö rencilerin ö renmede güçlük çektikleri konuların ö retiminde sıklıkla ba vurulan aktif ö renme modelleri arasında yer almaktadır (Can, 2009). Ayrıca, beceri e itimi sürecine ili kin ö rencilere önceden gerekli bilginin verilmemesi ve ö rencilerin beceri e itimine ba ladıklarında uyum sorunu

ya adıklarını ortaya koyan ara tırmalar mevcuttur (Sarı, 2007). Akran ö retimi metodu grupla i lenen derslerde ö retmene yardımcı olur iken derslerin daha verimli i lenmesine yardımcı olabilece i gibi, akranlar arasında beceri e itimine ili kin tecrübelerini, payla ılması ile de ö rencilerin ortama uyum sa lama ve bilgi edinme, kolay adapte olabilmelerine yardımcı olabilecektir (Capstick ve Flemming, 2002; Wray, 2010). Bunun dersi kolayla tırıcı bir faktör olarak kullanılması ve ö renciler arasında bilgi payla ımını etkinle tirmesi önemli görülmektedir.

Mutfak e itimine yönelik olarak ö rencilerin kendi yeteneklerini ifade etmelerini sa lamak, grup çalı malarında ya anabilen aksaklıkların (Kaya, 2013) önüne geçmek derslerin verimi artırmak açısından önemli görülmektedir. Ö rencinin ö retmen rolünü üstlenmesi, kendini ifade edebilmesi, yeteneklerini ke fetmesi açısından bir fırsat olabilir. Ö rencinin kendine verilen sorumlulu u yerine getirmek için kendini yeti tirip yeterli oldu u inancını kazanması öz yeterlilik inançlarında da bir artı a neden olabilmektedir.Yapılan ara tırmalar akran ö retimi yönteminin ö rencilerin bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinli i organize edip, ba arılı olarak yapma kapasitesine duydu u inancı (Bandura, 1997) olarak tanımlanan öz yeterlilik inancı üzerinde olumlu etkilerinin oldu unu ortaya koymu tur (Legrain vd., 2003; Oakley vd., 2017; Lewis, 2001, Cordero, 2013).

Akranlarını bir görevi yaparken gözlemlemek, ba arılı akranları gözlemlemek, zorluklar ile ba a çıkabilen akran modellerini gözlemek ve becerileri hemen edinebilen akranları model almak bireylerin öz yeterliliklerinin artması üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca üyeleri dikkatli biçimde seçilmi ve e le tirilmi küçük grup çalı maları da öz yeterlili in artmasında etkili olabilmektedir (Schunk, 2009: 110-111).

TMYÜ dersi kapsamında çapraz akran ö retimi yönteminin uygulanmasının amacı, kalabalık mevcutlu sınıflarda yapılan grup çalı malarında ö renme ö retme ortamının düzenlenmesi, disiplin ve düzeninin sa lanarak ö retmene yardımcı olması, derslerin veriminin artırılması ve ö rencilerin temel mutfak becerilerine yönelik öz yeterlilik inançlarının artırılmasıdır.

Uluslararası ve ulusal alan yazın taraması sonucunda mesleki ve teknik e itim ile ilgili olarak akran ö retimi modellerinin incelendi i çalı maların sayısının oldukça sınırlı ve a ırlıklı olarak kuramsal nitelikte oldu u görülmü tür. Ülkemizde ise mesleki e itim alanında akran ö retimi uygulamasına yönelik akademik bir çalı maya rastlanamamı tır. Bu nedenle yapılması dü ünülen çalı manın alanyazına önemli bir katkısı olaca ı dü ünülmektedir.

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

kapsamında bir akran ö retimi modeli geli tirmek ve modelin ö rencilerin öz yeterlilik inancı üzerindeki etkisini bir karma ara tırma yöntemi kullanılarak ortaya koymaktır.

Ara tırmanın temel problemi “temel yiyecek üretimi dersi için geli tirilen çapraz akran ö retimi yönteminin ö rencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkilerinin sınanması” olarak belirlenmi ve a a ıdaki alt problemler ara tırılmı tır.

Ara tırmanın alt problemleri;

1. Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan ö rencilerin 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 ö retimi programı öncesi ve sonrasında akran ö retenlerin öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ara tırmanın nitel sorunları ise a a ıdaki gibidir:

1. Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retiminde ya anan güçlükler nelerdir?
2. Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retimi için geli tirilen öneriler nelerdir?
3. Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retiminin katkıları nelerdir?
4. Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retimi hakkında üretilen metaforlar nelerdir?
5. Akran ö retenlere göre, çapraz akran ö retiminde ya anan güçlükler nelerdir?
6. Akran ö retenlere göre, çapraz akran ö retimi için geli tirilen öneriler nelerdir?
7. Akran ö retenlere göre, çapraz akran ö retiminin katkıları nelerdir?
8. Akran ö retenlere göre, çapraz akran ö retimi hakkında üretilen metaforlar nelerdir?

Bu tez çalı ması iki bölümden olu maktadır. Birinci bölümde akran ö retimi, mutfak e itimi ve öz yeterlilik olguları kavramsal bir çerçeve dahilinde açıklanmı tır.

İkinci bölümde ise, ara tırmanın amacı, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, tanımları ara tırmanın yöntemi, veri toplama araçlarına ili kin ön bilgiler ve ara tırma sürecinin tasarımına yer verilmi olup, elde edilen verilerden yapılan analizler sonucunda ara tırmanın bulguları ve ara tırmaya ili kin önerilere yer verilmi tir.

## B R NC BÖLÜM

### AKRAN Ö RETİM VE ÖZ YETERLİLİK OLGUSUNA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. Akran Öğretimi Yazınına Genel Bir Bakış

İnsan, sosyal bir varlık olarak çevresi ile sürekli etkileşimindedir ve bu süreç içinde öğrenme ve öğretme faaliyeti doğal bir biçimde gerçekleşmektedir. Bireyler, günlük hayatlarında sürekli olarak birbirlerinden bir şeyler öğrenmektedir. Yaşamında, okulda ve kişisel yaşamında ihtiyaç duyulan bilgilerin büyük bölümünü yakın arkadaşları ya da çevresinde bulunan arkadaşları aracılığıyla öğrenmektedir (Boud vd., 2001: 1).

Küçük çocuklar gözlemlendiğinde onların daha çok akranları ile iletişim kurmaya hevesli oldukları görülür. Çocukların, okul öncesi eğitimde oyunlarının çoğunu birlikteliğinde oynadıkları, ilköğretim çağına gelince 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 “yaşam, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri, boyda, yaşta” olarak tanımlanmıştır ve kelimenin kökeninin Arapça olduğu belirtilmiştir (www.tdk.gov.tr).

Karadağ (2004), akranı yaşam, cinsiyet, statü gibi açılardan aynı sosyal gruba dahil insanları anlatmak için kullanılan bir terim olarak açıklamıştır. Benzer yaşam 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 birbirlerinden 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 itibarıyla 100.000 öğrencinin bu yolla eğitim aldığı belirtilmiştir (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 öğrenimi, ders devamsızlığı, düşük akademik başarı gibi problemlerin çözümü, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okumada akıcılık sağlama, sosyal becerilerin geliştirilmesi, zor konuların öğreniminin 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 öğreniminin eski tanımlarında bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması doğrusal bir süreç olarak algılanmıştır. Daha sonraları ise daha başarılı olan bir öğrencinin başarı düzeyi daha düşük olan bir öğrenciyle birlikte, bir öğretmen tarafından dikkatlice ve profesyonel olarak organize edilmiş, çiftlerin ya da küçük grupların birlikte çalışması olarak tanımlanmıştır (Reid vd., 1997: 3).

Klasik öğrenim yöntemlerinde sınıf içinde bir hiyerarşik yapı olması nedeniyle öğrenci ile öğrenen arasında bir güç mesafesi bulunmaktadır. Bilgi akışı öğretmenden öğrenciye tek yönlü olmaktadır. Yerine göre ödül ve ceza sistemi de uygulanabilmektedir. Derslerde destekleyici olarak akran öğrenimi stratejisinin uygulanması ile akranların özellikle benzer bir dili kullanıyor olmaları, aralarında güç mesafesinin olmaması, rahat, strese uzak pozitif bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilmektedir (Wandel ve Dunn, 2005; Topping ve Ehly, 1988; Karadağ, 2004; Ünver ve Akbayrak, 2013).

Akran öğrenimi 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 ilerletilmesini desteklemek amacıyla kullanılan bir öğrenme stratejisidir. Öğrencilerin akademik, davranışsal ve sosyal yönden geliştirilmesinde güçlü bir yöntem olup klasik ders öğretiminin ötesine geçmektedir (Eskay vd., 2012). Akademik ve sosyal güdülenmeyi olumlu etkileyerek sosyal çevredeki diğer öğrencilerinde motivasyonunu artırabilmektedir (Schunk, 2009: 299)

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



Akran ö retimi ile ö rencilerin ö retme faaliyetine katılımı önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bir kavramın yeterince anlaşılması test etmenin en iyi yollarından birisi o kavramı başkasına öğretmeye çalışmak olabilir. Bir bireyin bir bilgi veya beceriyi başkasına öğretebilmesi için yeterince öğrenmiş olması gerekir. Akranlardan birisine öğretme görevini üstlendiklerinde öğretmesi istenen bilgi ve beceriyi daha derinlemesine anlaması, kavraması, ilgisizleştirilmesi gerekecektir. Akran öğretimi ile bireyler öğretilirken 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, derinleşme ve yeni anlayış kazanması ile sonuçlanabileceğini göstermektedir.

## 1.2. Akran Öğretiminin Kuramsal Temelleri

Akran öğretiminin inşasında ve uygulanmasında birçok kuramsal nitelikte çalışmalarından sözedilebilir. Bu noktada en temel nitelikte, Piaget'in denksizlik kuramı ile Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramı yer almaktadır. Her iki kuramı birleştirilen 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 öğrenen gerekse akran öğretene 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 rolü sahip olduğunu belirtmektedir. Piaget'e göre, gelişmiş 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; ekercio lu, 2011: 12).

Piaget, akranlar arasındaki işbirliğinin gerçek bir düşünce ve tartışma alışverişini teşvik edeceğini ve çocuklarla böyle bir işbirliğinin yetkinlere yönelik eylem kadar büyük öneme sahip olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca zihinsel açıdan eleştirel bir tutum geliştirilmesi, nesnellik ve söylem yansımaları için akranlar arası işbirliğinin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Falchikov, 2001: 87)

Vygotsky sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının öncülerinden olup, öğrenmenin bireyin ailesi, arkadaşları, içinde bulunduğu kültürel ortamdan etkilenerek 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 oynamıştır. İçin düşüncelerin sosyal ve kültürel kökenlerine önem verilmesi gerekmektedir (Ekericioğlu, 2011: 14). Çocukların işbirliğinde 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'ye göre eğitim sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir ve bireyler doğaları gereği sosyal durumlarla ilgili bilgi toplamak durumundadırlar. Sosyal çevredeki değişim, aynı zamanda davranışta da değişikliğin neden olmaktadır. Bu da bireyin öğrenme ortamında meydana gelen bir değişimin davranış kalıplarında da değişiklikler meydana gelebileceğini göstermektedir. Etkin çevre ve öğrenim felsefesi akran öğrenimi yönteminde olduğu gibi, bağımlı öğreniciyi sorumluluğu olmayan pasif bir alıcı olmaktan çok onu öğretmen ile sorumluluğu paylaşan bilgiyi arayan ve paylaşan aktif bir öğrenici olarak görüyor ise; bu durumda öğrencinin davranışları da dönük olarak artan bir sorumluluk hissini yansıtabilecektir (Siemens-Manzies, 2001: 24).

Akran öğrenimi 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 yetkin rehberli 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 gelişiminin belirlenmesinde ona verilen bir problemi yardım almaksızın kendi başına çözme yeteneği, belirli bir yaş aralığında içerisindeki zihinsel gelişiminin 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 zekâya 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 farklılık onun yakınsal (proksimal) alanının göstergesidir. Bu durumda ilk çocuğun yakınsal (proksimal) alan genişliği 4; ikinci çocuğun 1'dir.” Bu durumda Vygotsky aynı zekâya 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 çalışmalara bakılarak 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 bakımında 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 yapıldığı amacı farklılıkta olsa da 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 hemirelik öğretimi (Clarke, 2016) gibi uygulamaları farklı 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 nedeniyle 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

ya anarak birbirinin yerine kullanılabilirdi i gözlemlenebilmektedir. Ancak iki kavram benzer olmakla birlikte birbirinden farklıdır ( ekercio lu, 2011: 31). Bu noktada bu iki kavram arasındaki farklılıkları açıklamak gereklili i ortaya çıkmaktadır. Bazı çalı malarda akran ö retiminin i birlikli ö renmenin bir alt dalı oldu u ifade edilmektedir (Pesci, 2015; ekercio lu, 2011: 31). Topping (2005)'e göre akran ö retimi ve i birlikli ö renme akran destekli ö renme modellerinin öncelikli birer stratejisi olarak ele alınmalıdır.

birlikli ö renme ö rencilerin ortak bir amaç için birlikte çalı tıkları bir ö renme türüdür (Açıkgöz, 2006). birlikli ö renmede sınıfta yer alan ö renciler 2 ila 5'er ö renciden olu an küçük gruplara ayrılırlar, ders ö retmen tarafından ö rencilere aktarılır ve ö renciler ortak bir amacı gerçekle tirmek için bir arada çalı ırlar (Eskay vd., 2012). birlikli ö renmede sınıf içi grup ba arısı önemlidir bu nedenle ö renciler birbirleri ile rekabet halindedir ve grup ba arısı ön plandadır. Akran ö retiminde ise gruplar ö reten ö rencinin ö renen ö rencilere bir kavramı daha iyi kavramasına yardımcı olabilmesi amacıyla olu turulur ve grup içinde yer alan ö renciler arasında rekabet yoktur. Bu nedenle iki kavram birbirinden farklıdır ve akran ö retimi i birlikli ö renmenin bir alt tekni i olarak de erlendirilmemelidir ( ekercio lu, 2011: 32).

Akran ö retiminde ö renciler gruplara ayrılabilir ve i birli i içinde çalı ılabilir ki; akran ö retiminin bazı türlerinde i birli i içinde çalı ma zorunlulu u yoktur. Ö retme i i profesyonel bir ö retmenin rehberli inde ö reten akranın yardımı ile gerçekle tirilir ve hem ö reten akranın hem de ö renen akranın konuyu ö renmesi sa lanır. Her iki yönteminde ö rencilerin ö renmeleri üzerine olumlu etkileri oldu u yapılan ara tırmalar ile ortaya konmu tur (Kaya, 2013; Topping, 2005; Pesci, 2015; Greenwood, 1997; Duran, 2010; Fisher, 2001; Topping vd., 2003; Topping vd., 2011)

Günümüzde çe itli alanlarda akranların aracı olarak kullanıldı ı akran destekli ö retim yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar: akran ö retimi (peer tutoring), akran danışmanlı ı (peer counseling), akran e itimi (peer education) akran gözetimi (peer monitoring), akran de erlendirme (peer assesment) vb. olarak adlandırılmaktadır (Topping ve Ehly, 1998: 5-9).

Topping ve Ehly (1998)'in sınıflamasının yanında alanyazında akran aracılı ba ka yöntemler de mevcuttur. Bunlardan birisi akran arabuluculu u (peer mediation), di eri ise akran yardımcılı ıdır (peer helping).

Bazı kaynaklar akran ö retimini “peer instruction” bazıları ise “peer tutoring” ve peer learnig olarak adlandırmaktadır (Akay, 2011: 26). Mazlum (2015) çalı masında akran ö retimi için peer instruction kavramını ele almı ve peer tutoring kavramını “ö renci gruplarıyla de il iki ö rencinin birebir çalı masıyla yapıldı ını akran ö retimi ile kastedilenin

ö rencilerin birebir çalı maları oldu unu belirtmi tir. Ancak Topping (1996; 2005), çalı malarında akran ö retimini “peer tutoring” olarak ele almı ve profesyonel bir ö retmen tarafından organize edilmi , daha yetenekli olan ö rencilerin daha az yetenekli olan ö renciler ile çift ya da küçük gruplar halinde i birli i içinde çalı tıkları bir ö retme faaliyeti olarak tanımlamı tır. Can (2009), müzik ö retmeni adayları üzerinde yaptı ı akran ö retimi ara tırmasında akran ö retimini “peer tutoring” olarak adlandırmı tır. Bu tez çalı masında akran ö retimi “peer tutoring” olarak ele alınmı tır.

Son zamanlarda akran ö retimi üzerine mevcut yazın incelendi inde akran ö retiminin temelde iki ana kategoriye oturtuldu u görülmektedir. Buna göre yazındaki temel anlayı ı iki ana ba lık altında irdelemek mümkündür. Bunlardan ilki ö reten akranın ya ça veya seviye / sınıf olarak ö renen akrandan üstün oldu u çapraz akran ö retimi (cross age /level peer tutoring) di eri ise tüm sınıfı kapsayabilen aynı ya grubu ya da aynı sınıftakilerin birbirlerine kar ılıklı ö retim yaptı ı kar ılıklı akran ö retimidir (reciprocal peer tutoring). Bu uygulamalar bazı çalı malarda farklı ya /seviye akran ö retimi ve sınıf çapında akran ö retimi olarak da adlandırılmı tır (Can, 2009: 10; Demirel, 2013: 22).

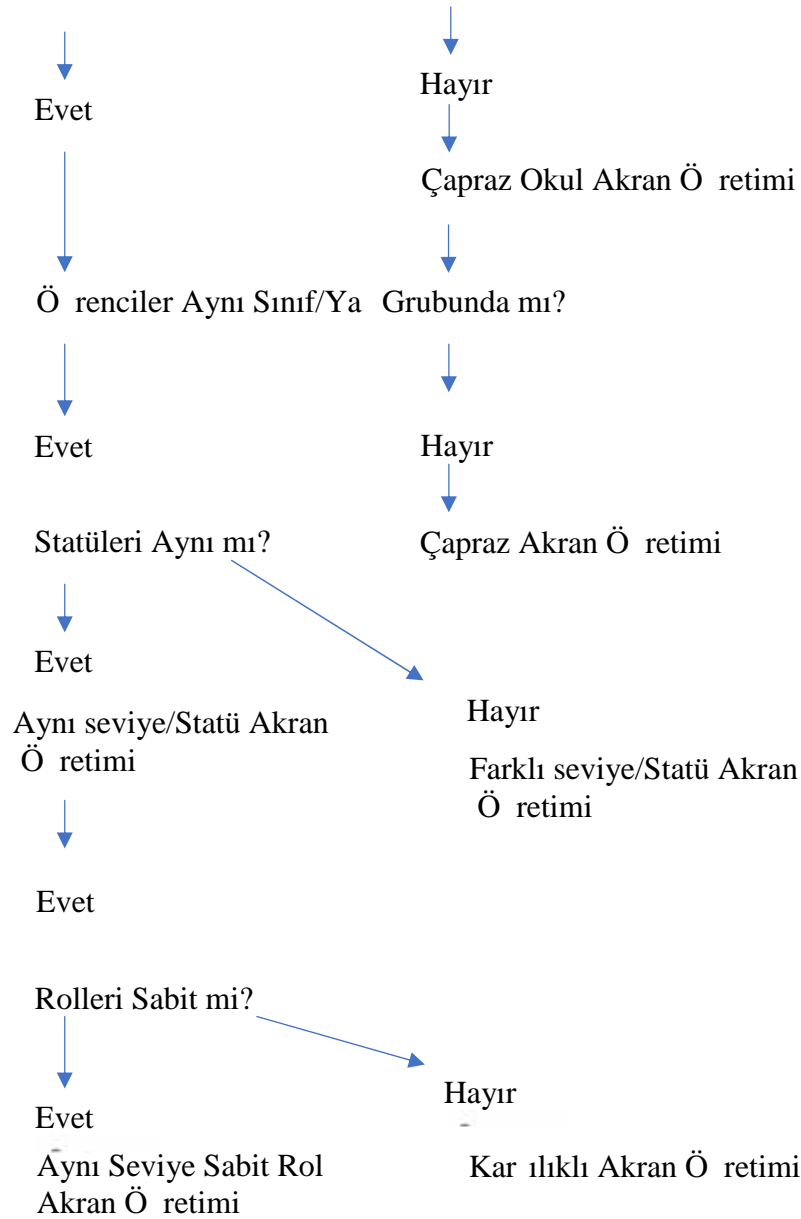
Topping (1996), yüksekö retim düzeyinde yer alan ö rencilere yönelik olarak yaptı ı çalı masında dokuz farklı akran ö retimi biçimi oldu unu belirtmi tir. Bunlar:

1. Farklı ya larda küçük grup e itimi,
2. Ki iselle tirilmi ö retim sistemi,
3. Tamamlayıcı ö retim,
4. Aynı ya sabit rol e itimi,
5. Aynı ya kar ılıklı akran e itimi,
6. Farklı ya lar arası sabit rol e itimi,
7. Aynı ya grup e itimi,
8. Akran yardımıyla yazma,
9. Akran yardımı ile uzaktan ö renme olarak çe itlendirilmi tir.

Topping’in (1996) bu sınıflaması temelde akranların ya ve sınıfları bakımında ele alındı ında seviye bakımından farklı ve aynı seviye olarak iki farklı tür altında toplanabilir. Ancak bunlar uygulanı biçimleri ve akranların rolleri bakımından birbirlerinden ayrılmalıdır.

Akran ö retimi programı planlanırken hangi türde akran ö retimi uygulanaca ı çalı manın amacına göre belirlenmelidir. Falchikov (2001) akran ö retiminin planlamasında hangi türde programın uygulanaca ına nasıl karar verilebilece ini ise bir ekil 1.1. ile ifade etmi tir.

Ö renciler Aynı Okulda mı Bulunuyor?



#### ekil 1.1 Akran Ö retim Türleri

**Kaynak:** Falchikov, 2001: 8

ekil 1.1'de de görüldü ü üzere, akran ö retiminde, ya , beceri bakımından üstün olan veya daha deneyimli olan ö renciler, kendilerinden ya ça daha küçük olan veya konu hakkında daha az deneyimi ve becerisi olan akranlarına ders vermektedirler.

Falchikov (2001), çapraz akran ö retimini iki gruba ayırmı tır. Akran ö retimi farklı iki kurum (okul) arasında yapılabilir.

Yazında üzerinde sıkça durulan ve yaygın ekilde atıf alan akran ö retim türleri ise u ekilde ifade edilmektedir.

E er akran ö retimi uygulamasına iki okul birden dahil oluyor ve ö renciler de seviye olarak e it statüde de il ise **çapraz seviye, çapraz okul akran ö retimi olarak**; Akran ö retimi aynı okul içerisinde, fakat seviye olarak birbirinden farklı grupta olan ö renciler arasında yapılıyor ise **çapraz seviye akran ö retimi** olarak adlandırılmaktadır.

Akran ö retimi aynı sınıf, ya ve ba arı seviyesindeki akranlar arasında da gerçekte tirilebilmektedir. Ö reten ve ö renen akranlar aynı sınıfta, seviyede, benzer geli im seviyesinde iseler, **aynı seviye, aynı statü** akran ö retimi, e er seviye aynı, statü farklı ise **aynı seviye farklı statü akran ö retimi** olarak adlandırılmaktadır. Aynı seviye farklı statü akran ö retimi ise iki farklı kurumda yer alan ö rencilerin ya da yüksek akademik ortalaması olan bir ö rencinin daha dü ük akademik ortalaması olan bir ö renci ile e le tirilmesi ekinde uygulanabilmektedir (Falchikov, 2001: 33).

Aynı seviye akran ö retiminde akran ö reten ve akran ö renenler arasında roller sabitlenip de i tirilebilmektedir. E er akranlar arasında ö reten ve ö renen olarak roller de i miyor ise aynı seviye sabit rol akran ö retimi; roller de i yiyor ise kar ılıklı akran ö retimi olarak adlandırılmaktadır (Falchikov, 2001: 9, 34).

Kar ılıklı akran ö retiminde (KAÖ) ise aynı seviyede olan bir çift ö renci bulunmaktadır. Uygulama aynı ya ve aynı sınıf seviyesinde olabilmektedir. Ö rencilerin e le mesinde ö renciler aynı düzeyde çalı abilmektedir. Her iki ö renci de hem ö reten hem de ö renen akran rolünü üstlenebilmektedirler. Bu modelde hem ö reten hem de ö renen ö rencilere fayda sa layabilmektedir (Fantuzzo vd., 1995: 273).

KAÖ aynı ya grubundan ö rencilere sınıf çapında uygulanabilmektedir. Sınıf çapında yapılan kar ılıklı akran ö retiminde tüm sınıfın katılımıyla birer çift ö renci akran e le tirmesi yapılmaktadır. Geenwood (1997), sınıf çapında akran ö retiminin okuma becerisinin geli tirilmesinde klasik ö retim yöntemine göre, daha hızlı ö renme sa ladı nı ve ba arıyı artırdı nı belirtmi tir. Ayrıca ö rencilerin okuldan ayrılma sayısında azalma meydana geldi ini ve sosyal becerilerinin de geli tirdi ini de vurgulamı tır.

Reid vd. (1997), kar ılıklı akran ö retimi modelinin yüksekö retim kurumlarında hukuk ö retimi üzerindeki etkisini inceledikleri ara tırmalarında kar ılıklı akran ö retimi modelinin henüz yeni uygulamalarının yapılmaya ba landı nı belirterek u hususlara dikkat çekmi lerdir:

*“ Modern akran ö retimi yakla ımları ö reten ve ö renen akranlardan her ikisinin de süreçten kazanımları olmasını hedeflemektedir. Ayrıca aynı yeteneklerin ö retimi (same ability tutoring) olarak adlandırılan yönetime de ilgi artmaktadır. Aynı yeteneklerin ö retimi aynı grubun üyesi olan akranların*

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

Çapraz akran öğreniminde benzer ya, farklı ya, farklı seviye, modelleri kullanılmaktadır. ÇAÖ, kendisinden ya 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 diğeriine göre daha ileri düzeyde olması durumudur. Çapraz akran öğrenimleri daha yüksek akademik kapasiteye sahip olan öğrenciyle, öğrenme zorluğunu çeken öğrenci arasında gerçekleşir. Akademik üstünlüğü olan öğrenci daima öğretendir, diğeri ise daima öğrenendir (Falchikov, 2001: 8). Bununla birlikte farklı ya ve üst ve alt sınıf seviyeleri arasında yapılan akran öğrenimi de çapraz akran öğrenim modellerine örnektir.

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

Bununla birlikte Topping ve Ehly (1998) akran öğretendir 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. Mirzeolu ve Özcan'ın (2015) yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmenliği bölümü 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler akran öğretendir; 3. Sınıf öğrencileri ise akran öğrenen olarak yer almışlardır.

Bu araştırmada çapraz akran öğrenimi uygulaması yapılmıştır. Karılıklı akran öğrenimi yerine çapraz akran öğrenimi uygulanmasının nedeni, üst sınıf öğrencilerinin açılış 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 Öğreniminin Öğrenme Üzerindeki Etkileri**

Akran öğreniminin hem öğrenen hem de öğretendir 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



etkile imi onların bili sel, psikomotor ve duyu sal becerilerini geli tirmelerine yardım etmektedir (Sheldon, 2001).

Ö renciler bili sel açıdan bilgiyi ö renme, ö rendiklerini gözden geçirme, sentezleme, kritik dü ünme ve problem çözme becerilerini kullanabilme olana ı elde etmektedirler. Bir bilgi, ö retmek için ö renildi inde ö renciyi daha aktif kılmaktadır (Can, 2009; Ünver ve Akbayrak 2013). Yapılandırmacı yakla ım ö rencilerin derslere aktif katılımının sa lanması savunmaktadır. Akran ö retimi, dersleri daha e lenceli hale getirmenin yanı sıra ö rencilerin ileti im ve liderlik becerilerinin de geli mesinde katkıda bulunmaktadır (Nicastro, 1989; McCleary ve Weaver, 1990).

Yeni ya da karma ık davranı lar söz konusu oldu unda ö renciler bu davranı ı yapmadan önce gözleme ihtiyaç duyarlar. Gözlem sonucunda birey bir beceriyi yapmadan önce genellikle onun zihinsel bir modelini olu turur (Schunk, 2009: 91). Örne in bir sebzenin belirli bir do rama tekni i ile nasıl do ranıp ekil verildi ini izleyen ö rencinin zihninde bu beceriyi nasıl uygulayaca ına ili kin bir model olu ur. Bu zihinsel model ö rencinin mükemmel olmasa da beceri ya da davranı ın en temel halini yapmasını sa lar.

Psikomotor ö renme beyin fonksiyonları ile kas hareketlerinin koordinasyonunu içeren fiziksel becerilerde elde edilen de i imi ifade etmektedir. Akran ö retimi kazanılan beceriyi ilk denemede yapma oranını yükseltmektedir (Ünver ve Akbayrak, 2013: 216).

Motor becerilerin ö retiminde ö rencilere modeller kullanma ve bu modellere sözel ekleme yapılması do ru becerinin geli tirilmesi ve ba arının artmasını sa lamaktadır (Schunk, 2009: 93). Akran ö retimi yönteminde birlikte çalı an akranlar arasında birbirlerini model alma ve becerinin kritik noktalarının sözel ve görsel olarak kar ı akrana aktarılması da motor becerilerin geli tirilmesinde ve ba arının sa lanmasında faydalı olabilir.

Bu çalı mada temel yiyecek üretimi dersinin uygulamalı e itiminde ö rencilerin öncelikle mesleki yeterlilikleri açısından motor becerileri kazandırdı ı yakla ımdan hareketle akran ö retimi yöntemi kullanılmaktadır.

Mevcut çalı mayla mutfak ö retiminde yapılacak olan akran ö retimi uygulamasının ö rencilerin bili sel, davranı sal ve devini sel alanlarda geli me gösterece i, akademik ba arılarının artaca ı ve mutfak becerilerine ili kin öz yeterlilik inançlarında artı olaca ı dü ünülmektedir.

Hake, (1998), 6000 ö renci üzerinde yapımı oldu u ara tırmada, geleneksel yöntemlere göre akranlar arası etkile iminde dahil oldu u interaktif katılımlı derslerin ö rencilerin bir dersi anlamasında iki kat daha etkili bir yöntem oldu u sonucuna ula mı tır. Bunun yanında, akran ö retimi, akran ö renenlerin çalı ma alı kanlı ı kazanmasını, akran

ö retininin iyi e itim alı kanlıklarını model almasını ve akademik materyallere konsantre olmalarını da sa lamaktadır (Nisbett, 1999: 29)

Ayrıca akran ö retiminin duyu sal ö renme ürünleri olan ö renmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili ileti im kurma, görü lerini arkadaş ları ile payla ma, arkadaş larının ö renmesine yardımcı olma, arkadaş larına saygı duyma, onları kabullenme, kendisine güven duyma, motivasyon, sınıfa uyum sa lama gibi davranı sal alanlar üzerinde etkili oldu u söylenebilir (Ünver ve Akbayrak 2013: 216; McCleary ve Weaver, 1990). Akran ö retiminin ö rencilerin sosyal becerilerini ortaya çıkardı ı birçok ara tırma ile ortaya konmu tur. (Ginsburg-Block ve Fantuzzo, 1995; Trapani ve Gettinger, 1989; Gumpel ve Frank 1999).

Yogev ve Ronnen (1982), lise ö rencileri üzerinde yaptı ı çalı mada akran ö retiminin ö rencilerin empati, fedakarlık ve öz saygıları düzeylerinin arttı ı sonucuna varmı tır.

Lise ö rencileri üzerinde yapılan di er bir çapraz akran ö retimi çalı masının sonucunda, ders alan ö rencilerin yarsının çalı madan zevk aldı ı; ders veren ö rencilerin sorumluluk hissini arttı ı, ileti im ve sosyal becerilerinin geli ti i ve ders alanların güven ve becerilerinin geli mesine yardım etti i ortaya konmu tur (Mckinstery ve Topping, 2003).

Görüldü ü üzere çapraz akran ö retimi üzerine yapılan ara tırmaların ortak noktası hem akran ö renenler hem de akran ö retenlerin akademik sosyal ve duyu sal açıdan kazanımlar elde edilebilece idir. Akran ö retenlerin rol model olma ve di er ö rencilerden saygı görmekten ho lanma, ki isel ba arı duygusu ve yeterlilik duygusu, arkadaş lık ili kileri geli mektedir (Nisbett, 1999). Bununla birlikte ö rencilerin, motivasyonunu artırdı ı, sosyal becerilerini geli tirdi i, benlik algılarını geli tirdi i görülmü tür (Ponzio ve Kenneth, 1997; Benard, 1990; Giesecke vd., 1993).

Akran ö retiminin amacı ö rencilerin sınavlarını geçmesi ya da ö retim faaliyetinin sonunda elde ettikleri sonuçların geli tirilmesinin de ötesine gitmektedir. Ö rencilerin problem çözme, bilgiyi ara tırma, ele tirel dü ünme, derinlemesine ö renme, ba ımsız ö renebilme gibi becerilerinin de geli mesine yardımcı olabilmektedir (O'Donnell, 2004: 3).

Greenwood vd. (1988), akran ö retiminin faydalarını genel olarak dört ba lık altında toplamı tır. Kalkowski, (1995); Cohen vd., (1982); Britz vd., (1989); Moust ve Schmidt (1994) tarafından ileri sürülen kazanımlar tez çalı masının amacına da ı ık tutacak nitelikte olmaktadır. Yazarlar, akran ö retiminin faydaları u ekilde betimlemektedirler.

- Akademik beceri ve bilgilerin ö renilmesi,
- Sosyal davranı larında geli me kaydedilmesi,

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

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

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

Akran öğreniminin 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 öğrenen yardımı ile derslerin öğrenilmesi ile öğrencilerin daha fazla inisiyatif alabildiği samimi öğrenme ortamı sağlanabilmektedir (Moore ve Walters, 2014: 27). Bunu yanında, Fagen, Crouch ve Mazur, (2002) öğretmenlerin akran öğrenimi uygulamasının sınıfın havasının olumlu yönde değiştiğini, dersi zevkli hale getirdiği için uygulamadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Akran öğreniminin ekonomik açıdan da faydalarından söz etmek mümkündür. Akran öğreniminin sonucu elde edilen başarının maliyetine bakıldığında diğer öğrenim 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 öğreniminin 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 öğrenim amaçlarını gerçekleştirebileceği serbest zaman kalmasının ekonomik avantaj sağlanabileceğini ifade etmiştir.

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

ö retmenin yerini tutmayacaklarıdır. Materyallerin uygulanması zaman alıcı olabilmektedir. Bu sebeple akran ö retimi iyi programlanmalıdır (Greenwood vd., 1990).

Yine, akran ö retenlerin ya ları büyüdükçe yerlerine yeni akran ö reten seçilmesi ve yeti tirilmesinde gerekebilir bu zaman ve emek isteyen bir süreçtir. Akran ö retimin etkilerini net bir biçimde de erlendirmek zor olabilir, gözlem ve ölçümlerin düzenli ve do ru biçimde yapılması gerekmektedir. Akran ö retenler e er iyi yeti tirilemez ise profesyonel olmayan öneriler, yanlış bilgilendirme gibi zararlı etkiler de görülebilir. Bu nedenle akran ö retimi hassas ve iyi ele alınması gereken bir yöntemdir (Karada , 2004: 49),

Akran ö retiminin uygulanması sırasında birtakım olumsuzluklar ile de kar ıla ılabilmektedir. Program için net amaç ve hedefin olmaması, rehber ö retmenin uygulama ve izleme için zaman ayırmaması, akran ö retimi sırasında akran ö reteninin yeti tirilebilmesi için ayrıntılı bir ö retim programının olmaması, akran ö retimi konusunda yapılan çalış maların yeterli olmaması, en iyi ö retimin yeti kinden çocu a olaca ına ili kin inanç, ö reten akranların iyi birer ö reten olmayabilmesi ve özel gereksinimli akranların performanslarını artırmak için a ırı düzeyde çaba sarf etmek zorunda kalabilmesi, ö reten ve ö renen akran arasında e itlikçi bir ili ki kurulamaması durumlarında aksamalar meydana gelebilir (Demirel, 2013: 26).

