



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TR, Balıkesir University, Institute of Health Sciences

AKRAN ÖĞRETİM MODELİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ
BİLGİ DÜZEYİ, PEDAGOJİK İNANÇ VE MİKRO
ÖĞRETİM UYGULAMALARINA ETKİSİ: BEDEN
EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK
ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

TARIK BALCI

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130103



BALIKESİR
2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AKRAN ÖĞRETİM MODELİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ BİLGİ
DÜZEYİ, PEDAGOJİK İNANÇ VE MİKRO ÖĞRETİM
UYGULAMALARINA ETKİSİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN
ADAYLARINA YÖNELİK ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

TARIK BALCI

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MEHMET YANIK

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Bilim Alan Kodu: 130103

Proje No: 2021/033-Balıkesir Üniversitesi BAP

BALIKESİR

2023



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı
çerçevesinde **Tarık BALCI** tarafından yürütülmüş ve tamamlanmış olan

**“Akran Öğretim Modelinin Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyi, Pedagojik İnanç
ve Mikro Öğretim Uygulamalarına Etkisi: Beden Eğitimi Öğretmen
Adaylarına Yönelik Çalışma”**

başlıklı tez çalışması,
Balıkesir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından

DOKTORA TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 19 / 07 / 2023

TEZ SINAV JÜRİSİ

Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ
Balıkesir Üniversitesi
(Başkan)

Doç. Dr. Mehmet YANIK
Balıkesir Üniversitesi
Üye (Danışman)

Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Üye

Doç. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA
Balıkesir Üniversitesi
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ASMA
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki Doktora Tezi,
sınav jüri üyeleri tarafından imzalanarak 27/07/2023 tarihinde teslim edilmiştir.

Prof. Dr. Ziya İLHAN
Enstitü Müdürü

BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıpları kabullendiğimi **beyan ederim.**

27/07/2023

Tarık Balcı

İTHAF

Beni yetiştiren, yolumu aydınlatan, sevgi ve şefkatleriyle içimdeki çocuğun sağlıklı büyümesini sağlayan öğretmenlerim Hatice ve Hüseyin ÇAMLIYER'e

TEŞEKKÜR

Doktora yolculuğumda her daim bilgi ve deneyimleriyle rehberim olan, danışmanım, kıymetli hocam, Sayın Doç. Dr. Mehmet YANIK'a, doktora tez çalışmasının başından sonuna kadar görüş ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ ve Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK'e,

Çalışmaya katkılarını sunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ASMA, Doç. Dr. Ahmet Haktan SİVRİKAYA ve Doç. Dr. Özkan IŐIK'a, bu yolculukta desteklerini eksik etmeyen, sabah-akşam, yaz-kış demeden çalışmaya canı gönülden destek olan, daha da önemlisi, en zor günlerimde benimle dertlenen dostlarım Ceren Nur TEMİZ ve Kazim KÜÇÜKER'e,

Tüm zorluklara rağmen yılmadan beni en iyi şekilde yetiştirmeye gayret eden, her zaman yanımda olan, beni bugünlere getiren en büyük destekçim Dilek BALCI'ya

Çalışma arkadaşlarım, Dr. Öğr. Üyesi Alp Kaan KİLCİ ve Arş. Gör. Serhat YALÇINER'e,

Sevgili öğrencim, Yusuf İzzet EROL'a ve çalışmaya katılan tüm Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerine,

Çalışmanın uygulanabilmesi adına imkân sağlayan Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı ile Beden Eğitimi ve Spor Bölüm Başkanlığına,

Son olarak, doktora çalışmamı destekleyen (Proje No: 2021/033) Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine

Sonsuz teőekkürlerimi sunarım...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İÇİNDEKİLER	i
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4.1. Araştırmanın Nicel Alt Problemleri.....	6
1.4.2. Araştırmanın Nitel Alt Problemleri	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Tanımlar	8
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Akran Destekli Öğrenme	9
2.2. Akran Öğretimi.....	10
2.3. Akran Öğretimi Çeşitleri	14
2.3.1. Çapraz Yaş Akran Öğretimi	15
2.3.2. Aynı Yaş Akran Öğretimi Çeşitleri	16
2.4. Akran Öğretiminin Organizasyonu	20
2.5. Öğretim Stilleri.....	24

2.5.1. Öğretim Stilleri Yelpazesi	24
2.5.2. Öğretim Stilleri Yelpazesi Teorisinin Varsayımları	26
2.5.3. Öğretim Stillerinin Yapısı.....	29
2.5.4. Yelpaze'nin 11 Sınır Taşı Öğretim Stili	30
2.6. İnançlar.....	41
2.6.1. Pedagojik İnançlar	43
2.7. Mikro Öğretim.....	47
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.1.1. Nicel Araştırma Süreci.....	52
3.1.2. Nitel Araştırma Süreci	53
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.2.1. Nicel Kısmı İlişkin Çalışma Grubu.....	54
3.2.2. Nitel Kısmı İlişkin Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	56
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	62
3.4. İşlemler.....	63
3.4.1. Deney Grubunda Yürütülen İşlemler.....	64
3.4.2. Kontrol Grubunda Yürütülen İşlemler.....	74
3.5. Verilerin Analizi.....	75
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	75
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	77
3.6. Araştırmanın Nitel Kısmına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	78
3.7. Araştırmacının Duruşu	79
4. BULGULAR.....	81
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	81

4.1.1. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine Yönelik Nicel Bulgular	81
4.1.2. Pedagojik İnançlara Yönelik Nicel Bulgular	82
4.1.3. Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Nicel Bulgular	86
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	87
4.2.1. Katılımcıların Akran Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Yönelik Nitel Bulgular	88
4.2.2. Katılımcıların Akran Öğretimi Süreciyle İlgili Hislere Yönelik Nitel Bulgular	92
4.2.3. Katılımcıların Akranlarındaki Gelişmeler/Değişmeler Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular	96
4.2.4. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine Yönelik Nitel Bulgular	100
4.2.5. Pedagojik İnançlara Yönelik Nitel Bulgular	104
4.2.6. Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Nitel Bulgular	108
5. TARTIŞMA	113
5.1. Araştırmanın Nicel Sonuçlarına İlişkin Tartışma	113
5.1.1. Birinci Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma	113
5.1.2. İkinci ve Üçüncü Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma	116
5.1.3. Dördüncü Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma	120
5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçlarına İlişkin Tartışma	123
5.2.1. Birinci Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma	123
5.2.2. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma	124
5.2.3. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma	127
5.2.4. Dördüncü Nitel Alt Problemine İlişkin Tartışma	129
5.2.5. Beşinci Nitel Alt Problemine İlişkin Tartışma	132
5.2.6. Altıncı Nitel Alt Problemine İlişkin Tartışma	135
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	138
6.1. Sonuçlar	138
6.1.1. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine İlişkin Sonuçlar	138

6.1.2. Pedagojik İnançlara İlişkin Sonuçlar	139
6.1.3. Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar	140
6.2. Öneriler.....	140
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	140
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	141
KAYNAKLAR	143
ÖZGEÇMİŞ.....	160
EKLER.....	161



ÖZET

AKRAN ÖĞRETİM MODELİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ BİLGİ DÜZEYİ, PEDAGOJİK İNANÇ VE MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMALARINA ETKİSİ: BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK ÇALIŞMA

Bu çalışmanın amacı, akran öğretim modelinin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine, pedagojik inançlarına ve mikro öğretim uygulama becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Açıklayıcı sıralı karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel kısmına ‘Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi’ dersine kayıtlı 37 beden eğitimi öğretmen adayı, nitel kısmına ise deney grubundan altı öğreten ve altı öğrenen öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında 14 hafta deney grubunun derslerinde akran öğretimi modeli kullanılırken, kontrol grubunun derslerinde ise geleneksel doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerinin toplanmasında, Öğretim Stilleri Bilgi Testi, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği, Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t testleri, Kruskal Wallis-H testi, tek yönlü varyans analizi ve tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Nicel bulgulara göre, deney grubunun öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyi artışı kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, son testlerde deney ve kontrol gruplarının anlamlı ölçüde geleneksel anlayışı benimseme düzeyi azalırken, yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeyleri ise artmıştır. Son olarak, deney grubunun stillere yönelik mikro öğretim performanslarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Odak grup bulgularına göre, katılımcıların akran öğretimine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, öğrenen merkezli anlayışı daha fazla benimsediklerini ve öğretim stillerini daha iyi öğrendiklerini bildirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, akran öğretimi kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stilleri konusunda güçlendirilmesinde ve yapılandırmacılığı daha fazla benimsemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akran öğretimi, mikro öğretim, öğretim stilleri, pedagojik inançlar.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PEER TEACHING MODEL ON TEACHING STYLES KNOWLEDGE LEVEL, PEDAGOGICAL BELIEFS AND MICRO TEACHING PRACTICES: THE STUDY FOR PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

The aim of this study was to determine the effects of peer teaching model on pre-service physical education teachers' teaching styles knowledge levels, pedagogical beliefs, and micro-teaching practice skills.

In the quantitative part of the study, in which the explanatory sequential mixed method was used, 37 pre-service physical education teachers enrolled in the 'Physical Education and Sports Teaching' course, and six tutors and six tutees from the experimental group were included in the qualitative part. Within the scope of the study, while peer teaching model was used in the lessons of the 14-week experimental group, traditional direct teaching method was used in the control. In the collection of data, Teaching Styles Knowledge Test, Teaching and Learning Conceptions Scale, Physical Education and Sport Method Application Skills Observation Form and focus group interviews were used. In the analysis of quantitative data, t-tests, Kruskal Wallis-H test, one-way variance analysis and two-way repeated measures ANOVA, and content analysis was used in the analysis of qualitative data.

According to quantitative findings, it was determined that the increase in the knowledge level of the experimental group regarding teaching styles was significantly higher than the control group. On the other hand, the level of adopting the traditional conception of the experimental and control groups significantly decreased, while the level of adopting the constructivist conception increased in the posttests. Finally, it was found that the micro-teaching performances of experimental group regarding styles were higher than control. According to the focus group findings, it was determined that the participants' opinions on peer teaching were generally positive, they reported that they adopted the learner-centered conception more and learned teaching styles better.

As a result, it can be said that the use of peer teaching is effective in empowering pre-service physical education teachers in terms of teaching styles and adopting constructivism more.

Keywords: *Micro teaching, pedagogical beliefs, peer teaching, teaching styles.*

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

BESYUBGF: Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSBT: Öğretim Stilleri Bilgi Testi

ÖSY: Öğretim Stilleri Yelpazesi

ÖÖAÖ: Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Akran öğretiminin çeşitleri.....	14
Şekil 2.2. Öğretim stilleri ve karar verme sorumluluğu.....	27
Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem.....	52
Şekil 3.2. Deney grubu öğreten ve öğrenen öğrenci eşleşmeleri.....	65



TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Öğretim stili kümelerinin özellikleri.	28
Tablo 3.1. Araştırma modeline ilişkin bilgiler.	53
Tablo 3.2. Grupların ön test sonuçları açısından karşılaştırılması.....	55
Tablo 3.3. Nihai öğretim stilleri bilgi testine ilişkin madde analizi sonuçları.....	59
Tablo 3.4. Öğretim stilleri bilgi testinin nihai haline yönelik belirtke tablosu.....	60
Tablo 3.5. Deney grubunda yürütülen işlemler.....	69
Tablo 3.6. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.	76
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğretim stilleri bilgi testi ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.	81
Tablo 4. 2. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğretim stilleri bilgi testi ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.	82
Tablo 4.3. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının öğretim stilleri bilgi testi erişim puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.	82
Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geleneksel anlayış ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geleneksel anlayış ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.	83
Tablo 4.6. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının geleneksel anlayış erişim puanları için Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	84
Tablo 4. 7. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapılandırmacı anlayış ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.....	85
Tablo 4. 8. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapılandırmacı anlayış ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.	85
Tablo 4.9. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının yapılandırmacı anlayış erişim puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	85

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri puanlarının Mann Whitney U testi ile karşılaştırılması.....	86
Tablo 4.11. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.	87
Tablo 4.12. Öğreten öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları teması.....	88
Tablo 4.13. Öğrenen öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları teması.....	91
Tablo 4.14. Öğreten öğrenci olmanın duygusal etkileri teması.....	93
Tablo 4.15. Bir akrandan öğrenmenin duygusal etkileri teması.....	95
Tablo 4.16. Öğrenen öğrencilerde gelişme/değişme teması.....	96
Tablo 4.17. Öğreten öğrencilerde gelişme/değişme teması.....	98
Tablo 4.18. Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları teması.....	100
Tablo 4.19. Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları teması.....	102
Tablo 4.20. Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları.....	104
Tablo 4.21. Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları.....	106
Tablo 4.22. Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları teması.....	108
Tablo 4.23. Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları teması.....	110

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Birçok farklı ülkenin ulusal öğretim programları, çeşitli eğitsel amaçlara ulaşabilmeleri için öğretmenleri çeşitli pedagojik yaklaşımları benimsemeye teşvik etmektedir (Chatoupis, 2018). Türkiye’de de 2000’li yılların başlarında yapılandırmacı yaklaşım odaklı reform hareketinden bu yana beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının uygulanmasında, öğretmenlerin ders kazanımlarına ulaşabilmeleri için uygun öğretim modelleri ve stratejileri ile öğretim stillerini kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2013, 2018). Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin, uygulamakla sorumlu oldukları öğretim programlarında belirlenen amaçlara ve kazanımlara ulaşmak için derslerinde farklı öğretim yollarını kullanmaları önem arz etmektedir. Buna ek olarak, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar ve dolayısıyla öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları da öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim metodolojilerinden yararlanılmasını gerektirmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, Öğretim Stilleri Yelpazesi (ÖSY) (Mosston ve Ashworth, 2008), psikomotor, duyuşsal/sosyal ve bilişsel olmak üzere öğretim programlarının çok yönlü amaçlarına ulaşmak, öğrenciler için olumlu ve anlamlı öğrenme fırsatları oluşturmak, onların çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, konu içeriğinde çeşitlilik sağlamak ve öğrenciler arası bireysel farklılıklara uygun öğrenme deneyimleri sunmak amacıyla birçok ÖSY araştırmacısı tarafından beden eğitimi öğretmenlerine öğrenme-öğretmenin 11 alternatif yolunu sunan güçlü bir pedagojik araç kutusu olarak kabul edilmiştir (Ashworth, 2020; Byra, 2019; Chatoupis, 2021; Goldberger vd., 2012; Kulinna ve Cothran, 2003; Sanchez vd., 2012; SueSee, 2020; Sympas vd., 2017; Zeng, 2016).

ÖSY’nin yukarıda bahsedilen önemine rağmen hem Türkiye’de hem de farklı ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin (Cothran vd., 2005; Curtner-Smith vd., 2001; Hein vd., 2012; İnce ve Hünük, 2010; Jaakkola ve Watt, 2011; Kulinna ve Cothran, 2003; Parsak ve Saraç, 2019; Salvara ve Bironé,

2002; Saraç-Yılmaz vd., 2005; SueSee vd., 2018, 2019; SueSee ve Barker, 2019; Syrypapas vd., 2016; Syrypapas vd., 2017) ve beden eğitimi öğretmen adaylarının (Cengiz ve Serbes, 2014; Saraç ve Muştı, 2013; Serbes ve Cengiz, 2015; Syrypapas ve Digelidis, 2014; Wilkinson vd., 2019; Yıldız vd., 2018; Zeng, 2016) dersleri için genel olarak sunuş kümesi stillerini özel olarak ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının karakteristik özelliklerini taşıyan alıştırma ve komut stillerini (Byra vd., 2014) diğer stillerden daha fazla tercih ettiklerini ve bu stillerin önemine daha fazla inandıklarını göstermektedir. Bu durum ise güncel beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının (MEB, 2018) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin uygulama ilkeleri açısından istenilen bir sonuç değildir.

Beden eğitimi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının dersleri için farklı öğretim stillerini tercih etmemelerinin önemli gerekçelerinden birinin alternatif öğretim yollarına ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği olduğu düşünülmektedir. Çünkü, öğretmenler, dersleri için öğretim stili belirlerken ya en iyi bildiklerinden yararlanmaktalar ya da daha rahat kullanabileceklerini düşündüklerini seçmektedirler (Demirhan vd., 2008). Bu konuda çeşitli araştırmacılar tarafından da farklı öğretim stillerine yönelik (özellikle de buluş kümesi stilleri) bilgi ve deneyim eksikliğine vurgu yapılmış ve bu durumun farklı stillerin kullanımını etkilediği belirtilmiştir (Cothran vd., 2005; Jaakkola ve Watt, 2011; Kulinna ve Cothran, 2003; Wilkinson vd., 2019). Bununla birlikte, çeşitli ülkelerin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme lisans programlarında öğretim stillerine yönelik bilginin ve stilleri uygulama becerisinin nasıl kazandırıldığına yönelik raporlar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle de lisans öğrenimi sırasında ÖSY'ye yönelik sunulacak farklı öğretim biçimlerinin etkisini belirleyecek araştırmaların yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının derslerinde baskın şekilde geleneksel doğrudan öğretim yolunu tercih etmemelerinin bir diğer gerekçesi ise geleneksel/aktarmacı veya yapılandırmacı/ilerlemeci gibi benimsedikleri pedagojik inançlar açısından ele alınabilir. Örneğin, SueSee vd. (2018)'nin aktarmasına göre beden eğitimi öğretmenlerinin sunuş stillerini buluş stillerinden daha fazla tercih etmelerinin gerekçelerinden birinin pedagojiyle ilgili mevcut inançları olduğu belirtilmiştir. Paralel şekilde, genel eğitim literatüründe birçok araştırmacı, öğretmenlerin pedagojik inançları ile öğretim uygulamalarının ilişkisine vurgu

yapmıştır (Alt, 2018; Dejene, 2020; Ertmer, 2005; Lim vd., 2014; Northcote, 2009; Pajares, 1992). Araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının, pedagojik inançlarından etkilendiği (Kember, 2009; Postareff vd., 2007), pedagojik inançlar ile öğretim yaklaşımları arasında güçlü ve mantıklı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin inançlarıyla tutarlı olan öğretim yaklaşımlarını benimsedikleri rapor edilmiştir (Lam ve Kember, 2006). Ayrıca, öğretmen yetiştirme lisans programlarında yalnızca öğretmenlerin beceri gelişimine önem verilmesi ve inançlarının dikkate alınmaması durumunda öğretimde herhangi bir değişikliğin meydana gelmesinin güç olduğu aktarılmıştır (Fives vd., 2015). Richardson (2003) da öğretmen adaylarının eğitiminde inançların dikkate alınması gereken önemli bir husus olduğunu, inançlardaki değişimin ve gelişimlerinin öğretmen yetiştirme programlarının bir hedefi olması gerektiğini belirtmiştir.

SueSee ve Barker (2019), çeşitli ülkelerin beden eğitimi öğretim programlarını incelemiş ve bu programlarda eleştirel düşünenler, yaratıcı düşünenler, kendini yönetenler, problem çözenler, bağımsız öğrenenler, kendini izleyenler ve kendini yöneten öğrenenler gibi kavramlar kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmacılar, bu kavramların çoğunun yapılandırmacı öğrenme terminolojisine dayandığını ve belirli öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini gerektirdiğini aktarmıştır. Ülkemizde de 2006 yılından itibaren öğretim programlarında öğrenci merkezlik ve yapılandırmacı yaklaşımın temele alınmış olmasının (MEB, 2006) bir gereği olarak, geleceğin öğretmenlerinin hem öğretim programıyla uyumlu alternatif öğretim uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması hem de programın temele alındığı yaklaşıma uygun şekilde öğretme ve öğrenmede öğrenen merkezli bir anlayışa sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarına sunuş ve buluş kümesi öğretim stilleri hakkında bilgi ve deneyim kazandırmada ve ayrıca yapılandırmacı pedagojik inançları benimsemelerinde alternatif bir öğrenme-öğretme yolu olarak akran öğretimi modelinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Kuramsal temelini yapılandırmacı yaklaşımlardan temel alan akran öğretimi (peer teaching/tutoring) modeli, bilgi kazanımının sosyal bir etkinlik olarak gerçekleştiği düşüncesine dayanmaktadır (Thurston vd., 2020). Akran öğretimi modeli literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Buna göre, mesleki anlamda öğretmen

olmayan ve benzer sosyal gruplardan gelen kişilerin, öğrenmek için birbirlerine destek olması ve öğretme yoluyla öğrenmeleri (Topping, 1996), belirli bir konu içeriğinde öğretim almış bir veya birkaç öğrencinin (öğreten öğrenciler), bu konu içeriğini öğretmen denetiminde akranlarına (öğrenen öğrenciler) öğretmesi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Mirzeoğlu, 2017). Akran öğretimi, belirli roller üzerinden karakterize edilmektedir. Buna göre akran öğretimi uygulamalarında belirli bir kişi veya kişiler öğreten/ler (tutor/s) rolünü üstlenirken, diğeri/diğer kişiler ise öğrenen/ler (tutee/s) rolünü üstlenmektedir (Topping, 1996; Topping ve Ehly, 2001). Diğer bir ifadeyle, akran öğretiminde mesleki anlamda öğretmen olmayan kişiler, tüm sınıfa, küçük ya da büyük gruba veyahut da bire bir anlamda akranlarına destek olmakta ve bir nevi öğretmen olarak rol üstlenmektedirler. Bu sorumluluğu üstlenen kişiler öğreten öğrenci olarak, diğer yandan öğretim sunulan kişiler ise öğrenen öğrenci olarak adlandırılmaktadır (Alemu, 2020).