Bu gibi aksaklıkların önüne geçebilmek için akran ö retiminin organizasyonu her ayrıntıyı dü ünerek yapılmalı, amaçlar net biçimde ortaya konmalı, program hem ö reten hem de ö renen akranlara net biçimde açıklanmalı, roller netle tirilmeli, rehber ö retmen ve akran ö retenlerin gereksinim duyaca ı e itimler verilmelidir. Akan ö retiminin yapılaca ı sınıf, atölye, laboratuvar önceden hazır hale getirilmeli ve gerekli materyal ve ekipmanlar hazır bulundurulmalıdır. Özellikle akran ö retiminde büyük görev akran ö retenlerin üzerine dü mektedir.

### **1.5. Akran Ö retiminin Organizasyonu**

Ba arılı bir akran ö retimi uygulaması için akran ö retimine ba lanmadan önce iyi bir plan ve organizasyon yapılmalıdır. Aksi takdirde programdan beklen sonuçlar ve uygulamadan istenen verim elde edilemeyebilir. Topping (1988), akran ö retiminin planlamasına ba lamadan önce “Kim, neyi, kime, hangi amaçla, nerede ne zaman ve ne sıklıkta ö retecek” temel sorularının cevaplanması gerekti ini, bu cevaplar do rultusunda planlamaya geçilmesini önermektedir.

Akranlar aynı sosyal ortam içinde her ne kadar e it statüde olsalar da -akran ö retimi uygulamasında ö reten ve ö renen rollerinin paylaş ılmasıyla- ö reten rolündeki akranın daha

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

Akran ö retiminin temelinde, ö renmenin akranlar arasında yardımla ma yoluyla gerçekleşen bir ö renme olayı oldu u görülmektedir. Bu nedenle, ba kalarından yardım almayı kabullenme, yardımın kar ıdaki ki inin ihtiyaçlarını kar ılayıp kar ılamadı ı, yardımın anla ılabirli i husularına da dikkat edilmelidir (Falchikov, 2001: 106).

Yazında akran ö retiminin uygulanabilmesi için bu kavrama bir süreç bakı açısı ile yakla manın gereklili i vurgulanmakta ve akran ö retimin organizasyonunun bir süreç olarak ele alınması gerekli görülmektedir. Bu ba lamda akran ö retimi organizasyonunun nasıl yapılması gerekti ine ili kin çalı malar ile ilgili oldukça kapsamlı planlama taslakları sunulmaktadır. Buna göre iyi bir akran ö retimi a a ıdaki hususlar göz önünde bulundurularak planlanmalı ve organize edilmelidir.

Akran ö retim ile ilgili olarak yazında en sık atıf alan modellerin ba ında (Topping, 1988; Sheldon, 2001; Romito 2012; Kalkowski, 1995) çalı maları gelmektedir. Yazarlar akran ö retimini “kapsam, katılımcıların seçimi, müfredat alanı, metaryeller, uygulama süreci ve etkile im, teknikler, e itimler, takip, de erlendirme, geri bildirim” ekinde betimlenebilecek farklı ama birbiri ile ba lantılı a amalardan olu an bir süreç olarak ele almı lardır.

### **1.5.1. Kapsam**

Akran ö retimi programının organizasyonunda ilk olarak programın amaçları net olarak belirlenmelidir. Bu amaçlar do rultusunda kapsamına karar verilmedir. Kapsam belirlenirken mevcut duruma ili kin problemler ortaya konulmalıdır. Örne in, ö rencilerin motivasyonunun dü ük olması, ba arı standartlarında dü üklük, gruplar arası ili kilerin zayıflı ı, davranı 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 ö retim yöntemleri ve di er hususlar göz önünde bulundurularak programa duyulan ihtiyaç ortaya konmalıdır. Alınabilecek destekler ara tırılmalıdır. Akran ö retimi programının uygulanabilmesi için okul, meslekta lar, ö renciler, okul dı ındaki birimlerden alınabilecek destekler var ise ileti ime geçilmelidir (Topping, 1988). Programın uygulanabilirli inin ilgili birimler (okul yönetimi, ö retmenler,

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

Bununla birlikte, programın "Aynı seviye/ya /sınıf kapsamında (karılıklı akran ö retimi) akran ö retimi", "Farklı seviye/ya /sınıf kapsamında (çapraz akran ö retimi) akran ö retimi" ya da "karılıklı ve çapraz akran ö retiminin kombine edilmesi" yaklaşımlarından hangisinin seçilerek uygulanacağı netleştirilmelidir (Sheldon, 2001; Falchikov, 2001)

### 1.5.2. Katılımcıların Seçimi ve Ekleştirilmesi

Programın kapsamı ve türünün belirlenmesinden sonra programın hedef grupları olan akran ö retimci ve akran ö retimi alanlar belirlenmelidir. Programa kimler ihtiyaç duyuyor? İhtiyaçları neler? Geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir? Belirlenmelidir. Akran ö retimci ile akran ö retim alanlarının ekleştirilmesinde ise akran ö retimcilerin ekleştirilmesinden sonra programa uygun biçim ve sayıda ekleştirme yapılmalıdır (Sheldon, 2001). Akran ö retimci ve ö retim alanları belirlemede ise "akranlara ilişkin geçmişten gelen faktörler" ve "olgunluk, çalışmaya alışkanlıkları, işbirliğine yatkınlıkları" hususları göz önünde bulundurulmalıdır (Topping, 1988).

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

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

3. Sayılar: Programa dahil edilmesi gereken öğrenci sayısı, grupların büyüklüğü ve ekleştirme ekli, bir ö retimci akran kaç öğrenci akran öğrencisi ve kaç kişinin etkin olarak izlenebileceği belirlenmelidir.

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

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

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

7. Yedek akran ö retimci: Gelmeyen, ayrılan akran ö retimcilerin yerine kaç tane yedekleri olması gerektiği belirlenmelidir.

8. Ailelerden izin alma: Ö rencilerin çalı maya katılması hususunda ailelerden izin alınması gerekli midir? Ailelere ne kadar bilgi verilece i belirlenmeli ve netle tirilmelidir.

9. Özendiriciler:

- Materyaller, içsel motivasyon, dı sal motivasyon kaynakları neler olacaktır ortaya konmalıdır. Akran ö retenlerin, akran ö renenlerin ne tür ö renme ihtiyaçları oldu unu anlamlarına yardımcı olmak gerekmektedir.
- Program içinde ö renme hedeflerinin ve belirli becerilerin kazanımı hedeflenmeli ve bu hedeflere ula mak için gerekli olan ö retme yöntemleri açıklanmalıdır.
- Ö retim için gerekli çe itli araç ve gereçler sa lanmalı ve bunların kullanımı konusunda akran ö retenlere destek verilmelidir.

### 1.5.3. Müfredat Alanı

Akran ö retimi yapılacak uygulama ö retim programının hangi alanında hitap etti i belirlenmelidir (Topping, 1988). Akran ö retiminin okuma, yazma, matematik, yabancı dil, dü ünme becerileri ve problem çö zme, ikinci yabancı dil, fen bilimleri veya di er alanlardan hangisinde uygulanaca ına karar verilmelidir. Bununla birlikte resmiyette yürüklükte olan müfredat ile yapılacak olan uygulama çatı ıyor mu? Ortaya konmalıdır.

### 1.5.4. Materyaller

Akran ö retiminde kullanılacak olan materyallerin yapısı, zorluk derecesi, nasıl seçilece i, mali açıdan uygunlu u, ula ılabilirli i, kaynakları, nasıl korunup saklanaca ı hususları belirlenmelidir.

### 1.5.5. Uygulama Süreci ve Uygulama Esnasında Etkile im

Bu a amada, mevcut durum içinde programın uygulanabilirli i: yer, zaman, süre, fiziki imkanlar açısından de erlendirme yapılmalıdır. Akran ö retimi uygulamasının ne zaman (normal okul saatleri içinde mi, okul saatleri dı ında mı? dersler ba lamadan ya da bitiminde mi?) yapılaca ına karar verilmelidir. Programın uygulandı ı yerin fiziki artlarının yeterli olup olmadı ı, ba ka alanların kullanılabilirli i de erlendirilmelidir. (Topping, 1988; Sheldon, 2001). Buna göre;

1. Uygulamanın zamanı belirlenmelidir. Akran ö retimi sınıfta geçen zaman zarfında, teneffüste ya da okuldan sonra mı, belirlenmi /sabitlenmi bir zaman diliminde mi yoksa de i ken bir zaman diliminde mi yapılaca ı belirlenmelidir.

2. Akran ö retimin 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 ya da akran ö retimi yapılacaksa zamanlamaların ayarlanması, programın uygulanması esnasında öğrencilerin hareketliliği vb. problemler öngörülmeli 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, programlanımı ö retim, önceden tahmin etme, soru sorma, özetleme, direkt ders verme gibi) kullanılacak belirlenmelidir.
2. Genel ö retim 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. E itim

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

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



çalı ıp çalı madı ı kontrol edilmelidir. Ayrıca ö retim için gerekli materyaller, ekipmanlar önceden seçilmeli uygulama için kontrol edilmeli ve hazır bulundurulmalıdır.

2. Katılımcıların E itimi: E itim için gerekli içerik belirlenmeli, planı yapılmalı, sözel dersler, yazılı, uygulamalı dersler için gerekli bro ür, kontrol listesi, akı çizelgesi, hatırlatıcılar, ekipmanlar hazırlanmalıdır. Gerekli durumlarda do rudan akran ö reten ve ö renene kılavuz denetiminde yaptırma ve dönüt verilmelidir. ihtiyaç duyulması durumunda telafi dersi yapılabilir.

Yapılan ara tırmalar ö reten rolünü üstlenen ö rencilerin yani akran ö retenlerin e itiminin önemi üzerinde durmaktadır (Romito, 2012; Kalkowski, 1995; Muise, 2016). Akran ö retimi programında ö reten akranların ne tür katkı sa layaca na karar verilmelidir. Ö reten akranlar ne ekilde yardım edecek, onlara verilecek sorumluluklar neler olacak, ö renen akranlar ile beraber e itim ö retim ortamının organizasyonu temizlik düzenleme i lerini de yürütecekler mi karar verilmelidir (Sheldon, 2001). Programın ba arılı olabilmesi için akran ö retenlerin gerek anlatılacak/uygulanacak konu, gerekse ö retim yöntem ve stratejileri hususunda yetkinle tirilmesi gerekmektedir. Akranların birbiri ile sürekli etkile im içinde bulunması nedeniyle akran ö retenin akran ö renenin davranı ları üzerinde olumlu yönde bir katkı sa lamanın amaçlanmasıdır (Robinson vd., 2005; Muise, 2016). Hem akan ö retenlerin hem de akran ö renenlerin ö renme ve ö retme etkile imi sonucunda meydana gelen de i imi fark etmesi, kendi ö renme ve ö retme stratejilerini olu turması ve gözlemlemesi gerekmektedir (Topping, 2005).

Ara tırmacılar akran ö retimi organizasyonu ve akran ö retenlerin e itilmesi için yedi tamamlayıcı eylemi sıralamaktadır (Romito, 2012; Kalkowski, 1995: 11; Sheldon, 2001).

Bunlar:

- Akran ö retenlerin ö retilecek konu hakkında gerekli akademik bilgiye sahip olması sa lanmalıdır,
- Akran ö retenler ders oturumlarına ba lama hususunda e itilmelidir. Konuya giri , temel kurallar, sunum ve gerekli materyallere hakim olacak biçimde akran ö retenin ihtiyacı olan bilgi beceriler verilmelidir,
- Akran ö renenleri ö renmeye te vik etme onları övme gibi motive edici taktikler ö retilmelidir,
- Kendisine bir soru yöneltildi inde, cevap veremez ya da yanlış cevap verir ise nasıl davranaca ı ile ilgili prosedürler hakkında e itilmelidir,
- Materyalleri nasıl adapte edece ini, çe itlendirece i hakkında e itilmelidir,

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

### 1.5.8. Takip

Akran öğrenimi sürecinin sürekli olarak gözlemlenmesi gerekmektedir. Oturumların nasıl gözlemleneceği, program süresince ne sıklıkta değerlendirme yapılacağı belirlenmelidir. Sistematik olarak akranların etkileşimi, akran öğrenenin etkililiği, akran öğrenenin gelişimi, işbirliği ve iletişimi gözlemlenmelidir. Gerekli olduğu durumlarda problem çözme hususunda destek olunmalı ve alternatif çözümler sağlanmalıdır. Yapılan gözlemler doğrultusunda amaçlara ulaşamaması, öğrenenler arası etkileşimde istenmeyen durumların ortaya çıkması gibi durumlarda değişiklikler yapılabilir. Grupların gelişimi, 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.
- Eer dersler kayıt edilecek ise kimin kayıt altına alınacağı 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 öğrenimi 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 eer düzenlemeler yapılması gerektiğine karar verilir ise ne tür modifikasyonlar gerektiği belirlenmelidir.

### 1.5.9. Değerlendirme

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

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

3. Ara tırmanın modeli belirlenmelidir. Ön-test son-test yapılabilir. Normatif testler, standart testler uygulanabilir. Kriter konabilir, spesifik beceriler için uzmanlık testleri uygulanabilir, beceriyi yapmada hızın artı ı gözlemlenebilir, hata yapma sayılarına bakılabilir.
4. Testler bireysel/ grup testleri ekinde yapılabilir.
5. Tutuma yönelik veriler toplanabilir. Örne in, görü me, anket veya di er gözlemlerden yararlanılabilir.
6. li kilerde, davranı lar da iyile me gibi sosyal kazanımlar de erlendirilebilir.
7. Yan ürünler: Tahmin edilemeyen yan etkilerin olumlu mu yoksa olumsuz mu oldu u belirlenebilir. Di er 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 ö retimi uygulaması sonrası mutlaka katılımcılardan geribildirim alınmalıdır. Bunu yaparken unlar dikkate alınmalıdır (Topping, 1988).

1. Bilginin toplanması ve kim tarafından koordine edilece i,
2. Verilerin analizi: özetlenmesi, istatistiki açıdan analizi,
3. Katılımcılara grup olarak mı bireysel mi ya da ikisi de mi; Ö reten akran ve ö renen akranlar bir arada mı? Ayrı ayrı mı? Yazılı, sözlü, kayıt ile mi dönüt verilece i belirlenmelidir.
4. Katılımcılardan grup olarak mı bireysel mi ya da ikiside mi? Yazılı, sözlü, kayıt ile mi? dönüt alınaca ı belirlenmelidir. yile me, ilerleme için tavsiyeler verilmelidir.
5. leriye dönük çalı malar için:
  - Akran ö retimine devam edilecek mi, bitirilecek mi, sıklı ı azaltılacak mı?
  - Teknik de i tirilecek mi?
  - Materyaller de i tirilecek mi?
  - Konular de i ecek mi?
  - Çiftler de i ecek mi?
  - Organizasyon de i ecek mi? Konularına elde edilen dönütler do rultusunda karar verilmelidir.
6. Akran ö retimi programı sonunda katılımcılara ödül verilip verilmeyece i kararla tırılmalı e er verilecek ise

- Akran ö retene, akran ö renene ya da her iki gruba da mı ödül verilece i, ödülün ne olaca ı belirlenmelidir.
- Çevredekilere katılımcılardan övgü ile bahsetmelidir.
- Program sonunda bir belge, sertifika verilip verilmeyece i belirlenmelidir.

Yukarıda belirtildi i üzere, bir süreç olarak ele alınması gereken akran ö retiminin organizasyonunda adım adım kapsam ile ba ladı ı ile ele alınıp geri bildirim ile sistematize edilmesi gereklili i ortaya çıkmaktadır. Akran ö retiminin organizasyonunda bu sürecin kendi kendine gerçekte mesi beklenemez dolayısıyla ba arılı bir uygulamanın yapılabilmesi için bu süreçlerin yerine getirilmesi gerekmektedir.

Bu tez çalı masında da yukarıdaki organizasyon önerileri göz önüne alınarak ilgili alanyazın incelemeleri neticesinde yiyecek içecek hizmetleri alanının dersi olan Temel Yiyecek Üretimi dersine ili kin özgün bir çapraz akran ö retimi programı tasarlanmı ve ara tırmanın ikinci bölümünde ara tırma sürecinin tasarımı ba lı ı altında ele alınmı tır.

## 1.6. Mutfak E itimi ve Ö retimi

Mesleki ve teknik e itimin temel amacı, ö rencilerin belli bir i veya meslek alanında bilgi ve becerisini artırmaktır. Mesleki e itim çerçevesinde ki iye i bulabilmek, nitelik kazandırmak veya i i ile ilgili becerisini geli tirmek amacıyla ortaö retim, yüksekö retim ve yeti kinler e itimi seviyesinde de i ik ö retim programları uygulanmaktadır (Orhaner ve Hussein, 2007).

Ülkemizde mutfak e itimi ahilik ile ba lamı olup, 19. Yüzyıla kadar usta-çırak ili kisi içinde sürdürülmü tür (Kılınç, 2012). 1950'li yıllardan itibaren ise meslek odaları ve belediyeler tarafından stanbul, Ankara ve zmir'de kısa süreli kurslar ile a çılık e itimi verilmi tir. Ankara otelcilik okulunun açılması ile birlikte 1961 yılı itibariyle örgün e itim kurumlarında vermeye ba lanmı tır (Ünlüönen ve Boylu, 2009; Çetin, 1993; Görkem ve Sevim, 2016: 79). Türkiye'de a çılık e itimi, örgün ve yaygın olmak üzere iki ekilde yapılmaktadır. Yaygın e itimler çe itli kurulu lar tarafından açılan kurslar vasıtasıyla yerine getirilmektedir. (Ünlüönen ve Boylu, 2005). Son 10 yılda özel a çılık okulları ve mutfak akademilerinde de mutfak alanında e itimler vermektedir (Birdir ve Kılıçhan, 2013). Örgün e itim olarak orta ö retim seviyesinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek içecek Hizmetleri alanında, yüksekö retim kurumlarının ön lisans ve lisans düzeylerinde mutfak e itimlerine devam etmektedir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

Yiyecek ve içecek sektörünün gereksinim duydu u i gücünün yeti tirilmesinde, temel kaynak olarak kabul edilebilecek Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde verilen a çılık

e itimi ile ulusal a çılık meslek standardının öngördü ü yeterli e sahip ö rencilerin mezun edilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Turizm ve Otelcilik Programı yiyecek ve içecek hizmetleri alanı mutfak dalında e itim almakta olan ö rencilere teorik ve uygulamalı mutfak dersleri verilmektedir. Yiyecek içecek hizmetleri alanı altında yer alan mutfak dalı ile a ı, pastacılık dalı ile pastacı, servis dalı ile servis elemanı, bar dalı ile barmen-barmaid, hosteslik dalı host-hostes meslek elemanlarının yeterliklerini kazandırmaya yönelik e itim ve ö retim verilmektedir (www.megep.gov.tr).

Bunun yanında ö renciler, 10. sınıf ve 11. sınıfların ikinci döneminin sonunda i letmelerde beceri e itimi altında Mayıs- Eylül ayları arasında yaklaşık 5 ay süren uygulamalı bir e itime tabi tutulmaktadır (www.meb.gov.tr; Da deviren, 2007: 23). Beceri e itiminde ö renciler okullarda almı oldukları teorik ve uygulamalı e itimi sektör içinde deneyimleme olana ına sahip olabilmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 2. ve 3. seviye a çılık sertifikası ve 4. seviye a çılık diploması yeterli i kazandıran mutfak e itimi verilmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin uygulamalı mutfak e itimleri a ırlıklı olarak 10, 11 ve 12. Sınıf derslerinde verilmektedir. 10. Sınıf dersi olan temel yiyecek üretimi dersi kapsamında uygulama a ırlıklı e itimler müfredat gere i yıllık planların ikinci dönemine sarmaktadır. Okulların mevcut atölyelerinin yetersiz olması durumunda dersler genellikle teorik olarak i lenmekte olup uygulamaya a ırlık verilememektedir. Ancak 10. sınıfın yaz döneminde beceri e itimi alan ö rencilerin mutfak a ili kin temel becerileri okulda kazanımı olmaları, pratikte uygulama ve i 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 ögelerine olan günlük gereksinime göre besin gruplarından seçerek günlük menü planlama, bula ık yıkama ve çöp atımı, hijyen ve sanitasyon konularını kapsamaktadır (www.megep.gov.tr).

İkinci dönemde ise uygulama a ırlıklı dersler yer almakta ve mutfak ö retimine ili kin temel beceriler kazandırılmaktadır. Bu kapsamda, sebzeleri pi irmeye hazırlama, temel pi irme teknikleri ile sebze garnitürlerini hazırlama, fond ve basit çorbaları hazırlama, yumurta pi irme teknikleri, kolay hamur i leri hazırlama ve pi irme yeterliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dersin modülleri Tablo 1.1’de verilmi tir.

**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
Bulaık Yıkama ve Çöp Atımı	40/16	Bulaık yıkamak ve çöp atmak
Sebzeleri Pi irmeye Hazırlama	40/32	Sebzeleri uluslararası ekillerdedo rayarakpi irmeye hazırlamak
Sebze Garnitürleri	40/32	Sebze garnitürleri hazırlamak
Fond ve Temel Çorbalar	40/32	Fond hazırlamak ve çorbalarıpi irmek
Yumurta Pi irme	40/24	Yumurtadan yiyecekler hazırlamak
Kolay Hamur leri	40/24	Kolay hamur i leri yapmak

**Kaynak:** www.megep.gov.tr, (eri im tarihi: 20.03.2015)

Yukarıda da belirtilen her modülün içeri ini ö rencilere kazandırmak için tasarlanan toplam ö renme süresi 40 saat olarak planlanmı tır. Bu süre; ö retmen rehberli inde ve ö rencinin kendi kendine çalı aca ı süreleri kapsamaktadır. Örne in 40/32 olarak belirlenmi bir modülün; 32 saati ö retmen rehberli inde çalı ılacak süreyi, kalan 8 saat ise ö rencinin kendi kendine ba ımsız olarak çalı aca ı süreyi göstermektedir. Modüler ö retimde a ırlıklı olarak bireysel ö renmeyi destekleyici yöntem ve teknikler uygulanmaktadır (www.megep.gov.tr). Bu kapsamda;

- Ö retmenler ö rencilere rehberlik eder.
- Ö renciler kendi kendine ö renmeye te vik edilir.
- Ö rencilerin aktif olması sa lanır.
- Ö renciler ara tırmaya yönlendirilir.
- Ö renciler kendi kendilerini de erlendirebilir.
- Ö rencilere yeterlik kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler uygulanır.

Görkem ve Öztürk (2012), ulusal a çılık meslek standardı a çı yeterlik kriterleri kapsamında, Turizm ve Otelcilik Meslek Liselerinde mutfak e itimi alan ö rencilerin teorik ve pratik yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ara tırma bulgularına göre, ö rencilerin; temel yiyecek üretimi dersi konuları olan, besin gruplarının günlük porsiyon miktarlarının belirlenmesi, kritik kontrol noktalarında tehlike analizi (HACCP) konularında ise di er konulara göre daha az yeterli olduklarınıortaya koymu tur.

Temel yiyecek üretimi dersinin mevcut modüler sistem ve sınıf geçme sınav yönetmeli i arasında tezatlıklar oldu u ve de erlendirme sürecinin eksik kaldı ı da belirtilmi tir. Örne in baraj dersi olarak kabul edilen temel yiyecek üretimi dersinden ba arısız olan bir ö renci genel not ortalaması 2.50 oldu unda, 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 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 öğrenimi modeli başarıyı artırmak için bir çözüm önerisi olabileceği gibi aynı zamanda öğrenciler arasındaki çelişkiler 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 çalışmalarını, 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. Açıllık eğitimi alan mezunların istihdam piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek nicelik ve nitelikte olması gerekmektedir. (Görkem, 2011). Yiyecek içecek hizmetleri alanında eğitim almış olmanın istihdam olanakları 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 öğrenimi öğrencilerin aktif olarak öğrenme öğretme ortamlarına katılımı için uygulanabilecek bir yöntem olarak önem kazanmaktadır.

Yüksek öğretim seviyesindeki açılış programlarına ayrılmış olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin mutfak dalından mezun olan öğrenciler yerleşmektedir. Bu bağlamda yüksek öğretime yerleşen öğrenciler açılış 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 iş gücü 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); Kuluhan ve Kuluhan, (2004); Kozak ve Kızılırmak, (2001)'de turizm eğitim 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 çalışmaları gerek teorik gerekse uygulamalı eğitimler hususunda eksiklerin olduğunu ve beceri eğitim planlarına ilişkin de yetersizliklerin giderilmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

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

Açılış 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 çalışmaları erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre açılış mesleğine daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Harbalıoğlu ve Ünal (2014) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da önlisans öğrencilerinin en çok açılış mesleğinin bir alanında uzmanlaşmayı düşündüklerini, açılış mesleğinin kendilerini maddi ve manevi açıdan tatmin edeceği, açılış mesleğindeki tecrübelerinin arttıkça mesleğe daha çok bakanca inandıkları, halen okumakta oldukları açılış programını isteyerek seçtiklerini genel olarak öğrencilerin açılış mesleğine ilişkin olumlu tutum içinde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Açılış 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 eğitimine 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 mevcut sınıflarda tek bir öğretmen rehberliğinde verilen derslerde sınıf içi disiplinin sağlanması, öğrencilerin dikkatlerini derse çekme gibi



zorlukları beraberinde getirmekte ve verimli biçimde ders i lemeyi engellemektedir. Bu noktada akran ö retimi ile performans arasında bir ili ki kuruldu unda akran ö retimi ö rencide davranı de i ikli ine, bilgi geli tirmeye ve kullanmaya yardımcı olan bir süreç halini almaktadır.

### 1.7. Mutfak E itiminde Akran Ö retimi

Yukarıda da belirtildi i gibi, akran ö retimine ili kin alanyazın incelendi inde yapılan çalı maların genellikle matematik ö retimi, fen ö retimi, okuma yazma ö retimi, yabancı dil ö retimi, müzik aletlerinin ö retimi ile hukuk, muhasebe, spor, tıp, hem irelik alanlarına yo unla tı ı göze çarpmaktadır. Akran ö retimi genellikle ö renilmesi zor olan bir alanda ba arılı olan ö rencilerin ba arısız olan ö rencilere ders verme etkinli i olarak uygulanmaktadır. (Topping, 1988; Robinson ve Morrow, 1991; Potter, 1997; Topping ve Ehly, 1998; Johnson, 2002; Demirel, 2013; Can, 2009; Odel, 2010; Suba ı 2002, Sevenhuysen vd., 2013, Karabulut, 2003; Thornton, 1994). Ulusal Alanyazın taramasında benzer bir çalı maya rastlanamamı olup, uluslararası yazında ise mesleki ve teknik e itim alanında akran ö retimine ili kin çok az sayıda çalı manın yapıldı ı görülmü ve turizm ve otelcilik alanında ise birkaç çalı maya rastlanmı tır. (Wray, 2010; Capstick ve Flemning, 2002; McCleary ve Weaver, 1990).

Uluslararası yazında mutfak e itimi ile ilgili olarak ise çalı maların ço unlukla sa lıklı beslenme, beslenme bilgisi, bilinçli gıda tüketimi obeziteden kaçınma gibi konularının akranlar aracılı ı ile ö renimine yo unla tı ı görülmü tür (Nelson vd., 2013; Liquori vd., 1998; Salvy vd., 2009; Bevelander vd., 2013).

Mutfak becerilerinin akran ö retimi yöntemi ile ö retilmesi ile ilgili olarak Oakley vd. (2017), akran ö retenler ve yeti kinler aracılı ı ile ya ları 11 ile 14 arasında de i en 6. ve 7. Sınıf ö rencileri üzerinde yaptıkları ara tırmada, mutfak e itiminin ö rencilerin mutfak becerilerine ili kin tutum, öz yeterlilik inancı, mutfak bilgi ve becerisi üzerine etkisini ve uygulanabilirli ini test etmeyi amaçlamı larıdır. Ara tırmanın uygulamalı e itimlerinin sonucunda, akran ö retiminin uygulandı ı grubun “bilgi” boyutunda ön-test son- test ölçümleri arasında anlamlı bir ekilde artı gösterdi i ortaya çıkmı tır. Ancak yapılan gözlem sonuçlarına göre yeti kinlerce verilen e itimlere göre akran ö retenlerce verilen derslerin akran ö retenlerce belli kısımlarını hızlı geçildi i, daha informal biçimde ders i lendi i ve akran ö retenlerin bazı kesme tekniklerini yanlı uyguladıkları ortaya çıkmı tır.

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

önemli bir stratejisi oldu unu vurgulanmı lardır. Özellikle yemek pi irmeyi ö renme ya mı tespit etmeye yönelik olarak yapılan ara tırmada katılımcıların mutfak becerilerini daha çok çocukluk ve ergenlik döneminde kazandıkları ortaya çıkmı tır. Katılımcılar mutfak becerilerinin nereden ö renildi ine ili kin 22 kaynak belirtmi lerdir. Bu kaynakların sıralaması incelendi inde ilk üç sırayı %60 oranla anne, %16 oranla evde ya ayan ba ka birisi ve %13 oranla ise arkada lar almı tır. Buna göre %13'lük oranla 3. Sırada yer alan arkada lar aynı zamanda katılımcıların akranları olarak de erlendirilip, akranlar aracılı ı ile mutfak becerilerinin kazanımının çocukluk ve ergenlik dönemine dayandı ı ve mutfak becerilerinin ö reniminde akranların önemli bir etkisinin oldu u söylenebilir.

MacKenzie ve Arbor (1979), lise düzeyinde verilen 12 haftalık beslenme bilgisi dersinin 4 haftasını çapraz akran ö retimi uygulaması kapsamında yapmı lardır. Ön-test son-test kontrol gruplu ara tırmanın sonucunda deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıktı ı saptanmı tır.

Birnbaum vd. (2002) beslenme bilgisi dersinde 7. Sınıf ö rencilerinin 6. Sınıf ö rencilerine liderlik ettikleri ara tırmalarında akran ö retiminin de dahil edildi i derslerde ö rencilerin do ru besin tercihi yapma oranlarında artı oldu una yönelik anlamlı farklılıklar bulmu lardır.

Turizm ve otelcilik e itiminde akran ö retimi ile ilgili alanyazın taramasında ö rencilerin ö renme stilleri ve ö renci merkezli ö retim üzerine yapılmı çalı malara rastlanmı ve akran aracılı ö renmenin ö renme stiline bir boyutu oldu u ve aktif ö renme için önemli bir ö retim stratejisi oldu u vurgulanmı tır. (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 e itim adlı yüksekö retim seviyesinde turizm pazarlaması dersi üzerinde bir çalı ma yapmı lardır. Dersi alan sınıf ikiye ayrılarak ö rencilerin sıra ile ders vermesi sa lanmı tır. Çalı manın sonucunda ö rencilerin derse katılımını te vik edilmesi üzerine etkili sonuçlar elde edilmi , ö rencilerin ileti im ve liderlik becerisi kazandı ı sonucuna varılmı tır. Uygulamada ya anan en büyük zorlu un ise bu programı uygulamanın çok zaman gerektirdi idir. Bu nedenle uygulamayı sadece belli konularda ya da konunun en önemli yerlerinin anlatımı için kullanılmasının uygun olabilece ini belirtmi lerdir.

Capstick ve Fleming (2002), Bournemouth üniversitesi konaklama i letmecili i alanında verilen bir kurs programı dâhilinde ikinci sınıf ö rencilerinin birinci sınıf ö rencilerini akran destekli ö retim yöntemi ile ders verdi i ve akran danı manlı ı (mentorluk) yaptı ı bir çalı mayı incelemi lerdir. Bu çalı mada akran destekli ö retimin

birinci sınıf öğrencilerinin kritik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kurstaki performanslarını artıracağını belirtmişlerdir. Ayrıca çalılımaya katılan öğrencilerin akran öğrenimi ve grup çalışmalarını ile birbirlerini desteklemelerinin bilgi seviyelerini artırdığını belirttiklerini rapor etmişlerdir.

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

Kim ve Davies, (2014), lisans düzeyinde verilen turizm ve otelcilik derslerinde öğrenci merkezli etkinlik üzerine öğretmen görüşlerini inceledikleri bir araştırma yapmışlar aynı zamanda akran ilişkilerini de incelemiştir. Öğrencilere çeşitli görevler vererek onların aktif bir şekilde derse katılımını sağlamıştır. Görevlerden bir tanesi yiyecek içecek üzerine turistik talebin akademik literatür bilgilerini göstermek üzerinedir. Öğrenciler bunun için akranları ile etkileşim kurarak arap ve yiyecek tadımının da yapıldığı çekim merkezlerini ziyaret etmiş ve bunu sınıfta akranları ile tartışarak etkileşimli bir ders işlemişlerdir. Ayrıca ulusal arap 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 etkinlik müfredatlarına bu yenilikler kolaylıkla adapte edilememektedir. Aşçılık mesleğine karşı olumlu tutumun geliştirilmesi akran öğrenimi yöntemi ile desteklenebilir. Akran öğrenimi yönteminde akran öğrenen rolünü üstlenen öğrenciler bir üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerden seçilmiş olup bilgi beceri olarak alt sınıf öğrencilerinden üst seviyededirler. Ayrıca beceri etkinlikleri sayesinde öğrenciler güncel bilgi ve teknikleri kazanabilmektedir. Öğrenciler farklı işletmelerde beceri etkinlik aldıkları için hepsi aynı teknikleri öğrenememekte, işletmenin özelliğine göre farklı beceri ve bilgiler edinmektedirler. Akran öğrenimi ile aşçılık mesleğine ilişkin farklı bilgi ve becerilerin öğrenciler arası transferi söz konusu olabilir. Bu açıklamalar ışığında akran öğreniminin üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerin uygulama ayrıntılı dersleri ve işletmelerde beceri etkinimi almış olmalarından dolayı alt sınıftaki öğrencilere güncel bilginin aktırılmasında da daha etkili bir öğrenim stratejisi olabileceği düşünülmektedir. Akranlar

aracılı ı ile aktarılan mesleki bilgi beceri ve sektör ile ilgili tecrübeler akran ö renen rolündeki ö renciler için ilk ba ta belirsiz olan kritik bir dönem olan beceri e itimi hakkında ihtiyaç duydukları bilgiyi kendilerine yakın buldukları bir akranı aracılı ı ile ö renmekte ve merak ettikleri hususları onlara rahatlıkla sorup ö renebilmeleri mesle e ili kin olumlu tutum geli tirmelerine yardımcı olabilir.Tüm bu açıklamalar tez çalı masının temel sorusunu olu turmaya ı ık tutmu tur.

### 1.8. Öz Yeterlilik inancı

Bandura (1997) tarafından, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinli i organize edip, ba arılı olarak yapma kapasitesine duydu u inanç” olarak tanımlanan ve ki isel, davranı sal ve çevresel ili kileri birbirine ba layan bir yapı (Bandura, 1984) olan öz yeterlilik inancı; bireylerin nasıl hissetti i, nasıl dü ündü ü, nasıl motive oldu u ve nasıl davrandı ını belirten sosyal ö renme teorisinin temel içeriklerinden birisidir.

Sosyal ö renme kuramcıları, ö rencilerin öz yeterlilik inancını, belirli akademik görevleri yerine getirme kapasitelerine ili kin kendi yargılarının akademik performansın önemli bir belirleyicisi oldu unu vurgulamı lardır. Öz yeterlilik inancının, ö rencilerin akademik görevlerde ya adıkları kaygı, çaba ve ısrarı yönlendirdi i iddia edilmi tir (Pajares ve Miller, 1997).

Ki iye benlik kazandırmada oldukça önemli bir yere sahip olan öz yeterlilik, ki inin ne yapaca ını bilmesinden farklı olarak neyi yapmaya yeterli oldu unu dü ünmesidir (Schunk, 2009: 105). Bununla birlikte, sonuç beklentileri ile öz yeterlilik de birbirinden farklı olmakla birlikte birbiriyle ili kilidir (Schunk, 2009: 106). Sonuç beklentisi yüksek iken öz yeterlilik inancı dü ük olabilir. Örne in, ö renci ö retmeni tarafından kendisine verilen bir yemek tarifini tam olarak yapabilirse takdir edilece ini ve yüksek not alaca ını dü ünebilir, ancak ö renci bu yemek tarifini yapabilecek yetene e sahip oldu undan üphe ederse yeterince pratik beceriye sahip olmadı ını dü ünüyorsa tarifi denemeye kalkı maz. Bu öz yeterlilik inancının dü ük oldu unu göstermektedir. Yani ö rencinin bir davranı ın sonucundan olumlu (yüksek not alma, takdir edilme) sonuç beklentisi olsa da dü ük öz yeterlilik inancına sahip olması onun kapasitesini sergilemesini engelleyebilir.

Tam tersi olarak yüksek öz yeterlilik inancına sahip ö renci e er ö retmeni tarafından sevilmedi ini dü ünüyorsa dü ük not alaca ını da dü ünebilir. Yani bu durumda ö rencinin öz yeterlilik inancı yüksek iken sonuç beklentisi dü ük olabilir (Schunk, 2009: 106).

Ara tırmalar, yüksek öz yeterlili e sahip ö rencilerin ö renmelerinde 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 karşılaşmaları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Schunk, 1990: 74). Öz yeterlilik inancı, öğrencilerin öğrenme sürecinde ısrarcı davranışlarını, mücadele etmelerini ve yeteneklerine uygun güçlükte görevler seçmelerini sağladı için öğrencilerde akademik başarıyı da arttırmaktadır.

Bandura, (1994); Yavuzer ve Koç (2002); Türedi, (2015), öz yeterliliğin birbiriyle ilişkili olan dört kaynağı bulunduğunu iddia etmektedirler. Yazarlara göre bireyin başarıları kendisinde bir ödül hissi oluşturmakta ve birey gelecekte de aynı beklenti ile benzer davranışı sergilemektedir. Bu durumda birey benzer kişilerde de başarı olacağına inanmaktadır. Bu yorumlar performans başarıları olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1994).

Öz yeterliliğin diğer bir kaynağı dolaylı ya da dolaylı olarak adlandırılmaktadır. Birey bir başarının başarısını gördüğünde kendisinin de benzer başarı gösterebileceğine yönelik bir inançta sahip olabilmektedir. Bu durumda bireyin kendi başarısına yönelik beklentisinin başarılarının deneyimlerinden kaynaklanma olasılığı vardır. Yani bireylerin kendi performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin öğreniminde başarı bir modeli gözlemesi etkili olmaktadır (Bandura, 1994).

Bireyin öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olan diğer bir deyimken sözel iknadır. Birey, hedefinde başarı gösterebileceğine ilişkin başarılarının övgü ve cesaretlendirmelerinden etkilenebilmektedir. Yani bireyin başarıları 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 gerçekleştirmesi esnasında bedensel ve duygusal olarak hazır bulunmasının o eylemi gerçekleştirmeye olan olasılığını artırdığına yöneliktir. Yani birey duygusal ve bedensel açıdan uygun durumda ise bir eylemi gerçekleştirmeye 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 başarının davranışlarının gözlemlenmesi, başarılarının 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 uygun niteliktedir.

### 1.8.1. Akran Ö retimi ve Öz Yeterlilik

Özellikle öz yeterlilik inancının ortaya çıkmasında etkili olan, dolaylı ya antılar ve sözel ikna ba lıklarının akran ö retimi ve öz yeterlilik inancı arasındaki ili kinin göstergesi oldu unu destekler niteliktedir. Birey yardımıla tı 1 ve rol model aldı 1 ba ka bireyin kendi öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olması durumu, akran ö retiminde ö renen ve ö reten akranlar arasındaki ili kiye benzemektedir. Akran ö renenler benzer beceriyi ba arılı bir ekilde gerçeikle tiren akran ö retenleri gördüklerinde kendilerinin de benzer ba arıyı gösterebileceklerine inanabilirler. Yine akran ö retenler akran ö renenleri sözel ikna ile etkileyebilir ve bir i i ba arabilece ine olan inançları üzerinde olumlu dönütler vererek ile etkili olabilir (Schunk, 2009).

Akran ö retiminin motivasyon ve tutumlar açısından kazanımları olarak öz saygı, öz güven, empati yetene i kazanma, öz yeterlilik ve ö renmeye güdülenme olarak sıralanmı tır. Akran ö retimi ile sosyal yalıtılmı lık azalmakta ve ö renciler arasındaki bireysel rekabetin a ırı derecede artmasının önüne geçilebilmektedir (Topping, 1996; Rizve, 2012).

Sosyal ö renme teorisi, davranı n fizyolojik ve çevresel faktörlerin kar ılıklı etkile iminin bir fonksiyonu olarak kar ımıza çıkmaktadır. Bilgi beceri, sosyal normlar, öz yeterlilik, sosyal destek gibi modeller davranı ları etkileyen fizyolojik faktörlerin ba nda yer almaktadır (Nelson vd., 2013: 16). Akranlar ise gözlem yaparak ö renme süreci ile davranı de i ikli i meydana getirebilirler. Ergenlerin daha çok birbirlerini gözlemleyerek davranı larında de i iklik meydana gelir, yeni becerileri akranlarını gözlemleyerek edinirler. Gözlem yaparak ö renme ise, akranın yapabildi ini kendisinin de yapabilece i inancına dayanarak öz yeterlilik artırabilir (Nelson vd., 2013: 16; Schunk, 2009).

Öz yeterlili i artırmanın bir yolu zorluklarla ba a çıkabilen modelleri kullanmaktır. Ba arı gösteren akran modeller, gözlemcilerin öz yeterlilik inançlarını artırmalarına yardımcı olabilirler. Ba aran modeller kararlı çabanın, pozitif öz dü üncenin zorluklarla mücadele etmede ne kadar etkili oldu unu gösterir. Modelin mücadeledeki ba arısı aynı zorluklarla kar ıla ma olasılı ı olan akranların öz yeterlilik inancını artırır (Schunk, 2009: 109). Örne in, bıçak kullanmayı hiç bilmeyen bir ö renci hızlı, hatasız ve kazasız bir ekilde do rama yapabilen efleri gözlemleyip, onların yıllarca aynı i i yaptıkları için becerilerini geli tirdi ini, kendinin de aynı seviyeye gelebilmek için uzun bir zaman ve emek harcaması gerekti ini dü ünebilir. Ancak kendisinden 1 – 2 ya büyük olan ya da ya ıtı olan bir akranının aynı beceriyi sergiledi ini gördü ünde, benzer bir beceriyi kendine yakın olan akranı yapabildi ine göre kendisinin de yapabilece ine olan inancında artı olabilir.

Özellikle mutfak ile ilgili öz yeterlilik çalı malarının obezite ile mücadele (Caraher ve Seeley, 2010), sa lıklı beslenme (Caraher ve Seeley, 2010) ve sa lıklı gıda seçimi (Chessen, 2008), gıda bilgisi (Liquori vd., 1998), yemek pi irmeye kar ı tutumlar (Levy ve Auld, 2004) konularına yo unla tı ı görülmü tür. Mutfak derslerinde alınan e itimler sonucunda

ö rencilerin uygun menü planlaması yapabilmesi, standart reçetelere uygun tarifleri yapabilmesi, mutfakta gerekli olan temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Mutfak becerilerine yönelik öz yeterlilik inancı, ö rencinin kendisine verilen standart bir tarifi tekni ine uygun becerileri kullanarak beklenen biçimde yapabilece ine yönelik kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir. Ö rencilerin mutfak becerilerine ili kin öz yeterlilik inancı ile ilgili sınırlı sayıda çalı ma bulunmaktadır.

Oakley vd. (2017), akran ö retenler ve yeti kinler aracılı ı ile ya ları 11 ile 14 arasında de i en 6. ve 7. Sınıf ö rencileri üzerinde yaptıkları ara tırmada, uygulamalı mutfak e itiminin ö rencilerin mutfak becerilerine ili kin tutum, öz yeterlilik inancı, mutfak bilgi ve becerisi üzerine etkisini ve uygulanabilirli ini test etmeyi amaçlamı lardır. Yaptıkları ara tırmanın sonuçlarına göre, uygulamadan sonra, ö rencilerin mutfak bilgisi, yemek pi irme ve yemek pi irme yöntemlerine ili ki öz yeterlilik inançlarında hem yeti kin hem de akran ö retimi yapan gruplarda artı oldu u görülmü tür.

Fornieris vd. (2010) ise ABD Virginia eyaletinde 23 okulda, lise ö rencilerinin ilk ö retim 6. Sınıf ö rencilerine akran ö retimi ile sa lıklı beslenme alı kanlı ı kazandırılmasına yönelik gerçekler tirilen bir proje kapsamında yaptıkları ara tırmalarında ö rencilerin öz yeterlilik, bilgi ve olumlu davranı kazanımı üzerine etkisini incelemi lerdir. Ara tırmanın sonucunda ö lencilerin öz yeterliliklerinin arttı ı sonucuna ula mı lardır.

Ayrıca akran ö retiminin ö rencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisini inceleyen farklı bran lara yönelik çalı malar incelenmi tir. Moore ve Walters'ın (2014), bilgisayar ö retiminde ses programlaması üzerine yaptıkları çapraz akran ö retimi uygulaması ile de ortaya konmu tur. Ara tırmacılar yaptıkları bu çalı manın sonucunda çapraz akran ö retiminin hem akran ö retenler hem de akran ö renenler üzerinde pozitif etkisinin oldu u, birinci ve ikinci grupta yer alan akranların 3. ve 4. gruplara kıyasla öz yeterlilik ve öz güvenlerinde artı oldu u tespit edilmi tir.

Akku vd. (2016), lise ö rencilerinin akran e itimi ile madde ba ımlılı ından korunma öz yeterlili i üzerine yaptıkları ara tırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklıla ma oldu unu saptamı lardır.

Legrain vd. (2003), beden e itimi dersine yönelik olarak yapılan akran ö retimi programının motivasyon ve davranı sal açıdan faydalarının ara tırıldı ı çalı mada, cinsiyetin de anlamlı bir yordayıcı olup olmadı ı incelenmi tir. Ara tırmanın sonucunda akran ö retimi ile ilgili e itim almı akran ö retenlerin e itim verilmemi akran ö retenlere göre öz yeterlilik ve iç motivasyonlarının yüksek oldu u ortaya çıkmı tir. Ayrıca akran ö reten olarak uygulamaya katılan erkek ö rencilerin kız ö rencilere göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları sonucuna varılmı tir.

Ö retmenler üzerine yapılan bir ara tırma ise, akran ö retimi gibi i birlikli ö renme modellerini uygulayan ö retmenlerin uygulamayanlara göre daha yüksek ba rarı beklentisinin

oldu unu, ö retmenin örgütlenme becerisi ve öz yeterlilik inancı üzerinde de etkili oldu unu 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 olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

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 piirmeye karşı öz yeterlilik ve gıda hazırlama tekniklerinin analiz edildiği bir ara tırma yapmışlardır. Ara tırma sonucunda yiyecek hazırlama sıklığı, piirme ve gıda hazırlama tekniklerinin öz yeterlilik ile pozitif yönde ilişkili olduğu, katılımcıların yarısından fazlasının (% 51) yemek hazırlama süreci içinde yer almaya istekli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yemek piirmeye 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 piirmeye karşı öz yeterlilik inancının gıda hazırlama teknikleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan sıralı regresyon analizi sonuçlarına göre, yemek piirmeye karşı öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin aileleri ile daha sıklıkla yemek yediği ortaya konmuştur.

Öz yeterliliği ölçen çalışmaların idaret ettiği çarpıcı noktalardan biri akran öğretiminin öz yeterlilik inancını sağlamada önemli bir yapı olduğuudur. 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 Ara tırmalar**

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**

<b>Yurt içinde Yapılan Çalışmalar</b>					
<b>Yazar(lar) ve Araştırma Yılı</b>	<b>Amaç</b>	<b>Yöntem</b>	<b>Örneklem</b>	<b>Veri Toplama Araçları</b>	<b>Temel Bulgular</b>
Eryılmaz, 2004	Kavram testleriyle zenginleştirilmiş akran öğrenimi metodunun lise öğrencilerinin fizikteki başarılarına ve fiziksel karakteri 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 sınıfta	Fizik Tutum Testi ve Fizik Başarı Testi	Araştırmada öğrencilerin fizik başarılarında akran öğreniminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat fizik dersine yönelik tutumlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Tokgöz, 2007	Akran öğreniminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarıları, "akan elektrik" konusuna karşı geliştirdikleri tutum ve hatırlama oranları üzerine etkisinin geleneksel öğrenim yöntemi ile karşılaştırılması amaçlanmıştır	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen 3 hafta süresince uygulama yapılmıştır.	Çalışma, 2005-2006 bahar döneminde iki ayrı okulda öğrencilerine devam eden 121 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.	Elektrik Başarı Testi ve Akan Elektrik konusuna karşı tutum ölçümü	Akran öğrenim yönteminin geleneksel öğrenim yöntemine göre, öğrencilerin başarı ve hatırlama oranları üzerinde olumlu etkisi olduğu göstermiştir. Ancak, akran öğrenim yöntemi ve geleneksel öğrenim yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.
Can, 2009	Müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğrenimi programının etkililiğini incelemek	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Araştırma Marmara Üniversitesi AEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2007-2008 öğrenim yılında öğrenim gören 1-3. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür	Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, duyu sal alan hedeflerine yönelik gitar dersi ve öğretmenlik mesleği tutum ölçekleri, devinimsel alan hedeflerine yönelik ise araştırmacı tarafından oluşturulan çalgı gözlem formu	Akran öğreniminin 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 olduğu tespit edilmiştir.
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 öğrenimi 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 öğreniminin öğrencilerde davranışsal ve bilişsel olmak üzere etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler çalışmada uygulanan akran eğitiminin iki çeşidi olduğu için öğrenen ve öğrenen öğrenciler için de ayrı ayrı ortaya konmuştur. Akran eğitiminin bu çalışmada ortaya çıkan bilişsel açıdan en önemli etkileri öğrencilerin öğrenirken öğrenmesi, akademik ortalamalarının yükselmesi ve problem çözme becerilerinin artmasıdır.
Arun, Altay ve Çelenk (2010)	Voleybol oyun öğreniminde doğrudan öğrenim ve akran öğrenim yaklaşımı ile beceri öğrenimi uygulanan grupların başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır.	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen 6 Hafta süresince akran öğrenimi uygulaması yapılmıştır.	Çalışma daha önce voleybol eğitimi almamış 11 erkek, 23 kız olmak üzere toplam 34 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür.	Parmak pasve servis karışılma test bataryası kullanılmıştır.	Sonuç olarak, akran ve doğrudan öğrenim yaklaşımı uygulanan her iki grup da bilgi ve beceri yönünden gelişim göstermiştir.
Korkmaz (2010)	İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenlerin internet kullanımları üzerindeki etkilerini	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel desen 10 oturum halinde akran	Mersin ilinde 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 ölçümü, empatik eğitim ölçümü ve	Uygulanan akran eğitimi programı ile akran eğitmenlerin iletişim becerilerinin ve empatik eğitim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, akran eğitmenlerin ve eğitimden yararlanan öğrencilerin

	ortaya koymak amaçlanmıştır	ö retimi uygulaması yapılmıştır.	e itiminden yararlananlar ile her okuldan 12' er akran e itmen ara tırmanın çalı ma grubunu olu turmu tur.	internet kullanma alı kanlıkları ölçe i	internet kullanma alı kanlıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldı ı sonucuna ula ılmıştır.
ekericio lu (2011)	Akran ö retiminin ö retmen adayının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına olan etkisini ara tırmak amaçlanmıştır	Ön-test-Son-test kontrol gruplu yarı deneysel ara tırma deseni nicel hem de nitel de erlendirmeler de yapılmıştır.	2007-2008 E itim Ö retim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey E itim Fakültesi İlkö retim Fen Bilgisi Ö retmenleri, İlkö retim Matematik Ö retmenleri ve Bilgisayar Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümlerinde ö renim gören 157 birinci ve ikinci ö retim ö retmen adayın	Elektrostatik Kavram Testi, Fizik Tutum Anketi, Akran Ö retimi Tutum Anketi yarı yapılandırılmış görü meler	Akran Ö retimi Yöntemi'ne göre ö retim yapılan sınıflardaki ö retmen adaylarının Elektrostatik Kavram Testi puanlarının, geleneksel yöntemle ö retim yapılan sınıflardaki ö retmen adaylarına göre daha yüksek oldu u, gruplar arasındaki bu puan farkının ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde oldu u bulunmu tur. Akran Ö retimi Yöntemi Tutum Anketi sonuçlarına göre ö retmen adaylarının yönetime yönelik tutumlarının olumlu oldu u, ayrıca görü me verilerine göre ö retmen adaylarının bu yönetime yönelik olumlu tutum ve görü me sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte ö retmen adaylarının fizik dersine yönelik olarak olumlu tutumları oldu u belirlense de, kar ıla tırılan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Sava (2011),	Akran ö retimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yakla ımının ö retmen adaylarının üst düzey bilimsel süreç becerilerinin geli tirilmesinde etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.	Tek gruplu yarı deneysel desen Akran ö retimi 6 hafta süresince uygulanmıştır.	2010- 2011 e itim- ö retim yılı, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilgisi Ö retmenleri 3. sınıftaki 30 ö retmen aday üzerinde yürütülmü tür.	Veriler Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Açık Uçlu Deney Yaprakları, Ö renci Rubrikleri, Deney De erlendirme Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görü me kayıtlarından elde edilmiştir.	Ara tırmanın sonucunda ö retmen adaylarının üst düzey bilimsel süreç becerilerinden sonuç çıkarma, model olu turma ve karar verme becerilerinde yüksek, tahmin ile verileri kaydetme ve yorumlama becerilerinden orta, de i kenleri belirleme ile de i kenleri de i tirme ve kontrol etme becerilerinde ise dü ük kazançlar elde ettikleri; hipotez kurma ve deney yapma becerilerinde ise kazanç elde edemedikleri bulunmu tur. Buna göre yöntemin, ö retmen adaylarına bazı bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında, etkili oldu u sonucuna ula ılmıştır.
Akay (2011)	Akran ö retimi yönteminin 8. sınıf ö rencilerinin dönü üm geometrisi konusu üzerinde matematik ba arısı ve matematik dersine olan tutumlarına etkisi incelemek amaçlanmıştır	Ön- test Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	stanbul Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda 112 tane 8. sınıf ö rencisi üzerinde yürütülmü tür.	Matematik Ba arı Testi (MAT) ve Matematik Tutum Ölçe i	Akran ö retimi yönteminin dönü üm geometrisi konusunda ö rencilerin matematik ba arısını ve matemati e kar ı olan tutumlarını olumlu yönde etkiledi i sonucuna varılmıştır. Ara tırmanın di er bir bulgusu ise, kız ve erkek ö rencilerin, matematik ba arıları ve matemati e kar ı tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı dır.
Yelpaze 2012	Akran aracılı sosyal beceri e itimi programının ilkö retim ikinci kademe ö rencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Ön-test – Son-test tek gruplu yarı deneysel model 8 hafta süresince akran ö retimi uygulanmıştır.	Kahramanmara merkezindeki bir ilkö retim okuluna devam eden 6, 7 ve 8. sınıf ö rencileri Arasından seçilen 56 ö renciden olu mu tur.	Saldırganlık Ölçe i Ki isel bilgi formu	Akranlar aracılı ıyla verilen sosyal beceri e itim programının ö rencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili oldu u görülmü tür. Ayrıca ö rencilerin cinsiyetleri, ö rencilerin saldırganlık düzeylerinde farklılı a sebep olurken, anne baba medeni durumu, anne-baba e itim durumu, karde sayısı, do um sırası, oturdukları konut türü ve ailenin aylık gelirine göre ö rencilerin saldırganlık puanlarının farklıla madı ı sonucuna varılmıştır.

Demirel (2013),	Matematik dersinde akran ö retimi yöntemi uygulamanın öğrencinin dersle ilgili tutumu, başarı ve bilgi kalıcılığına olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır	Ara tırmada Nicel ve nitel ara tırma yaklaşımları benimsenmiştir olup, ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel ara tırma modeli kullanılmıştır	Kayseri ili Yeşilirmak ilçesinde yer alan iki ayrı devlet okulunda 6. sınıfa devam eden 41 öğrenciden oluşmuştur	Matematik Başarı Testi Matematik Kalıcılık Testi Matematik Tutum Ölçeği  Nitел veri toplama aracı olarak "Akran E itimi Görülme Formu	Deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında anlamlı bir gelişme olmasına rağmen, matematik dersine karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlarına ulaşılmıştır. Akran e itiminin 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 e itimi sayesinde, matematik derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteğini duyduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akran e itimi ile başarının artması ve kalıcı öğrenme sağlandığını belirterek öğrencilerin sorumluluklarının, özgüvenlerinin arttığını ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır
Yavuz, 2014	Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisini ara tırmak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test kontrol gruplu deneysel ara tırma 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 ara tırmanın 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 derse ait verilerin dağılımının yaklaşık olarak normal olduğunu göstermiştir. Çok derse ilişkin kovaryans analizi (MANCOVA) çıkarımsal istatistik olarak kullanılmıştır. MANCOVA sonuçları deneysel gruplar lehine anlamlı başarı ortalaması farkı göstermektedir. Ancak, gruplar arasında rasyonel sayılar konusunda 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 ara tırma modeli kullanılmıştır.	2011-2012 akademik yılı, nönu 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.
Yeşilirmaklı (2015)	Akran öğretimi yönteminin elektrik konusundaki kavramların öğrenilmesine, lise elektrik konusuna yönelik 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 ara tırma yöntemi kullanılmıştır.	Çalışma grubu, Erzurum ilinde yer alan bir Anadolu İmam Hatip Lisesinin 10. Sınıfında iki farklı übede öğrenim gören toplam 61 öğrenciden oluşmuştur.	Elektrik Kavram Başarı Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi, Elektrik Yönelik Tutum Testi ve Tartımacı 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 ortalamasından daha yüksek olduğunu ve puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu, Bilimsel Süreç Beceri Testi, Elektrik Yönelik Tutum Testi ve Tartımacı Testilerinden alınan puanların ise deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını sonucuna ulaşılmıştır. Mülakat verilerinin analizi sonucunda ise uygulama sonrasında her iki grupta kavram yanlışları tespit edilmiştir, deney grubundaki öğrencilerin kavram yanlışlarının oranının kontrol grubundakilere göre daha düşük olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2015)	Lise ö rencilerinin akran ö retimi olarak, zihinsel engelli ö rencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin e itilmesine ili kin tutumlarına ve zihinsel engelli ö rencilerin ya am kalitelerine etkisini deneysel olarak sınamak amaçlamı tır.	Yarı-deneysel ara tırma yöntemlerinden tek gruplu ön-test-son-test modeli kullanılmı tır.	İstanbul sınırları içerisindeki resmi bir e itim uygulama okulunda e itimlerine devam eden 23 orta ve a ır düzeyde zihinsel engellilik tanısı almı özel gereksinimli ö renci ile resmi bir Anadolu lisesinde e itim gören 24 lise ö rencisi ara tırmaya katılmı tır.	Engelli Bireylerin E itilmesine İli Kin Tutum Ölçe i KINDL Ya am Kalitesi Ölçe i	Lise ö rencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu de i iklikler gözlenirken, çalı maya katılan zihinsel engelli ö rencilerin ya am kalitelerinde de artı oldu u görülmü tür. Lise ö rencilerinin tutumlarında görülen bu olumlu de i iklikler, “Engelli Bireylerin E itilmesine İli Kin Tutum Ölçe inin be alt boyutunda da önemli ölçüde, ayrı ayrı gözlenmi tir. Çalı maya katılan zihinsel engelli ö rencilerin ya am kalitelerindeki artı ise “KINDL Çocuklar ve Ergenler çin Ya am Kalitesi Anketinin incelemeye alınan “Bedensel yilık”, “Duygusal yilık”, “Özsaygı” ve “Sosyal İli kiler” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken, “Aile” alt boyutundaki artı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamı tır.
Özcan (2017)	12. Sınıf seviyesinde asitler ve bazlar konusunun ö retiminde akran ö retimi yönteminin etkilili ini ve ö rencilerin akran ö retimi yöntemine ili kin tutum görü , kimya dersine ve tartı maya kar ı olan tutumlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmı tır.	Eylem Ara tırması ile nicel (tek grup Ön-testSon-testmodeli) ve Nitel yöntemler kullanılmı tır.	Erzurum ilinde özel bir lisenin 12. Sınıfında ö renim gören 21 ö renci ara tırmanın çalı ma grubunu olu turmu tur.	Asitler-bazlar kavram testi, kimya dersi tutum ölçe i, tartı macı anketi, kavram soruları Nitel veriler ise yöntem görü ölçe i, gözlem notları ve yarı yapılandırılmı mülakatlardan elde edilen nitel veriler.	Akran ö retimi yönteminin ö rencilerin akademik ba arında artı meydana getirdi i gözlemlenmi olup, ö rencilerin kavramsal anlama düzeylerini geli tirdi i ve kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili oldu u ve ö rencilerin yönetime kar ı çok büyük bir oranda olumlu yakla ım geli tirdikleri ve yöntemi faydalı buldukları belirlenmi tir. Kimya dersi tutum ölçe i ve tartı macı anketinden elde edilen verilerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklıla ma olmadı ı görülmü tür.
Yayla (2017)	Manyetizma kavramlarının ö retiminde akran ö retimi yönteminin ö rencilerin ba arı ve tartı ma istekliliklerine etkisini ortaya koymak amaçlanmı tır.	Ön-test-Son-test kontrol gruplu deneysel desen ile açımlayıcı sıralı desen olmak üzere nicel ve Nitel ara tırma yöntemleri kullanılmı tır.	Ara tırmanın örneklemini 2015-2016 e itim-ö retim döneminde Ordu Fen Lisesi 10. sınıfında ö renim gören 60 ö renci olu turmu tur.	Kavram Ba arı Testi ve Tartı macı Anketi ile Yarı yapılandırılmı mülakatlar, yönetime yönelik açık uçlu sorular ve gözlemlerden olu an nitel veriler.	Deney grubunu Kavram ba arı testinden aldıkları puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamasından yüksek oldu u ve istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklıla tı ı; tartı macı anketinden ise Son-test puan ortalamalarının Ön-teste göre arttı ı ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadı ı sonucuna varılmı tir. Elde edilen nitel bulgular sonucunda, ö rencilerin kendilerine güvenlerinin arttı ı, yorum yapabilme yeteneklerinin geli ti i, ö rendikleri teorik bilgileri tartı malarla derinle tirdikleri, birbirlerinin bilgilerinden istifade ettikleri, derslere aktif katılımlarının sa landı ı, ilgi ve meraklarının arttı ı, ö renmelerinde kalıcılık sa landı ı ve ö renmenin e lenclili hale geldi i sonuçlarına ula ılmı tır.

## Uluslararası Çalışmalar

### Uluslararası Alanyazında Akran Öretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Yazar(lar) ve Araştırma Yılı	Amaç	Yöntem	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgu
Oakley vd. (2017)	Ergenlere akranlar ve yeti kinler aracılığı ile verilen 2 ve 2 buçuk saatlik Mutfak becerileri uygulamalı eğitimlerinin 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 öğrencilerden; 20'si ise yeti kinlerden eğitim almak üzere toplam 42 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Mutfak bilgi çoktan seçmeli testi Yemek piirme tutumları ölçeği Yemek piirme Öz yeterlilik ölçeği Yemek piirme yöntemleri öz yeterlilik ölçeği Gözlem	Akran öğrenciler ve yeti kinler ile ders öğrenen ikigrubun, Ön-test puanları karşılaştırıldığında yapılan tüm testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan Son-test analizlerine göre, uygulamadan sonra, bilgi, yemek piirme ve yemek piirme yöntemlerine ilişkin öz yeterlilik inançlarında hem yeti kin hem de akran öğrencileri yapan gruplarda artış ve anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan kalıcılık testleri ölçümüne göre ise akran öğrenciler grubunun sadece bilgi testinden alınan puanların anlamlı olarak farklılığı görülmüştür. Öz yeterlilik puanlarının ise her iki grup açısından uygulamadan 3 ay sonra yemek piirme yöntemleri öz yeterliliğinin ise 6 ay sonrasında düğü gösterdiği tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarında ise, akran öğrencilerin dersin belli kısımlarını hızlı geçtiği, daha informal biçimde öğrendikleri, bazı kesme tekniklerini yanlış uyguladıkları ortaya çıkmıştır.
Fogarty ve Wang (1982)	Bilgisayar destekli matematik dersinde akran öğretimi uygulayarak akran öğrenci ve akran öğrenen arasındaki olumlu ilişki kurma kapasitesi ve akademik ilerleme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.	Nitel araştırma yaklaşımı	Araştırmanın örneklemini akran öğrenci rolünde 12 orta öğretim öğrencisi ile akran öğrenen rolünde 18 ilköğretim öğrencisinden oluşmuştur.	Gözlem	Çalışmanın sonunda akran öğrencilerin matematik performanslarında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Akran öğrencilerin 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 öğrenci ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkiler ile ilgilidir. Akran öğrencilerin akran öğrencileri, bir büyük gibi, bir otorite olarak algılamadıkları; onlar ile çalışırken öğretmenlerine göre daha rahat davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Thornton (1994)	Amerika'da yayan zencilerin okuma becerilerinin akran öğretimi metodu ile iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında çapraz akran öğretimi yönteminin okuma puanları üzerine olan etkisi de araştırılmıştır.	Ön-test – Son-test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Araştırmanın örneklemini yaşları 9 ile 13 arasında değişen 30 akran öğrenci ile yaşları 8 olan 30 akran öğrenci olmak üzere 60 öğrenci oluşturulmuştur.	Morrison-McCall tanılayıcı beceleme ölçeği Bireysel görüşme	Araştırmanın sonucunda Ön-test ve Son-test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Katılımcıların tümünün okuma becerilerinde ciddi bir artışa landığı hem akran öğrenci öğrenen hem de akran öğrencilerin okumaya ilişkin Son-test puanlarının artışı ortaya konmuştur. Bireysel görüşme sonuçlarına göre öğrencileri çapraz akran öğretimi uygulamasına ilişkin memnuniyetlerini ifade 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 karlılık akran ö retimi uygulamasının başarı üzerindeki etkisini ortaya koymak ve karlılık akran ö retimini düşük bilişsel ve yüksek bilişsel öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte ara tırmanın ikinci aşamasında ilk aşamanın sınav kaygısı ve akademik öz yeterlilik ile ilgili değerlendirilerek test edilmesi amaçlanmıştır.	Eğitilmeyen kontrol gruplu Deneysel desen Çapraz tasarım deneyi	Karlılık amacıyla yürütülen ara tırmanın ilk aşamasının örnekleme lisansüstü eğitim alan 93 öğrenciden oluşmuştur. İkinci aşamasında ise 38 lisansüstü öğrenci yer almıştır.	Karlılık akran ö retimi tutum ölçeği Düşük Bilişsel performans testi Yüksek bilişsel performans testi Anksiyete testi Akademik öz yeterlilik ölçeği	Ara tırma sonuçlarına göre, öğrenciler her ne kadar karlılık akran ö retimini faydalı bir uygulama olarak görseler de karlılık akran ö retiminin 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 ö retimi ve aynı ya akran ö retimi yöntemlerinin etkinliğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.	Eğitilmeyen gruplar için 3 gruplu Ön-testSon-test yarı deneysel	Çapraz akran ö retimi için 15, aynı ya akran ö retimi için 15 ikinci sınıf öğrencisi ile çapraz akran ö retimi için 16 dördüncü sınıf öğrencisi ve kontrol grubu için 12 ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere 58 öğrenci ara tırmanın örnekleminde yer almıştır.	Okumaya bağlı olanlar için İlk ö retim okuma tutum ölçeği, öğrenci akran ö retimi memnuniyet ölçeği, öğretmen memnuniyet anketi, W-J psikometri ölçeği	Ara tırma sonucunda çapraz ve aynı ya akran eğitimi alan grupların başarı düzeylerinin arttığı, çapraz akran ö retimi ve aynı ya akran ö retimi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre her iki yöntemde okuma becerisinin kazanımında her iki yöntemde etkilidir. Ancak, Öğretmen görüşlerine göre ise aynı ya akran ö retiminin çapraz akran ö retimine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler akran ö retimini etkili bulmuşlar, öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişler ve programın devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir.
Lewis (2001)	Lise düzeyinde çapraz akran ö retimi yöntemi ile öğrenilen fen bilimleri dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ortaya koymak amaçlanmıştır.	Nitel ve Nicel Yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma ara tırma yöntemi	Lise düzeyinde eğitim verilen okulun 1 ve 12. Sınıflarında öğrenim gören 25 öğrenci ara tırmanın örnekleminde yer almıştır.	Fen bilgisi tutum ölçeği Odak grup görüşmeleri Açık uçlu sorular	Elde edilen nitel ve nicel veri analizleri sonucunda, çapraz akran ö retiminin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumlarında artışa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çapraz akran ö retimi 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 ö retiminin Akran ö retinlerin davranışlarında anlamlı bir değişim meydana getirip getirmediğini, derslerin öğrenmesinde öğrenciye olumlu bir değer katıp katmadığını ve elde edilen verinin uygun istatistiksel analizinin yapılabilmesini sağlamak amacıyla davranışsal veri toplama tekniklerini geliştirmek amaçlanmıştır.	Nitel ara tırma yöntemlerinin etnografik ara tırma	4 liseden Fen ö retimi 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 ö retinler olarak seçilmiştir.	Gözlem	Çalışmada akran ö retin olarak atanan ve atanmayan öğrencilerin davranışları karşılaştırıldığında pozitif ve negatif davranışları ile ilgili yapılan gözlemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak devam paternleri göz önünde bulundurulduğunda akran ö retin olarak atanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Cordero (2013)	Akran ö retiminin uygulandığı bir ö retim ortamında ergenlerin öz yeterlilik inançlarını ortaya koyarak	Yorumlayıcı nitel ara tırma Yöntemi	Amaçlı örnekleme yöntemi ile yaşları 13 ile 17 arasında değişen 30 ergen öğrenci ara tırmanın çalışması	Ara tırma verileri, gözlem, odak grup görüşmeleri ve mülakatlar aracılığıyla	Ara tırma sonucunda, yüksek öz yeterlilik inancının kolektif yeterlilikte etkili bir göstergesi olduğu ve akran ö retimi uygulamasında başarıya olumlu

	onların benlik algısını etkileyen faktörleri ortaya koymak amaçlanmıştır.		grubunda yer almıştır.	toplanmıştır.	yönde etkileyen bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Bunu yanında diğer öz yeterlilik inancı ise akran öz retimini 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 öz retimi organizasyonunun tasarımında öğrenme hedefleri arasında öz yeterlilik ile ilişkin açıklamalarında eklenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.
Johnson (2014)	deal akran öz retimi yönteminin içeriğini, akran öz retin ve akran öz renenlerin tanıması gereken özellikleri ortaya koyarak, ara tırmanın yapıldığı okulda akran öz retimi yönteminin yeterince anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır.	Tasarıma Dayalı Ara tırma ve Karma Ara tırma Yöntemi	Lise düzeyinde bir okulda yapılan ara tırmanın çalıştığı grubunda her kademedeki olmak üzere 43 akran öz retin ve 108 akran öz renen yer almıştır.	Alan notları, doçman mülakatlar, anketler, odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler toplanmıştır. Okula devam, okul kayıtları için arşiv verileri, akran öz renme oturumları anketi	Yapılan nitel ve nicel verilerin analizleri sonucunda, ideal bir akran öz retinin, içerik bilgisi, karakter özellikleri, isteklilik açısından nitelikli olması, akran öz retimi konusunda metodoloji ve prosedürlere hakim ve sorumluluk alma konusunda iyi eğitimli olması ve deneyimli olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında, akran öz retimi yapılan ortamın gerektiği biçimde donanıma sahip olması ve akran öz renenlerin de istekli ve derse hazır ve katılımcı olması gerektiği ortaya konmuştur.
Clarke (2016)	Hem irelik eğitim alan öğrencilerin akran öz retimine ilişkin deneyimlerini fenomenolojik yaklaşımla ortaya koyarak öz yeterliliğin öğrenme üzerindeki tüm faydasını anlamak amaçlanmıştır.	Nitel ara tırma yöntemlerinden Fenomenoloji	Üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan 10 hem irelik bölümü öğrencisi ara tırmanın çalıştığı grubunu oluşturmuştur.	Ara tırmanın verileri açık uçlu mülakat soruları, odak grup görüşmeleri ve video kayıtları ile toplanmıştır.	Ara tırmaya katılan hem irelik öğrencileri akran başarı hissetmi ve kliniksel anlamda yeterli hissetmişlerdir. Edindikleri tecrübeler ile teoriden kliniğe derinlemesine bakmışlardır. 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 araştırmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir.
<b>Uluslararası Alanyazında Mutfağa İlişkin Öz yeterlilik ile ilgili Yapılan Çalışmalar</b>					
Liquori vd. (1998)	İlk öğretim öğrencilerine 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 sınıfta kapsanan 590 öğrenci ara tırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Bitkisel gıda tüketim tercih anketi, Sıvı 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 grubunda tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 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 mutfakla ilgili 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 araştırmannın örneklemini oluşturmuştur.	Yemek 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 aracılığıyla gençlerin yemek pişirme öz yeterliliğini artırmak ve sağlıklı yemek pişirme konularında iyileşme sağlamak için bir birlikçi öğrenmeye yönelik güvenli bir ortam oluşturmak, öğrencilerin sağlıklı yemek pişirme ve yemekleri için bilgi becerileri ve güvenlerini artırmak amaçlanmıştır.	Ön-testSon-test deneysel desen	Düşük gelir grubundan yaşları 12 ile 14 arasında deneylen 29 ortaöğretim öğrencisi araştırmannın 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 inançlarında anlamlı düzeyde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Ancak, bilgi ve becerilere ilişkin testlerden alınan Son-test puanları anlamlı farklılık görülmediğini ortaya koymuştur.
Caraher vd. (2013)	Profesyonel mutfakçıların İngiltere'de yer alan bir ilköğretim okulunda yemek, besin bilgisi, sağlıklı 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. ve 5. Sınıflarında öğrenim gören yaşları 9 ile 11 arasında deneylen 83 kontrol 86 deney grubunda yer almak üzere toplam 169 öğrenci araştırmannın örneklemini oluşturmuştur.	Araştırmacılar tarafından geliştirilen ders kartı tutum, sağlıklı besin tüketimi, gıda hazırlama ve öz yeterlilik ölçeği bir anket tarafından araştırmannın verileri toplanmıştır.	Öğrencilerin bir tarafından eğitim almaktan memnun oldukları, öz yeterlilik eğitimi ile ölçümlerde sebze ve meyve tüketimi, makarna salatası hazırlama konularında orta düzeyli anlamlı bir artış görüldüğü ancak gıdaların hazırlanmasında ölçüm yapma ve tarifi takip ederek uygulama konularında anlamlı farklılık görülmediğini 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 araştırmannın örneklemini oluşturmuştur.	Sebze meyve tercihleri ile yemek pişirme tutumları ve öz yeterlilik ölçeği 35 maddeden oluşan bir anket yardımıyla araştırmannın verileri toplanmıştır.	Çocuklarla yemek pişirme uygulamasıyla yemek pişirenlerin öz yeterlilik inançlarının 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 verildiğinde öğrencilerin meyve ve sebze tüketim tercihinde bu etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Jarpe-Ratner vd. (2016)	Toplum temelli, uygulamaya dayalı yemek pişirme ve beslenme bilgisi eğitimi verildiği bir okulda düşük gelir grubundan olan öğrencilerin besin bilgisi, yemek pişirme becerisi ve öz yeterlilik inançlarını 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 araştırmannın örneklemini oluşturmuştur.	Sebze meyve sevme, besin öğeleri, yemek pişirme ve sağlıklı beslenme bilgisi ile yemek pişirme tutumları ve öz yeterlilik ölçeği bir anket yardımıyla araştırmannın 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 yetkinlerin ya da ailelerin çips, soda gibi gıdaların tüketiminde bir farklılık gözlemlenmemiştir.