Literatür incelendiğinde, çeşitli çalışmalarda akran öğretiminin öğrencilerin konu içeriğine yönelik bilgi düzeyini arttırmada doğrudan öğretime kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir (AbdulRaheem vd., 2017; Alegre vd., 2019, 2021; Arco-Tirado vd., 2020; Can, 2009; Demirel, 2013; Duran vd., 2020; Moliner vd., 2022; Petancio vd., 2020; Rusli vd., 2021; Töman, 2018; Ullah vd., 2018). Ayrıca, akran öğretimi uygulamalarının eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile (Zapata, 2020) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğretim konusundaki becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı (Özbal ve Eski, 2019), spor bilimleri öğrencilerinin kuvvet ve güce dayalı egzersizleri uygulama ve antrenörlük yapma konusundaki becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu (Comfort, 2011; Comfort ve McMahon, 2014), öğretmen adaylarının olumlu mesleki becerileri elde etmelerine katkı sağladığı rapor edilmiştir (Gündüz vd., 2019; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015). Mevcut araştırma sonuçları doğrultusunda, akran öğretiminin geleneksel doğrudan öğretime kıyasla beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyleri ile öğretim stillerini uygulama becerilerinin desteklenmesinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, akran öğretimine yönelik öğrenme-öğretme ortamlarının geleneksel sınıflara kıyasla öğrencilerin tartışma, sosyal etkileşim kurma ve işbirlikçi çalışmaları için artan fırsatlar sağlama, açıklama, sorgulama ve birbirlerine geribildirim sunma gibi faaliyetler aracılığıyla derse aktif katılımlarını artırma ve daha derin öğrenmeyi sağlama, öğrencilerin kendi

öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almasını sağlama ve öğretmenin sınırlı bir pedagojik rolünü öğrenme-öğretme sürecinde üstlenme gibi öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme ortamını deneyimlemelerinin, beden eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı daha az, diğer yandan ise yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsemelerinde etkili olabileceği varsayılmaktadır.

Literatür incelendiğinde hem ülkemizde hem yurtdışında yürütülen çalışmalarda, beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri konusunda yetiştirme yollarının etkisini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın yürütülmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, daha önce akran öğretiminin öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerine etkisi ise incelenmemiştir. Mevcut çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akran öğretim modeli kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stilleri bilgi düzeyi, pedagojik inanç ve öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerilerine etkisinin saptanmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sırasında hem sunuş hem de buluş stratejilerini içeren alternatif öğretim yolları konusunda yetiştirilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, inançların öğretim uygulamaları üzerindeki önemli etkisinden dolayı, beden eğitimi öğretmen adaylarının uygulamakla sorumlu oldukları öğretim programının öğretme ve öğrenmeye ilişkin bakış açısıyla tutarlı inançlara sahip olmaları da önem taşımaktadır. Problem durumunda da değinildiği üzere, beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının baskın şekilde beden eğitimi dersleri için alıştırmacı ve komut stili gibi doğrudan öğretim yaklaşımlarını daha fazla tercih ettikleri yapılan birçok çalışmayla desteklenen bir olgudur. Bu çalışma kapsamında, hem öğretim stillerine yönelik bilgi ve uygulama becerisi kazandırmanın hem de yapılandırmacı pedagojik inançları benimsenmesinin bir yolu olarak akran öğretimi

modelinin etkisinin ortaya konularak literatüre katkı sunulmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmada, akran öğretimi modeli kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeylerine, pedagojik inançlarına ve öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına etkisi nasıldır? problemine cevap aranmıştır. Bu bağlamda, araştırmaların nicel ve nitel alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

1.4.1. Araştırmanın Nicel Alt Problemleri

1. Deney ve kontrol grubunun Öğretim Stilleri Bilgi Testinden elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Geleneksel Anlayış alt boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Yapılandırmaı Anlayış alt boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.4.2. Araştırmanın Nitel Alt Problemleri

1. Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin akran öğretimi modeline yönelik genel düşönceleri nasıldır?

2. Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin akran öğretimi sürecine yönelik hisleri nasıldır?
3. Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin akranlarındaki gelişme/değişmeler hakkındaki görüşleri nasıldır?
4. Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine etkisi nasıl açıklanmaktadır?
5. Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin pedagojik inançlarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?
6. Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- ❖ 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi dersine kayıtlı 37 öğretmen adayı,
- ❖ Sabit rol akran öğretimi (fixed-role peer tutoring),
- ❖ 14 haftalık uygulama süresi,
- ❖ Beden Eğitimi Öğretimi-Öğretim Stilleri Yelpazesi (Teaching Physical Education) (Mosston ve Ashworth, 2008) konu içeriği ve
- ❖ Öğretim Stilleri Bilgi Testi, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği, Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

- ❖ Çalışmanın deneysel işlem sürecinde kontrol altına alınamayan dışsal faktörlerden deney ve kontrol gruplarının aynı düzeyde etkilendiği,
- ❖ Katılımcıların ölçme araçlarına samimiyetle cevap verdikleri,

- ❖ Katılımcıların öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamaları sırasında gerçek öğretim performanslarını ortaya koydukları,
- ❖ Çalışma süresince deney grubu ile kontrol grubu katılımcılarının araştırma sonuçlarını etkileyebilecek herhangi bir etkileşimde bulunmadıkları,
- ❖ Öğretim Stilleri Bilgi Testinin geliştirilmesi sürecinde görüşlerine başvurulmuş alan uzmanlarının görüşlerinin yeterli olduğu ve
- ❖ Araştırmacının ve alan uzmanlarının gözlem formlarını yansız şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Akran Öğretimi: Mesleki anlamda öğretmen olmayan ve benzer sosyal gruplardan gelen kişilerin, öğrenmek için birbirlerine destek olması ve öğretme yoluyla öğrenmeleridir (Topping, 1996).

Öğretim Stili: Ülkemizde daha çok “özel öğretim yöntemleri” olarak bilinen “öğretim stilleri”, Mosston ve Ashworth (2008)’ün belirttiği üzere “öğretim davranışları”, “öğretim yöntemleri” ve “öğretim yaklaşımları” gibi terimlere karşılık gelmektedir.

İnanç: Kişilerin bir önermenin doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki yargısıdır (Pajares, 1992).

Pedagojik İnanç: Öğretme-öğrenme anlayışları olarak da bilinen pedagojik inançlar, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir. Bu inançlar, öğretme ve öğrenmenin anlamı ile öğretmen ve öğrencilerin rollerini içermektedir (Chan ve Elliott, 2004).

Mikro Öğretim: Sınıf mevcudu ve ders süresi bakımından küçültülmüş bir öğretim deneyimi, belirli bir öğretim davranışına odaklanmayı ve kontrollü koşullar altında öğretim gerçekleştirmeyi mümkün kılan kontrollü bir uygulama sistemidir (Allen, 1966; Allen ve Eve, 1968).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Akran Destekli Öğrenme

Geleneksel öğretim anlayışı, öğrenmeyi aksattığını düşünerek akran etkileşimlerini en aza indirmeye çalışsa da yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışının yaygınlaşması, akran etkileşimlerine eğitsel değer kazandırmıştır (Duran ve Monereo, 2005). Bu açıdan, birçok eğitimci, öğrencilere yüksek düzeyde eğitsel sorumluluk veren, sosyal yapılandırmacılarından ilham alınan öğrenme ortamlarını tercih etmeye başlamıştır. Bu bağlamda, akran destekli öğrenmeye (Peer-Assisted Learning-PAL) artan düzeyde bir ilgi meydana gelmiştir (Berghmans vd., 2013). Öte yandan, informel düzeyde, akran destekli öğrenme yeni bir öğrenme-öğretme uygulaması değildir ve uzun bir tarihi geçmişi bulunmaktadır. Yazılı kayıtlarda yüzyıllar öncesine kadar izlenebileceği, yüksek olasılıkla herhangi bir işbirlikçi veya topluluk eylemi biçimi kadar eski tarihe sahip olabileceği öne sürülmektedir (Topping, 2005, 2015). Benzer şekilde, Jayathilake ve Huxham (2022), akran destekli öğrenme için, *benzer sosyal gruplardan gelen bireylerin öğrenmek için birbirlerine yardım ettiği süreç olarak tanımlanırsa*, bu öğrenme yolunun profesyonel öğretimden binlerce yıl öncesine dayanması gerektiğini bildirmiştir. Bununla birlikte, Robinson vd. (2005)'ne göre, akran destekli öğrenmenin bilimsel literatürde ilgi görmesi ancak son birkaç on yılda meydana gelmiştir. Bu süre zarfında akran destekli öğrenme, yalnızca öğrenen öğrencinin öğrenmesini geliştirmenin ekonomik bir yolu olmaktan çıkarak hem öğreten hem öğrenen öğrencilere fayda sağlamak için kullanılan bir pedagojik yöntemle doğru değişim geçirmiştir.