## K NC BÖLÜM

### ÇAPRAZ AKRAN Ö RETİMİNİN ÖZ YETERLİLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN BELİRLENMESİNE ÜZERİNDEKİ BİR ARARA TIRMA

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

#### 2.1. Ara tırmanın Amacı

Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen ara tırmanın 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 içinde akran öğretimi ve öz yeterlilik inancı ilişkisinin saptanmasına çalışılmaktadır.

#### 2.2. Ara tırmanın Varsayımları

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

#### 2.3. Ara tırmanın Tanımları

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

**Çapraz Akran Ö retimi:** Birbirlerinden ya ça veya seviyeye farklı olan akranlar veya akran grupları arasında yapılan akran ö retimi modelidir (Falchikov, 2001)

**Kar ılıklı Akran Ö retimi:** Aynı ya ve seviyede yer alan, ö renen ve ö reten rollerinin birbirleri arasında de i tirilerek yürütüldü ü akran ö retimi modelidir (Falchikov, 2001)

**Temel Yiyecek Üretim Dersi:** Yiyecek içecek hizmetleri alanının ö rencilere mutfak ve beslenme ile ilgili temel kavramlarının kazandırıldı ı dersi (www.megep.gov.tr).

#### 2.4. Ara tırmanın Sınırlılıkları

- 2016-2017 E itim Ö retim yılı ikinci döneminde stanbul Küçükçekmece MKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi Dersi alan ö renciler ile;
- 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi Dersi müfredatı konuları ile;
- 2016-2017 E itim Ö retim yılının ikinci döneminde 6 hafta süreyle;
- Deney grubunda ve kontrol gruplarında yer alan sınırlı sayıdaki ö renciler ile;
- Ara tırma sürecinde uygulanacak olan ölçme aracı ve görü me formlarından elde edilen veriler ile sınırlandırılmı tır.

#### 2.5. Ara tımının Yöntemi

Ara tırmada çapraz akran ö retimi yönteminin katılımcıların öz yeterlilik inançları üzerine olan etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla; bireylerin bakı açılarını da dahil ederek deneysel bulguları ve deneysel müdahalenin içeri ini 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 ara tırma yöntemlerinden iç içe geçmi desenin uygulanmasına ihtiyaç duyulmu tur.

ç içe geçmi desen, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldı ı dört temel karma ara tırma yöntem (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 76) desenlerinden biridir.

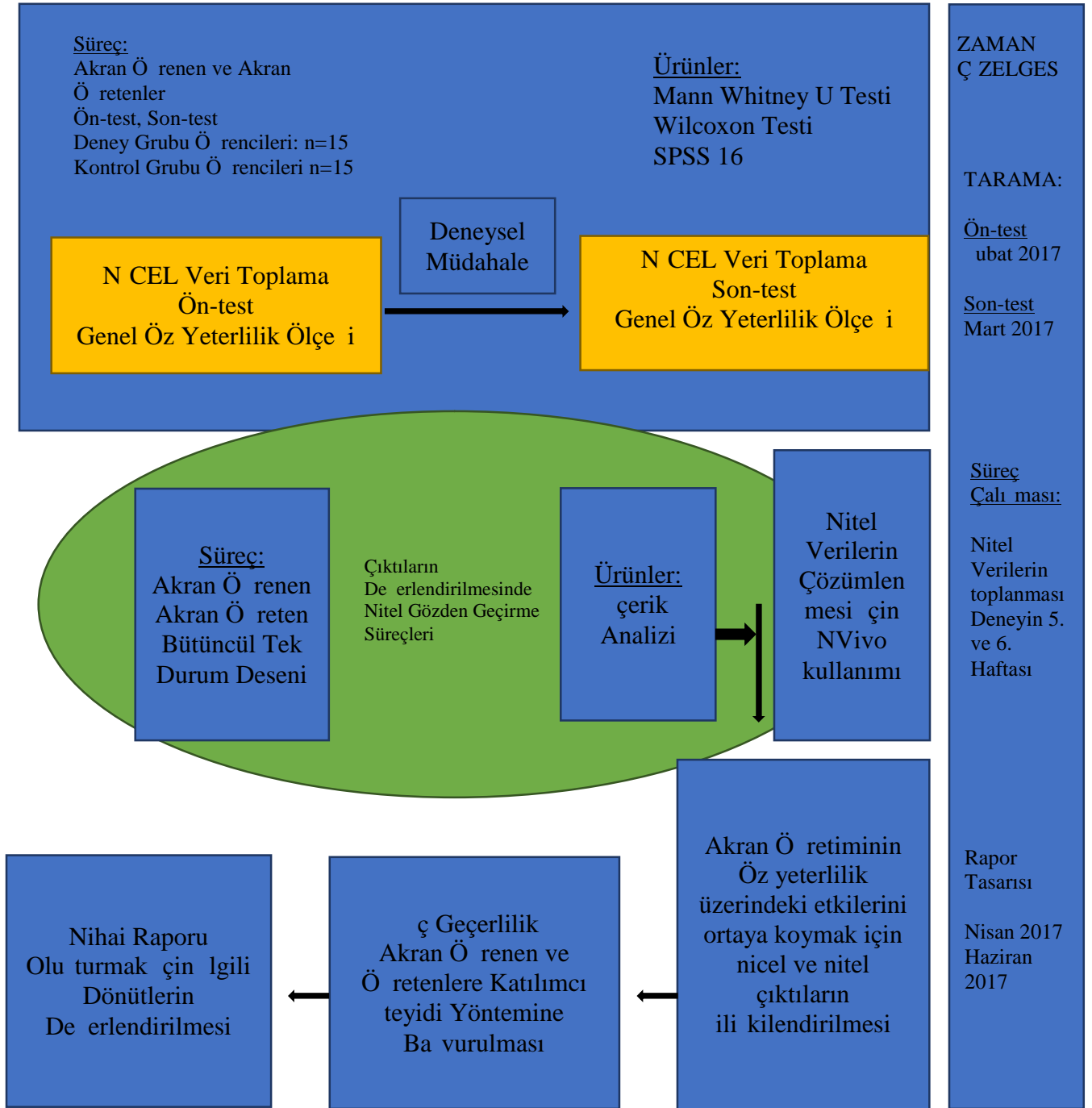
ç içe geçmi desen, geleneksel nicel ve nitel desenlerin uygulanmasını iyile tirmek için farklı veri türlerinin kullanılmasını gerektiren birbirinden farklı soruların olması durumunda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 98). Bu desenin amacı müdahale veya programı test ederken daha detaylı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

ç içe geçmi desen, bir veya daha fazla veri türünden olu maktadır. ç içe geçmi desende nicel ya da nitel veriler birle ik (e 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 ara tırmanın içine dahil edilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015: 98-99).

Ara tırma verilerinin hangi a amada ve hangisinin öncelik alacağı hususu ve nicel ve nitel verilerin birleştirilerek yorumlanması karma ara tırmalarda oldukça önemlidir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003: 212). Karma ara tırmalar baskınlık durumuna göre nicel baskın, nitel baskın ve eşit baskın olabilmektedir (Ömürü , 2014: 39; Creswell, 2016a: 229). Bu ara tırmada nicel verilere ağırlık verilerek, nitel verilerden nicel bulguların derinlemesine incelenebilmesi amacıyla faydalanılmıdır. Hangi yaklaşım daha baskın ise o yöntemin harfleri büyük harfle yazılarak sembolle tırma yapılmaktadır. Buna göre, (oklar) yöntemlerin sırasını, + yöntemlerin eş zamanlılığını, büyük harflerin kullanımı hangi yöntemin baskın olduğunu ve parantez içeriği ( ) ise iç içe olma durumunu göstermektedir. (Morse, 2003: 198; Creswell, 2016a: 229).

Bu ara tırmanın deseninin sembollerle gösterimi 'N C(+nit) =Deneyi geliştirmek' (Creswell ve Plano-Clark, 2015:137) şeklindedir. Ara tırma, Brady ve O'regan (2009)'un ve Creswell ve Plano-Clark (2015: 138)'ın önerdiği akı diyagramına uyarlanarak sistematize edilmiştir. Böylece akı diyagramı tez çalışmasının amacı ve odakları arasında akran özetimi ve öz yeterlilik inancı gibi kişinin görgül ve nesnel olarak saptanmasında kullanılacak bir model haline almaktadır. Ara tırmanın diyagramı ekil 2.1' de gösterilmektedir.



### ekil 2.1 Ara tırmanın Diyagramı

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

ekil 2.1'de gösterilen ara tırma diyagramına göre; üstte yer alan geniş dikdörtgen kutu ara tırmanın 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 çalı manın Nitel desenini özetlemektedir. Dikdörtgen kutu ve oval arasındaki farkı ma ise, ara tırmanın nitel verilerinin nicel verilerin içine gömülmesini (Creswell ve Plano Clark, 2015: 98) nitelendirmektedir. Nicel ve Nitel verilerin çıktı sonuçlarının ili kilendirilmesi ve nihai raporun olu turulmasına ili kin süreç ise diyagramın en alt kısmında özetlenmiştir. Diyagramın sa kısmında ise ara tırmanın zaman çizelgesi bulunmaktadır.

## 2.5.1. Nicel Ara tırma A aması

### 2.5.1.1. Nicel Ara tırmanın Deseni

Ara tırmanın nicel kısmı gerçek deneme modellerinden *ön-test - son-test kontrol gruplu deneysel desendir*. Deneysel çalı malarda ara tırmacı, sonuç üzerinde etkili olabilecek tüm dı sal faktörleri kontrol ederek deneysel müdahalenin sonuç üzerindeki etkisini test ederek elde etti i sonuçları evrene genelledebilmektedir (Creswell, 2016a: 158). Bu nedenle ara tırmada deneysel model tercih edilerek, TMYÜ dersinde uygulanan çapraz akran ö retimi yönteminin (müdahale) ö rencilerin öz yeterlilik inancı (sonuç) üzerine olan etkisi sınanmıştır.

Deneysel modelde yansız atama ile olu turulmu 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 i lemeden önce ve sonra ba ımlı de i kenler ile ilgili görü leri de erlendirilmektedir ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrasında ölçümler yapılmaktadır. Deney grubunda de i imleme yapılır iken kontrol grubunda de i imleme yapılmaz (Büyüköztürk, 2007: 19; Erku , 2005: 63).

Deneysel modellerde do rudan ara tırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen veriler üretilmekte, neden-sonuç ili kileri belirlenmeye çalı ılmakta, ba ımsız de i kenler ba ımlı de i kenleri etkilemekte ve kontrollü ko ullarda sistemli de i imlerin yapılması ile sonuçların izlenmesi yapılmaktadır (Karasar, 2006: 87-88). Deneysel ara tırmada ara tırmacıya, iç geçerli i korumak için dı sal de i kenleri kontrol altına alması, ba ımlı de i kenleri gözleyebilmesi ve ölçüm yapabilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ara tırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü Tablo 2.1’de yer almaktadır.

**Tablo 2.1 Deneysel Ara tırma 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; ara tırmada deney grubu için ba ımsız de i ken çapraz akran üretim yöntemi (Y1); kontrol grubu için ba ımsız de i ken ise klasik üretim yöntemidir (Y2). Hem deney grubu hem de kontrol grubu için ara tırmanın ba ımlı de i kenleri; deney öncesinde uygulanan T1 (z yeterlilik nancı, [Y]) ve deney sonrasında uygulanan T2 (z yeterlilik nancı, [Y]) olarak düzenlenmi tir.

### 2.5.1.2. Nicel Ara tırma Çin alı ma Grubu

Ara tırmanın nicel a masının evrenini; 2016-2017 e itim-üretim yılı stanbul ili Küçükçekmece ilçesi Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Yiyecek ecek Hizmetleri Alanında renim gören 10. Sınıf rencileri olu turmaktadır. Ara tırmanın örneklem grubu ise 2016-2017 e itim-üretim yılı ikinci yarıyılına devam eden stanbul Küçükçekmece MKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Yiyecek ecek Hizmetleri alanı 10-A (Deney grubu: 15 renci; Kontrol grubu: 15 renci) sınıfında renim gören rencileri olu turmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan rencilerin belirlenmesinde *yansız atama kuralı* göz önünde bulundurulmu tur. Büyüköztürk, (2007: 20)'nin Eckhardt ve Ermann (1977)'dan aktardı ına göre, *n-test –son-test kontrol gruplu* ara tırma desenlerinde, çalı ma grubunun belirlenmesinde bir denekler havuzunun olu turulmasını ve deneklerin hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağını belirlenmesinde ise *yansız atama* yönteminin kullanılması gerekti ini önerilmektedir. Yansız atama, belli bir örneklem büyüklü ne ula mada, evrendeki her bir bireyin örnekleme girebilme olasılı ının belli, ba ımsız ve birbirine e it olması durumu (Karasar, 2006: 88) ile gerçekle mektedir.

Deneysel alı malarda denek sayısının 15'den az olmaması önerilmektedir (Rovai vd., 2014: 59). Her grupta 15'er denek gibi az sayıda denek olmasının ara tırma sonuçlarının geçerli olmasını sa layabilece i belirtilmi tir (Arlı ve Nazik, 2001: 77).

stanbul Küçükçekmece MKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Yiyecek ecek Hizmetleri alanında 10-A ve 10-B olmak üzere iki be ve toplamda 66 renci yer almaktadır. Okulun mevcut ders programı da göz önünde bulunduruldu unda; deneye ili kin gözlem yapılabilmesi ve okulun mevcut atölyelerinin yetersiz olması nedeni ile deneyin sadece bir bede yürütülmesi uygun görülmü ve hangi bede yrtlece ine kura ile karar verilmi tir. Buna göre 10-A besi kura ile belirlenmi tir. 10-A sınıfının mevcudu 30 renciden olu maktadır. Sınıf, basit tesadf yöntemlerden kura yolu ile 15'er renciden olu an deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldı tır.

### 2.5.1.3. Nicel Ara tırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Ara tırmada nicel veri toplama aracı olarak anket formlarından yararlanılmı tır. Anket yöntemi daha dü ük maliyet daha çok soruya yanıt almayı ve daha fazla ki iye ula abilmeyi ve verileri sayısal olarak ifade edebilmeyi olanaklı kılması nedeniyle tercih edilmi tir (Karasar, 2007). Tez çalı ması kapsamında kullanılan nicel veri toplama araçları iki bölümden olu maktadır. İlk bölümde, katılımcıların ki isel özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet ve ya da i kenlerinden olu an iki soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yiyecek ve içecek hizmetleri alanında ö renim gören ö rencilerin öz yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla Sherer (1982) tarafından geli tirilen ve Yıldırım ve İhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekte tirilen “Genel Öz yeterlilik Ölçe i” kullanılmı tır. Veri toplama aracında be noktalı Likert tipi [“Bana Hiç Uygun De il” (1), “Bana Uygun De il” (2), “Kararsızım” (3), “Bana Uygun” (4) ve “Tamamıyla Bana Uygun” (5)] derecelendirme ölçe i kullanılmı tır.

“Genel Öz Yeterlilik Ölçe i” (1) *Ba lama* (1, 2, 3,4, 5, 6, 7, ve 9. Nolu Maddeler), (2) *Yılmama* (10, 11, 12, 13, 8, 14. Nolu Maddeler), (3) *Süürdürme Israrı* (15, 16, 17. Nolu Maddeler) olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıya sahip olup; 17 maddeden olu maktadır.

Yıldırım ve İhan (2010) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalı ması yapılmı tır. Buna göre Yıldırım ve İhan (2010) ölçe in 3 Faktörlü bir yapıya sahip oldu unu, varyansın %41,5’ini açıkladı nı ve iç tutarlılık katsayısının (Cronbach alfa) 0,80 oldu unu bulmu ve geçerli ve güvenilir bir ölçek oldu unu ifade etmi lerdir.

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 85; en dü ük puan ise 17’dir. Ölçekten alınan puanın artması öz yeterlilik inancının arttı nı 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 ö rencilerinin öz yeterlilik inançlarının akademik güdülenmeleri üzerine olan etkisinin incelendi i çalı mada mutfak e itimi alan ö renciler için uygulanmı tır. Ölçe in geçerlik güvenilirlik çalı ması ara tırmacılar tarafından tekrar yapılmı tır. Buna göre, ölçe in toplam varyansı açıklama oranı yüzde 49,455 olarak bulunmu tur. “Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)” ve “Bartlett Sphericity Testi” sonuçlarına göre; 17 maddenin KMO de eri 0,685 ve “Bartlett Sphericity Testi” sonucu  $\chi^2 = 398,896$  ve  $P = 0,000$  ( $P < 0,001$ ) olarak hesaplanmı tır.

### 2.5.1.4. Nicel Verilerin Analizi

Ara tırmının nicel verileri SPSS 16 paket programı kullanılarak veri tabanına kaydedilmı tir. Bu veri tabanının sunmu oldu u özelliklere dayalı olarak veriler sınıflandırılmı , sıralanmı , tablola tırlmı ve gerekli görülen istatistiki analizler yapılmı tır. Buna göre, Ara tırmada katılımcıların demografik özellikleri (ya ve cinsiyet) bir ya da daha

çok de i kene ait de erlerin veya puanların da ılımına ait özellikleri belirlemek amacıyla kullanılan (Büyüköztürk, 2006: 21) frekans ve yüzde da ılımları ile de erlendirilmi tir.

İlgilenilen de i kenin da ılımı ile ilgili normallik varsayımının sa lanamadı ı durumlarda parametrik olmayan (Non-Parametrik) testler ile farkın kayna ı ara tırılmaktadır (Sipahi vd., 2006: 183; Büyüköztürk, 2006: 145). Ara tırmanın hipotezlerine ili kin olarak gözlem sayısının 30'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan teknikler kullanılmı tır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öz yeterlilik ölçe inden alınan Ön-test ve Son-test puanları Wilcoxon ıretli Sıralar testi ile analiz edilmi tir. Bu test, deneklerin fark puanlarının normal da ılım göstermedi i durumlarda ili kili iki ölçüm setine ait farkın anlamlılı ını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 162).

Deney sonrasında ise deney ve kontrol gruplarının öz yeterlilik ölçe inin Son-test puanlarına göre farklılı ının ortaya konması amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmı tır. Bu test, ba ımsız örneklem T-Testinin parametrik olmayan biçimi olup, ili kisiz iki örneklemden elde edilen puanların anlamlı bir biçimde birbirinden farklıla ıp farklıla madı ını ortaya koymak amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 155)

## 2.5.2. Nitel Ara tırma A aması

### 2.5.2.1. Nitel Ara tırmanın Deseni

Ara tırma nitel ara tırma yöntemlerden durum çalı ması olup, bütüncül tek durum deseni kullanılmı tır.

Nitel durum çalı malarının en önemli özelli i bir ya da birkaç durumun derinlemesine ara tırılmasıdır (Yıldırım ve ım ek, 2016: 73). Durum çalı ması,

*“ara tırmanın zaman içerisinde sınırlandırılmı bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-i itseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine inceledi i, durumların ve duruma ba lı temaların tanımlandı ı nitel bir ara tırma yakla ımıdır”* (Creswell, 2016b: 99).

Bir duruma ili kin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yakla ımla ara tırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan (Yıldırım ve ım ek, 2016: 73) durum çalı malarının amacı, bir durum ya da çoklu durumlara dair derinlemesine bir betimleme ve analiz geli tirmektir.

Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmi tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmi çoklu durum deseni olmak üzere dört tür durum çalı ması vardır (Yıldırım ve ım ek, 2016: 300).

Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi mevcuttur. Bu desen üç durumda kullanılabilir. Birincisinde; e er ortada iyi formüle edilmi bir kuram var ise bunu teyit edilmesi veya çürütülmesi amaçlanıyor ise kullanılabilir. kinci olarak, genel standartlara pek uymayan a ırı, aykırı, kendine özgü durumların çalı ılmasında kullanılabilir. Üçüncü olarak



ise, daha önce hiç kimsenin çalı maadı ı veya ula amadı ı durumlarda kullanılabilir (Yıldırım ve im ek, 2016: 300).

Bu ara tırmada, temel yiyecek üretimi dersine yönelik hazırlanan çapraz akran ö retiminin ö rencilerin öz yeterlilik inançları üzerine olan etkisi incelenmek istenmi tir. Ara tırma tek bir okulda ve tek bir sınıfta gerçekleştirilmi tir. Bu nedenle bütüncül tek durum deseni ile alana katkı yapılmak istenmi tir.

### 2.5.2.2. Nitel Ara tırma için Çalı ma Grubu

Ara tırmanın nitel örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmi tir. Bu yöntemde önceden belirlenmi bir dizi ölçütü kar ılayan bütün durumlar çalı lmaktadır (Yıldırım ve im ek, 2016: 122). Buna göre, ara tırmanın nitel çalı ma grubunda 10/A sınıfında ö renim görmekte olan ve çalı manın nicel örnekleminde yer alan ve deney grubuna atanan akran ö renen rolündeki 15 ö renci ile 11. Sınıflardan seçilen akran ö reten rolündeki 7 ö renci yer almı tir.

Akran ö retenler 11. sınıf mutfak dalında ö renim görmekte olan toplam 52 ö renci arasından 5 asil ve 2 yedek ö renci olmak üzere, Yiyecek çecek Hizmetleri alan efi ve Mutfak Uygulamaları dersi ö retmenlerinin görüşleri ve ö rencilerin bir önceki yıl temel yiyecek üretimi dersi akademik ba arıları göz önüne alınarak çalı maya katılmaya gönüllü olan 12 ö renci arasından kura yöntemi ile belirlenmi tir.

Mevcut çalı mada, 11. Sınıf ö rencileri yerine 12. Sınıf ö rencilerinin akran ö reten olması çalı ma açısından daha verimli sonuçlar ortaya koyabilece i dü ünülmü tür. Ancak, 12. Sınıf ö rencilerinin yüksek ö retime geçi sınavına hazırlık nedeni ile yılın ikinci döneminde yo un çalı ma yaptıkları bilinmektedir. Bu nedenle çalı manın aksamaması için akran ö retenler 11. Sınıf ö rencileri arasından seçilmi tir.

Deney grubunda temel yiyecek üretimi dersi çapraz akran ö retimi yöntemi ile i lenmi tir. Kontrol grubunda ise klasik yöntem ile tek bir ö retmen gözetiminde grup çalı ması, demonstrasyon, anlatım, soru- cevap yöntemleri kullanılarak i lenmi tir.

Temel Yiyecek Üretimi dersinde ö rencilere uygulama e itimleri ö rencilerin gruplara ayrılması ile verilmektedir. Gruplar olu turulurken deneye katılacak ö renci sayısı da göz önünde bulundurularak gruplar olu turulmu tur ve akran gruplarının olu turulmasında her bir gruba dü ecek ö renci basit tesadüfi yöntem ile belirlenmi ve ö renciler 3'er ö renciden olu an 5 gruba ayrılmi tir. Her bir grup ö renci için bir akran ö reten kura yöntemi ile atamı tir. Buna göre gruplara ve katılımcılara ili kin bilgiler Tablo 2.2'de gösterilmi tir.

**Tablo 2.2 Nitel Ara tırmanın Katılımcılarına li kin Bilgiler**

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

Tablo 2.2'ye göre; akran ö retenler 5 asil; 2 yedek ö renciden olu makta olup; ö rencilerin 3'ü erkek, 4'ü kızdır. Akran ö retenler “Ö” simgesi ile belirtilmi tir.

Akran ö renenler ise ara tırmanın nicel deseninde yansız atama ile seçilen deney grubu ö rencileridir. 8'i erkek 7'si ise kız ö renciden olu maktadır ve ara tırmanın nitel kısmında K” simgesi ile belirtilmi tir.

Akran ö retimi konusunda yapılan çalı malarda bir grupta yer alabilecek ö renci sayısına yönelik literatür incelendi inde katılımcı sayısı farklılık göstermektedir. Öncelikle ara tırmanın verilerinin nicel, nitel ve karma olması durumlarına göre katılımcı sayısının belirlendi i göze çarpmı tir.

Nicel çalı malarda ö reten ve ö renen olmak üzere katılımcı sayısı 60 ve üzerinde oldu u tespit edilmi tir (Parkinson, 2009; Topping vd., 2004). Akran ö retimine yönelik nitel ve karma çalı malarda ise katılımcı sayısı nicel çalı malara oranla daha azdır. Yıldız (2015) çalı masında 12 akran ö reten ve 12 akran ö renenden olu an ve her bir grupta 6' ar lise ö rencisinin oldu u 4 gruptan olu an bir çalı ma yapmı tir. Yardım (2009) akran ö retiminin ö rencilerin bili sel ve davranı sal becerilerine etkisini belirlemek adına yaptı ı ara tırmasında toplamda 12 lise ö rencisiyle çapraz ve kar ılıklı akran ö retimi uygulaması yapmı tir. Yine Dufrene vd. (2010), akran ö retiminin ö rencilerin akıcı okumasına etkisini belirledikleri çalı masında akran ö retini 3, akran ö reneni ise 4 ö renci olarak belirlemi tir.

### 2.5.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Ara tırmaya akran ö renen ve akran ö reten olarak katılan ö rencilerin çapraz akran ö retimi uygulamasına ili kin görü lerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Yıldırım ve im ek, 2006: 127) amacı ile yarı yapılandırılmı görü me formları kullanılmı tir. Yarı yapılandırılmı mülakat sorularının hazırlanmasında yerli ve yabancı literatürde akran ö retimi ile ilgili yer alan ara tırma sorularından yararlanılmı tir. Çalı manın giri bölümündede belirtildi i gibi temel ara tırma sorusu “temel yiyecek üretimi dersi için geli tirilen çapraz akran ö retimi yönteminin ö rencilerin öz yeterlilik inancı üzerindeki etkisi nedir?” eklindedir. Yine çalı manın birinci bölümünde vurgulandı ı gibi konuya yönelik ara tırmalarda çapraz akran ö retiminin öz yeterlilik inancını sa lamadaki etkin rolü net bir ekilde belirlenmektedir. Di er bir ifade ile

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

Bununla birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin fotoğraflar 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 Öğrenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

	Sorular
1	Akran öğren yöntemi ile ilgili genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2	TMYÜ dersinin uygulama kısmını akran öğren yöntemi ile öğrenmesinin ne tür katkıları oldu?
3	Akran öğren yönteminde karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Nelerdir?
4	Akran öğren yönteminin size sağladığı yararları ve iletişim becerileriniz nasıldı?
5	Akran öğren yöntemi uygulamasının başka sınıflar ve okullarda uygulanmasını tavsiye eder misiniz?
6	Akran öğren yönteminin geliştirebilmemiz için önerileriniz nelerdir? Daha iyi nasıl yapılabilir?
7	Cinsiyet açısından bir zorluk yaşadınız mı? Farklı cinsten birisi ile çalımanın olumlu/olumsuz etkisi oldu mu/olur muydu?
8	Akran öğren yönteminin bir nesne, bir karakter, canlı vb. benzetmeniz neye benzetirdiniz?

**Tablo 2.4 Akran Öğrenlere Yönelik Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

	Sorular
1	Akran öğren yöntemi ile ilgili genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2	Geçen yıl aldığınız TMYÜ dersi ile bu sene akran öğren yöntemi ile yapılan TMYÜ dersi arasında ne tür farklılıklar var?
3	Akran öğren yönteminde karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Nelerdir?
4	Akran öğren yönteminin size sağladığı yararları ve iletişim becerileriniz nasıldı?
5	Akran öğren yöntemi uygulamasının başka sınıflar ve okullarda uygulanmasını tavsiye eder misiniz?
6	Akran öğren yönteminin geliştirebilmemiz için önerileriniz nelerdir? Daha iyi nasıl yapılabilir?
7	Cinsiyet açısından bir zorluk yaşadınız mı? Farklı cinsten birisi ile çalımanın olumlu/olumsuz etkisi oldu mu/olur muydu?
8	Akran öğren yönteminin bir nesne, bir karakter, canlı vb. benzetmeniz neye benzetirdiniz?

Görüşmeler akran öğren yöntemi uygulaması sonunda deney grubunda yer alan ve akran öğren rolünde olan 15 öğrenci ve akran öğren rolünde olan 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme örencilere 8’er soru yöneltilmiş ve görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür.

#### 2.5.2.4. Nitel Verilerin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması ve Analizi

Ara tırmaya ili kin nitel verilerin analizi, Ok ve Erdo an (2010) tarafından Schloss ve Smith (1999)'in önerilerine dayandırılarak uyarlanan 1) çözümlene, 2) güvenirlik analizi, 3) verilerin kodlanması, 4) tema ve kategoriler ve 5) sonuçlar ve yorumlar olmak üzere be a amada gerçekleştirilmiştir.

Birinci a amada olan verilerin çözümlenmesi a amasında, katılımcılar ile bireysel görüşme yapılmadan önce, ara tırmacı 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 ara tırmacının amacı ve katılımcılara yöneltilen sorular ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda görüşmelere başlanmıştır. Böylece ara tırmacı ve katılımcılar arasında güven ortamı (Duverger, 1999: 250) sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen soruların anlaşılmasında veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ayrıntı, açıklama ve aydınlatmaya yönelik alternatif ve ek sorulardan yararlanılarak sorulara derinlemesine yanıt alınmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcıların ara tırmacı 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 amaçta nitel ara tırmacının iç geçerliliğini artırmak adına katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre, nitel çalışmalarda en önemli güvenirlik çalışmalarından birisi yazılı dökümlerin katılımcılar tarafından incelendiği katılımcı teyididir. Elde edilen yazılı dökümler tekrar okunarak her bir katılımcının kendisine çıktısı alınarak verilmiştir. Yazılı dökümlerde yer alan ifadelerle katılıp katılmadıkları, görüşlerinde de iklik olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar görüşme ve ifadelerinde düzeltme ve de ikliğe gitmemişlerdir.

Nitel ara tırmacının verileri için gerçekleştirilen bireysel görüşmeler 2016-2017 bahar döneminde akran ö retimi 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 ara tırmacının iç geçerliliğini (inandırıcılığını) artırmak, katılımcılar ve ara tırmacı arasında güven ortamı oluşturmak amacıyla uzun süreli etkileşim (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278) tekniğinden yararlanılmıştır.

kinici a ama olan nitel verilerin güvenilirli inin analizi a amasında, nitel ara tırmanın iç tutarlılı mını artırmak için tutarlılık incelemesi tekni inden yararlanılmı tır. Bu tekni in amacı, ara tırmaya dı arıdan bir gözle bakılması ve ara tırmacının etkinliklerini ba tan sona tutarlı bir biçimde gerçeikle tirip gerçeikle tirmedi inin ortaya konmasıdır (Yıldırım ve im ek, 2016: 283).

Bu do rultuda, ba ımsız iki ara tırmacı (iki ö retim elemanı), nitel ara tırmanın çalı ma grubunda yer alan ve kura yolu ile seçilen 3 katılımcıya ait görü me dökümlerini, kodlama listesine ba lı olarak kodlamı lardır. ki ara tırmacıya ait kodlamalar arasındaki kar ıla tırmalı uyu manın güvenilirli ini saptamak için sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geli tirilen Kappa istatisti inden yararlanılmı tır (Bıkmaz Bilgen ve Do an, 2017:66). SPSS 16 paket programından yararlanılarak Kappa tutarlılık katsayısı hesaplanmı ve elde edilen bulgular Tablo 2.5'de verilmi tir.

**Tablo 2.5 Kappa Tutarlılık Katsayısına li kin Veriler**

Puanlayıcı Sayısı	De er	p
2	0.821	0.000

\*P<0,05      \*\*P<0,01      \*\*\*P<0,001

Tablo 2.5 incelendi inde Kappa tutarlılık katsayısının 0.821 ve P<0,001 düzeyinde anlamlı olarak hesaplandı ı görülmektedir. Kappa istatisti i -1 ve +1 arasında de er almakta olup, 0,00 Zayıf; 0,00 – 0,20 Önemsiz; 0,21 – 0,40 Dü ük, 0,41 – 0,60 Orta, 0,61 – 0,80 Önemli ve 0,81 – 1,00 Çok Yüksek uyum oldu unu göstermektedir (Bıkmaz Bilgen ve Do an, 2017: 66). Buna göre ara tırmanın kodlamalarının güvenilir oldu u sonucuna varılmı tır.