Akran destekli öğrenme, genel anlamda, diğer kişilere öğrenme hedeflerinde yardımcı olma niyetiyle, statü açısından eşit kişiler ya da eşleştirilmiş akranlar arasında aktif yardım ve destek yoluyla bilgi ve becerinin kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Topping ve Ehly, 1998; Topping ve Ehly, 2001). Akran destekli öğrenmede kritik unsurun, akranlarının öğrenmelerine yardımcı olanların, öğrenenlerle benzer sosyal

gruplardan olmaları ve kendilerinin mesleki anlamda öğretmen veya konunun “uzmanı” olmaması olarak belirtilmektedir (Ross ve Cameron, 2007).

Akran destekli öğrenme şemsiye terimdir ve öğrencilerin öğrencilerden öğrendikleri tüm uygulamaları kapsadığı (Olaussen vd., 2016), işbirlikçi öğrenme (cooperative learning) alanının ayrı bir alt kümesi veya ayrı ama ilişkili bir alanı olarak yorumlanabileceği belirtilmektedir. Araştırmacılar, bu kapsayıcı ilke içinde, akran destekli öğrenmenin, akran modelleme (peer modeling), akran eğitimi (peer education), akran danışmanlığı (peer counseling), akran gözlemi/izleme (peer monitoring), akran değerlendirme (peer assessment) ve son olarak bu çalışma kapsamında da kullanılan akran öğretimi (peer tutoring veya peer teaching) olmak üzere bir dizi farklı yöntemi içerisinde barındırdığını ifade etmektedir. Bunlar arasında akran öğretiminin, akran destekli öğrenme stratejilerinin en yaygın kullanılan ve bilinen örneği olduğu öne sürülmektedir (Topping ve Ehly, 2001).

2.2. Akran Öğretimi

Akran destekli öğrenmenin bir alt türü olan ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımlardan temel alan akran öğretimi, bilgi kazanımının sosyal bir etkinlik olarak gerçekleştiği düşüncesine dayanmaktadır (Thurston vd., 2020). Akran öğretimi, birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, akran öğretimi; mesleki anlamda öğretmen olmayan ve benzer sosyal gruplardan gelen kişilerin, öğrenmek için birbirlerine destek olması ve öğretme yoluyla öğrenmeleri (Topping, 1996), en basit ve genel düzeyde benzer yaş ve/veya öğrenim kademesindeki öğrencilerin birbirlerine öğretmesi (Goldschmid ve Goldschmid, 1976), genellikle aynı sınıftaki ileri düzey öğrencilerin veya üst sınıflardaki öğrencilerin, bir öğretmenin öğretim veya pedagojik rolünün sınırlı yönlerini üstlenmesi (Boud vd., 1999), öğrencilerin öğrencilere öğretmesine dayanan bir öğretim yolu (Ding ve Harskamp, 2011; King vd., 1998), öğrencilerin birbirlerine yardım ettikleri ve öğreterek öğrendikleri bir aktif öğrenme biçimi (Goodlad ve Hirst, 1989), genellikle, öğrenci çiftlerinin farklı akademik seviyeye ve bazen farklı yaşlardan olduğu durumlarda, bir öğrencinin diğerine öğretmesi (Tymms vd., 2011), bir öğrencinin başka bir öğrenciye bire bir öğretim sunması için görevlendirilmesi ve

katılımcıların “öğreten” ve “öğrenen” rollerini üstlenmeleri (Roscoe ve Chi, 2007), bir öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci akranına öğrettiği bir eğitsel düzenleme (Ten Cate ve Durning, 2007), daha başarılı bir öğrencinin (öğreten), başarısı daha düşük olan öğrenciye (öğrenen) konu içeriğine yönelik yardım/destek sunması (Moliner ve Alegre, 2020a), belirli bir konu içeriğinde öğretim almış bir veya birkaç öğrencinin (öğreten öğrenciler), bu konu içeriğini öğretmen denetiminde akranlarına (öğrenen öğrenciler) öğretmesi olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Mirzeoğlu, 2017). Sonuç olarak, Williams ve Nguyen (2017)’in aktardığı üzere akran öğretimine ilişkin tüm tanımlar üç önemli unsuru içermektedir:

1. İlk olarak, akranların birbirinden öğrenmesi söz konusudur.
2. Yardım/destek sağlayan akranlar mesleki (ya da profesyonel) anlamda öğretmen veya uzman değildirlir.
3. Süreçten öğreten ve öğrenen olmak üzere her iki tarafın da fayda sağlaması-bazılarının öğrenmelerine destek olunması, bazılarının ise öğreterek öğrenmesi esastır.

Akran öğretimi, belirli roller üzerinden karakterize edilmektedir. Buna göre akran öğretimi uygulamalarında belirli bir kişi veya kişiler öğreten/ler (tutor/s) rolünü üstlenirken, diğeri/diğeri kişiler öğrenen/ler (tutee/s) rolündedir (Topping, 1996; Topping ve Ehly, 2001). Akran öğretiminde mesleki anlamda öğretmen olmayan kişiler, tüm sınıfa, küçük ya da büyük gruba veyahut da bire bir anlamda akranlarına destek olmakta ve bir nevi öğretmen olarak rol üstlenmektedirler. Bu sorumluluğu üstlenen kişiler öğreten öğrenci olarak, diğeri yandan öğretim sunulan kişiler ise öğrenen öğrenci olarak adlandırılmaktadır (Alemu, 2020).

Öğrenciler ve onların sınıf arkadaşları arasındaki etkileşimin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017). Bu açıdan, akran öğretimi, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmelerine, akranlarıyla işbirlikçi bir ilişki kurabilmelerine ve daha fazla akran etkileşimi içinde olmalarına imkân tanımaktadır (Wang, 2016). Öğrenme-öğretme ortamlarda öğrencilerin çoğu zaman öğretmenlerden veya yetişkinlerden daha iyi öğretmenler olabildikleri ifade edilmektedir. Bazı yazarlar tarafından bunun gerekçesi olarak ise akranların birbirleriyle eşit düzeyde ve daha az yargılayıcı olmaları

gösterilmektedir. Bu nedenle de akran öğretimi uygulamalarında öğrencilerin daha rahat hissetleri ve soru sormaya daha açık oldukları belirtilmektedir (Bombardelli, 2016). Araştırmacılar, ayrıca, öğrencilerin konu içeriğini yeni öğrendiklerini, dolayısıyla da akranlarının daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilecekleri alanları daha iyi bildiklerini ifade etmektedirler. Ek olarak, resmi anlamdaki bir öğretmene kıyasla akranların birbirlerine karşı daha doğrudan/açık bir dil kullandıkları, kültürel ve dilsel referansları paylaştıkları, dolayısıyla da öğrenme sürecinde birbirlerine resmi öğretmenler kadar yardımcı olabildikleri belirtilmektedir (Alegre vd., 2019; Flores ve Duran, 2013). Öğrenen öğrencinin hiçbir otorite pozisyonuna sahip olmayan bir akran öğretici ile güvene dayalı bir ilişki kurmasının da öğrenen öğrencilerin bilgi eksikliklerinin veya yanlış anlamalarının ifade edilmesini kolaylaştırabileceği ve daha sonra onların teşhis edilmesine ve düzeltilmesine olanak yaratabileceği ifade edilmiştir (Topping 2005, 2015). Ayrıca, akran öğretiminde, öğrencilerin genellikle öğrenen öğrencilere soru sormaktan daha az çekindikleri ve akranlarının yanında (öğretmenle kıyaslandığında) kendilerini rahatsız hissetmedikleri bilinmektedir (Ali vd., 2015) ve akran öğretiminin çekingen veya isteksiz öğrencileri sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girmeye, becerilerini geliştirmeye teşvik ettiği öne sürülmektedir (Bombardelli, 2016).

Geleneksel doğrudan öğretimden farklı olarak akran öğretiminde öğrenen ve öğrenen arasında hem bilişsel hem sosyal açıdan uyum (denklik/benzerlik) bulunmaktadır. Benzer bir bilgi tabanını paylaşan öğrenen ve öğrenen arasındaki bilişsel uyum, öğrenenin kavramları öğrencinin anlayacağı bir dilde açıklamasını sağlamaktadır. Diğer yandan, sosyal rolleri, deneyimleri ve öğrenme zorluklarını anlamayı paylaşan öğrenen ve öğrenen arasındaki sosyal uyum da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Li, 2023). Benzer şekilde, Bennet vd. (2015), öğrenen akranların, öğrenen akranlara yakınlıkları nedeniyle, bir konunun hangi yönlerinin kavramsal olarak zor bulabileceklerinin farkında olduklarını ve konuyu kolayca anlaşılabilir şekillerde açıklama olasılıklarının daha yüksek olduğunu aktarmıştır. Ayrıca, öğrenen-öğrenen arasındaki sosyal yakınlığın, öğrenenlerin yaşadıkları zorlukları daha rahat ifade etmelerine, kendilerini rahat hissetmelerine ve öğretme rolündeki akranını gözlemleyerek özgüven oluşturmalarına olanak sağladığını bildirmiştir. Robinson vd. (2005) de resmi anlamda öğretmen olanlarla karşılaştırıldığında, öğrenenlerle arkadaş olmalarının bir neticesi olarak öğrenen öğrencilerin öğrenenlere rol model olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, yaşça daha yakın olduklarını ve bir öğretmene

kıyasla öğrenenlerle (öğretmen otoritesinin aksine) dostça ilişkiler kurma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, tüm bunların ise öğrenenlerin öğretmenlerle özdeşleşmesini teşvik edebileceğini öne sürmüştür.