Nitel ara tırmanın dı güvenilirli ini artırmak yani teyit edilebilirli i için teyit incelemesi tekni inden yararlanılmı tır. Teyit incelemesinde amaç, ara tırmacının ula tı ı sonuçları toplanan ham veriler ile kar ıla tırmak ve teyit mekanizmasının i levini kontrol etmektir (Yıldırım ve im ek, 2016: 283). Ara tırmanın nitel kısmında, bireysel görü melerin ne ekilde yapıldı ı, verilerin ne ekilde kaydedildi i, görü melerin ne kadar sürdü ü, veri analizlerinin gerçeikle tirili biçimi (ana tema, alt tema ve kodlamalar) ve elde edilen bulguların ne ekilde raporla tırıldı ı ile ilgili ayrıntılı bir ekilde açıklama yapılmı tır. Bu açıklamalar dı arıdan bir uzman tarafından incelenmi ve teyit incelemesi gerçeikle tirilmi tir.

Üçüncü a ama olan verilerin kodlaması a amasında, görü me dökümleri ara tırmacı tarafından okunarak incelenmi tir. ncelenen her sözcük, cümle veya paragraf satır satır kodlanmı tır. Böylece elde edilen verilerin ara tırmaya sundu u kavramların ke fedilmesi sa lanmı tır. Bireysel görü melerden elde edilen verilerin bir bütün olarak

anlamlandırılmasının güçlü ü nedeniyle kodlama yapılmı tır (Glesne, 2013: 268). Görü me verileri tek tek analiz edilerek kodlamalar yapılmı ve NVivo 10.00 paket programı kullanılarak analiz gerçekleştirilmi tir.

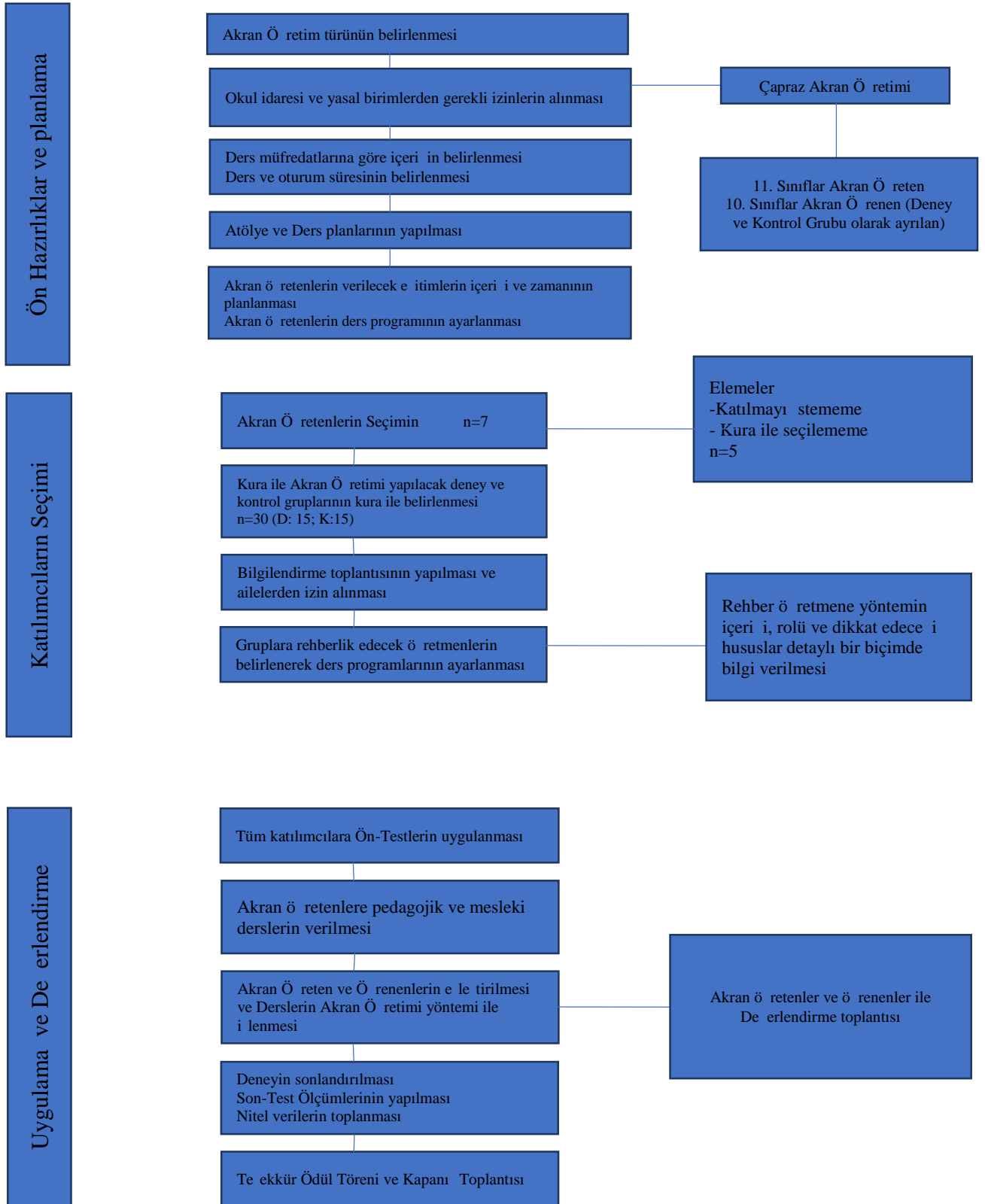
Dördüncü a ama olan tema ve kategori olu turma a amasında, bireysel görüş melerden elde edilen veriler arasında ayrıntılı kar ıla tırma yapılmı olup, benzer anlatımlar genel kategorilere ayrılmı , verilerin kendi ba lamından tam ayırmadan (Miles ve Huberman, 1994) tema olu turulmu ve tema analizi yapılmı tır (Creswell, 2005). Katılımcılardan elde edilen veriler, “içerik analiz” ile analiz edilmi tir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel ara tırma verilerinin i lenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve İm ek, 2016) ekinde dört a amada gerçekleştirilmi tir. Ayrıca dökümlerden do rudan alıntılar yapılmı , katılımcıların görüş leri de belirlenmi tir.

Nitel ara tırmanın dı geçerlili ini artırmak adına, ayrıntılı betimleme yapılmı tır. Ayrıntılı betimle ile “ham verilerin ortaya çıkan kavram ve verilere dayanarak yeniden düzenlenmi bir biçimde okuyucuya yorum katmaksızın verinin do asına sadık kalınarak aktarılması” amaçlanmaktadır (Yıldırım ve İm ek, 2016: 282). Bununla birlikte nitel ara tırmada genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ula ma e ilimi oldu undan (Yıldırım ve İm ek, 2016: 282) amaçlı örnekleme yapılmı tır.

Be inci a ama olan sonuçlar ve yorumlar a amasında ise, nitel ara tırmanın iç geçerlili ini artırmak için uzman incelemesi tekni i kullanılmı tır. Bu a amada ara tırmacı, Turizm İ letmecili i ve Otelcilik Anabilim Dalı’nda Turizm E itimi alanında çalış malarını sürdüren bir uzman ile elde edilen verileri, ula ılan sonuçları, kendi dü ünçe tarzı ve yakla ımı çerçevesinde (Yıldırım ve İm ek, 2016: 279-280) payla mı tır. Uzmandan alınan dönütler ara tırmanın geçerlik ve güvenilirli ine katkıda bulunmu tur.

### **2.5.3. Ara tırma Sürecinin Tasarımı**

Bu ara tırmada 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 ili kin bir Çapraz ekran ö retimi organizasyonu tasarlanmı olup, ekil 2.2’de gösterilmi tir.



ekil 2.2 TMYÜ Dersi için Akran Ö retimi Organizasyonu

**Kaynak:** Ara tırmacı tarafından tasarlanmıştır.

ekil 2.2’de görüldü ü gibi, akran ö retimi programı 3 a amalı olarak tasarlanmı tır. İlk a ama hazırlık ve planlama a amasıdır. Bu a amada yapılacak olan akran ö retiminin türü çapraz akran ö retimi olarak belirlenmi tır. Çapraz akran ö retimi programı kapsamında 10. sınıfta ö renim görmekte olan ö renciler için temel yiyecek üretimi dersinin uygulamalı e itim konuları kapsamında ele alınmı tır.

Çapraz akran ö retiminin uygulanabilmesi ile ilgili yasal makamlardan izin ve onaylar alınmı tır (Ek 4). TMYÜ ders içeri ine dayalı olarak yapılacak uygulamalı e itim konu ve planları hazırlanmı tır. Derslerin ve akran ö retimin oturum süreleri belirlenmi tir. Atölye ve ders planları yapılmı tır. Akran ö retimin yapılaca ı sınıf ve katılımcıların seçim ekli belirlenmi tir. Akran ö retenlere verilecek olan e itimlerin kapsamı ve içeri i belirlenerek planı yapılmı tır.

İkinci a ama katılımcıların seçimidir. Akran ö renen rolünde, ara tırmanın örnekleminde belirtilen ve deney grubu yer alan 10. Sınıf A ubesinde ö renim görmekte olan 15 ö renci belirlenmi tir. Akran ö reten rolünde ise 11. Sınıfta ö renim gören ve TMYÜ dersini ba arı ile tamamlamı ö renciler arasından seçilmilerdir. Sheldon (2001), akran ö retenlerin seçimi hususunda yetenekleri, bilgi düzeyi, ki ilik özellikleri, olumlu bakı açısına sahip olu ları, organizasyon ve ö retilme kabiliyetlerinin olması, ö renmeye istekli olmaları, yeni fikirlere açık olmaları, motivasyonları ve i birli ine yatkın bireyler olmaları göz önünde bulundurulması gerekti inin altını çizmi tir. Akran ö retenlerin seçiminin bu do rultuda yapılabilmesi için mutfak dersi ö retmenlerinin görü lerine ba vurulmu ve ö retmenler tarafından 12 ö renci önerilmı tir. Bunlardan 2 tanesi çalı maya katılmayı istememi tir. Geriye kalan 10 ö renci arasından kura yöntemi ile 5 asil 2 yedek ö renci belirlenmi tir. Akran ö renenler kura ile 3’er akran ö renenden olu an 5 gruba ayrılmı lar ve yine kura ile her bir grup için bir akran ö reten atanmı tır. Gruplara rehberlik edecek ö retmenler belirlenmi tir. Ailelere ve katılımcılara bilgilendirme toplantısı yapılmı tır. Ö rencilerin ailelerinden katılım konusunda gerekli izinler alınmı tır (Ek 3: Veli izin belgesi).

Üçüncü a ama uygulama a amasıdır. Akran ö retimi programı 2016-2017 ö retim yılı 2. döneminde stanbul ili Küçükçekmece MKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde 10. Sınıf Temel Yiyecek Üretimi dersi uygulamalı dersleri için planlanmı olup deney grubunda çapraz akran ö retimi modeli ile dersler i lenirken kontrol grubunda klasik ö retim yöntemi ile derslere devam edilmı tir. Deneyin yürütülebilmesi ve gözlemlerin etkili biçimde yapılabilmesi amacıyla ve ara tırmanın yapıldı ı okulun mevcut atölyeleri göz önünde bulundurularak TMYÜ dersi için kura ile belirlenen 10 A ubesi deney ve kontrol grubu olarak yine kura yöntemi ile ikiye ayrılmı ve derse birisi deney di eri kontrol grubuna rehberlik etmek üzere iki yiyecek içecek hizmetleri ö retmeni atanmı tır. Akran ö retenler ise mutfak uygulamaları dersinin son iki saatinde ilgili ö retmen ve okul idaresinin izni ile programa dahil edilmilerdir. Oturum süreleri her bir uygulama türüne göre de i mekle



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

Ara tırma sürecinin ilerleyişine ilişkin detaylar şöyledir: Ders müfredatı da göz önünde bulundurularak akran öğrenimi 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 Öğrenimi için Hazırlanan Ders Planı**

KÜÇÜKÇEKMECE MKB MESLEK VE TEKNİK ANADOLUL SES 2016-2017 ÖĞRETİM YILI 10 A SINIFI 2.DÖNEM TEMEL YEMEĞEK ÜRETİM DERS DERS PLANIDIR					
TARİH	1. GRUP	2. GRUP	3. GRUP	4. GRUP	5. GRUP
09 UBAT 2017 GÖREV DANIŞIMI	MUTFAK EK PLANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYEN	MUTFAK EK PLANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYEN	MUTFAK EK PLANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYEN	MUTFAK EK PLANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYEN	MUTFAK EK PLANLARI VE TEMEL MUTFAK HİJYEN
16 UBAT 2017 GÖREV DANIŞIMI	SEBZELER DOĞRAMA USULLER	SEBZELER DOĞRAMA USULLER	SEBZELER DOĞRAMA USULLER	SEBZELER DOĞRAMA USULLER	SEBZELER DOĞRAMA USULLER
	Bulaık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Alıveri	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerle tırme
23 UBAT 2017 GÖREV DANIŞIMI	BUHARDA PİZZA SEBZELER	ETÜVE KABAK GARN TÜRÜ	KARNABAHAAR GRATEN	MANTAR SOTE	PATATES KIZARTMA
	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Alıveri	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerle tırme	Bulaık Yıkama
3 MART 2017 GÖREV DANIŞIMI	KAHVERENG DANA FONDU	BEYAZ DANA FONDU	TAVUK STOCK	TAVUK BROTH	SEBZE FONDU COURT BOUILLON
	Ocaklar Fırın ve Alıveri	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerle tırme	Bulaık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı
10 MART 2017 GÖREV DANIŞIMI	CONSUMME	MERC MEK ÇORBASI	DOMATES ÇORBASI	MINESTRONNE	KREMALI MANTAR ÇORBASI
	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerle tırme	Bulaık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Alıveri
17 MART 2017 GÖREV DANIŞIMI	SCRAMBLED EGGS SAHANDA YUMURTA	POCHE YUMURTA (EGG FLORENTINE)	TURNOVER EGG SUNNY SIDE UP	PAN CAKE	CREPE'
	Kurulama ve Yerle tırme	Bulaık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Alıveri	Masa ve Tezgâhlar
24 MART 2017 GÖREV DANIŞIMI	<b>UYGULAMA SINAVI</b>				
	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA	POCHE YUMURTA
	Bulaık Yıkama	Yer Temizliği ve Çöp Atımı	Ocaklar Fırın ve Alıveri	Masa ve Tezgâhlar	Kurulama ve Yerle tırme

Akran Ö retenerin E itimi: Çapraz akran ö retimi programının uygulaması için seçilen akran ö retener ö retim teknikleri konusunda bir e itime tabi tutulmuşlardır. Her hafta uygulama yapılmadan önce Yiyecek İçecek Hizmetleri alan efi mutfak uygulamaları dersi ö retmeni tarafından dersin teorik ders içerikleri akran ö retenerlere ders saatleri dışında anlatılmış ve uygulaması yapılmıştır. Böylece akran ö retenerlerin bilgi ve beceri düzeyleri geliştirilmiştir. Ders anlatımı ve uygulamalar esnasında ya ayabilecekleri aksaklıklar kendilerine hatırlatılmış nasıl çözebilecekleri hususunda bilgi ve teknikler ö retilmiştir. Her dersin ders planı ara tırmacı tarafından akran ö retenerlere verilmiş, dersler plana göre verilmiştir. Ders planları Ek 2’de yer almaktadır.

Programın ilk haftasında akran ö retener ve akran ö renenlerin birbirlerini ve mutfak atölyesini tanıması ve temel hijyen ve temizlik becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır.

Akran ö retenerler, akran ö renenlere mutfak ortamı, mutfak ekipmanları ve mutfak hijyeninin nasıl yapılacağı konusunda giriş niteliğinde bir ders planlanmıştır. Akran ö retenerler, akran ö renenler ile tanışılmış ve 4 oturumdan oluşan 40’ar dakikalık ders yapılmıştır. Dersin ö retmeni tüm oturumlarda derse iştirak etmiş rehberlik etmiş ve gerekli gördüğü yerlerde ö retener akranları yönlendirmiştir. Her bir akran ö retener grubuna mutfak ekipmanlarını tanıtmış ve görev dağılımlarına göre mutfak hijyeninin ne şekilde yapılacağını anlatmış, soru cevap ve demonstrasyon yöntemleri ile işlemiştir.

İkinci haftada sebzeleri doğrama usulleri dersi verilmiştir. Atölyeye imkanları doğrultusunda her bir grup bir çalışma tezgahına geçmiştir. Akran ö retenerler ders gününden önce yiyecek içecek hizmetleri alan efi mutfak uygulamaları dersi ö retmeni tarafından ders saatlerinin dışında doğrama usulleri ile ilgili 20 dakikası teorik ve 25 dakikası uygulamalı olmak üzere toplam 45 dakikalık bir e itim almışlardır.

Temel yiyecek üretimi dersinde akran ö retenerler 3’er akran ö renenden oluşan gruplarının başına geçmişler ve iş dağılımını yapmışlardır. İlgili ekipmanlar ve sebzeler akran ö retenerlerin yönlendirmesi doğrultusunda ö renen akranlar tarafından ayıklanarak doğramaya hazır hale getirilmiştir. Dersin planı doğrultusunda akran ö retenerler önce bıçağın doğru teknik ile bilmesi, sonra doğru bıçak tutuşekli ve sebzelerin çeşidine göre doğru teknikle doğrama usullerini ö renen akranlara göstermişlerdir. Daha sonra ö renen akranların pratik yapmasını sağlamışlardır. Bu esnada dersin ö retmeni de derse iştirak etmiş her bir grubun uygulamasını izlemiş ve gerekli durumlarda ö rencilere rehberlik etmiştir. Dersler 40’ar dakikadan oluşan 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Dördüncü oturumda ise her grup mutfak hijyeni ile ilgili üzerine düşen görevi yine akran ö retenerlerin rehberliğiyle öğrenmişlerdir.

Üçüncü haftada sebze garnitürleri hazırlamada kullanılan pi irme teknikleri dersi i lenmi tir. Öncelikle her bir akran ö reten Tablo 2.6'da planlandı ı ekilde kendisine denk gelen pi irme tekni i konusunda teorik bilgi ve uygulama e itimine tabi tutulmu tur.

Akran ö retenler dersin ba ında gruplarını organize etmi ve kullanacak oldukları araç ve gereçlerin tamamlanması için grup üyelerini yönlendirmi lerdir. Akran ö retenler, yapılacak olan tarifi sesli bir ekilde okuyarak tüm grup üyelerinin konu hakkında bilgi edinmelerini sa lamı lardır. Dersin ö retmeni tarafından verilen talimatlar do rultusunda ürünler hazırlanmı tır. Akran ö retenler gruplarında çekimser ve ilgisiz kalan ö rencileri sürece dahil etmeye çaba göstermi lerdir. Her bir akran grubu kendi arasında bir ileti im grubu kurmu , akran ö reten tarafından gelecek hafta i lenecek olan konu ile ilgili bilgi, tarif ve ürünün resimleri payla ılmaya ba lamı lardır. Ancak bu yöntemi sadece 3 grup ektin bir ekilde kullanmı tır. Özellikle ortaya çıkan ürünlerin ne ekilde porsiyonlanaca ı detaylı bir ekilde akran ö retenler tarafından anlatılarak gösterilmi tir.

Dördüncü hafta çorbalar ve soslarda kullanılmak üzere hazırlanan temel sıvı olarak adlandırılan Fondlar yapımı ve uygun teknikler ile so utularak derin dondurucuda hangi ekilde saklanaca ına ili kin e itim verilmi tir. E itim 4 ders saati olarak gerçekte mi tir. Akran ö retenler Mutfak uygulamaları dersinde bu uygulamaları sık sık yaptıkları için tekrar uygulamalı bir e itime tabi tutulmamı lar, 20 dakikalık teorik e itim almı lardır. Dördüncü hafta itibariyle akran ö reten ve akran ö renenler arasında sıkı bir arkada lık ili kisi olu tu u gözlemlenmi tir. İlk haftalara göre daha samimi ve rahat davrandıkları gözlemlenmi tir. Fondların yapımı uzun sürdü ü için derslerde teneffüs kullanılamamı tır. 4 ders saati 2 oturumda gerçekte mi tir. Kahverengi dana fondu ve beyaz dana fondunun hazırlanı ı uzun sürdü ü için 4 saatlik ders yeterli olmamı , yapımına dersten sonra akran ö reten ve gruptan görevlendirilen bir ö renci ara ara kontrol ederek devam edilmi tir. Yapımı biten fondların tekni ine uygun biçimde so utulup derin dondurucuya kaldırılması da akran ö retenler tarafından tüm sınıfa anlatılmı ve gösterilmi tir.

Be inci haftada bir önceki hafta hazırlanan fondların tekni ine uygun olarak çözdürülmesi ve uygun çorbalarda kullanılması ile çorba hazırlama teknikleri i lenmi tir. Akran ö retenler mutfak uygulamaları ö retmeninden konu ile ilgili 20 dakikalık teorik e itim almı lardır. Ders ba langıcında gruplar organize olmu lar ve akran ö retenler reçeteleri bir kez okuyup yapılacak uygulamayı anlattıktan sonra ders planına göre uygulamaya ba lamı lardır. Bu a amada daha teknik beceri gerekti i için akran ö retenlerin basit do rama, ön hazırlık gibi konularda ö renenleri yava yava yönlendirmeye ba ladıkları

gözlemlenmi tir. Ders sonunda ortaya konan ürünler akran ö retenlerin tecrübeleri ile porsiyonlanmı tir.

Altıncı hafta deneyin son haftasıdır. Yumurta pi irme teknikleri i lenmi tir. Akran ö retenler mutfak uygulamaları ö retmeni tarafından ders saatleri dı ında 45 dakikalık teorik ve uygulamalı bir e itime tabi tutulmu lardır. Bu haftada, bazı gruplar iki uygulamayı bir arada yapmı lardır. Dersler 40'ar dakikalık 4 oturumda gerçekte tirilmi tir. İlk oturumda tüm ö renciler bir akran ö reten tarafından ve dersin ö retmeninin de rehberli i e li inde poche yumurta yapımını ö renmi lerdir. Bunun nedeni bir sonraki haftanın sınav konusu olmasıdır. Böylece tüm ö rencilerin uygulamayı görmeleri sa lanmı tir. Sonraki oturumlarda akran ö retenler dersin planına göre dersi i lemi lerdir. Uygulamalar sonunda tekni ine uygun porsiyonlama i lemini yapmı lardır.

Deney altıncı haftada sonlandırıldıktan sonra takip eden hafta ö renciler poche yumurta yapımından uygulama sınavı olmu lardır. Deney ve kontrol grubunun uygulama sınavlarını objektiflik sa laması açısından aynı ö retmen yapmı tir.

Programın sonunda tüm akran ö retenlere ve sürece dahil olan destek veren yiyecek içecek hizmetleri ö retmenlerine tekkür etmek amacı ile bir toplantı düzenlenmi , kendilerine bu deneyimi daima hatırlatmayı amaçlayan hediyeler takdim edilmi ve deney sonlandırılmı tir.

## 2.6. Bulgular

### 2.6.1. Nicel Ara tırma Verilerine li kin Bulgular

Çapraz akran ö retimi uygulaması öncesinde ve sonrasında ö rencilerin öz yeterlilik inancı düzeyleri belirtilen ölçme aracı ile ölçülmü tür. Bu do rultuda ve ekil 2.1'de yer alan çalı manın kuramsal ili kileri çerçevesinde; akran ö renenler ve akran ö retenler için ayrı hipotezler olu turulmu tur. İlgili yazında yer alan kavramsal ve görgül çalı maların öngördü ü gibi çapraz akran ö retimi öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkilemektedir (Oakley vd., 2017; Liquori vd., 1998). Bu görü ten hareketle tez çalı masının çapraz akran ö retimi ve öz yeterlilik inancı arasındaki ili kiye dair hipotezleri a a ıdaki ekilde sıralanabilir.

H<sub>1</sub>: “Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

H<sub>2</sub>: “Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

H<sub>3</sub>: “Deney grubunun öz yeterlilik ön-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik

*ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.”*

H<sub>4</sub>: “Deney grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.”

H<sub>5</sub>: “Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında akran ö retenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.”

### 2.6.1.1. Demografik De i kenlere li kin Bulgular

Deney grubunda yer alan ö rencilerin cinsiyet ve ya larına göre da ılımı Tablo 2.7’de; kontrol grubunda yer alan ö rencilerin cinsiyet ve ya larına göre da ılımı ise Tablo 2.8’de yer almaktadır.

**Tablo 2.7 Deney Grubu Ö rencilerinin Cinsiyet ve Ya De i kenlerine Göre Da ılımı**

De i kenler		n	%
Cinsiyet	Kız	7	46,66
	Erkek	8	53,33
	Toplam	15	100
Ya	15	7	46,66
	16	5	33,33
	17	2	13,33
	18	1	6,66
	Toplam	15	100

Tablo 2.7 incelendi inde; ara tırmanın deney grubunda yer alan 15 ö rencinin yüzde 47’si (n=7) kız; yüzde 52’si (n=8) erkek ö renciden olu maktadır. Katılımcıların cinsiyet da ılım oranlarının birbirine yakın oldu u söylenebilir. Katılımcıların ya larına göre da ılımları incelendi inde 15 ö rencinin 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 ya ında oldu u görülmü tür. Katılımcıların ya aralıkları 15 ile 18 arasında de i mekte ve ya ortalamaları 15.8 olarak hesaplanmı tır.

**Tablo 2.8 Kontrol Grubu Ö rencilerinin Cinsiyet ve Ya De i kenlerine Göre Da ılımı**

De i kenler		n	%
Cinsiyet	Kız	6	60
	Erkek	9	40
	Toplam	15	100
Ya	15	8	53.33
	16	5	33.33
	17	2	13.33
	Toplam	15	100

Tablo 2.8 incelendi inde; ara tırmanın kontrol grubunda yer alan 15 ö rencinin yüzde 40'ı (n=6) kız; yüzde 60'ı ise (n=9) erkek ö renciden olu maktadır. Katılımcıların ya larına göre da ılımları incelendi inde 15 ö rencinin yüzde 53.33'ü (n=8) 15; yüzde 33.33'ü (n=5) 16; ve yüzde 13.33'ü (n=2) 17 ya ında oldu u görülmü tür. Katılımcıların ya aralıkları 15 ile 17 arasında de i mekte ve ya ortalamaları 16 olarak hesaplanmı tır.

### 2.6.1.2. Ara tırmanın Birinci Alt Problemine li kin Bulgular

Ara tırmanın birinci hipotezi, “Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmi tir. Tablo 2.9'da, deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inançlarına ili kin ön-test ve son-test sonuçlarının kar ıla tırılması yapılmı tır.

**Tablo 2.9 Deney Grubunda Yer Alan Akran Ö renenlerin Öz yeterlilik inançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon aretli 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 incelendi inde, deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inançlarına ili kin ön-test ölçümleri  $\bar{X} = 2,29$  ve son-test ölçümleri  $\bar{X} = 2,58$  oldu u görülmektedir. Ön-test-son-test ortalamaları arasındaki fark  $\alpha:0,05$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmu tur (Z=3,082 ve P=0,002). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındı ında, gözlenen bu farkın son-test puanı lehine oldu u görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çapraz akran ö retimin akran ö renenlerin öz yeterlilik inancını arttırdı ı söylenebilir.

### 2.6.1.3. Ara tırmanın İkinci Alt Problemine li kin Bulgular

Ara tırmanın ikinci hipotezi, “Çapraz akran ö retimi programı öncesi ve sonrasında kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmi tir. Tablo 2.10'da, kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inançlarına ili kin ön test ve son-test sonuçlarının kar ıla tırılması yapılmı tır.

**Tablo 2.10 Kontrol Grubunda Yer Alan Akran Ö renenlerin Öz yeterlilik inançları Ön-Test-Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon aretli 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. incelendi inde, kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inançlarına ili kin ön-test ölçümleri  $\bar{X} = 2,53$  ve son-test ölçümleri  $\bar{X} = 2,63$  oldu u görülmektedir. Ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark  $\alpha:0,05$  düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamı tır ( $Z=1,060$  ve  $P= 0,289$ ). Buna göre, kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inançlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir de i im olmadı ı gözlemlenmi tir.

#### 2.6.1.4. Ara tırmanın Üçüncü Alt Problemine li kin Bulgular

Ara tırmanın üçüncü hipotezi “Deney grubunun öz yeterlilik ön-test puanları ile Kontrol grubunun öz yeterlilik ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” biçiminde düzenlenmi tir. Tablo 2.11’de deney ve kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik testine ili kin ön-test puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2.11 Grupların Öz Yeterlilik nancı Ön-Test Ölçümleri için 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 incelendi inde, grupların öz yeterlilik Ön-test ölçümlerine göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamı tır ( $U= 78$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuca dayanarak, deney ve kontrol gruplarını öz yeterlilik inançlarına ili kin Ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

#### 2.6.1.5. Ara tırmanın Dördüncü Alt Problemine li kin Bulgular

Ara tırmanın 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 vardir.*” 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 için 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 incelendi inde, grupların öz yeterlilik son-test ölçümlerine göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulundu u görülmü tür (U= 67; p<0,05). Buna göre akran öğreniminin uygulandı ı deney grubunda yer alan akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançları kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre artı göstermiştir. Bu durumda, temel yiyecek üretimi dersinde akran öğrenimi programının uygulanması akran öğrenen rolünde yer alan öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını artırdı ı söylenebilir.

#### 2.6.1.6. Ara tırmanın Be inci Alt Problemine İli kin Bulgular

Ara tırmanın be inci hipotezi, “Çapraz akran öğrenimi programı öncesi ve sonrasında akran öğrenenlerin öz yeterlilik inancı farklı olacaktır.” biçiminde düzenlenmiştir. Tablo 2.13’de, akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançlarına İli kin ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

**Tablo 2.13 Akran Öğrenenlerin Öz yeterlilik İnancı Ön-Test-Son-Test Ölçümleri için Wilcoxon İmzalı 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 incelendi inde, akran öğrenenlerin öz yeterlilik inançlarına İli kin ön-test ölçümleri  $\bar{X} = 3,52$  ve son-test ölçümleri  $\bar{X} = 4,44$  oldu u 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 toplamları dikkate alındı ında,



gözlenen bu farkın son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çapraz akran öğreniminin de akran öğrenimlerinin 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 öğrenimlerine ve (ii) akran öğrenimlerine göre iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

### 2.6.2.1. Akran Öğrenimlerine Göre, Çapraz Akran Öğretimine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın bulgularını oluşturan ana temalar akran öğrenimlerine göre (1) çapraz akran öğreniminin katkıları, (2) çapraz akran öğreniminde yaşanan güçlükler, (3) çapraz akran öğrenimi için geliştirilen öneriler ve (4) çapraz akran öğrenimi hakkında üretilen metaforlara ilişkin görüşler şeklinde gruplandırılarak sınıflandırılmıştır.

### 2.6.2.2. Akran Öğrenimlerine Göre, Çapraz Akran Öğretimine İlişkin Nitel Bulgular

Akran öğrenimlerinin çapraz akran öğreniminin (ÇAÖ) katkılarına ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2.14'de yer almaktadır. Tablo 2.14 incelendiğinde, akran öğrenimlerine göre çapraz akran öğreniminin katkıları;

- ÇAÖ'nin tekrarlanmasında istekli olma ( $f = 15$ ),
- Akran öğrenim olmayı özendirme ( $f=14$ ),
- Dersi etkili ve verimli şekilde öğrenme ( $f = 12$ ),
- Akran öğrenimin yanında kendini rahat hissetme ( $f = 12$ ),
- ÇAÖ'de yer almadan dolayı memnuniyet duyma ( $f=10$ ),
- Mesleki ve teknik becerileri geliştirme ( $f=10$ ),
- Ders motive etme ( $f=8$ ),
- Kalabalık mevcut sınıflarda öğrenimene yardımcı olma ( $f=6$ ),
- Akran öğrenimlerinin özgüvenlerinde artış sağlama ( $f=6$ ),
- Dersle ilişkin olumlu tutum geliştirme ( $f=6$ ),
- Akran öğrenimlerini güçlendirme ( $f=5$ ),
- Etkili ve verimli ders çalışmayı özendirme ( $f=3$ ),
- Etkin bir şekilde ders öğrenme ( $f=2$ ) 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 ö reten olursa devam etmek isterim.” ve K13 (Grup 5, E) “Bu bize verilen bir ans bence, tekrarlansa yine katılırım.” ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

“Akran ö reten olmayı özendirme” (f=14) koduyla ilgili K1 (Grup 1, E) “Hem ö retirken ö renmek güzel hem de o ki ilerin hayatına bir eyler katmak güzel...Ben büyük olarak küçük ya ta olan birine bir ey ö retmek isterim.”, K6 (Grup 2, K) “Akran ö reten olmak isterim. Kendimi bir ö retmen gibi hissederim.” ve K13 (Grup 5, E) ise “ yi bir ey, kendimi geli tirme açısından katkısı olur bu ya ta ö retmenlik deneyimi kazanırım, iyi olur.” görü lerini bildirmi lerdir.

“Dersi etkili ve verimli bir ekinde ö retme ve ö renme” (f=12) koduyla ilgili K1 (Grup 1, E) “Hem ö retirken ö renmek güzel hem de o ki ilerin hayatına bir eyler katmak güzel...Ben büyük olarak küçük ya ta olan birine bir ey ö retmek isterim.”, K6 (Grup 2, K) “Akran ö reten olmak isterim. Kendimi bir ö retmen gibi hissederim.” ve K13 (Grup 5, E) ise “ yi bir ey, kendimi geli tirme açısından katkısı olur bu ya ta ö retmenlik deneyimi kazanırım, iyi olur.” görü lerini bildirmi lerdir.

“Akran ö retenin yanında kendini rahat hissetme” (f=12) koduyla ilgili K 11 (Grup 4, E) “Akran ö retenimizin hiç egosu yüksek de il çok olumu ve ılımlı. Bu beni rahatlattı.”, K 9 (Grup 3, K) “Akran ö retene soru sorarken hiç çekinmiyorum. Soru sordu umda 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 ö retene sorarken ya uma seviyeme yakın oldu u için daha az çekindim soru sorarken.”, K 3 (Grup 1, E) “Akran ö retenler bizden daha tecrübeli oldukları için onların bildi ini dü üniüp daha rahat oluyorum derste.” , K 4 (Grup 2, K) “Akran ö reten benim ya itim çekinmedim. Onunla çalı mak zoruma gitmedi. Art niyetli olmadı um için sıkıntı ya amadım. Özellikle derslerde kendi ya adı ı sıkıntıları akranımız da ya amı bize anlattı ve bizi rahatlattı” ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

“ÇAÖ’de yer almadan dolayı memnuniyet duyma” (f 10) koduyla ilgili, K 3 (Grup 1, E) “Servisi seçecektim bıçak tutmaktan bile korkuyordum ama akran ö retenler ile ders yapmaya ba ladı umızda onlar yardımcı olunca yapabilece imi anladım. Bu program çok güzel oldu”; K 6 (Grup 2, K) “Kalabalık sınıfta tek bir ö retmen anlatırken anlayamazdım uygulamaları göremezdik ama grupla çalı inca ve ba umızda bilen bir arkada umız olunca çok daha iyi oldu.”; K 7 (Grup 3, K) “Biz çok anslıyız az sayıda ö renci ve ba umızda bilen arkada umızın olması iyi oldu. Çok zevk aldım.”; K 11 (Grup 4, E) “Ben zevk alıyorum zaten.