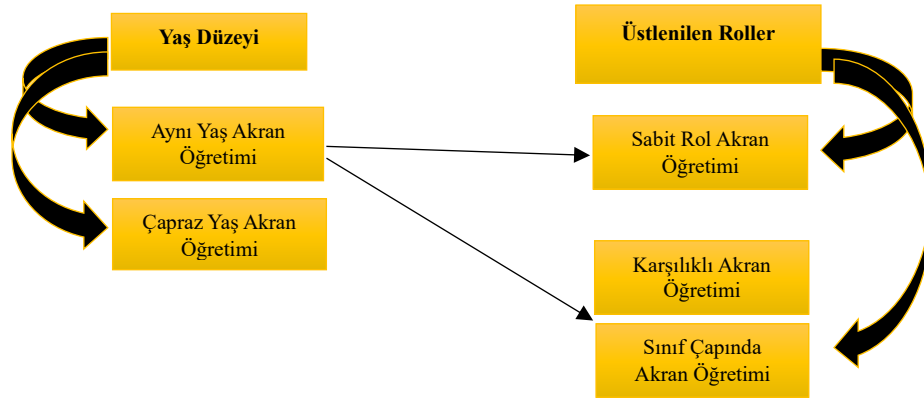
Akran öğretiminin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanışlı bir pedagojik araç olmasının bir diğer önemli gerekçesi, öğretmenin aynı anda sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamada sınırlı bir kabiliyete sahip olmasıdır. Bu bağlamda, Ayvazo ve Ward (2009), öğretmenlerin geleneksel sınıflarda karşılaştıkları büyük sorunlardan birinin, sınıftaki tüm öğrencilere geribildirim sunabilmek olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin aynı anda her bir öğrenci için hazır durumda olamayacaklarını ve sonuç olarak da geribildirimlerin genellikle bireyden ziyade genele yönelik sunulmak durumunda kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Topping ve Ehly (2001), öğretmenlerin tüm öğrencilerini yakından gözlemleyebilmesi-onların uygun ve etkili öğrenme süreçlerine, çalışma ve öğrenme davranışlarına katılıp katılmadıklarını gözlemek ve denetlemek için yeterli zamanı bulunamayacağını öne sürmüştür. Duran ve Monereo (2005) da tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmenin ve talep ettikleri zaman onlara yardım etmenin mümkün olmamasının, geleneksel sınıf yönetimindeki temel memnuniyetsizliğin kaynaklarından birini oluşturduğunu bildirmiştir. Diğer yandan, eğitimciler her gün her sınıfta en güçlü öğretim kaynaklarından biri olan “öğrenci”ler ile etkileşime girmektedir. Bu açıdan, öğrenen öğrenci olarak görevlendirilen akranlar, sınıf arkadaşlarının öğrenmesini kolaylaştırmada öğretmenlere yardımcı olabilme imkanına sahip olmaktadır (Moliner ve Alegre, 2020b), çünkü, akran öğretimi aracılığıyla öğrenciler, bireyselleştirilmiş öğretim, rehberlik ve geribildirim alabilme olanağı bulabildiklerinden, daha fazla uygulama/alıştırma yapmak ve daha iyi öğrenmek için önemli fırsatlara sahip olmaktadır (Chu vd., 2017).

Akran öğretimi, öğrencilerin derse katılımını teşvik eden ve öğrenmenin alternatif bir yolunu sunan dinamik, eğlenceli bir öğrenme-öğretme metodolojisidir (Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017). Öğrenciler genellikle geleneksel öğrenme-öğretme ortamlarında öğretmenlerinden yeterli zaman ve bireysel ilgi görme fırsatları elde edememektedirler. Diğer yandan, akran öğretimi, öğrencilere bireysel ilgi sağlayan çok iyi bir çözüm olarak öne çıkmaktadır (Ali vd., 2015). Bunun nedeni ise akran öğretimi uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yanıt verme fırsatlarının ve

performanslarıyla ilgili anlık sunulan ve alınan geribildirim miktarının artmasıdır (Dufrene vd., 2010; Topping, 2005). Benzer şekilde, geleneksel öğretmen merkezli öğretimle karşılaştırıldığında hem öğreten hem öğrenen öğrenciler açısından akran öğretiminin, öğretimin bireye özgü olmasını, yanıt verme açısından devamlı fırsatları, aktif öğrenme zamanını, öğrencilerin birbirlerine düzenli-anlık geribildirim alıp sunabilmesini sağladığı belirtilmiştir. Bu avantajların ise öğrencilerin artan akademik başarılarıyla ilişkili olduğu öne sürülmüştür (Bowman-Perrott vd., 2013; Van Keer, 2004).

2.3. Akran Öğretimi Çeşitleri

Akran öğretimi alanında çalışan çeşitli araştırmacılar, akran öğretimi deneyiminin türünü tanımlarken iki temel unsura atıfta bulunmaktadır. Bunlardan biri katılımcı öğrencilerin yaş düzeyiyken, diğeri ise öğreten ve öğrenen olmak üzere öğrencilerin icra ettikleri rollerdir (Şekil 2.1.) (Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017; Alegre vd., 2019; Alegre vd., 2021; Leung, 2019a).



Şekil 2.1. Akran öğretiminin çeşitleri.

Öğrencilerin yaş düzeyine bağlı olarak akran öğretiminin çeşitleri, aynı yaş (same-age peer tutoring) ve çapraz yaş akran öğretimi (cross-age tutoring) olarak temel olarak iki alt çeşide ayrılırken, katılımcıların rollerine yönelik olarak sabit rol akran öğretimi (fixed-role peer tutoring), karşılıklı akran öğretimi (reciprocal peer tutoring-RPT) ve sınıf çapında akran öğretimi (class-wide peer tutoring-CWPT) olmak üzere genel olarak üç alt düzenlemesi bulunduğu söylenebilir. Aynı yaş akran öğretimi

çeşitlerinde öğrenme-öğretme sürecine katılan tüm öğrenciler aynı sınıfın üyesidir. Diğer yandan, çapraz yaş akran öğretiminde ise genellikle daha üst sınıflarda öğrenim görenlerin, yaşça daha küçük olan alt sınıf öğrencilerinin öğrenmelerine destek olması söz konusudur.

2.3.1. Çapraz Yaş Akran Öğretimi

Çapraz yaş akran öğretimi, yaşça daha büyük olan öğreten öğrencilerin, kendilerinden yaşça daha küçük olan öğrenen öğrencilere destek olduğu veya öğretim sunduğu, farklı sınıflardan öğrencilerin katılımını içeren akran öğretiminin özel bir biçimi olarak tanımlanabilmektedir (Fantuzzo vd., 1992; Hänze vd., 2018; Robinson vd., 2005). Genellikle ve ideal olarak da öğrenen öğrencilerden 2 ila 4 yaş büyük öğreten öğrencileri içeren çapraz yaş akran öğretimi uygulamalarının, her iki roldeki öğrenciler için de tutarlı şekilde olumlu sonuçlar üreteceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğreten ve öğrenenler arasındaki yaş farkının çok fazla olmaması tavsiye edilmektedir çünkü akranlar arası etkileşim, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiden daha yakın olan arkadaşlığa dayanmaktadır. Ayrıca, yaş farkının çok fazla olması durumunda öğreten öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerine kıyasla temel olan öğretim içeriğinden akademik açıdan fayda sağlama olasılığının düşük olacağı öne sürülmektedir (Robinson vd., 2005).

Hänze vd. (2018), çapraz yaş (dolayısıyla sabit rol) akran öğretimindeki statü farklılıklarının, öğrenenlerin öğretenleri öğrenme sürecinden sorumlu olarak algılamasına neden olabileceğini, bu durumun da öğrenenlerin ders sürecinde pasif/edilgen olmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Diğer yandan, Leung (2019b) ise eşitlik teorisi açısından, öğrenen öğrencilerin aynı yaş ve sabit rol akran öğretimini adaletsiz bulabileceğini, bu nedenle de çapraz yaş akran öğretiminin, aynı yaş sabit rol akran öğretiminden daha adil olacağı ve öğrenen öğrenciler için olumsuz tutumlara yol açmayabileceğini belirtmiştir. Ek olarak, çapraz yaş akran öğretiminin kullanımının, öğrenen öğrenci rolü için net bir gerekçe sağlayarak öğrenenin özgüvenini koruyabileceğini bildirmiştir. Bununla birlikte, araştırmacının meta analiz çalışmasının sonuçları, akademik başarı açısından aynı yaş sabit rol akran öğretiminin

çapraz yaş akran öğretimine kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle meta analiz sonuçları eşitlik teorisini desteklememiştir.

2.3.2. Aynı Yaş Akran Öğretimi Çeşitleri

2.3.2.1. Sabit Rol Akran Öğretimi

Organizasyonel açıdan tasarlanması daha kolay olan bir akran öğretimi türünün aynı yaş sabit rol akran öğretimi olduğu belirtilmektedir. Sabit rol akran öğretiminde öğrencilerden biri uygulama süreci boyunca öğreten öğrenci rolünü sürdürmektedir (Topping, 1996). Öğrencilerin rolleri açısından, sabit rol akran öğretiminin genellikle en sık kullanılan akran öğretimi türü olduğu bildirilmektedir (Alegre vd., 2020).

Belirtilmiş olduğu gibi sabit rol akran öğretiminde öğreten öğrenci ve öğrenen öğrenci akran öğretimi uygulamaları süresince her zaman aynı rolü üstlenmektedirler. Öğrencilerden biri (öğreten) açıklamalarda bulunurken, diğer öğrenci (öğrenen) sorular yöneltilmektedir (Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017). Asimetrik olan bu akran öğretimi düzenlenmesinde öğreten ve öğrenen öğrenciler arasında bilgi ve beceri açısından farklılık bulunmaktadır. Bu akran eğitimi bağlamında, öğreten öğrencinin görevinin akranına bir problemi çözmeye destek olmak olduğu belirtilmektedir (Lafont vd., 2017). Bununla birlikte, bazı yazarlar tarafından öğreten öğrencilik rolünün yalnızca yüksek başarıya sahip olan öğrenciler arasından seçilmesinin bir zorunluluk olmadığı da belirtilmektedir (Robinson vd., 2005).

2.3.2.2. Karşılıklı Akran Öğretimi

Akran öğretimi sürecinde öğrencilerin düzenli olarak öğreten ve öğrenen rollerini değişmeli olarak üstlendiği akran öğretimi türü, John Fantuzzo ve ekibi tarafından 1984 yılında geliştirilen karşılıklı akran öğretimidir (Fantuzzo vd., 1992; Pigott vd., 1986). Öğrencilerin “öğreten” olmaktan elde ettikleri kazanımlara dikkat çeken Fantuzzo ve meslektaşları akran öğretimi grubunun her iki üyesinin de öğreten

rolünü uygulamasını sağlayan akran öğretimi düzenlemesi tasarlamıştır. Bu yolla akran gruplarındaki öğrencilerin hem bir öğreten olarak öğretmeye hazırlık ve öğretimden hem de öğrenen olarak alacakları öğretimden kazanım sağlamları amaçlanmaktadır (De Backer vd., 2012; Griffin ve Griffin, 1997).