*Ba umızda hep bir ö retmen var gibi. Bu olumlu bence”;* K 14 (Grup 5, E) *“Akran ö reten birebir ö retti i için daha iyi oldu.”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Mesleki ve teknik becerileri geli tirme”** (f 8) koduyla ilgili; K1 (Grup 1, E), *“Hatta bıçak tutmayı kendi bildi ime göre yapıyordum ama akran ö retenim bana do ru eklini gösterdi böylece nasıl yapaca mı ö renmi oldum.”;* K 5 (Grup 2, K) *“ lk ba ta mutfak ile ilgili bilmedi imiz çok ey vardı bunun için ö retmeleri çok iyi oldu. Jülyen do ramada zorlandım çok. Ama akran ö reten bize yeterince açıklama yaptı birkaç kez gösterdi ve do ru ekilde do ramayı ö rendim.”* K 6 (Grup 2, K) *“Akran ö retimi ile grupla çalı nca ve ba umızda bilen bir arkada umız olunca teknikleri çok daha iyi ö rendik.”;* K 11 (Grup 4, E) *“Bazı anlamadı um yerlerde soru sordum ve güzel bir ekilde anlattı. Mandolin kullanmayı hepimize tek tek gösterdi açıklamaları yeterli idi.”* ekinde ifade etmi lerdir

**“Derse motive etme”** (f 6) koduyla ilgili; K 1 (Grup 1, E) *“Motive ediciydi. Yapamadı imda, yapabilirsin, korkma derdi ve her seferinde ö retmek için u ra tı. nşanın kendine güvenini artırıyor. Bilgisini becerisini artırıyor.”;* K 5 (Grup 2, K) *“ lk ba ta do rama yapamayaca imdan korktum ama akran ö retenim bize yanlı larımızı gösterdi. Çok iyi oldu. Jülyen do ramada zorlandım çok. Ama akran ö reten bize yeterince açıklama yaptı ve do ru ekilde do ramayı ö rendim.”;* K 10 (Grup 4, E) *“Akranların anlattıkları ve kendilerini geli tirmi olduklarını görünce merakım arttı. Stajı anlattı. Özendirdi beni. Dersi ve bölümü sevdim.”;* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Kalabalık mevcutlu sınıflarda ö retmene yardımcı olma”** (f 6) koduyla ilgili; K1 (Grup 1, E) *“Sınıf daha düzenli, ses gürültü, umarıklık oluyor kalabalıkta. 3 ki ilik grup ile çalı mak daha iyi oldu. Ayrıca ba umızda bir ö retenin olması bunu sa lamada etkili oldu.”;* K 6 (Grup 2, K) *“Geçen yıl üst sınıfları izliyorduk mutfakta. Çorba falan yapıyorlardı. Ama kalabalıktı imdi az sayıda ki i ile çalı ıyoruz. imdi o karma a yok bizim dersimizde bu akran ö retimi sayesinde.”;* K 7 (Grup 3, K) *“Geçen yılki dersleri gözlemleyip vardı um sonuca göre kalabalık ortamda uygulama yapmak zor. Herkes hocanın ba unda oluyor ço u ki i göremiyor. Hevesli olmayanlar hiç görmüyor. Biz çok anslıyız az sayıda ö renci ve ba umızda bilen arkada umızın olması iyi oldu.”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Akran ö renenlerin özgüvenlerinde artı sa lama”** (f 6) koduyla ilgili; K 3 (Grup 1, E) *“Akran ö retenler ile ders yapmaya ba ladı umızda onlar yardımcı olunca yapabilece imi anladım”;* K 6 (Grup 2, K) *“Benim kendime güvenim azdır ama hırshıyımdır. Ama öz güvenim eksiktir. Akran ö retenim benim eksikli imi gidermeme yardım etti bence”;* K 12 (Grup 4, E) *“Mutfak tecrübem yok. Bunun için zor bir ders olaca nı dü ünüyordum.*

*Ama uygulamalar çok rahat geçti. Akran ö retenim çok yardımcı oldu. Öz güvenim geli ti.”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Derse ili kin olumlu tutum geli tirme”** (f 6) koduyla ilgili; K 4 (Grup 2, K) *“Özellikle Do rama usullerinden korkuyordum ama imdi rahatladım”*; K 9 (Grup 3, K) *“Zor geçer diye dü ünüyordum ama akran ö retimi ile daha kolay oldu. Dersler e lenceli geçiyor. Mizahi yönü de var”*; K 10 (Grup 4, E) *“Akranların anlattıkları ve kendilerini geli tirmi olduklarını görünce merakım arttı. Stajı anlattı. Özendirdi beni. Dersi ve bölümü sevdim”* ; K 15 (Grup 5, K) *“ dersler zor geçer diye dü ünüyordum ama akran ö retimi ile daha kolay oldu”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Akran ili kilerini güçlendirme”** (f 5) koduyla ilgili; K13 (Grup 5, E) *“bizim akran ö retenimiz arkada gibiydi.”*; K 8 (Grup 3, K) *“Akran ö retenimiz çok ilgilendi. Arkada umuz oldu. Bizimle birebir ilgilendi.”*; K 9 (Grup 3, K) *“Bir arkada umun bana yardım etti ini dü ünüyorum.”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“Etkili ve verimli ders çalı mayı özendirme”** (f 3) koduyla ilgili; K 1(Grup 1, E) *“bu uygulama verimli çalı maya, insanı bilgi almaya odaklandırıyor”*; K 6 (Grup 2, K) *“Kendimi biri ile beraber ders çalı yormu gibi hissediyorum”* ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

**“E lenceli bir ekilde ders i leme”** (f 2) koduyla ilgili; K 9 (Grup 3, K) *“Dersler e lenceli geçiyor. Mizahi yönü de var”*; K 15 (Grup 5, K) *“Derslerimiz e lenceli geçiyor zevkli.”*; ekinde görü ifade edilmi tir.

**“Akademik ba arıda artı sa lama”** (f 1) koduyla ilgili; K 2 (Grup 1, E) *“...dersi zor buluyordum. Zaten ilk sınavım da dü üktü ama akran ö retimi sayesinde ikinci sınavımda yükselttim”* ekinde görü ifade edilmi tir.

**Tablo 2.14 Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminin Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular**

Çapraz Akran Ö retiminin katkıları	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
ÇAÖ'nin tekrarlanmasında istekli olma																15
Akran ö reten olmayı özendirme																14
Dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme																12
Akran ö retenin 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 öğrenmeye 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
Etkin bir şekilde ders öğrenme																1

### 2.6.2.3. Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklerle İlişkin Nitel Bulgular

Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retiminde ya anan 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) “*Ö retenler çok iyi problem yok.*” demidir.

“Güçlüklerin varlığı” ( $f = 9$ ) alt temasıyla ilgili akran ö renenler “ders materyallerinin eksikliği” ( $f = 2$ ), “ders etkinliklerinin yalnızca akran ö retenlerin uygulamayı gerçekleştirmesi” ( $f = 1$ ), “ders etkinliklerini uygulama sıklığında azlık” ( $f = 1$ ), “diğer grupların uygulamalarını takip edememe” ( $f = 1$ ), “ders öğretmeninin öğrencilerle yakından ilgilenememesi” ( $f = 1$ ), “akran ö retenin akran ö renene gururlu davranacağını düşünmesi” ( $f = 1$ ), “akran ö retenin ÇAÖ uygulamasına uyum sorunu yaşamaması” ( $f = 1$ ), ve “atölye temizliğinin yetiştirilememesi” ( $f = 1$ ) sorunlarına değinmiştir.

**Ders materyallerinin eksikliği** ni dile getiren iki akran ö renenden biri “*Mutfaktaki ekipmanlar daha iyi olsa. Bıçaklar daha iyi kesse iyi olurdu.*” K13 (Grup 5, E) ekinde görüşünü ifade etmiştir. “**Ders etkinliklerinin yalnızca akran ö retenlerin 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 beş ameli 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), “*Ö retenimiz bizimle daha yakından ilgilenemiyor. Diğer sınıfların öğretmeni onları iyi yerlere staja yerleştirirdi.*” sorunlarını dile getirmiştir. Ayrıca K11 (Grup 4, E) “**akran ö retenin akran ö renene gururlu davranacağını düşünmesi**” koduyla ilgili “*Ama onlar gurur yapabilirler. ... Bizden sadece bir yaş büyük oldukları için gurur yapılabilir.*”, K14 (Grup 5, K) “**akran ö retenin ÇAÖ uygulamasına uyumsuzluğu**” koduna ilişkin “*İlk haftalarda biraz rahat dedim sanki tutukluk vardı...*” ve K13 (Grup 5, E) “**atölye temizliğinin yetiştirilememesi**” koduna ilişkin “*Bir tek temizlikte problem oluyor temizlik kısmını yetiştirmek zor sadece*” ekinde görüşlerini ifade etmiştir.

**Tablo 2.15 Akran Ö retinlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklere li kin Nitel Bulgular**

Ana Tema	Çapraz Akran Ö retimininde Ya anan Güçlükere ili kin 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 eksikli i																2
	Ders etkinliklerinin yalnızca akran ö retinlerin uygulamayı gerçekle tirmesi																1
	Ders etkinlikleri uygulama sıklı ında azlık																1
	Di er grupların uygulamalarını takip edememe																1
	Ders ö retmenin ö rencilerle yakından ilgilenememesi																1
	Akran ö retinin akran ö renene gururlu davranaca ını dü ünmesi																1
	Akran ö retinin ÇAÖ uygulamasına uyumsuzlu u																1
	Atölye temizli inin yeti tirilememesi																1

#### 2.6.2.4. Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi için Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular

Akran ö renenler çapraz akran ö retimi için “akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme” ( $f = 12$ ), “akran ö retenlerin seçiminde kriter belirleme” ( $f = 10$ ), “ba ka okullar ve sınıflar da ÇAÖ uygulama” ( $f = 10$ ), “Uygulamalarda daha aktif rol alma iste i” ( $f = 4$ ), “ÇAÖ gruplarındaki ö renci sayısının azaltılması” ( $f = 2$ ), “ÇAÖ uygulamasına yönelik e itim seminerleri verme” ( $f = 1$ ) önerilerini geli tirmi lerdir (Tablo 2.16).

En fazla frekansın elde edildi i “**akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme**” ( $f = 12$ ) önerisine ili kin K1 (Grup 1, E), “*Ben çekinmem hocam cinsiyet önemli de il.*”, K5 (Grup 2, E) “*MY bizim arkada ımız ama bir erkek de olsa fark etmezdi. Ki inin bilgisi çok önemli bence. Mesela ba ka bir erkek ö reten var YEO o da çok iyi biliyor bence. Akran ö retenin cinsiyeti fark etmez.*”, K6 (Grup 2, K) “*Bence ki inin yetene i önemli, bize ö retebilmesi önemli, cinsiyet benim için problem de il.*”, K10 (Grup 4, E) “*Cinsiyet de il ki ilik önemli bence.*” ve K14 (Grup 5, K) “*Fark etmezdi bayan olsa idi sorun olmazdı zaten bize hem erkek hem kız akran ö reten ders verdi. Bayandan rahatsız olmadım. Önemli olan bilgi sahibi olması....Bilgi daha önemli...*” ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

“**Akran ö retenlerin seçiminde kriter belirleme**” ( $f = 10$ ) koduyla ilgili Grup 1’de yer alan akran ö renenlerden K1(Grup 1, E) “*Akran ö retenler kendinden küçüklere kar ı olan tutumları iyi olan ö renciler seçilmeli*”, K2 (Grup 1, E) “*Yetenekli ve ö retece i ki iye yakın olan arkada larımız akran ö reten olmalı. Ayrıca, akran ö renenlere halini hatırını moralini sormalı ve egoist olmamalı.*” ve K3 (Grup 1, K) “*Öncelikle bir ö reten olarak seçiliyorsa konuya hâkim ve o konu da ba arılı biri olmalı ki ö rencilerin akılların da sorular olu masın*” ekinde görü lerini dile getirmi lerdir. Grup 2’de yer alan akran ö renenlerden K4 (Grup 2, K) “*Akademik ba arısı yüksek olan ö renciler arasından akran ö retenler seçilmeli*” ve K6 (Grup 2, K) “*Bize faydalı olacak ekilde yeterince bilgiye sahip olmalı, aynı zamanda sıcakkanlı bir yakla ımda bulunmalı diye dü ünüyorum.*” demi lerdir. Grup 3’de yer alan akran ö renenlerden K8’in (Grup 3, K) görü ü ise a a ıda yer almaktadır:

*deal bir Akran ö reten, ö retmenlerin gözüne girmeyi ba armı iyi bir staj dönemi geçirmi olması, çevresi tarafından saygı gören ve saygı gösteren olması gerekir, uygulama tekniklerini, püf noktaları çok iyi bilmesi gerekir... Ayrıca, akran ö reten seçiminde sadece dersteki ba arısını baz almak yerine, arkada ları ve çevresine gösterdi i, sergiledi i davranı lar da baz alınmalıdır, ya da ilk önce ö retmenler tarafından aday gösterilen ö retenleri ö rencilerle görü türüp ö rencilerinde dü ünncesine ba vurulmalıdır*



Grup 4’de yer alan akran ö renenler bu kodla ilgili bir görüş bildirmezken; Grup 5’te yer alan K13 (Grup 5, E) “Akran ö reten akli ba ında olan biri olmalı, dersi iyi bilen iyi anlayan biri olmalı, saygılı ölçümlü davranan biri olmalı bizim akran ö reten böyleydi memnundum... Bizim akran ö retenimiz arkada gibiydi.” Ve K 14 (Grup 5, K) “Bize ö retece i konuları iyi bilmesi gerekir bizimle iyi geçinmesi gerekir bizden fazla büyük olmadı ından bize kar ı emrivaki konu maması gerekir” demi lerdir.

**“Ba ka okullar ve sınıflar da ÇAÖ’yü uygulama”** (f = 10) önerisine ili kin K1 (Grup 1, E) “Ba ka 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” demi tir. Ayrıca K13’ün (Grup 5, E) görüşü öyledir:

“Ba ka sınıflarda da devam etmeli. Herkese uygulansa çok daha ba arlı olur bizim okul. Gelecek yıllarda devam etsin. Bu bir ans. Özel a çılık okullarında böyle ders veriliyordur.”

**“Uygulamalarda daha aktif rol alma iste i”** (f = 4) önerisine ili kin 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 ö reten bize bir kere gösterebilir ve anlatsın biz sonra kendi elimize alıp yapalım isterdim. Her eyi kendi yapmasın, bize do ru ve yanlı ları anlatsın. Biz daha aktif olalım. Biraz daha elimize almak isterdim i lerini.” ve K7 (Grup 3, K) “Aktif olursak daha iyi olur. Örne in be ameli biz yapsak iyi olurdu. Elimize alıp yapmak iyi olurdu. Daha fazla malzeme ile beraber hazırlasak daha iyi olurdu.” ekinde görüş lerini ifade etmi lerdir.

**“ÇAÖ gruplarındaki ö renci sayısının azaltılması”** (f = 2) önerisine ili kin K9 (Grup 3, K) “Ki i sayısı azalabilir. ki ki iye bir akran olsa iyi olur bekli.” ve K13 (Grup 5, E) “... Ö renme açısından az sayıda ki i olmak iyi.” demi lerdir.

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

**Tablo 2.16 Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi için Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular**

Önerilere li kin Temalar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	f
Akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme																12
Akran ö retenlerin seçiminde kriter belirleme																10
Ba ka okullar ve sınıflarda ÇAÖ'yü uygulama																10
Uygulamalarda daha aktif rol alma iste i																4
ÇAÖ gruplarındaki ö renci sayısının azaltılması																2
ÇAÖ uygulamasına yönelik e itim seminerleri verme																1

### 2.6.2.5. Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara İlişkin Nitel Bulgular

Akran ö renenlere göre, çapraz akran ö retimi konusunda üretilen 16 adet metafor bitki, hayvan, insan, teknoloji, e ya 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 ö reniyoruz.”, “çiçek” kodunda K9 (Grup 3, K) “... Biz akran ö renenler çiçe iz... Çiçekler sulandıkça büyür ve gelir...” , “gül” kodunda K12 (Grup 4, E) “Güle benzetirdim. Ö rendikçe bizde gül gibi açılıyoruz.” ve K14 (Grup 5, K) “Ben bir fidana benzetirdim çünkü, daha yeni ö renenler oldu umuz için bize iyi bilgi aktarırsa çok güzel yeti tiriliriz.” eklinde görüş belirtmişlerdir.

Hayvan alt temasıyla ilgili metafor “**kaplumbağa**” ( $f = 1$ ) olup; bu metaforla ilgili K7 (Grup 3, K) “Bir kaplumbağa aya benzetirdim. Yavaş yavaş da olsa gideceği yere ulaşır aynı bizim ö renmemiz 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 ö renenleri yani kendimizi senariste benzetirdim çünkü onlar söylüyor biz yapıyoruz yani onlar yazıyor biz oynuyoruz. Akran ö renenler yönetmen olurdu. Çünkü yönetmen kestik demeden hiçbir eylem nokta konulamaz.”, “iyi bir dost” kodunda K2 (Grup 1, E) “iyi bir dost olabilir.” ve “**Bahçıvan**” kodunda K9 (Grup 3, K) “Akran ö renenimizi de bahçıvana benzettim... O, bizi bilgisiyyle geli tirdi bizi bilgisiyyle suladı.” görüşlerini paylaşmışlardır.

Teknoloji alt temasıyla ilgili metaforlar “internet” ( $f = 1$ ) ve “bilgisayar” ( $f = 1$ ) kodlarıyla ifade edilmiştir. “**internet**” kodunda K10 (Grup 4, E) “nternete 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 ö renenler de öyle.” demişlerdir.

E ya 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 baktıktan sonra eğer seversek kitabı sonuna kadar okuruz. Akran ö reneni seversek onu dersin sonuna kadar dinleriz ve onu önemseriz. Verdiği

*bilgiler ile bir eylemler üretmeye çalışırız.*” ekinde görü ünü ifade etmiştir. “**Bıçak**” kodunda K5 (Grup 2, E) “*akran ö retenimi de meyve sebze bıçakına benzetirdim. Meyve bıçakı 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.*” ekinde görü belirtmişlerdir.

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

**Tablo 2.17 Akran Ö renenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular**

<b>Ana Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	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	Kaplumba a																1	
nsan	Senarist																	1
	Yönetmen																	1
	yi bir dost																	1
	Bahçıvan																	1
Teknoloji	nternet																	1
	Bilgisayar																	1
E ya	Kitap																	2
	Bıçak																	1
	Lamba																	1
	Defter																	1
Di er	Mum 1 1 1																	1



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

Bu temaya ilişkin en yüksek frekansın elde edildiği ( $f=7$ ) “**Dersi etkili ve verimli bir şekilde dinleme**” koduna ilişkin Ö1 (Grup 1 E), “Geçen yılki derste çok katkı vardı mesela 30 kişi bir mutfak 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. Çok uzunun arasında öğrenmek zordu”, Ö3 (Grup 3 E) “Her şeyin detaylıca temelden verilmesinde akran öğrenenler çok işe yaradı bence. Dersleri çok güzel işledik. Dersler çok verimli geçti”, Ö6 (Grup 4 yedek K) “Ne biliyorsak elimizden geldiince öğrenmeye çalıştık. Ortam çok güzeldi. Sınıf daha sessiz. Öğrenciler daha uykulu değil, ama bazı öğrenciler vurdumduymaz olabiliyor. Ama onları da motive edebildik. Bu programda hem başımızda öğretmenimiz var hem bu işi seven öğrenen akranlar var. Verimli işlendi dersler.” şeklinde görüşlerinin ifade etmişlerdir. **Derse hazırlık yapma olanağı 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 katkı motivasyonu sağlama** ( $f=3$ ) koduyla Ö4 (Grup 4 E), “Motivasyon çok yüksekti. Zaman geçtikçe yakınlaştık tabii. 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 öğrendiğimiz her uygulama konusunda önceden öğrendik eski bilgiler peki ti...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 Öğrenenin Öğrenmesi Üzerine Katkılar” alt temasına ait görüşler; Öğrenmede kalıcılık, pekiştirme olanağı sağlama ( $f = 7$ ), ders anlatmaktan zevk alma ( $f = 5$ ), öğrenirken 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 Ö1 (Grup 1 E) “Eskiden yaptıklarımızı tekrarlamaya olanağımız oldu. Kalıcılık sağladı öğrendiklerimizi bunları ne zaman nasıl kullanacağımızı daha iyi bilir olduk onlar bize sorduğumuzda biz de geliştik”; Ö4 (Grup 4 K) “Grubumla çok iyi anlaştık onlar da beni dinledi, ben de onlara anlattım. Hem ben de geçen yıl

ö rendiklerimi tekrar etmi oldum hatta yeni eyler 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 arkadaş lar ile de ilişkilerimiz daha samimi hale geldi. İletimimiz geli ti. Bu sebeple ders anlatmak bana zevkli geldi.”; **“Ö retirken Ö rendim” koduyla (f=3)** Ö 3 (Grup 3 K) “bir konuyu anlataca mda onlara önce benim ö renmem gerekiyordu. Ö retirken ö rendim de.”; **Yaratıcılı mı geli tirme (f=2)** koduyla Ö3 (Grup 3 E) “Patates salatası benim özgün bir eyi ortaya koymama olanak verdi ve çok be enildi. Kendim miktarına karar verdim. Kendimden bir eyler yansıtmaya olana ı buldum bu çok hoşuma gitti. Damak zevkimin be enilmesi çok hoşuma gitti” ekinde görüşlerini ifade etmi lerdir.

“Akran ö retene davranış sal katkıları” alt temasına ait görüş ler; Empati becerisi geli tirme (F=3), benlik saygısı kazanma (f=3), iletişim becerilerini geli tirme (f=3), özgüven sağlama (f=5), Liderlik davranış ları sergileme (f=2) kodlarıyla ifade edilmi tir.

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 otururdum. Kendimi tam ifade edemezdim. Şimdiki kadarı çıkardım. İmdi herkes ile konuşuyorum çekinmeden onlara anlatabiliyorum ders”; Ö5 (Grup 5 E) “İlk başta çok çekinmi tim yapamam demi tim ama sonra başladıkça kendime güvenim arttı ve başladıkça bir şekilde tüm dersleri tamamladık. Özgüvenim de geli ti “ ekinde görüşlerini ifade etmi lerdir. **Empati becerisi geli tirme(f=3)** koduyla Ö4 (Grup 4 K) “Akran ö retimi daha çok empati yapmamı sağladı. Ö retmenlerimizin nasıl hissetti ini anladık. Birkaç ö renci var mesela ilgisiz ve vurdu duymaz. Onlara karşı nasıl davranmamız gerekti ini anladım. Ayrıca bizim de ö retmenlere nasıl davranmamız gerekti ini anladım.” demi tir. **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” ekinde görüş ünü ifade etmi tir. **İletim becerisi geli tirme** (f=3) koduna ilişkin Ö 3 (Grup 3 E) “Kişiyi hitap edebilme yeteneğini kazandım. İletimde benim için çok önemli olan iletişim kurabilme açısından çok geli tim hocam.” demi tir. **Liderlik davranış ları sergileme** koduyla Ö6 (Grup 4 K) “Lider ruhumu yansıtmaya imkânı buldum. Bir otelin açılış töreni mda gelen stajyerlere bir eyler ö retiyormuş um hissi uyandı içimde. Çok güzel bir duyguydu.” ekinde görüşlerini ifade etmi lerdir.

Mesleki ilişkin katkıları alt temasına ait görüş ler, mesleki ve teknik becerilerini geli tirme(f=5) ve kariyer hedefleri belirleme (f=2) kodlarıyla ifade edilmi tir.



**Mesleki ve teknik becerileri geli tirme** (f=5) koduna ili kin Ö1 (Grup 1 E), “Ayrıca uygulamalar sayesinde el çabuklu umu geli tirdim. Bilgime bilgi kattım. Çünkü uygulamalar öncesinde de ayrı bir e itim almak çok faydalı oldu mesleki açıdan da geli tim.”; **kariyer hedefleri** belirleme (f=2) koduyla Ö3 (Grup 3 E), “Dikkati derse çekmeyi ba armak çok önemli ö retmenlikte. Ben 40 ya undan sonrası için dü ünüyorum.”

Ö retme-Ö renme ortamına ili kin katkılar alt temasına ait görü ler, i bölümü yapma becerisi kazanma (f=4), Sınıf içi disiplin sa lama (f=6), Kalabalık sınıflarda ö retmene yardımcı olma (f=6) kodlarıyla ifade edilmi tir.

**Kalabalık sınıflarda ö retmene yardımcı olma** (f=6) koduna ili kin Ö2 (Grup 2 K) “Sınıflar a ırı kalabalık. Gürültüden duyulmuyor zaten. Bir ö retmen tüm sınıfa yetemiyor uygulamalarda. Meraklı olan var olmayan var. Bu yöntemde ö retmene biz de yardımcı oluyoruz en azından ö renci birçok ey ö reniyor.” ve Ö1 (Grup 1 E) “Geçen yılki derste çok karı ıktı mesela 30 ki i bir mutfa a giriyorduk. Kimin ne yaptı ı belli de ildi. Bir ey ö renemiyorduk 30 ki inin arasından görmek zor oluyordu. Böyle yaptı ımızda daha iyi oldu. Daha net cevaplar alınıyor sorulan sorulara. Daha iyi görü sa lıyor gruplara ayrılarak daha iyi oldu. Ço unlu un arasında ö renmek zor. ekinde görü belirtmi lerdir. **Sınıf içi disiplin sa lama** (f=6), koduyla Ö3 (Grup 3 E), “Geçen yıl çok kalabalıktı. Düzen yoktu bu nedenle çok zor olmu tu. Ama imdi her grubun ba unda bile birinin olması karma ayı 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 ö renen bir yere çok uzun süreli ine gitti inde nerede oldu unu soruyoruz bu da bir ciddiyet katıyor.” ekinde görü lerini ifade etmi lerdir. **bölümü yapma becerisi kazanma** (f=4) koduna ili kin Ö2 (Grup 2 K) “Aynı i letmelerdeki mitingler gibi oluyor derste mesela. Ben de hem kendim anlatabiliyorum tarifı onlara. Anlatırken yapılacakları sen unu yapacaksın sen unu yapacaksın gibi i bölümü yapıyorum.” ekinde görü belirtmi tir.

Akranlar arası ili kiler alt temasına ait görü ler ise, Akran ili kilerini güçlendirme (f=2), akran ö retene güven duyma (f=3), Akran ö retenin akranlar arasında saygınlık kazanması (F=4) ve Akran ö retenin yanında kendini rahat hissetme (f=5) kodlarıyla ifade edilmi tir.

Bu alt temaya ili kin en yüksek frekans (f=5) **Akran ö retenin yanında kendini rahat hissetme koduna ili kin** Ö1 (Grup 1 E) “Ö retmen ba ımızda olunca geriliyor insan biz onlara arkada gibi yakla tık aslında. Rahatlardı. Çekinmediler çalı malarda. Ö retmenden çekinme vardır ya o olmadı.” ve Ö4 (Grup 4 K) “En azından sormak istedikleri bir soru oldu unda ö retmenlerinden önce hiç çekinmeden bize de sorabiliyorlar.”

demilerdir. **Akran ö retinin akranlar arasında saygınlık kazanması** koduna ili kin Ö 5 (Grup 5 E) *Akran ö retin olunca saygınlık kazandı mı 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”* ekinde görüşünü ifade etmiştir. **Akran ö retene güven duyma** (f=3) koduna ili kin Ö4 (Grup 4 K) “*Ö rencilerin staj yapacakları yerler konusunda sürekli onlara yardımcı olduk. Hatta bir tanesi bu sene benim geçen yıl stajımı yaptı mı yerde çalışacak orayı ben önerdim ona. Bize güveniyorlar bu konularda.”* ve “*Ö renciler bize bir abi olarak baktılar lider yöneten emir veren olarak görmediler birde biz ders onlardan önce aldığımız için bilgimize de güvendiler”* demilerdir. **Akran ili kilerini güçlendirme** (f=2) koduna ili kin Ö1 (Grup 1 E) “*Ö renenler ile ili kilerimiz daha samimi hale geldi. İletimimiz geliştirdi. İyi bir diyalog kurduk. Aday-kardeş gibi olduk.”* ekinde görüşünü ifade etmiştir.

#### 2.6.2.8. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklere İli Kin Nitel Bulgular

Akran ö retenlere göre çapraz akran ö retiminde ya anan güçlüklere ili kin görüşler güçlük yok (f = 6) ve ilgisiz ö renciye ders anlatma zorluğu (f = 1) ekinde sınıflandırılmıştır (Tablo 2.19).

**Tablo 2.19 Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retiminde Ya anan Güçlüklere İli Kin Nitel Bulgular**

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

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

#### 2.6.2.9. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi İçin Geliştirilen Önerilere İli Kin Nitel Bulgular

Akran ö retenler çapraz akran ö retimi için “akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözletilmeme” (f = 7), “ÇAÖ uygulamasını tekrarlama” (f = 4), “Mezun ö rencilerin akran

ö renen olması” ( $f = 1$ ) ve “Milli E itim Bakanlı ı’nın ÇAÖ uygulamasını gerçekte tirmesi” ( $f = 1$ ) önerileri geli tirmi lerdir (Tablo 2.20).

**Tablo 2.20 Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi çin Geli tirilen Önerilere li kin Nitel Bulgular**

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
Akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme								7
ÇAÖ uygulamasını tekrarlama								4
Mezun ö rencilerin akran ö renen olması								1
Milli E itim Bakanlı ının ÇAÖ uygulamasını gerçekte tirmesi								1

En yüksek frekansa sahip olan “**Akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme**” önerisine ili kin Ö1 (Grup 1, E) “*Ö renmek isteyen her ekilde ö renir. Benim grubumda olanlar ö renmeye istekliydi. Cinsiyet önemli de il bence.*” ve Ö5 (Grup 5, E) “*Cinsiyet fark etmezdi ben birine bir eyler ö retmeye çalı ıyordum. Cinsiyetin önemi yoktu bence.*” demi lerdir. Bir ba ka akran ö retenin görü ü ise u ekildedir:

*Benim grubumda hepsi kız idi. Ama ben grubumdakilere erkek bayan olarak bakmadım da bir a çı olarak baktım....Bayanlar da bu i i rahat biçimde yapar. Ama ona kendi gücüne göre i verilmeli. Dayanı ma sa lanmalı. Bayanın bir erkekten yardım istemesi ho bir ey. Benim gözümde ö renen akranlar a çı idi cinsiyet önemli de ildi... (Ö3, Grup 3, E)*

“**ÇAÖ uygulamasını tekrarlama**” ( $f = 4$ ) önerisi hakkında Ö1 (Grup 1, E) “*Bu program tekrarlansa iyi olur. Yapılandırılmı biçimde tekrarlanmalı*” Ö4 (Grup 4, K) ise “*Bence uygulama devam ettirilmeli.*” ve Ö7 (Grup 5, K) ise “*Bu program burada bitirilmemeli bence, seneye de i lenmeli...*” ekinde görü lerini ifade etmi lerdir.

“**Mezun ö rencilerin akran ö reten olması**” ( $f = 1$ ) önerisine ili kin Ö5 (Grup 5, E) “*Seneye mezunlar gelip bize ders anlatabilir mesela çünkü onlar bizden daha tecrübeli ve sektör hızla geli ti i için bize yenilikleri aktarmaları çok iyi olur.*” derken; “**Milli E itim Bakanlı ı’nın ÇAÖ uygulamasını gerçekte tirmesi**” ( $f = 1$ ) önerisine ili kin Ö6 (Grup 4, K) “*Bu program Milli E itim sisteminde bile yürürlü e girmeli.*” ekinde görü ünü bildirmi tir.

### 2.6.2.10. Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular

Akran ö retenlere göre, çapraz akran ö retimi konusunda üretilen yedi adet metafor bitki, e ya, hayvan, yiyecek ve insan olmak üzere toplam be alt temada toplanmıştır (Tablo 2.21).

**Tablo 2.21 Akran Ö retenlere Göre, Çapraz Akran Ö retimi Hakkında Üretilen Metaforlara li kin Nitel Bulgular**

Ana Temalar	Alt Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	f
Bitki	Fidan								1
	A aç								1
E ya	Kitap								1
	Keskin bıçak								1
Hayvan	Karınca kolonisi								1
Yiyecek	Köfte ekmek								1
nsan	A abey karde								1

“Bitki” alt temasında yer alan metaforlar fidan ve a açtır. “**Fidan**” koduyla ilgili Ö2 (Grup 2, K) “*Fidanı ekiyorsun. Fidanı sularsan büyür sulamasan büyüzmez hani bizde bir eyler anlatıyoruz arkada larımıza. Arkada larımız bilgilensin geli sin diye... Bir ey anlatmaz arkamızı dönüp gidersek kururlar...*” ve “**A aç**” koduyla ilgili Ö3 (Grup 3, E) “*A aca benzetiyorum. Köklerini akran ö reten olu turuyoruz meyvesi de ö renen akranlar. Biz kök olarak onlara ne kadar iyi e itim verirsek o kadar iyi meyve verir ve filizlenir.*” ekinde görü lerini belirtmişlerdir.

“E ya” alt temasında yer alan metaforlar kitap ve keskin bıçaktır. “**Kitap**” koduyla ilgili Ö4 (Grup 4, K) “*Bilgi aktarımı yüzünden kitaba benzetiyorum. Kitapta do ru bilgiler vardır, do ruyu bilen akran ö reten de do ruyu aktarabilir.*” ve “**Keskin bıçak**” koduyla ilgili Ö5 (Grup 5, E) “*Bence keskin bir bıçak gibi... Nasıl do rayaca ını senin bilmen lazım... O do rayı ekli sana ba lı ve onu sen düzgün do rayabilirsin. O bıçak senin elinde.*” ekinde görü lerini belirtmişlerdir.

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

*Baılarında bir kraliçe karınca. Gittikleri bütün yolda uzun ya da kısa mesafe olması fark etmez her daim yardımla ma, dayanı ma 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 ekme e benzetirdim. Her iki taraf içinde faydalı olması nedeniyle.*” ve “nsan” alt temasında yer alan “**a abey karde**” metaforuyla ilgili Ö3 (Grup 3, E), “*Küçük erkek karde in abisine çekinmeden abisine soru sorması gibi akran ö retiminde de rahatça soru sorabiliyoruz.*” demişlerdir.

## SONUÇ

Bu ara tırma yiyecek içecek hizmetleri alanı mutfak dalında temel yiyecek üretimi dersi kapsamında bir akran öğrenimi modeli geli tirmek ve modelin öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla geli tirilmiştir. Geçti imiz 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 karşılaşmasına neden olmaktadır. Zor bir müfredat alanına sahip olan mutfak dalı konularının akranlar aracılığı ile öğreniminin desteklenmesi ile hem öğrenme öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hem de bireylerin yardımıyla daha aktif öğrenme ortamının yaratılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Başarıları olan bir akranı gözlemleyerek rol model almak bireyin kendi öz yeterlilik inancı üzerinde etkili olması nedeni ile akran öğreniminin öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının artmasında da etkili olacaktır. Akran öğreniminin bu katkıları göz önüne alındığında akran öğrenim modelinin gerek görgül ve nesnel gerekse turizm literatüründe yeterince irdelenmemesi ilginçtir. Literatürdeki mevcut bulgularu gidermeye katkı sağlayacak bu çalışmada gerek geleneksel eğitim metodlarından farklı bir eğitim modeli olarak gerekse eğitim öğrenimin fiziki ve beceri açısından iyileştirilmesini sağlayan farklı bir eğitim modelinin de önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra ara tırmanın temel çıkış noktasını oluşturan akran öğrenim modeli ve uygulamalarının sadece mutfak dalının TMYÜ dersi kapsamında değil mutfak dalının diğer derslerinde de yaygınlaştırmak için uygulanması beklenmektedir. Bu bağlamda tez çalışması çerçevesinde TMYÜ dersinde yürütülen ara tırma ile akran öğrenimi ile öz yeterlilik inancı öğrencinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda TMYÜ dersinde öğrenim gören öğrencilerinin akran öğrenimi modeline ilişkin algıları saptanmaktadır.

Ara tırmada çapraz akran öğrenimi yönteminin temel yiyecek üretimi dersi kapsamında yapılmasının nedeni, bu dersin mutfak derslerinin temeli niteliğinde olması ve bir üst sınıfta öğrenim gören akran öğrenim rolündeki öğrencilerin gerek beceri eğitiminde gerekse diğer uygulamalı dersler içerisinde kendilerini temel mutfak becerilerini edinme ve geli tirme fırsatına sahip 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 öğrenimene fayda

sa ladı 1, hem de akran ö renen ve akran ö retenlerin mutfak becerilerine ili kin öz yeterlilik inancını etkiledi i dü ünülmektedir.

ç içe geçmi karma yönteme göre tasarlanan bu çalı manın ilk a amasında nicel verilerden elde edilen bulgular ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran ö retimi yönteminin ö rencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi ön- test son- test kontrol gruplu deneysel çalı ma ile ortaya konmaya çalı ılmı tır. Model, deney grubunda uygulanır iken kontrol grubunda uygulanmamı tır. Öncelikle TMYÜ dersine ili kin bir çapraz akran ö retimi programı tasarlanmı tır. Elde edilen veriler ile çapraz akran ö retiminin ö rencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi Wilcoxon ve Mann Whitney U testi yardımıyla sınanmı tır. Ara tırmanın ikinci a amasında ise TMYÜ dersine yönelik tasarlanan ÇAÖ uygulamasının, ö rencilere, ö renme ö retme ortamına katkılarını, süreçte ya anan güçlükleri derinlemesine ortaya koymak, uygulamaya yönelik öneriler geli tirmek ve katılımcıların belirtti i metaforlar ile ÇAÖ'ni nasıl algıladıklarını anlamak, açıklamak amacı ile nitel ara tırma verilerinden yararlanılarak zengin ve özgün bulgular elde edilmi tir.

Ara tırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inançları ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmu tur. Buna göre, TMYÜ dersine ili kin olarak yapılan çapraz akran ö retimi uygulamasının ö rencilerin öz yeterlilik inancını artırdı ı saptanmı tır. Ara tırmanın bu bulgusu, öz yeterlilik inancı açısından özellikle MacKenzie ve Arbor (1979), Birnbaum vd., (2002), Oakley vd. (2017)'nin akran ö retimin öz yeterlilik inancını geli tirmesindeki rolünü vurgulayan görü ü destekler nitelikte oldu u söylenebilir. Zira ara tırmanın bu bulguları akran ö retimin öz yeterlilik inancını artırabilece ini göstermektedir.

Benzer ekilde ara tırma bulgularına göre mutfak ile ilgili temel becerilerin akranlar aracılılı ı ile ö retilmesinin ö rencilerin öz yeterlilik inancına olumlu etkisi oldu u saptanmı tır. Can (2009) ve Demirel (2013)'de akran ö retimin ba arı testleri üzerinde anlamlı etkileri oldu unu bulgulayan çalı malar yapmı lardır. Can (2009) müzik ö retmen adayları üzerinde çapraz akran ö retiminin ba arı testleri üzerine olan etkisini ölçtü ü ara tırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık oldu unu gözlemlerken, Demirel (2013)'de matematik dersi ba arı puanlarında akran ö retimi uygulanan deney grubu lehine anlamlı farklılıklar saptamı tır.

Ara tırma bulguları klasik ö retimin uygulandı ı kontrol grubunda yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inançları ön- test son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir de i im olmadı ına i aret etmektedir.

Ara tırmada deney grubu ile kontrol grubunun öz yeterlilik ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca dayanarak, deney ve kontrol gruplarını öz yeterlilik inançlarına ilişkin ön-test puanları açısından denk oldukları söylenebilir. Ara tırmanın bu bulgusu, Can (2009)'un müzik ö retiminde başarıyı ölçen testi ve Demirel (2013)'in matematik dersine yönelik tutumunu test ettiği ara tırması ile de benzerlik göstermektedir.

Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun öz yeterlilik testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulundu u görülmü tür. Buna göre akran ö retiminin uygulandı ı deney grubunda yer alan akran ö renenlerin öz yeterlilik inançları kontrol grubunda yer alan ö rencilere göre artı gösteren bir yapı sergiledi i gözlemlenmektedir. Bu durumda, temel yiyecek üretimi dersinde akran ö retimi programının uygulanması akran ö renen rolünde yer alan ö rencilerin öz yeterlilik inançlarını artırdı ı söylemek olanaklı olmaktadır. Bu bulgular Forneris vd. (2010); Birnbaum vd. (2002); Oakley vd. (2017) tarafından yapılan ara tırma sonuçları ile örtü mektedir. Zira Birnbaum akran ö renenlerin do ru besin seçme ve yemek hazırlama hususunda öz yeterlilik inançlarında artı meydana geldi ini ortaya koymu tur. Bunun yanında, Oakley vd. (2017) ise yemek pi irme ve yemek pi irme yöntemlerine ili kin öz yeterlilik inançlarında hem yeti kin hem de akran ö retimi yapan gruplarda artı oldu unu saptamı tır. Forneris vd. (2010) ise sa lıklı beslenme alı kanlı ı kazanma ile ilgili öz yeterlilik inancı arasında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde etmi tir. ekercio lu (2011) 'da benzer ekilde Elektrostatik Kavram Testi puanlarının, geleneksel yöntemle ö retim yapılan sınıflardaki ö retmen adaylarına göre akran ö retimi yapılan sınıflarda daha yüksek oldu u, gruplar arasındaki bu puan farkının ise deney grubu lehine istatistiksel düzeyde anlamlı oldu unu bulgulamı tır.

Bu ara tırma ile TMYÜ dersi kapsamında uygulanan ÇAÖ programının akran ö reten rolündeki ö rencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi de ara tırılmı olup, yapılan ön-test son-test ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmu tur. Bu sonuçlara göre, çapraz akran ö retiminin akran ö retenlerin öz yeterlilik inancını artırdı ı söylenebilir. Birnbaum vd. (2002) ve Moore ve Walters (2014)'ün ara tırma bulguları da akran ö reten rolü üstlenen ö rencilerin öz yeterlilik inançlarında anlamlı yönde artı lar oldu unu ortaya koymu tur. Bu yönden bu ara tırmalar mevcut ara tırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ara tırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, akran ö renenler ve akran ö retenler olmak üzere iki boyut altında de erlendirilmi tir. Akran ö renenler ba lamında elde edilen bulgular, çapraz akran ö retiminin katkıları, çapraz akran ö retiminde ya anan



güçlükler, çapraz akran ö retimi için geli tirilen öneriler ve çapraz akran ö retimi hakkında üretilen metaforlar olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Akran öğrenenler bakımında akran öğreniminin katkıları ile ilgili öne çıkan en önemli temalar, ÇAÖ'nin tekrarlanması istekli olma, akran öğrenmeyi özendirme, dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme, akran öğrenenin 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 istemi lerdir. 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 öğrenen olmaya istekli olduklarını da belirtmişlerdir. Buradan akran öğrenenlerin akran öğrenenleri 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 öğretilmesini, TMYÜ dersine karşı olumlu tutum geli tirmede etkili olduğunu, ÇAÖ'nün dersleri ilginç kılmasını ve derslerin eğlenceli bir şekilde öğretilmesini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları ile benzer olarak Tokgöz (2007) ve Ponzio ve Kenneth (1997) akran öğreniminin öğrencilerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu; Fagen, Crouch ve Mazur, (2002) ise akran öğrenimi yönteminin dersi zevkli hale getirdiğii sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca katılımcılar kendilerini öğrenmeye göre akran öğrenenin 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 öğrenimi üzerine yapılan akran öğreniminin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu ise, ÇAÖ'nin kalabalık mevcutlu sınıflarda öğrenmeye yardımcı olduğunun dile getirilmesidir. Özellikle uygulamalı derslerde grup çalışması halinde yürütülen derslerde disiplin ve kontrol sorunları yaşanabilmektedir. ÇAÖ'nin bu açıdan dersin öğreniminde 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 ara tırmaları ara tırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Çapraz Akran ö retiminde ya anan güçlükler temasına ait sonuçlar ise güçlüklerin varlı ı ve güçlüklerin yoklu u olarak iki alt tema halinde ele alınmı tır. Katılımcıların yarıya yakın kısmı ÇAÖ uygulaması sürecinde güçlük ya amadı ını belirtmi lerdir. Akran ö renenler ÇAÖ uygulaması esnasında ya anan güçlükler olarak, ders materyallerinin eksikli i, dersin uygulama kısımlarında aktif olarak katılmak istediklerini, di er grupların çalı malarını takip edemediklerini, ders ö retmeninin ö rencilerle yakından ilgilenemedi ini, uygulama ba nda akran ö retenin akran ö renenlere kar ı gururlu davranaca ının dü ünüldü ünü ve zaman zaman atölye temizli inin yeti tirilemedi i olarak ifade etmi lerdir.

Ö rencilerin pek alı ık olmadıkları bir uygulama türü olan çapraz akran ö retimi ile derslerin i lenmesinde uygulamanın ilk zamanlarında yabancılık hissedilmi , materyal eksikli i gibi bazı aksaklıklar ya anmı tır. Ancak edinilen geribildirimler ile bu aksaklıklar giderilmi tir. Alanyazında akran ö retimi yöntemini uygulaması esnasında ya anan zorluklara ili kin çalı malarda, grup arkada ının akademik bilgisindeki yetersizlik (Demirel, 2013), sınıf ortamı ve oturma düzeninde ya anan aksaklıklar (Demirel, 2013), ö renciler arasındaki ili kiler (Yardım, 2009), ve çatı maların (Beasley, 1997) dikkate alınmasının gereklili i hususlarına dikkat çekilmi tir. ekercio lu (2011) ise, ö retmen adaylarına yönelik olarak fizik dersinde yapılan akran ö retim uygulamasında fizik dersinin anla ılması zor bir ders olarak algılandı ını ve ba arı düzeyi dü ük bir sınıfta uygulanmasının meslek liselerinden gelen ö retmen adaylarınca olumsuz olarak de erlendirildi ini belirtmi tir.

ÇAÖ uygulamasını iyile tirmek, ara tırmak ve anlamak amacıyla akran ö renenlerden ÇAÖ'ne ili kin öneriler getirmeleri istenmi ve akran ö retenler önerilerini, “akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetmeme, akran ö retenlerin seçiminde kriter belirleme, ba ka okullar ve sınıflar da ÇAÖ uygulama, uygulamalarda daha aktif rol alma iste i, ÇAÖ gruplarındaki ö renci sayısının az olması ve ÇAÖ uygulamasına yönelik e itim seminerleri verme eklinde belirtilmi lerdir.

Akran ö renenlerin ifadeleri incelendi inde akran ö retenlerin büyük bir bölümünün kar ı cinsten bir akranı ile çalı manın kendisini rahatsız etmedi ini, önemli olanın dersin içeri inin do ru biçimde kendisine aktarılabilmesi oldu udur. Bu durumda TMYÜ dersi kapsamında uygulanan çapraz akran ö retiminde katılımcılar cinsiyet farkı gözetmemi ler ve daha çok dersin içeri ine odaklanmı lardır. Cinsiyet de i kenı açısından de erlendirildi inde ara tırmaya katılan ö renciler farklı cinsten bir akranı ile çalı maktan rahatsızlık duymadıklarını belirtmi lerdir.

Ara tırmanın bu bulgusu ile benzer olarak Demirel (2013)'ün çalışmasında erkek öğrencilerin cinsiyetin çalışmada bir önemi olmadığını belirttiği ortaya çıkmıştır. Bir başka ara tırmada, 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 öğrenimi grubunun daha etkili ve verimli çalışmaları sonucuna ulaşmıştır.

Ara tırmanın bulgularının aksine bazı ara tırmalarda aynı cinsten akranlar ile çalışmanın daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı ve tek cinsiyetle öğrenenin 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 ara tırmada katılımcıların %90'ının akran öğreniminin başka derslerde de uygulanmasını istediklerini belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Thornton (1994)'de ara tırmasının sonucunda öğrencilerin akran öğreniminden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Akran öğrenenler, akran öğrenenlerin seçiminde, olumlu tutuma sahip, yetenekli, ders konusuna hakim, sıcak kanlı ve akademik başarısı yüksek olan öğrenciler olmasına ilişkin kriter belirlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda akran öğrenenlerin 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 anlatılması sağlanarak, açık olmayan veya kolay anlaşılabilen düşünceler de ortaya konmaya çalışılmıştır (Aydoğdu, 2008; Çelikten, 2006). Bu doğrultuda akran öğrenenler tarafından geliştirilen metaforlar bitki, hayvan, eylem, 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. Eylem ana teması ile kitap, lamba, defter, meyve bıçağı biçiminde 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, bazı küçük ve basit algılanabilecek diğer etkilerinin büyük olduğu, yönlendirici etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir.

TMYÜ dersi kapsamında geliştirilen ÇAÖ'nün akran öğrenmelere etkisi ortaya koymak ve programa ilişkin derlendirmelerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bulguların analizleri sonucunda, çapraz akran öğreniminin katkıları, çapraz akran öğreniminde yaşanan güçlükler, çapraz akran öğrenimi için geliştirilen öneriler ve çapraz akran öğrenimi hakkında üretilen metaforlar olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Buna göre akran öğrenenler ÇAÖ'nün katkıları alt teması ile; dersi etkili ve verimli bir şekilde idediklerini, 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, öğrenirken öğrendiklerini, yaratıcılıklarının geliştiğini, empati becerisi kazandıklarını, benlik saygısı kazandıklarını, iletişim becerilerini geliştirdiklerini, özgüvenlerinin arttığını, liderlik davranışları sergilediklerini, mesleki ve teknik becerilerinin geliştiğini ve kariyer hedefleri belirlediklerini, ikinci bölümü yapma becerisi kazandıklarını, sınıf içinde disiplinin sağlandığını, kalabalık sınıflarda öğrenmeye yardımcı olduğunu, akranlar arasındaki ilişkilerinin güçlendiğini, akran öğrenen olarak kendilerine güven duyulduğunu, akranlar arasında saygınlık kazandıklarını ve akran öğrenenlerin kendilerinin yanında rahat hissettiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bulguları ile benzer çalışmaların vardır: Özcan (2017)'in araştırmasının sonucunda akran öğrenimi 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 öğrenirken öğrendiklerini, ders başarılarının arttığını; Arun vd. 2010, öğrencilerin bilgi ve beceri yönünden geliştiklerini; Yögev ve Ronnen (1982); Korkmaz (2012), akran öğreniminin öğrencilerin empati yeteneği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu; Yıldız (2015), benlik saygısı ve sosyal ilişkiler boyutlarında artış olduğu; Yayla (2017) ve Piepmier (1998), özgüvenlerinde artış olduğu, derse aktif katılımın sağlandığı, öğrenmeyi etkili hale getirdiği ve Fagen, Crouch & Mazur, (2002) ise yöntemin sınıfın havasını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşımlardır. DiCarlio ve Rao (2000) ise akran öğrenenlerin özgüvenlerinde artış olduğu ve akranlar arasındaki ilişkilerin de güçlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

ÇAÖ esnasında ya anan güçlük olarak ilgisiz olan ö renciye ders anlatmanın zor oldu unu anladıklarını belirtmişlerdir. Ara tırmanın bu bulgusu ekercio lu (2011)'in çalı ması ile benzerlik göstermektedir.

ÇAÖ için akran ö retenlerin cinsiyetlerinde fark gözetilmeme, ÇAÖ uygulamasını tekrarlama, mezun ö rencilerin akran ö renen olması ve Millî E itim Bakanlığı'nın ÇAÖ uygulamasını gerçekle tirmesi önerilerini geli tirmi lerdir.

Çapraz akran ö retimi konusunda üretilen yedi adet metafor bitki alt teması ile Fidan ve a aç; e ya alt temas ile kitap ve keskin bıça a; hayvan alt teması ile karınca kolonisine, yiyecek alt teması ile köfte ekme e ve insan alt teması ile a abey karde olmak üzere 7 adet metafor üretilmiştir.

Üretilen bu metaforlardan hareketle, akran ö retenler ÇAÖ kapsamında kendilerini bilgi veren, bir sistemin temelinde yer alan, do ru bilgileri verme ve yönlendirme sorumlulu unda olan yardım eden, koruyan yönlendiren, her iki tarafa da faydalı olan ve samimi ili kiler kuran çekimserli i ortadan kaldıran olarak algıladıkları sonucuna ula ılabilir.

Ara tırmadan elde edilen veriler, bulgular ve sonuçlar ile ilgili alanyazına katkı sa landı ı dü ünülmektedir. Özellikle ülkemizde mesleki e itim ile ilgili ara tırmalarda akran ö retimi hususuna de inilmedi i tespit edilmiştir. E itimlerin kalitesinin artırılabilmesi, dersin etkili ve verimli olarak i lenebilmesi ve yapılandırmacı yakla ımın en önemli ö elerinden olan ö rencinin derslerde daha aktif kılınabilmesi için akran ö retimi yöntemlerinin meslek derslerinde de uygulanması gerekli görülmektedir. Bu nedenle bu tez çalı masında mutfak becerilerinin kazandırılmasında ö renci merkezli bir ö retim yöntemi olan çapraz akran ö retiminin literatüre kazandırılması için bir çapraz akran ö retimi tasarımı yapılmı ve etkinli i sınanmıştır. Ara tırma sonuçları ö reten ve ö renen rolündeki ö rencilerin uygulamadan memnun kaldıklarını ve derslerin etkili ve verimli bir ekilde i lendi ini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, ö rencilerin ileti im, empati, olumlu ili kiler kurma, özgüven sa lama gibi davranı sal açılardan da olumlu etkileri oldu u ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ö renciler uygulama esnasında birtakım güçlükler de ya amı lardır. Akran ö retenler bazı teknikleri gösterirken ve tek bir uygulama yapılması nedeni ile akran ö renenleri aktif bir ekilde derse katma konusunda sıkıntı ya amı lardır. Bu nedenle akran ö renen rolündeki ö renciler özellikle uygulamaları daha aktif biçimde yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun için rehber ö retmenin gerekli düzenlemeleri yapması önerilebilir.

Bir di er husus materyallerin yani mutfak ekipmanlarının eksikli ine yönelik görü lerdir. Derse ba lamadan önce tüm eksiklikler rehber ö retmen tarafından tamamlanmalıdır.

Çapraz akran ö retimi uygulama esnasında ya anan di er aksaklıklar öyle özetlenebilir: Her grup farklı türde uygulama yaptı ı için ö renciler her yeme in yapımını ve pi irme tekni ini gözleme ansı bulamamı lardır, bu durumda dersler her grubun aynı uygulamayı yapabilece i biçimde düzenlenebilir. Ancak bu durumda da zaman ve ürün çe itlili i konusunda eksiklikler ya anabilir. Bunun için okul bünyesinde destekleme ve yeti tirme kursları açılabilir. Ancak henüz Milli e itim sistemimiz meslek derslerine ili kin destekleme yeti tirme kursu açma olana ı sunmamaktadır.

Uygulamalardan bazılarının yapımının bölünememesi nedeniyle teneffüs aralarını kullanmak zaman zaman mümkün olamamaktadır. Dönü ümlü olarak ö rencilere dinlenme olana ı verilebilir.

Tez çalı ması çerçevesinde yürütülen ara tırma ile ilerideki ara tırmalar için birtakım önerilerde bulunmayı sa layacak içgörüler de elde edilmi durumdadır. Akran ö retimi ve öz yeterlilik arasındaki ili kiye genel bir yakla ımla bakıldı ında benzer ili kilerin farklı okul ve ders ba lamında incelenmesi yararlı olabilir. Bu türden bir yakla ım özellikle okul ve dersler arasında bir kar ıla tırma yapma olana ı verilebilecektir. Öte yandan bu ara tırma kapsamında incelenmeyen özsaygı, benlik algısı, motivasyon, ö renilmi güçlülük gibi de i kenler ileriki ara tırmalarda incelenebilir.

Tez çalı ması yazına önemli katkıda bulunmaktadır. Bu katkıların ba ında yazında genel olarak kabul edildi i anla ılan akran ö retimi ve öz yeterlilik ili kisinin kuramsal bir modele dayalı olarak görgül ve nesnel ara tırma bulguları ile test edilmesi gelmektedir. Öte yandan akran ö retimi ve öz yeterlilik ili kisini saptamı önceki çalı maların bulgularını destekler nitelikte sonuçlarda elde edilmi tir. Böylece akran ö retiminin öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkileyen bir de i ken olarak dü ünülebilece i olgusu güçlenmektedir.

Ara tırmanın di er kavramsal katkısı ise mutfak derslerine ili kin bir çapraz akran ö retim modelinin kurgulanmı olması ve modele ili kin ayrıntılı tanımlar verilerek bu tanımlamaların ö rencilerin gözünden de erlendirmelerinin ortaya konmu olmasıdır. Çalı manın metodolojik katkısı ise Türkiye’de gastronomi e itimi üzerine yapılan ara tırmalar arasında yöntem açısından bir yenilik olu turmasıdır. Di er bir ifade ile daha çok nicel ara tırma yakla ımı ile yapılan önceki çalı malara kar ın bu çalı mada karma ara tırma çerçevesinde toplanan verilerin analize tabi tutuldu u bir yakla ımın benimsenmi olması ve TMYU dersindeki ö rencilerin görü lerinin bu yolla incelenmi olması önemli bir

metodolojik katkı olarak görülebilir. Bu çerçevede iç içe geçmi karma yöntemin akran ö retimi ve öz yeterlilik gibi unsurların rolünü anlamada kullanılabilir bir yaklaşım olduğu da gösterilmiştir.

Ara tırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Ara tırmanın sadece TMYÜ dersi kapsamında gerçekleştirilmesi sınırlılıktır. Bu bağlamda ileriki ara tırmalarda farklı müfredat dersleri kapsamında akran ö retimi uygulamaları yapılabilir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim alan ve dallarında da akran ö retimi uygulaması yapılabilir. Bu ara tırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem gruplarında çalışılarak farklı bulgular elde edilebilir. Ayrıca ara tırmada akran ö retiminin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Akran ö retiminin akademik başarı ve meslek derslerine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri de araştırılabilir. Akran ö retiminin farklı türlerine alanyazında değinilmiştir. Bu çalışmada çapraz akran ö retimi modeli uygulanmıştır. Gelecek çalışmalarda akran ö retiminin diğer türleri uygulanabilir. Ayrıca bu ara tırma ortaö retim seviyesinde yürütülmüştür. Gelecek ara tırmalarda yüksekö retimde fakülte, yüksekö retim ve meslek yüksekö retim 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>, (eri m tarihi: 14.01.2016)
- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Ö renme* (8.baskı). Kanyılmaz Matbaası, zmir.
- Akku , D., Eker, F., Karaca, A., Kapısız, Ö. ve Açıkgöz, F. (2016). "Lise Gençlerinde Akran E itimi Programı Madde Ba ımlılı nı Önlemede Etkili Bir Model Olabilir Mi?". *Psikiyatri Hem ireli i Dergisi*, 7 (1) 34–44 (Doi: 10.5505/phd.2016.59489) (eri m 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*. Yayınlanmamı 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 E itimi Arama Konferansı, Akademik Turizm E itimi, Anatolia Dergisi ve Türkiye A ılar Federasyonu, Antalya Expo Center, Antalya, 26 - 27 ubat.
- Arlı, M. ve Nazik, M. H. (2001). *Bilimsel Ara tırmaya Giri . Gazi Kitabevi*, Ankara.
- Arun, N. C., Altay, F. ve Çelenk, B. (2010). "Voleybol Oyununun Ö retiminde Do rudan Ö retim ve Akran Ö retimi Yakla ımlarının Eri iye Etkisi".11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 191-193.
- Aydınlıo lu, F. (2016). *The Effects of Peer Tutoring In Learning English As A Foreign Language At A Secondary School*, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ça Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aydo du, E. (2008). *İkö retim okullarındaki ö renci ve ö retmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eski ehir.
- 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 E itimi Alan Ö rencilerin E itim Memnuniyetlerinin ve Gelece e Yönelik Bakı Açılarının Belirlemesine Yönelik Bir Ara tırma”. Uluslararası Alanya İ letme 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>, (eri im 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*, Yayınılamamı 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>, (eri im tarihi: 15.09.2017)
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Do an, N. (2017). “Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Kar ıla tırılması”. *E itimde ve Psikolojide Ölçme ve De erlendirme Dergisi*, 8 (1): 63-78, [www.dergipark.gov.tr](http://www.dergipark.gov.tr), (eri im tarihi: 10.09.2017)
- Birdir, K. ve Kılıçhan, R. (2013). “Mutfak eflerinin Mesleki E itim Düzeyleri ve Ya adıkları E itim Problemlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalı ma”. 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 E itiminin Rakamsal Geli meler Açısından De erlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1): 79-97.
- Böyükıılmaz, S. (2006). *Turizm Otelcilik Meslek Lisesi Mezunu Mutfak Elemanlarının Yeterli i Konusunda verenlerin Görü leri*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi E itim 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>, (eri im 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>, (eri im tarihi: 02.12.2015).
- Brooks, R. J. (2014). *Exploring the Long-term Benefits from Peer Tutoring High School Students with Significant Disabilities*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, San Diego State University, ProQuest, UMI.
- Büyüköztürk, . (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, statistik, Ara tırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorumu, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk . (2007). *DeneySEL Desenler Ön-test – Son-test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik Ö retmenli i Gitar Ö rencileri için Geli tirilen Akran Ö retimi Programının Etkilili inin Sınanması*. Yayınlanmamı Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Caraher, M., Seeley, A., Wu, M. ve Lloyd, S. (2013). “When Chefs Adopt A School? An Evaluation of a Cooking Intervention n 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>, (eri im 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*, Yayınlanmamı 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*, Yayınlanmamı 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>, (eri im 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*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, ProQuest Dissertations UM .
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating, Quantitative and Qualitative Research*, NJ: Merrill Prentice.
- Creswell, J. W. (2016a). *Ara tırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 2. Baskı, E iten Kitap, Ankara.
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel Ara tırma Yöntemleri Be Yaklaşımına Göre Nitel Ara tırma ve Ara tırma Deseni*, 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Ara tırmaları: 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, . (1993). Turizm Endüstrisine Mutfak Elemanı Yeti tirmeye Yönelik E itim Programlarının De erlendirilmesi, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Da deviren, A. (2007). Lisans Düzeyinde Turizm E itimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açından De erlendirilmesi, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, F. (2013). Akran E itiminin Matematik Dersinde Kullanımının Ö renci Tutumu, Ba arısı ve Bilgi Kalıcılığı na Etkisi, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2007). Ö retme Sanatı (12. Baskı). Pegem, Ankara.
- Demirer, H. (2000). “Kapadokya Bölgesi Turizm Belgeli Konaklama İ letmeleri Üst ve Orta Düzey Yöneticilerinin Turizm İ letmecili i ve Otelcilik Yüksekokulu Ö rencilerinden Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Bir Ara tırma”. Kapadokya Toplantıları VII. Nev ehir: Erciyes Üniversitesi Turizm İ letmecili i 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 giri . (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, Yayınlanmamı Doktora Tezi, ProQuest Dissertations UM .
- Eason, K. E. (2000). Cross-Age Peers as Partners: Students’ Perspectives on The Reciprocal Effects of Paired Reading Using Cross-Age Peer Tutors. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Louisiana, ProQuest Dissertations UM
- Ehtiyar V. R. ve Üngüren E. (2008). “Turizm E itimi Alan Ö rencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Seviyeleri ile E itime Yönelik Tutumları li kinin Belirlenmesine Yönelik Bir Ara tırma”. *Uluslararası Sosyal Ara tırmalar 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: mplications for Reducing Anti-social Behaviour of Schooling Adolescents". *Us-China Education Review A* 11, 932-945.
- Erdener, E. (2009). "Vygotsky'nin Dü ünçe ve Dil Geli imi Üzerine Görü leri: Piaget'e Ele tirel Bir Bakı ". *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 85-103.
- Erku , A. (2005). *Bilimsel Ara tırma Sarmalı*, 1. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Eryılmaz, H. (2004). *The Effect of Peer Instruction on High School Students' Achievement and Attitudes Toward Physics*, Yayınlanmamı Doktora Tezi. Ortado u 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>, (eri im 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>, (eri im tarihi: 26.12.2016).
- Foneris, 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>, (eri im 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 Ara tırmaya Giri* . (çev. A. Ersoy ve P. Yalçino lu), 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 nd 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 A ılılık Meslek Standardı Çerçevesinde Mutfak E itimi Yeterli i: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Görkem, O. ve Öztürk, Y. (2011). *Otel Mutfaklarında Stajyer stihdamı ve Beceri E itimi Yeterlili ine Yönelik Bir Uygulama*". *İletme Ara tırmaları Dergisi*, 3(4): 18-33.
- Görkem, O. ve Öztürk, Y. (2012). "Ulusal A ılılık Meslek Standardı Çerçevesinde Ö renci Yeterliklerine li kin Üç Boyutlu De erlendirme". *SO D Dergisi*, 9(1): 65-76.

- Görkem, O. ve Sevim, B. (2016). “Gastronomi E itiminde 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). Ö retmen Adaylarının deal Gazlar Konusundaki Fen Ba arısına Akran Ö retiminin Etkisi, nönü Üniversitesi, E itim 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 Ö retimde Turizm E itimi ve Hizmet Kalitesi, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi E itim 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, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ohio State Üniversitesi, ProQuest, UMI.
- Harbalio lu, M. ve Ünal, . (2014). “A ılık Programı Ö rencilerinin 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 deal Peer Tutor And deal Peer Tutoring Session*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Arizona State University, ProQuest Dissertations UM .
- 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, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Willmington Collage, ProQuest Dissertations UM .
- 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](http://educationnorthwest.org/.../peer-and-cross-age-tutoring.pdf), (erişim tarihi: 25.12.2015)
- Karabulut, Ö. Ö. (2003). Aile Planlaması Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Akran Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, Ö. (2004). Akran Etkinliği Etkisi 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). Birlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişimsel Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılıncı, M. (2012). “Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim Etkilendiren 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 Etkininin Ergenler Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamı 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. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, State University, Newyork, USA, Proquest Dissertations, UM .



- 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 Açık Programı Öğrencilerinin Mesleki Tutumlarının Belirlenmesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32: 41-61.
- Kuluhan, S. ve Kuluhan, Z. (2004). "Turizm İşletmelerinde İşveren Devri: Anlamı, Türleri ve Nedenleri". *SOID 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, UM, 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). *İlk 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](http://jht.sagepub.com), (eri im 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>, (eri im 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>, (eri im tarihi: 30.03.2017)
- Mirzeolu, A. D. ve Özcan, G. (2015). "Akran Öğretimiyle İncelenen 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>, (eri im 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>, (eri im 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](http://eric.ed.gov), (eri im 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? Yayınlanmamı Doktora Tezi, Memphis Üniversitesi, ProQuest Dissertations, UM .
- 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, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Colorado, Proquest Dissertations, UM .
- O'Donnell, R. (2004). "Introducing Peer-Assisted Learning In First Year Accounting In Australia". <http://www.econ.mq.edu.au/research/2004/PALDec04.pdf>, (eri im tarihi: 02.01.2015)
- Ok, A. ve Erdo an, 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 E itiminde Özel Ö retim Yöntemleri. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Öney, H. (2016). "Gastronomi E itimi Üzerine Bir De erlendirme". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35: 193-203.
- Ömür i , E. (2014). yerinde Arkada lık li kilerinin Temel Belirleyicileri ve Örgütsel Sonuçlar Üzerine Etkisi, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Özcan, O. (2017). Akran Ö retimi Yöntemiyle Asit ve Bazlar Konusunun 12. Sınıflarda Ö retimi: Bir Eylem Ara tırması, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, B., Akta , A. ve Altınta V. (2005). “Turizm ve Otelcilik E itimi Görmekte Olan Lisans Düzeyindeki Ö rencilerin Otel İ letmelerinin Yiyecek- çecek Bölümüne Yönelik Tutumları”. *Anatolia Turizm Ara tırmaları Dergisi*, 16(1): 46-58.
- Özden, Y. (2005). Ö renme ve Ö retme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, Y. ve Görkem O. (2011). “Mutfak Dalı Ö rencilerinin Mesleki Yeterliliklerinin De erlendirilmesi: Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Ö rencilerine Yönelik Bir Uygulama”. *İ letme Ara tırmaları 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, Yayınlanmamı 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 Ö retmenlik E itimi Alan Ö rencilerin Turizm İ letmelerinde Yaptıkları Stajları De erlendirmeler Üzerine Bir Ara tırma”. *Ticaret ve Turizm E itim 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](http://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*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Proquest Dissertations, UM .
- 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>, (eri im 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>, (eri im 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*. Yayınlanmamı 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*, WALTERTREE Press LLC, kinci 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). *Ortaö retim Düzeyinde Mesleki Turizm E itimi Alan Ö rencilerin Staj Sürecine Adaptasyonu Üzerine Bir Ara tırma*, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sava , E. (2011). *Akran Ö retimi Destekli Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuvar Yakla ımının Ö retmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamı 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). *Ö renme Teorileri E itimsel Bir Bakı la*, (çev. ed. M. ahin), Nobel Yayın Da ıtım, 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>, (eri im tarihi: 28.12.2015)
- Sevim, B. ve Görkem, O. (2011). "Modüler Turizm E itiminde Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeli i 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>, (eri im 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*, Yayınlanmamı 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, stanbul.
- Soluno lu, K. S. (2013). *Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri ile Kız Meslek Liselerinin Yiyecek çecek Hizmetleri Alanı Meslek Dersleri Okutulurken Kar ıla ılan Sorunlar*, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Suba ı, G. (2002). *Yazılı Akran Dönütü E itimi ve Bu E itimin Ö rencilerin Yazma Ürünleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi E itim Bilimleri
- ekercio lu, A. (2011). *Akran Ö retimi Yönteminin Ö retmen Adaylarının Elektrostatik Konusundaki Kavramsal Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamı 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*, Yayınlanmamı 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>, (eri im 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*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ortado u 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>, (eri im tarihi: 20.02.2017)
- Türedi, E. (2015). *Öz Yeterlilik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi li kisi - Cinsiyet ve Deneyim Süresi Açısından Resmi Okul ve Özel Okul Ö retmenleri Üzerine Bir Ara tırma*, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünlüönen, K. ve Boylu, Y. (2005). "Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Ö renim Gören Ö rencilerin Beklenti ve Algılamalarındaki De i imin Kar ıla tırılması (2000 - 2001 ve 2003 - 2004 Ö retim Yılları)". *Milli E itim Üç Aylık E itim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166): 159-174.
- Ünlüönen, K. ve Boylu, Y. (2009). "Türkiye'deki Örgün Turizm E itimine ili kin rakamsal Geli melerin De erlendirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12): 11-32.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). "Hem irelik E itiminde Akran E itim Modeli". *Dokuz Eylül Üniversitesi Hem irelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4): 214-217, <http://www.deuhyoedergi.org>, (eri im tarihi: 02.12.2015)

- Üzümcü, T. ve Bayraktar, S. (2004). “Türkiye’de Turizm Otel İletmeciliği Alanında Eğitim Veren Yükseköğretim Kuruluşlarındaki, Eğitimcilerin 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’li 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, . (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 İhan, . Ö. (2010). “Genel Öz yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2010, 21(4): 301-8.
- Yıldırım, A. ve İmrek, 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*.



Yayımlanmamı 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). E itimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (ed.) içinde, Yapılandırımcılık. (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, Yayımlanmamı 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, Yayımlanmamı Doktora Tezi, University of the Pacific Stockton, California, ABD, ProQuest Dissertations, UMI.