Fantuzzo vd. (1990)'ne göre, karşılıklı akran öğretiminde, öğrenciler iki veya daha fazla kişilik gruplar halinde bir araya gelir ve belirli bir akademik görev/çalışma üzerinde birlikte çalışmak üzere eğitilirler. Öğrenciler, grup amaçları doğrultusunda çalışırken birbirlerini yönlendirmek, gözlemlemek ve değerlendirmek için birlikte çalışmaktadırlar. Diğer akran öğretimi düzenlemelerinde olduğu gibi öğreten ve öğrenen rollerinin üstlenmesi esastır. Bununla birlikte bu roller sabit değildir ve sırayla öğrenciler hem öğreten hem öğrenen rolünü üstlenmektedirler.

Karşılıklı akran öğretimi öğrencilerin birbirlerine öğretmek için hazırlanırken elde ettikleri kazanımlardan yararlanmaktadır (Ensergueix ve Lafont, 2011). Karşılıklı akran öğretiminde her öğrencinin akademik rehberlik sunmaktan ve almaktan elde edilen belirli kazançları deneyimlemesi sağlanmaktadır (Falchikov 2001). Karşılıklı akran öğretiminin kullanımında öğrenciler, hem öğreten öğrenciliğin getirdiği ek çalışmadan hem de öğrenen öğrenciliğin getirdiği destekten yararlanmaktadır (Cheng ve Ku, 2008). Karşılıklı akran öğretimi, öğrencilere akademik akran desteği verme ve alma fırsatı sunmaktadır. Bu durumun öğrencilerin sosyal yeterliği üzerinde olumlu etkisi olduğu öne sürülmektedir (Fantuzzo vd., 1995). Öğrencilerin sırayla öğreten ve öğrenen oldukları karşılıklı akran öğretiminde, tüm öğrencilerin aynı bilişsel etkinliklere katılma fırsatına sahip olduğu belirtilmektedir (Walker vd., 2009). Bu nedenle de Topping (1996) gibi bazı araştırmacılar, karşılıklı akran öğretimi düzenlemesinin, aynı yaş sabit rol akran öğretiminden daha yenilikçi olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir.

Falchikov (2001), karşılıklı akran öğretiminin benimsenmesinin, her öğrencinin bir öğreten hem öğrenen olarak rol üstlenmesini gerektirdiği için, akranlar arası sosyal eşitsizliği ve öğrenenlerin öğretenlere karşı düşmanlığını (hostility) azaltabileceğini öne sürmektedir. Alegre vd. (2019)'nin aktardığı üzere, psikoloji bakış açısından sabit rol yerine karşılıklı akran öğretiminin kullanılması tavsiye edilmektedir. Bunun gerekçesi ise öğrenenlerin benlik algısı üzerine yaratabileceği

muhtemel olumsuz etkilere (kendilerinin işe yaramadığını düşünmeleri ve akranlarından daha aşağıda hissetmeleri gibi) bağlanmaktadır. Song vd. (2018), araştırma sonuçlarından yola çıkarak, başarı düzeyi yüksek olanların öğreten öğrenci ve daha düşük olanların ise öğrenen olduğu akran öğretimi düzenlemelerinde öğrenen öğrencilerin sınıfın alt yarısında olduklarının bir nevi ilan edilmesinin, bu öğrencilerin kendilerini eksik olarak algılamasına yol açabileceğini ve öğrenen öğrenciler için daha yüksek öğrenme stresi meydana getirebileceğini belirtmiştir.

Literatürde karşılıklı akran öğretimi ve sabit rol akran öğretiminin öğrenciler üzerine etkileri rol teorisi açısından tartışılmıştır. Karşılıklı akran öğretiminin, aynı yaş düzeyinden eşit beceriye sahip akranların hem öğreten hem de öğrenen rollerini deneyimlemelerini sağladığından, öğrencilerde algılanan beceri ve statü açısından herhangi bir sosyal anlaşmazlığın önüne geçileceğini belirtmektedir (Ensergueix ve Lafont, 2011). Bu doğrultuda, rol teorisi doğrultusunda, sabit rol akran öğretiminde öğreten ve öğrenenin eşit olmayan statüleri nedeniyle öğrenen öğrencinin öğreten öğrenciden rahatsız hissedebileceği ve öğretenden hoşlanmayabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle, aynı yaş karşılıklı akran öğretiminin, aynı yaş sabit rol akran öğretiminden daha fazla olumlu etki yaratacağı öne sürülmektedir. Çünkü karşılıklı akran öğretiminin sosyal eşitsizliği ve öğrenenlerin öğretenlere karşı olumsuz duygularını azaltabileceği belirtilmektedir (Leung, 2019a).

2.3.2.3. Sınıf Çapında Akran Öğretimi

Charles Greenwood ve ekibi tarafından (Delquadri vd., 1983; Delquadri vd., 1986; Greenwood vd., 1989; Greenwood, 1991) sınıf öğretmenleri ile iş birliği içinde 1980'lerin başlarında Juniper Gardens Çocuk Projesi'nde (Juniper Gardens Children's Project) geliştirilen sınıf çapında akran öğretimi, başlangıçta ilköğretimde öğrenim gören ve düşük performans gösteren öğrencilerinin okuma, matematik ve yazım gibi temel becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Daha sonra, ortaöğretim genel ve özel eğitim konu alanlarına kullanımı genişlemiştir.

Sınıf çapında akran öğretimi, aynı sınıf, aynı yaş, karşılıklı akran öğretiminin bir türüdür. Her öğrenci, her akran öğretimi oturumunda sırayla hem öğreten hem de

öğrenen rollerini üstlenmektedir (Greenwood vd., 2001). Beden eğitimi literatüründe de popüler bir akran öğretimi türü olan sınıf çapında akran öğretimi, akranlara öğretim, geribildirim ve hata düzeltme görevi veren bir öğretim stratejisidir (Ayvazo ve Ward, 2009).

Sınıf çapında akran öğretimi, belirli bir sınıfta öğreten-öğrenen çiftleri olarak takımlara/gruplara ayrılan öğrencilerin, yarışmacı takımlar halinde birlikte çalıştıkları sistemdir. Bu sistemde, gruplardaki öğrenen öğrenciler, öğreten öğrenciler tarafından sunulan görevlere katılarak kendi takımları için puan kazanmaya çalışmaktadırlar (Greenwood ve Delquadri, 1995). Her haftanın başında, sınıfta yer alan tüm öğrenciler ikili olarak eşleştirilir ve bu ikili akran grupları, yarışan iki takımdan birine atanır. Öğrenen öğrenciler, öğretenler tarafından sunulan çalışmalara doğru yanıtlar vererek takımlarına puan kazandırır. Toplam puanlara göre kazanan takım, günlük ve haftalık olarak belirlenmektedir (Greenwood vd., 1992).

Johnson ve Ward (2001) tarafından, beden eğitimi bağlamında bir vuruş (striking) ünitesi için tasarlanmış bir sınıf çapında akran öğretimi uygulamasının bileşenleri şu şekilde paylaşılmıştır: Sınıf her biri dört öğrenciden oluşacak şekilde takımlara/gruplara ayrılır; (b) her takım/grupta ayrıca akran ikilileri oluşturulur; (c) öğrencilere görev kartları/çalışma kağıtları sunulur ve çalışmalarını yapmaları için belirli bir süre verilir; (d) öğrenciler karşılıklı gözlem yapar ve birbirlerini denetler; (e) doğru uygulama sayılarına ilişkin takım puanları yayınlanır; (f) her dersin başında her takım/grup için hedefler belirlenir.

Ayvazo ve Aljadef-Abergel (2014)'in aktarmasına göre, beden eğitimi alanında sınıf çapında akran öğretimi, sınıftaki tüm öğrencilerinin aynı anda psikomotor ve bilişsel öğrenmeyle meşgul olmasına ve anlık olarak yüksek sıklıkta geribildirim alıp-vermeye imkân tanıyan, öğretime ve uygulamaya/alıştırmaya tüm sınıfın katılımını sağlayan ekonomik bir pedagojik araçtır. Sınıf çapında akran öğretiminde öğrenciler nasıl öğreteceklerini öğrenirler ve hem öğreten hem de öğrenen öğrenci rollerini yerine getirirler. Gösterimler, hataların tanımlaması ve geribildirim esas becerilerdir. Sınıftaki tüm eşli gruplar, bir grup hedefi için çalışan 4-6 öğrenciden oluşan küçük gruplar oluşturduğundan, bir takım çalışması duygusu vardır.

2.4. Akran Öğretiminin Organizasyonu

Akran öğretiminde öğrenen ve öğreten öğrenciler arasındaki etkileşimin önceden planlanması gerekmektedir. Böylece öğreten öğrencinin öğreterek öğrenmesi ve öğrenen öğrencinin de bu kişiselleştirilmiş destek aracılığıyla öğrenmesi sağlanmaktadır (Duran, 2017). Akran öğretiminde, eğer organizasyon uygun bir şekilde yerine getirilirse sürecin hem öğreten öğrencilere hem de öğrenen öğrencilere kazanç sağlayacağını ifade edilmektedir (Topping, 2005). Bu bağlamda, akran öğretiminin en az 13 organizasyonel unsura bağlı olarak değişiklik gösterebileceği belirtilmektedir (Topping, 1996; Topping, 2005; Topping ve Ehly, 2001):

1. **Müfredat İçeriği:** Bilgi ya da beceri odaklı veya her ikisini içerebilir. Akran öğretiminin kapsamı oldukça geniştir ve literatürde neredeyse akla gelebilecek her konuda projeler yer almaktadır.
2. **Grup (contact constellation):** Bazı projeler, bir öğrenen grubuyla çalışan bir öğretenle yürütülür, ancak grup sayısı iki ila otuz veya daha fazla kişi arasında değişiklik de gösterebilir. Bazen de iki öğreten kişi bir grup öğrenenle birlikte çalışır. Daha az geleneksel ve daha aktif/pekiştirmeli (intensive) olan ikili (eşli) akran öğretimidir.
3. **Kurum İçi veya Kurumlar Arası:** Akran öğretiminin etkinlikleri çoğunlukla aynı kurumdan katılımcılarla yürütülmektedir. Bununla birlikte farklı kurumlardan katılımcılarla da yürütülmektedir. Buna örnek olarak, ilkökul öğrencilerine aynı bölgedeki ortaokul, lise veya üniversite öğrencilerinin öğretmesi gösterilebilir.
4. **Sınıf Düzeyi:** Öğretenler ve öğrenenler aynı veya farklı öğrenim yıllarında ve/veya aynı yaşta veya farklı yaşta olabilmektedir.
5. **Yetenek (veya beceri) Düzeyi:** Birçok proje farklı yetenek/becerilere dayalı katılımcılarla yürütülürken (örn. daha becerili kişinin öğreten öğrenci olduğu), aynı yetenek/beceriden kişilerden meydana gelen akran öğretime artan düzeyde bir ilgi bulunmaktadır (Öğreten öğrencinin müfredatın yalnızca çok küçük bir bölümünde daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması da dahil)
6. **Rollerin Devamlılığı:** Özellikle aynı beceri (düzey) akran öğretiminde öğreten ve öğrenen rollerinin sabit olması gerekmemektedir. Örneğin, karşılıklı akran öğretimi, tüm katılımcıların hem öğreten hem öğrenen rolünü üstlenmesini

gerektirdiğinden daha fazla yenilik ve öz saygıda daha kapsamlı bir artış sağlama fırsatına sahip olabilir.

7. **Yer/Mekân:** Akran öğretimi yürütüleceği yer açısından büyük farklılıklar gösterebilir.
8. **Zaman/Süre:** Akran öğretimi, ikame veya tamamlayıcı/destekleyici olma derecesine bağlı olarak, bunun dışında veya her ikisinin bir kombinasyonunda, normal sınıf/ders saatinde planlanabilir.
9. **Öğrenen Özellikleri:** Proje tüm öğrenciler için veya tüm öğrenciler içinden seçilen bir grup öğrenci için yürütülebilir. Örneğin, yetenekli veya becerili öğrencileri, yetersiz başarıya sahip, başarısız, engelli veya okulu bırakma riski olan öğrencileri, etnisite, din, dil vb. açılardan çeşitli azınlık grupları içerebilir.
10. **Öğretenin Özellikleri:** Geleneksel varsayım, öğretmen kişilerin “en iyi öğrenciler” olması gerektiğiydi (mesleki anlamda öğretmen olanlara en yakın düzeyde olanlar). Ancak, öğretmen ve öğrenen arasında yetenek/beceri açısından büyük farklılıklar olması akran öğretiminin etkinliğini olumsuz etkileyebileceği (örneğin öğretmenin için etkinliklerin çok temel düzeyde kalması), ayrıca diğer büyük farklılıkların modellemeyi engelleyebileceği belirtilmektedir.
11. **Amaçlar:** Akran öğretimi projelerinde, bilişsel kazanımlar, okul akademik başarısı, duyuşsal, sosyal, davranışsal kazanımlar, benlik imajı ve benlik algısı kazanımları ve bunların bileşkesinin kazandırılması amaçlanabilir. Kurum amaçlarına örnek olarak ise okul terkinin azaltılması veya okula erişimin artırılması vb. verilebilir.
12. **Gönüllü veya Zorunlu:** Bazı projeler katılımın zorunluluğunu gerektirirken, bazılarında kişiler kendileri katılmayı seçmektedirler. Bu farklılık meydana gelen şeyin niteliğinde önemli etkiye sahip olabilmektedir.
13. **Pekiştirme:** Bazı projeler yardım edenler için (ve bazen yardım edilenler için de) dışsal pekiştireçleri içerirken, bazıları içsel motivasyona dayanmaktadır. Basit bir övgünün ötesinde, dışsal ödül, sertifikayı, ders kredisini veya ücret ödemesi gibi daha somut pekiştireç biçimini içerebilmektedir. Topping, dışsal ödüllerin Kuzey Amerika’da daha yaygın olduğunu belirtmiş ve bu konudaki aşırılıklardan dolayı tartışmaların meydana geldiğini bildirmiştir. Araştırmalar, dışsal pekiştirmenin içsel pekiştirmeye zarar vermediğini gösterse de dışsal

pekiştirecin mevcudiyetinin olumlu ya da olumsuz bazı etkilere sebep olabileceği belirtilmektedir.

Akran öğretimi/öğrenimi planlanırken, organizasyonun aşağıdaki unsurlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Topping, 2005):

1. **Bağlam** – Mevcut yerel koşullara/durumlara/ortama bağlı olarak birtakım problemler ve/veya fırsatlar olacaktır.
2. **Amaçlar** – Hangi alanlarda neyin başarılmasının / neye ulaşılmasının istendiği/beklendiği üzerine düşünülmelidir-Bilişsel, sosyal, duyuşsal, transfer edilebilir beceri kazanımları.
3. **Müfredat alanı.**
4. **Katılımcılar** – Kim öğretin (veya yardım eden) ve kim öğrenen olacak (veya yardım alan) ve öğretmenler ile öğrenenler nasıl eşleştirilecek? Ayrıca yetiştiriciler ve sürecin niteliğini gözden geçirecek kişiler de bulunmalıdır.
5. **Yardımcı teknik** – Halihazırda mevcut bir yöntem mi kullanılacak olacak yoksa yeni mi tasarlanacak?
6. **Grup temasları** – Akran grubu oturumları ne sıklıkta ne kadar süreyle ve nerede gerçekleşecek?
7. **Malzeme/materyaller** – hangi kaynaklara gereksinim var ve bunların nasıl uyarlanması/farklılaştırılması gerekecek?
8. **Yetiştirme** – Önce personel, sonra öğretmenler ve öğrenenler için ihtiyaç duyulacaktır.
9. **Süreç izleme** – Sürecin kalite güvencesi dikkate alınmalıdır.
10. **Öğrencilerin Değerlendirilmesi** – Hem sonuç çıktıları hem süreç değerlendirilmelidir. Bunlardan herhangi birinde öz ve/veya akran değerlendirmesi olup olmayacağı üzerine düşünülmelidir.
11. **Programın Değerlendirilmesi** – Uygulamanın amacına ulaşmış ulaşmadığı veya işleyip işlemediği ortaya konmalıdır.
12. **Geribildirim** – Gelecekteki çabaları iyileştirmek için tüm katılımcılara geribildirim sunulmalıdır.

Akran öğretimi uygulamalarında öğretmen, öğrenci eşleşmelerinin nasıl olacağı konusunda karar vermeli, öğretmen öğrencilere gerçekleştirecekleri çalışmaları,

izleyecekleri yönergeleri, öğrenen öğrencilere sunmaları gereken pekiştirici, dönüt ve düzeltmeleri hangi durumlarda ve nasıl sunacaklarını öğretmeli ve uygulama sürecinde sürekli olarak öğrenme-öğretme ortamını gözlemleyerek öğreten öğrencilere yardımcı olmalıdır (Mirzeoğlu ve Özcan, 2015). Başarılı ve etkili bir akran öğretimi programı, dikkatli bir planlama, organizasyon ve öğrencilere ön hazırlık eğitimini gerektirmektedir (Loke ve Chow, 2007). Uygulamada akran öğretiminin etkinliğinden sorumlu olan unsurlar aşağıda sunulmuştur (Topping vd., 2017):

- ❖ Öğreten ve öğrenen arasındaki ilişkiyi dikkatli bir şekilde yapılandırmak için öğrenme materyallerinin hazırlanması,
- ❖ Her iki roldeki görevlere ilişkin öğrencilere hazırlık eğitimi sunulması,
- ❖ Öğrenme-öğretme ortamında uygun işleyişin yerleşmesi için zaman,
- ❖ Öğretmen tarafından izleme/gözlem ve
- ❖ İlerleme/gelişmeye yönelik geribildirim sunulması.

Genel anlamda akran öğretiminin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması aşağıdaki gibidir (Demirel, 2013):

1. Öğretmen/dersin sorumlusu, öğreten-öğrenen öğrencilerden oluşan akran gruplarını oluşturur.
2. Öğreten öğrenci rolünü gerçekleştirecek akranlara, kazandırılması amaçlanan konu içeriği hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılır.
3. Öğretmen/dersin sorumlusu tarafından hazırlanan öğrenme-öğretme materyallerini akran öğretimi sürecinde nasıl kullanacakları öğreten öğrencilere açıklanır.
4. Öğreten öğrenciler ders planı doğrultusunda öğrenen akranlarıyla konu içeriğini birlikçe çalışırlar.
5. Bu süreçte öğretmen/dersin sorumlusu akran gruplarını yakından gözlemler ve öğrencilere rehberlik eder.

2.5. Öğretim Stilleri

2.5.1. Öğretim Stilleri Yelpazesi

ÖSY (Mosston ve Ashworth, 2008) Mosston tarafından ilk kez 1966 yılında tanıtılmasından bu yana üzerinden yarım yüzyıldan fazla süre geçmesine rağmen, günümüzde okul öncesinden-lise sona beden eğitimi öğretimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programlarının alan bilgisi dersleri ve beden eğitimi öğretimi alanında çalışmalar yürüten bilim insanları için bir kuramsal bir çerçeve, bir kılavuz, yol gösterici pedagojik bir araç olarak önemini korumaya ve varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Ülkemizde daha çok “özel öğretim yöntemleri” olarak bilinen “öğretim stilleri”, Mosston ve Ashworth (2008)’ün belirttiği üzere “öğretim davranışları”, “öğretim yöntemleri” ve “öğretim yaklaşımları” gibi terimlere karşılık gelmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada orijinal kaynaktan olduğu gibi öğretim stili teriminin kullanılması tercih edilmiştir. ÖSY, Moska Mosston tarafından ilk kez 1966’da yayınlanan *Beden Eğitimi Öğretimi* adlı kitabının ilk baskısında (Mosston, 1966) tanıtılmıştır. Yıllar içerisinde eserin beş baskısı daha yayınlanmıştır. Böylece zaman içerisinde ÖSY teorisi açıklığa kavuşturulmuş, geliştirilmiş ve içeriği genişletilmiştir.