#### **nternet Kaynakları**

- [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (erişim tarihi: 15.02.2015)
- [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) (erişim tarihi: 20.03.2015)
- [www.megep.gov.tr](http://www.megep.gov.tr) (erişim tarihi: 20.03.2015)

## EK 1- GENEL ÖZ YETERLİLİK ÖLÇE

Sevgili Öğrenci,

Bu bir sınav değildir. Yanıtlarınız bir ara tırma için kullanılacak olup hiçbir şekilde başka bir şahıs ve kurum ile paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar ara tırmanın 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 GÜNER

### 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 girişimim.					
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 karşılaşmada 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 başaramaya kadar uğraşırım.					
14	Yeteneklerime her zaman çok güvenmem					
15	Hörsüme gitmeyen bir tarifi yapmak zorunda kaldımda 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 ÖRNEKLER

### DERS PLANI ÖRNE

**Ders: Temel Yiyecek Üretimi**

**Konu: Sebzeleri Do rama Usulleri**

#### B L SEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR

- Belirlenen do rama usulünü tanımlayabilme.
- Do rama usulünütürüne göre sebzeleri seçebilme.
- Do ramada kullanacak araçları tanımlayabilir.

#### PS KOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR

- Belirtilen do rama usulüne göre takip edebilir.
- Yapılacak do rama türünün i lem basamakları bilgisini zihinde hazırlama.
- Ö retenin gösterdi i gibi tekni ine uygun biçimde sebze ve bıça ı tutabilmek
- Tekni ine uygun biçimde kesme i lemini tamamlayabilmek

#### DUYU SAL ALAN HEDEF DAVRANI LARI

- Belirlen do ru i lem basamaklarını seçebilmek
- Uygulamaya ba lamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

#### KEND N DE ERLEND RME ÖLÇÜTLER

##### Ki isel Hijyen

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

##### Araç gereç seçimi

5. Araçlarınızı do ru seçtiniz mi?
6. Araçların bakımı ve i lem için hazırlı ı yapıldı mı?

##### lem basamakları

7. Belirlenen do rama usulüne göre araçları seçtiniz mi?
8. Belirlenen do rama usulüne göre sebzeleri seçtiniz mi?
9. Tekni ine uygun biçimde araçları kullandınız mı?
10. Belirlenen do rama usulüne uygun biçimde sebzeyi do radınız mı?
11. Temiz ve düzenli çalı tınız mı?
12. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
13. Zaman ve enerjiyi do ru kullandınız mı?

## **Ders: Temel Yiyecek Üretimi**

### **Konu: Sebzeleri Pi irme Yöntemleri**

#### **B L SEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Sebzeleri Pi irme Yöntemlerini tanımlayabilme.
- Seçilen sebzeğe uygun pi irme yöntemini bilme.
- Seçilen sebzeğe uygun pi irme yönteminde kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Sebzeği tekni ine uygun biçimde pi irmede yapaca ı i lem basamaklarına ili kin i lerin bilgisini zihinde hazırlama.

#### **PS KOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Seçilen sebzeği verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Sebzeği tekni ine uygun biçimde pi irmede yapaca ı i lem basamaklarına uygun biçimde takip edebilme
- Ö retenin gösterdi i biçimde sebzeği yöntemine uygun biçimde pi irebilmek.

#### **DUYU SAL ALAN HEDEF DAVRANI LARI**

- Yöntemine uygun sebzeği pi irmeye hazırlamak için do ru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya ba lamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

## **KEND N DE ERLEND RME ÖLÇÜTLER**

### **Ki isel hijyen**

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

### **Araç gereç seçimi**

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

### **lem basamakları**

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı ?
8. Reçetede verilen i lem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalı tınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi do ru kullandınız mı?

## REÇETELER

### SARIMSAKLI MANTAR SOTE

#### ARAÇLAR

- ✓ Sote tavası
- ✓ Do rama tahtası
- ✓ Do rama Bıça 1
- ✓ Servis taba 1

#### MALZEMELER

- ✓ 600 Gr. Mantar
- ✓ 2 Di Sarımsak
- ✓ ½ Çay barda 1 Ayçiçek ya 1
- ✓ Tuz
- ✓ Karabiber
- ✓ Kekik

#### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Mantarları temizleyiniz ve do rayınız
- ✓ Ya 1 sote tavasına alınız ve kızdırınız
- ✓ Mantarları tavaya alınız.
- ✓ Tuz ve karabiber ekleyip yüksek ate te mantarlar suyunu salıp tekrar çekene kadar tavayı sürekli sallayarak soteleyiniz.
- ✓ Sarımsa 1 bütün olarak mantara ekleyiniz ve oca ın ısısını dü ürünüz.
- ✓ Keki i ekleyiniz.
- ✓ Ocaktan alınız.
- ✓ Servis ediniz.

### KABAK GARN TÜRÜ (ETÜVE)

#### ARAÇLAR

- ✓ Dekor bıça 1
- ✓ Do rama tahtası
- ✓ Do rama Bıça 1
- ✓ Kapaklı döküm tencere
- ✓ Concasse domates için ha lama tenceresi
- ✓ Servis taba 1

#### MALZEMELER

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

#### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Kabakları önce dekor bıça 1 ile suyunuz
- ✓ Ba kısımlarını kesiniz ve 5mm kalınlı ında vichy do rayınız.
- ✓ Domates concasse hazırlayınız.
- ✓ Sarımsakları soyup brunuaz do rayınız
- ✓ Ya 1 tencereye alınız önce kabakları sonra sarımsa 1, tuzu, domatesi ilave ediniz.
- ✓ Kapa ını kapatarak orta ate te 20 dakika kontrol ederek pi iriniz.
- ✓ Servis taba ına alınız üzerine kıyılmış dereotu serpererek servis ediniz.

## BUHARDA P M SEBZELER

### ARAÇLAR

- ✓ Bambu buhar sepeti
- ✓ Sos tenceresi
- ✓ Do rama tahtası
- ✓ Do rama Bıça 1
- ✓ Dekor bıça 1

### MALZEMELER

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

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Karnabaharları, brokolileri ayıklayınız ve yıkayınız.
- ✓ Kabakları dekor bıça 1 ile soyup önce dörde bölünüz sonra 5 cm uzunlu unda do rayınız ve çekirdekli kısmını bıçak ile alınız.
- ✓ Havuçları vicyh do rayınız.
- ✓ Buhar sepetine sebzeleri düzgün bir ekilde diziniz.
- ✓ Yarım Limonu ilave ediniz.
- ✓ Bir sos tenceresinin içine suyu koyarak kaynatınız
- ✓ Bambu sepetin kapa ını kapatarak tencerenin üzerine yerle tiriniz.
- ✓ 10 dakika buharda pi iriniz
- ✓ Sebzeleri bir servis taba ına alınız.
- ✓ Tuz ve baharatlar ile lezzet veriniz.

## PATATES KIZARTMASI

### ARAÇLAR

- ✓ Fritöz
- ✓ Do rama tahtası
- ✓ Do rama Bıça 1
- ✓ Servis taba 1

### MALZEMELER

- ✓ 1 kg. Kızartmalık patates
- ✓ 1 lt. kızartmalık ayçiçe i ya 1
- ✓ Tuz

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Patatesleri yıkayınız ve soyunuz.
- ✓ Patatesleri batonet ekinde do rayınız.
- ✓ Do ranan patatesleri fritöz sepetine alınız.
- ✓ Fritöze sıvı ya 1 ¾ 'ü bo kalacak biçime dökünüz.
- ✓ Fritözü çalı tırınız.
- ✓ Fritözün ısısını 180 dereceye ayarlayınız.
- ✓ Ya kızdıktan sonra patatesleri fritöz sepetini fritöze alınız
- ✓ Patatesler altın sarısı renginde kızardıktan sonra fritözden çıkarıp ya ını süzünüz.
- ✓ Bir servis taba ına alınız ve tuzunu ekiniz.

## KARNABA HAR GRATEN

### ARAÇLAR

- ✓ Fırın Kabı
- ✓ Sos tenceresi
- ✓ 24 cm. tencere
- ✓ Do rama tahtası
- ✓ Do rama Bıça 1
- ✓ Kevgir
- ✓ Rende
- ✓ Servis taba 1

### MALZEMELER

- ✓ 500 Gr.  
Karnabahar
- ✓ Tuz

### Béchamel Sos

- ✓ 35 gr tereya 1
- ✓ 35 gr un
- ✓ 250 ml süt
- ✓ Tuz-muskat  
rendesi
- ✓ Garnished  
onion(so an,defn  
eyapra 1,karanfil)

### Üzeri çin

- ✓ 200 Gr. Rende  
taze ka ar

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Karnabaharları ayıklayınız ve yıkayınız.
- ✓ Önce 2 lt. suyu tencereye alarak kaynatınız içine 1 tk. Tuz atınız.
- ✓ Karnabaharları suyun içine alarak 8-10 dakika pi iriniz.
- ✓ Kevgir yardımı ile karnabaharları alıp buzlu so uk suyun içine alarak oklayınız.

### Be amel Sos Yapılı 1

- ✓ Tereya 1 kalın dipli bir tencerede eritilir. Sarartılmadan üç dakika kadar karı tırılarak kavrulması sa lanır.
- ✓ Ocaktan alınır 5-10 dakika kadar so utulur. So utulmazsa sosun dibi tutar.
- ✓ Tekrar oca a alınır so uk süt eklenir ve hızla karı tırılır. Garnished Onion(defneli karanfilli so an), tuz, muskat rendesi, beyaz biber eklenir.
- ✓ Karı tırılarak hafif ate te 15 dakika kadar kaynatılır. Dibinin tutmamasına dikkat edilmelidir. Ocaktan alınır.
- ✓ Garnished Onion (defneli karanfilli so an) çıkartılır. Sos pütürlü ise süzülebilir.
- ✓ Sosun kıvamını koyu buluyorsanız süt ekleyerek kaynatınız. Sulu ise biraz daha yo unla ana kadar kavnatabilirsiniz. Ka 1 ın ters tarafına 4-5

## **Ders: Temel Yiyecek Üretimi**

### **Konu: Fondlar**

#### **B L SEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Fond kavramını tanımlayabilme.
- Seçilen fonda uygun yöntemi bilme.
- Seçilen fonda uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Fond hazırlı na uygun biçimde pi irmede yapaca ı i lem basamaklarına ili kin i lerin bilgisini zihinde hazırlama.

#### **PS KOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Seçilen fondu verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Seçilen fondu tekni ine uygun i lem basamaklarını takip edebilme
- Ö retenin gösterdi i biçimde fondu hazırlayabilme.

#### **DUYU SAL ALAN HEDEF DAVRANI LARI**

- Yöntemine uygun olarak fond hazırlamak için do ru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya ba lamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

#### **KEND N DE ERLEND RME ÖLÇÜTLER**

##### **Ki isel Hijyen**

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

##### **Araç gereç seçimi**

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

##### **lem basamakları**

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı?
8. Reçetede verilen i lem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalı tınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi do ru kullandınız mı?



# REÇETELER

## FONDLAR

### BEYAZ DANA FONDU

#### ARAÇLAR

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

#### MALZEMELER

- ✓ 4 Kg. Kırılmış dana kemi i (Kaval kemi i)
- ✓ 600 Gr. Mire Poix (1 orta kuru so an, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı)
- ✓ 300 Gr. So uk su
- ✓ 7 lt. So uk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyapra 1, 1 di sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

#### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri 1 gece önceden kırdırıp so uk 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 so uk suyun içine alın.(Blanching)
- ✓ Kaynamaya ba layınca olu an köpü ü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ 4 saat boyunca kısık ate te kaynatın.
- ✓ Daha sonra mire poixları sos tenceresine alın.
- ✓ Kısık ate te yakla ık 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 so utun.
- ✓ Buzdolabı po etine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

## KAHVERENG DANA FONDU

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

- ✓ 2 Kg. Kırılmış dana kemi i (Sırt T kemi i)
- ✓ 300 Gr. Mire Poix (1 orta kuru so an, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 di Sarımsak)
- ✓ 1 çorba ka 1 1 salça
- ✓ 150 Gr. So uk su/Beyaz arap
- ✓ 3,5 lt. so uk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyapra 1, 1 di sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.
- ✓ 100 gr. Ayçiçek ya 1

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri 1 gece önceden kırdırıp so uk buzlu sun içerisinde sabaha kadar bekletin, sabah süzün ve kurutun.
- ✓ Fırını 200 derecede ısıtın.
- ✓ Kemikleri Ayçiçek ya 1 ile fırça yardımı ile ya layınız.
- ✓ Gastronomu ya layarak kemikleri içine yerle tirin ve fırına sürün.
- ✓ Her 20 dakikada bir kemikleri ters çevirin.
- ✓ 90 dakika pi tikten sonra mire poixleri ekleyip fırında tekrar 40 dakika kadar kızartın.
- ✓ Sos tenceresinde biraz ya ile salçayı kavurun.
- ✓ Kemik ve mire poixleri sos tenceresine alın.
- ✓ Tepside kalan sadece fazla ya 1 süzdürün.
- ✓ Gastronomun dibinde kalan sosun içine 150 gr so uk su veya beyaz arap ekleyip oca a alın.
- ✓ Spatula ile kazıyarak deglaze edin.
- ✓ Deglaze sıvısını sos tenceresine aktarın.
- ✓ 3,5 litre so uk suyu ekleyerek kemiklerin üzerini geçecek ekilde ekleyin.
- ✓ Kaynamaya ba layınca olu an köpü ü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ate te yakla ık 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

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

### MALZEMELER

- ✓ 2,5 Kg. Tavuk kemi i
- ✓ 500 Gr. Mire Poix (1 orta kuru so an, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 di Sarımsak)
- ✓ 5 lt. So uk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyapra 1, 1 di sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Kemikleri bir sos tenceresine alın.
- ✓ 5 litre so uk suyu kemiklerin üzerini geçecek ekilde ekleyin.
- ✓ Oca ın altını açın.
- ✓ Kaynamaya ba layınca olu an köpü ü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ate te yakla ık 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 so utun.
- ✓ Buzdolabı po etine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

## TAVUK FONDU (BROTH)

### ARAÇLAR

- ✓ Do rama 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 so an, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adf. Kereviz sapı, 1 di Sarımsak)
- ✓ 5 lt. so uk su
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyapra 1, 1 di sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Tavu u temizleyin (kuyruk ve kanat uçlarını kesin) ve sos tenceresine alın.
- ✓ Tavu un üzerini geçecek ekilde 5 litre so uk suyu ekleyin.
- ✓ Oca ın altını açın.
- ✓ Kaynamaya ba layınca olu an köpü ü kevgir yardımı ile alın ve atın.
- ✓ Kısık ate te yakla ık 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 so utun.
- ✓ Buzdolabı po etine alıp derin dondurucuda saklayabilirsiniz.

## SEBZE FONDU (COURT BOUILLON)

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

- ✓ 1 lt su
- ✓ 1 ufak so an
- ✓ 1 ufak havuç
- ✓ ½ pırasa
- ✓ ¼ adet rezene
- ✓ 1 adet defneyapra 1
- ✓ 1 limonun suyu
- ✓ 7-8 adet maydanoz sapı
- ✓ 7-8 adet tane karabiber.
- ✓ 1 tatlı ka 1 1 tuz

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ So an, havuç, rezene, pırasa 1 cm kalınlı ında do ranır.
- ✓ Tüm court boullion malzemesi kaynatılır.
- ✓ Köpü ü alınır.
- ✓ Kısık ate te 20 dakika pi irilir.
- ✓ Süzdürülür.

## Ders: Temel Yiyecek Üretimi

### Konu: Çorbalar

#### B L SEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR

- Çorba kavramını tanımlayabilmek.
- Seçilen çorba türüne uygun hazırlama yöntemini bilme.
- Seçilen çorbayı hazırlamaya uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Çorba hazırlı na uygun biçimde pi irmede yapaca ı i lem basamaklarına ili kin i lerin bilgisini zihinde hazırlama.

#### PS KOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR

- Çorbayı verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Çorbanın tekni ine uygun i lem basamaklarını takip edebilme
- Ö retenin gösterdi i biçimde çorbayı hazırlayabilme.

#### DUYU SAL ALAN HEDEF DAVRANI LARI

- Yöntemine uygun olarak çorba hazırlamak için do ru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya ba lamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

#### KEND N DE ERLEND RME ÖLÇÜTLER

##### Ki isel hijyen

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

##### Araç gereç seçimi

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

##### lem basamakları

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı mi?
8. Reçetede verilen i lem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalı tınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi do ru kullandınız mı?

## CONSOMME

### ARAÇLAR

- ✓ Do rama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ 5 lt. Silindir tencere
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Kevgir
- ✓ 1 adet tülbent
- ✓ Rende
- ✓ Süzgeç
- ✓ Kepçe
- ✓ Tahta Ka ık

### MALZEMELER

- ✓ 300 Gr. Ya sız dana kıyması
- ✓ 110 Gr. Mire Poix (1 orta kuru so an, ½ Pırasa, 1 ad. Havuç, 2 adet Kereviz sapı, 1 di Sarımsak)
- ✓ 3 yumurta akı
- ✓ 4-5 küp buz
- ✓ 1 ad. Domates püresi
- ✓ 1 lt so uk beyaz dana fondu
- ✓ 1 Bouquet Garnie (Pırasa, kereviz sapı, havuç, kuru so an veya sap ye il so an)
- ✓ 1 baharat torbası (5 ad. Tane karabiber, 1 ad. Defneyapra ı, 1 di sarımsak, 1 dal biberiye, 1 dal kekik, 1 ad. Yenibahar.

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Domatesleri rendeleyerek püre haline getiriniz.
- ✓ Kıymayı, mire poix'yı, yumurta beyazını ve domates püresini birle tirin.
- ✓ çine buzu ve fondu ekleyerek karı tırın.
- ✓ Oca a alın ve yava ate te kaynatın.
- ✓ Her 30 saniyede bir bir kez dibinin tutmaması için Üzerinde köpük toplulu u olu ana kadar ara sıra karı tırarak kaynatmaya devam edin
- ✓ Köpük toplulu u olu tuktan sonra tahta ka 1 ın tersi ile bir delik açın.
- ✓ çine baharat torbasını ekleyin.
- ✓ 1 buçuk saat hafif ate te kaynatın.
- ✓ Kaynama süresince üzerinde olu an köpük toplulu unu arasına ıslatarak kurummasını ve da ılmasını engelleyin. Köpük toplulu u biraz bataabilir.
- ✓ Consomme pi tikten sonra kepçe ile tülbent yayılımı süzgeçten bir kaba veya tencereye aktarın.
- ✓ Olu an köpük toplulu unu da ıtmamaya özen gösterin.
- ✓ Tuz ayarını yapın ve so utmaya alın.

## KREMALI MANTAR ÇORBASI

### ARAÇLAR

- ✓ Do rama 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 çin

- ✓ 150 Gr. Un
- ✓ 150 Gr. Tereyağı

### Liason çin

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

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Mantarlar silinir, soyulur ve ince ince doğrulur.
- ✓ Sıvı yağ sote tavasına 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.
- ✓ Karışım çorbadan bir kepçe alınıp ılıtılır.
- ✓ Karışım çorbaya ilave edilir ve kaynatılmaz.
- ✓ Servis kâsesine alınarak isteğe üzerine kıyılmış maydanoz ilave edilerek servis edilir.



## MERC MEK ÇORBASI

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

- ✓ 200 gr Kırmızı mercimek
- ✓ 50 gr Havuç
- ✓ 50 gr Kuru so an
- ✓ 50 gr Patates
- ✓ Tuz tadımlık
- ✓ Karabiber tadımlık
- ✓ 25 ml Zeytinya 1
- ✓ 20 gr Tereya 1
- ✓ 20 gr Un
- ✓ 2 lt Et suyu, tavuk suyu veya sebze suyu
- ✓ Garnitür:
- ✓ 4 yemek ka 1 1 Kruton
- ✓ 1 çorba ka 1 1 Tereya 1
- ✓ 1 çorba ka 1 1 Zeytinya 1
- ✓ 2 tatlı ka 1 1 Toz kırmızıbiber

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Mercimekleri birkaç kere bol suda yıkayıp süzün.
- ✓ Patates, so an ve havuçları yıkayıp geli güzel do rayın.
- ✓ Bir tencereye koydu unuz sıvı ya da havuç, kuru so an, bir süre kavurun.
- ✓ Et suyunu,patatesi sonra mercimekleri ekleyin.
- ✓ Tuz ve biberini ekleyin ve kaynatın.
- ✓ Sebzeler iyice yumu adıktan sonra el mikseri ile çorbayı püre haline getirin.
- ✓ Ba ka bir tencerede un ve Tereya ını un kokusu geçene kadar kavurun (sarı roux hazırlayın).
- ✓ Bu hazırladı ınız miyanenin içine 2 su barda 1 so uk su ekleyin ve hazla çırpın.
- ✓ Karı ını çorbaya ekleyin iyice karı tırın ve kaynatın.
- ✓ Baharatları ekleyin ve 1-2 dakika daha kaynatın.
- ✓ Tel süzgeçten geçirin ve servis taba ına alın.
- ✓ Bir tavada Tereya ını ve Zeytinya ını ısıtın. Tereya 1 eridi inde kırmızıbiberi ilave edin ve tavayı sallayarak 15 saniye biberi kızartın. Çorbanın üzerine 2 tatlı ka 1 1 kırmızıbiberli ya dan gezdirin. Üzerine ½ çorba ka 1 1 kruton koyun ve servis edin.
- ✓ Yanına limon dilimi ile servis edin.

NOT: Krutonlara veya kırmızıbiberli ya a 1 tatlı ka 1 1 kimyon ilave edebilirsiniz.

## MINESTRONNE

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

- ✓ 50 gr Tereya 1
- ✓ 50 gr Zeytinya 1
- ✓ 50 gr So an
- ✓ 150 gr Kabak  
(çekirde i alınmı  
peyzan do .)
- ✓ 100 gr havuç (peyzan )
- ✓ 50 gr Brokoli (küçük  
küçük çiçeklerine  
ayırın )
- ✓ 50 gr Pırasa(peyzan )
- ✓ 50 gr Kereviz (peyzan )
- ✓ 50 gr Concase Domates
- ✓ 50 gr Beyaz  
Lahana(julien)
- ✓ 50 gr Makarna (kırılmı  
spagetti)
- ✓ 50 gr Bezelye veya  
ha lanmı fasulye
- ✓ 50 gr Patates(peyzan )
- ✓ 1 Çorba ka 1 1  
Maydanoz (servisi için)
- ✓ 1 Di Sarımsak

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Tencerenin içine tereya ını alın ve oca ın altını yakın.
- ✓ Tereye 1 erimeye ba layınca zeytinya ını ekleyin.
- ✓ Brunoise do ranmı so anı ekleyin biraz kavurun
- ✓ Sonra sarımsa ı brunoise do rayarak 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 kaynadı ında brokoli lahana, ha lanmı kuru fasulye veya bezelye ve makarnayı ilave edilip 3-4 dakika kaynatılır.
- ✓ Kaynamaya ba ladı ında köpü ü alınır.
- ✓ Orta kısık ate te 10 dakika kadarara sıra karı tırarak makarna pi inceye kadar pi irilir.
- ✓ Tuzu , biberi ayarlayın.
- ✓ Servis taba ına alın ve maydonoz ile süsleyerek servis edin.

## DOMATES ÇORBASI

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

- ✓ 2kg domates
- ✓ 1 orta boy kuru so an
- ✓ 2 di sarımsak
- ✓ 1 dal taze kekik
- ✓ 50 ml zeytinya ı
- ✓ 40 gr un
- ✓ 1lt et suyu
- ✓ Tuz, eker,karabiber
- ✓ Krema

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Dörde bölünmü domateslere so an, sarımsak, karabiber, tuz, eker ve zeytinya ı dökülüp karı tırılır.
- ✓ Karı ım 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 pi irilir.
- ✓ Çorba blenderdan geçirilir tel süzgeç yardımı ile çekirdeklerinden ayrılır,
- ✓ Ka ar peyniri ve kruton ile servis edilir.

## **Ders: Temel Yiyecek Üretimi**

### **Konu: Yumurtalar**

#### **B L SEL ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Yumurta ile ilgili temel kavramsal bilgileri tanımlayabilme.
- Yumurta pi irme tekniklerini bilme.
- Seçilen tarife uygun yumurta hazırlama yöntemini bilme.
- Seçilen yumurta tarifine uygun kullanılacak araçları tanıyabilme.
- Yumurta tarifine uygun i lem basamaklarına ili kin i lerin bilgisini zihinde hazırlama.

#### **PS KOMOTOR ALAN KAZANIMLARINA YÖNEL K HEDEF DAVRANI LAR**

- Yumurtayı verilen tarife göre hazırlayabilme,
- Yumurtayı i lem basamaklarına uygun biçimde yaparak takip edebilme
- Ö retenin gösterdi i biçimde yumurtayı hazırlayabilme.

#### **DUYU SAL ALAN HEDEF DAVRANI LARI**

- Yöntemine uygun olarak yumurta hazırlamak için do ru tarifi seçebilmek
- Uygulamaya ba lamadan önce gerekli güvenlik önlemlerini alabilmek
- Uygulamayı bitirmeden atölyeyi terk etmemek

#### **KEND N DE ERLEND RME ÖLÇÜTLER**

##### **Ki isel hijyen**

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

##### **Araç gereç seçimi**

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

##### **lem basamakları**

7. Reçetede belirtilen ölçülü malzemeleri hazırladınız mı mi?
8. Reçetede verilen i lem basamaklarını sırasına göre takip ettiniz mi?
9. Temiz ve düzenli çalı tınız mı?
10. Gerekli güvenlik tedbirlerini aldınız mı?
11. Zaman ve enerjiyi do ru kullandınız mı?

## KREP (Crépe)

### ARAÇLAR

- ✓ Teflon Omlet Tavas1
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Mayonez Tenceresi
- ✓ ırpma Teli
- ✓ Porselen Kase
- ✓ Silikon spatula
- ✓ Silikon Fırça

### MALZEMELER

- ✓ 100 Gr. Un
- ✓ 2 ay Ka 1 1 eker
- ✓ 1 paket Vanilya
- ✓ 250gr. Süt
- ✓ 25 gr. Tereya 1
- ✓ 1 adet büt1n yumurta
- ✓ 1 adet yumurta sarısı
- ✓ Sıvı ya
- ✓ Tuzlu olursa eker yerine 1 çay k. Tuz ekleyiniz.
- ✓ 250 gr. ilek
- ✓ 2 adet muz
- ✓ Pudra ekeri

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Un, eker, vanilya'yı karı tırın.
- ✓ Süt ve yumurtayı bir mayonez tenceresinde çırpma teli ile çırpın
- ✓ Tereya ını eritin ve so utun sütlü karı ıma ekleyin
- ✓ Sıvı maddeler ile katı maddeleri çırpma teli ile karı tırın.
- ✓ Tavayı ocak üzerine alarak ısıtınız
- ✓ Teflon tavayı silikon fırça ile ya layınız.
- ✓ 1 kepçe hamurdan alarak tavaya dökünüz.
- ✓ Tavadan krebi kaydırarak ters çeviriniz.
- ✓ ki tarafı pi ince servis taba ına alınız.
- ✓ ine meyve koyarak rulo yapıp pudra ekeri serpererek servis edebilirsiniz.

## SCREMBLED EGGS

### ARAÇLAR

- ✓ Teflon Omlet Tavası
- ✓ 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

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Tereyağı tavaya alınız
- ✓ Kremayı ve yumurtayı bir mayonez tenceresinde çırpma teli ile çırpınız
- ✓ Karıma tuz ve biber ekleyiniz
- ✓ Tereyağı ve yumurtalı karımı karı tırarak kenardan ortaya, ortadan kenara yuvarlak hareketlerle pişiriniz
- ✓ Her tarafının ehit pişmesini sağlayınız.
- ✓ Kızarmış ekmek üzerinde servis ediniz.

## OMLETTE

### ARAÇLAR

- ✓ Do rama Tahtası
- ✓ Bıçak
- ✓ Omlet Tavas1
- ✓ 1/1 Gastronom
- ✓ Mayonez Tenceresi
- ✓ Sote Tavas1
- ✓ Çırpma Teli
- ✓ Porselen Kâse

### MALZEMELER

- ✓ 3 adet Yumurta
- ✓ 50gr Tereya 1
- ✓ Tuz
- ✓ Karabiber

#### Varyasyonlar çin

- ✓ 50 Gr. Jambon
- ✓ 1 Adet Kırmızıbiber
- ✓ 1 Adet Ye ilbiber
- ✓ 1 Orta boy So an
- ✓ 50 Gr. Rende Ka ar

#### ❖ 1 Dal Dereotu

#### ❖ 1 Dal Maydonoz

#### ❖ 1 Dal Taze So an

#### ➤ 2 Yemek Ka 1 ı Çilek Reçeli

- 250 gr. Mantar.

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Yumurta y1 tuz ve karabiber ile çırpın.
- ✓ Tereya ını omlet tavasında yüksek ate te, tavanın her yerine yayılacak ekilde da ıtın.
- ✓ Yumurta karı ımını ekleyin. Bir çatal veya ka ık ile tavada karı tırın, aynı zamanda tavay1 da sallayın. Yumurtanın yava yava katıla masına yardımcı olur. Bu a amada içine diledi iniz dolguyu koyabilirsiniz.
- ✓ Karı tırmayı bırakın ve yumurtanın pi mesi için zaman tanıyın.
- ✓ Tavay1 e in ve bir spatula ile omletin çevresinden geçerek tavaya yapı madı ına emin olun. Omleti bir taba a kaydırın, 3'e katlayın.
- ✓ Omlet rulosunu taba ın ortasına katların birle im yeri alta gelecek ekilde koyun. Biten omlet oval ekilde ve açık sarı renkte olmalıdır.

#### Varyasyonlar

- ✓ Western Omleti- Omletin içine sotelenni , küp jambon, kırmızıbiber, ye ilbiber ve so an koyun. sterseniz peynir ekleyin.
- ✓ Taze Baharat Omleti- Omletin ortasına 2-3 çk. nce kıyılmış ye il taze ot karı ımından koyun.
- ✓ Reçelli Omlet- Omletin içine 2 yk. reçel koyup rulo yapın.
- ✓ Mantarları sote tavasında soteleyiniz ve omlet pi ince arasına koyarak ikiye katlayınız.

## POCHE YUMURTA GRATEN

### ARAÇLAR

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

### MALZEMELER

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

### Béchamel Sos Malzemeleri

- 35 gr tereya ı
- 35 gr un
- 250 ml süt
- Tuz-muskat rendesi
- Garnished
- onion(so an,defne
- yapra 1,karanfil)

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Su, tuz ve sirkeyi bir tencerede kaynatın, kaynadıktan sonra ate i kısın
- ✓ Yumurtaları teker teker bir kaba kırıp kaynayan suya kaydırın. 3-5 dakika ha layın, beyazları opak olana kadar.
- ✓ Bir kevgirle yumurtaları sudan çıkartın ve ka ıt havlular üzerinde fazla suyunu alın. Gerekirse kenarlarını kesin, so uk suda so utun.
- Servis edilece i zaman tekrar kaynar suya alıp ısıtıp süzdürün
- Yumurtayı tost ekme i üzerine alıp be amel ile kaplayın üzerine ka ar rendeleyip fırında 180 derece ile ka ar eriyene kadar fırınlayın ve servis edin

### Be amel Sos Yapılı ı

- ✓ Tereya ı kalın dipli bir tencerede eritilir. Sarartılmadan üç dakika kadar karı tırılarak kavrulması sa lanır.
- ✓ Ocaktan alınır 5-10 dakika kadar so utulur. So utulmazsa sosun dibi tutar.
- ✓ Tekrar oca a alınır so uk süt eklenir ve hızla karı tırılır. Garnished Onion(defneli karanfilli so an), tuz, muskat rendesi, beyaz biber eklenir.
- ✓ Karı tırılarak hafif ate te 15 dakika kadar kaynatılır. Dibinin tutmamasına dikkat edilmelidir. Ocaktan alınır.
- ✓ Garnished Onion (defneli karanfilli so an) çıkartılır. Sos pütürlü ise süzülebilir.
- ✓ Sosun kıvamını koyu buluyorsanız süt ekleyerek kaynatınız. Sulu ise biraz daha yo unla ana kadar kaynatabilirsiniz. Ka ı n ters tarafına 4-5 milimetrelik kalınlıkta sıvanıyorsa normal kıvama gelmi demektir



## HA LAMA (BOULI) YUMURTA

### ARAÇLAR

- ✓ Küçük boy kaserol tencere
- ✓ Kevgir

### MALZEMELER

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

### YAPILI LEM BASAMAKLARI

- ✓ Kaserol içine suyu ekleyin içine tuzu ve sirkeyi koyun.
- ✓ Su kaynamaya başlayınca yumurtaları suya alın.
- ✓ Daha sonra zaman tutarak 3-4 dakika kaynatın.
- ✓ Yumurthanın 1 tanesini 3 dakika sonunda alıp soğuk suda 2-3 saniyeliğine oklayın. 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 oklayın. Kabuğunu soyun ve servis edin.
- ✓ Üçüncü yumutrayı 8-9 dakika kaynatın.9 dakika sonunda alıp soğuk suda 2-3 saniyeliğine oklayın. Kabuğunu soyun ve servis edin.

**EK 3- VELİ Z N BELGES**

Sayın Veli,

Velisi bulunduğunuz öğrenci ile “Temel Yiyecek Üretimi Dersi Kapsamında Uygulanan Çapraz Akran Öğretimi Modelinin Mutfak Dalı Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Alanları 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 foto raf çekilecektir. Video kamera ve foto raf çekimi süreci takip etmek açısından faydalı oldu u için tercih edilmiştir. Alınan kayıt ve görüntüler bilimsel çalışmada başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacaktır 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 GÜNER

Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmeni

Velisi bulunduğunuz çalışmada adı-soyadı yazılı öğrencinin bahsi geçen çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

Tarih

.....

Öğrencinin

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

Velinin

Adı:

Soyadı:

## EK 4- ARA TIRMA ZN



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@meh.gov.tr  
Elektronik Ağ : http://kucukcekmece.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4c2a-ffbf-3b3b-b418-ed9e koda 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 müdürlüğümüze 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 Ö RET M UYGULAMASINA L K N FOTOGRAFLAR**



















## ÖZGEÇM

**Adı ve SOYADI** : Beysun GÜNER

### E itim Durumu

**Mezun Oldu u Lise** : Ümit Altay Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Antalya, 1998

**Lisans Diploması** : Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm E itim Fakültesi, Konaklama İ letmecili i Ö retmenli i Bölümü, Ankara, 2003

### **Yüksek Lisans**

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

**Tez Konusu** : Ö retim Elemanlarının Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranı larının e Yabancılar maları Üzerine Etkisi

**Doktora Diploması** : Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İ letmecili i Ana Bilim Dalı, Antalya, 2017

**Tez Konusu** : Çapraz Akran Ö retimi Modelinin Ö rencilerin Öz Yeterlilik nançları 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. & Kala an, G., "Career Stages of Teachers in Turkey", In D. Bluma, . H. Mirici, S. Kiefer, C. Pappasolomontos (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., Kala an, G. ve Ta kiran, B., “Moral Education for Primary Pupils: Honesty as a Value”, .H. Mirici, B.A. Ataç, M.M. Arslan, I. Kovalcikova (Eds). WCCI 13<sup>th</sup> 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 Ölçe inin Türkçeye Uyarlanması”, 1. Ulusal E itimde ve Psikolojide Ölçme ve De erlendirme Kongresi, 2008, (s. 607-617)

### **Belgelendirilen E itim-Ö retim Programları**

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

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

### **Deneyimi**

#### **Projeler :**

Ekolojik Çiftliklerin Ekoturizm Giri imcili i Kapsamında De erlendirilmesi Antalya li Alan Ara tırması. BAP Ara tırma Projesi, Proje ID: 716, Ara tırmacı, (2015-2017).

Moleküler Gastronomi Alanında AB Deneyimi, Erasmus + KA102 Bireylerin Ö renme Hareketlili i Mesleki E itim Ö renci ve Personel Hareketlili i, 2017-1 TR01 KA102-043676, Proje Koordinatörü, (2017-2018).

#### **Çalı tı ı Kurumlar :**

MEB. Küçükçekmece MKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, stanbul, Yiyecek ve çecek Hizmetleri Ö retmeni (2015- Devam Ediyor)

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

TC. Turizm Bakanlı ı Antalya l Kültür ve Turizm Müdürlü ü, Memur, (2010- 2011)

Ara tırma Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, E itim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, (2006-2010)

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

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

**E-Posta** : beysunguneri@gmail.com