ÖSY, öğrenme-öğretmede verilen kararlara dayalı olarak oluşturulmuş pedagojik bir çerçevedir. Teorinin kalbinde, öğretim davranışının bir karar verme zincirinden oluştuğu varsayımı bulunur. ÖSY’de yer alan her bir öğretim stilinin kendine özgü bir adı, alfabede karşılık gelen bir harfi ve kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Bu yapıyı ise, öğrenme-öğretme etkinliklerinde verilmesi gereken üç karar kümesi oluşturmaktadır. Bunlar: (a) *Planlama/hazırlık veya etkileşim öncesi kararları*, (b) *uygulama/etkileşim kararları* ve (c) *geribildirim/değerlendirme veya etkileşim sonrası kararlardır*. Bu kümelerde yer alan kararları öğretmenin ya da öğrencinin vermesine bağlı olarak ÖSY’de birbirinden farklı 11 öğretim stili yer almaktadır. ÖSY’nin bir ucunda tüm kararları öğrencilerin verdiği bir öğretim stili olan K Stili yer alırken, diğer ucunda ise tüm kararların öğretmen tarafından verildiği bir öğretim stili olan A Stili bulunmaktadır. Bu iki stil arasında ise, dokuz sınır taşı öğretim stili yer almaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

ÖSY’de yer alan tüm stiller sırasıyla şunlardır: Komut Stili [A], Alıştırma Stili [B], Eşli Çalışma Stili [C], Kendini Denetleme Stili [D], Katılım Stili [E], Yönlendirilmiş Buluş Stili [F], Problem Çözme-Tek Doğru Stili [G], Problem Çözme-Farklı Yollar Üretimi Stili [H], Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili [I], Öğrencinin Başlatması Stili [J] ve son olarak Kendi Kendine Öğretme Stili’dir [K]. Bu stillerin her birinin kendine özgü özellikleri ve kendine özgü bir yapısı vardır. Farklı öğretim stillerinin eğitimin “çok yönlü amaçlarına” ulaşılmasına imkân sağladığı ve öğrenciler üzerinde “belirli gelişimsel etkileri” olduğu varsayılmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

ÖSY’deki 11 öğretim stili ülkemizde iyi bilinen isimleriyle *sunuş (reproduction)* ve *buluş (production)* kümesi stilleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sunuş kümesinde yer alan beş öğretim stilinde genel olarak ifade edilecek olursa, öğrenciler, öğretmen tarafından sunulan (veya gösterilen ve açıklanan) bilgi ve becerileri tekrar/taklit ederler. Diğer yandan, buluş kümesinde yer alan 6 öğretim stilinde ise öğrenciler daha önce bilmedikleri/öğrenmedikleri bilgi ve becerileri keşfederler/üretirler. Diğer bir ifadeyle, öğretmen dersinde A-E stillerinden herhangi birini kullandığında, öğrenme-öğretmenin amacı, sunulan/gösterilen/açıklanan belirli bilgi ve becerilerin tekrarlanması/taklit edilmesidir. Öğretmen, dersin konusunu belirler, öğretim stilini seçerek öğrenme koşullarını belirtir ve görevin/çalışmanın uygun (istendik) bir şekilde tamamlaması için ölçütleri ifade eder. Sınıf atmosferi, istendik modelin uygulanması, tekrar edilmesi ve hataların azaltılmasıdır. İlgili görevi/çalışmayı gerçekleştirmenin standart bir yolu vardır. Öğrencinin kullandığı temel bilişsel işlemler bellek/hafıza ve hatırlamadır. Diğer yandan buluş kümesi stilleri (F-K stilleri), öğrencileri, onlar için yeni olan bilgi ve becerileri keşfetmeye davet eder. Hatta, buluş kümesinde yer alan bazı stillerde (örn. H-K) keşfedilen bilgi ve beceriler öğretmen için bile yeni olabilir. Bu küme içerisinde yer alan öğretim stillerinde öğrenciler problem çözme, icat etme, karşılaştırma, zıtlık oluşturma ve sentezleme gibi bilişsel işlemleri kullanmaktadır. Sınıf atmosferi, sabır, hoşgörü ve öğrenciler arası bilişsel ve duygusal farklılıkları destekleyicidir. Geribildirim, yeni bilgi ve becerilerin keşfedilmesini ifade eder (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.2. Öğretim Stilleri Yelpazesi Teorisinin Varsayımları

1. Temel Varsayım

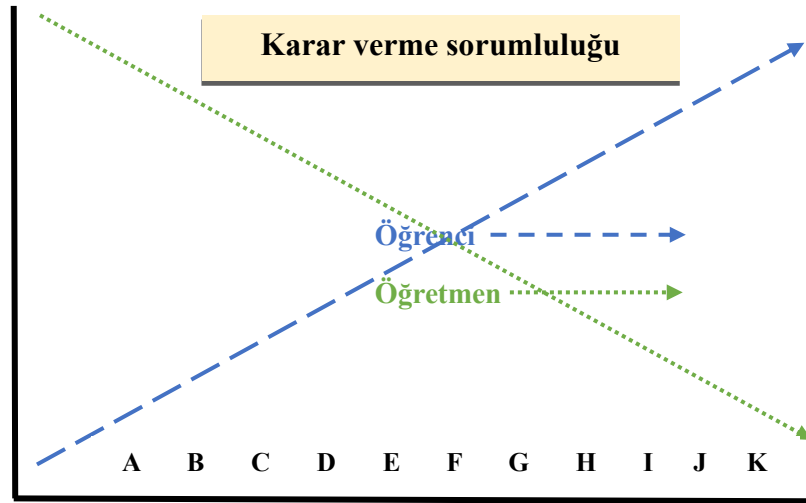
ÖSY'nin tüm yapısı, “öğretim davranışının bir karar verme zinciri olduğu” temel varsayımına dayanmaktadır. Kasıtlı her öğretim eylemi, önceki bir kararın sonucudur (Mosston ve Ashworth, 2008).

2. Stillerin Yapısı

Stillerin yapısı, herhangi bir öğretme-öğrenme işleminde alınması gereken karar kategorileri ile ilgilidir. Bu karar kategorileri etkileşim öncesi küme, etkileşim kümesi ve etkileşim sonrası küme olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Etkileşim öncesi küme, öğretme-öğrenme sürecinden önce alınması gereken tüm kararları içermektedir. Etkileşim kümesi, fiili/olay anı (actual) öğretme-öğrenme işlemiyle ilgili kararlardan oluşmaktadır. Etkileşim sonrası küme ise öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin kararları tanımlamaktadır. Öğretim stillerinin yapısı, bahsi geçen her kümede hangi kararların verilmesi gerektiğini tanımlamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

3. Karar Vericiler

Öğretmen ve öğrenen, stillerin yapısında belirtilen karar kategorilerinin herhangi birinde karar verebilmektedir. Bir kategorideki kararların çoğu veya tamamı yalnızca bir karar vericinin (örn. öğretmenin) sorumluluğunda olduğunda, o kişinin karar verme sorumluluğu “maksimum” düzeyde iken diğer kişinin (örn. öğrenenin) “minimum” düzeyde kabul edilmektedir. ÖSY'deki ilk stil olan komutta [A], öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde maksimum, öğrenci ise minimum miktarda karar vermektedir. Diğer yandan, ÖSY'deki son öğretim stili olan kendi kendine öğretmede [K] öğretmen minimum, öğrenci ise maksimum miktarda karar vermektedir. Diğer bir ifadeyle, kendi kendine öğretim stiline, komut stiline kıyasla daha az öğretmen yönlendirmesi bulunmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008). ÖSY ve karar verme sorumluluğu **Şekil 2.2.**'de sunulmuştur (SueSee vd., 2018).



Şekil 2.2. Öğretim stilleri ve karar verme sorumluluğu (SueSee vd., 2018).

4. Yelpaze

Kimin hangi kararları ne hakkında ve ne zaman verdiğine bağlı olarak 11 sınır taşı olan öğretim stilinin yapısını ve bu stiller arasındaki muhtemel alternatif yaklaşımları belirlemek mümkündür. Örneğin, ilk stil olan komutta (A Stili), sunulan ipucu/modele yönelik nesnel/kesin/kusursuz tekrarlama bulunmaktadır. Öğretmen tüm kararları vermekte; öğrenci ise öğretmenin tüm kararlarına bağlı kalarak tepki vermektedir. İkinci stil olan Alıştırma (B Stili), dokuz özel karar, öğretmenden öğrenciye aktarılmaktadır. Sonraki her stilde, belirli kararlar sistematik olarak öğretmenden öğrenciye kaydırılmaktadır. Böylece spektrumdaki tüm öğretme-öğrenme stilleri tanımlanana kadar farklı/yeni hedeflere ulaşılmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

5. Stil Kümeleri

ÖSY, sunuş (sunulanı taklit/tekrar etme-reproduction) ve buluş (yeni ürün ortaya koyma-keşfetme-bulma-production) olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Tüm bireyler, değişen derecelerde olmak üzere, bilinen/sunulan bilgiyi tekrar etme, taklit etme ve uygulama becerisine sahiptir. Aynı zamanda bir dizi fikir üretme, daha önceden bilinmeyeni üretme kapasitesine sahiptir.

A – E stilleri kümesi, geçmiş bilgi/becerinin tekrar/taklit edilmesini içeren öğretim yollarını temsil etmektedir; F-K stilleri kümesi ise yeni bilginin keşfedilmesine/üretilmesine davet eden öğretim yollarını temsil etmektedir. F-K stillerindeki keşfedilecek bilgi/beceri öğrenci için yenidir. Bazen de H stilinde olduğu gibi öğretmen için ve zaman zaman da toplum için de yeni bir bilgi keşfedile/üretilebilir. Bu iki stil kümesinin arasındaki sınır çizgisine de buluş eşiği denilmektedir. Bu eşik, iki kümenin sınır çizgisini tanımlamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Tablo 2.1. Öğretim stili kümelerinin özellikleri.

A-E Stillerinin Amaçları Ortak Özellikler	F-J Stillerinin Amaçları Ortak Özellikler
Öğretmen ve/veya öğrenci tarafından bilinen bilgi ve becerilerin taklit/tekrar edilmesi. Aynısının yapılması.	Öğrenci ve/veya öğretmen için yeni olan bilgi ve becerilerin üretilmesi.
Konu somuttur, çoğunlukla gerçekleri, kuralları ve belirli becerileri içerir (temel bilgi, sabit bilgi).	Konu değişkendir, çoğunlukla kavramlardan, stratejilerden ve ilkelerden oluşur.
Sunulan modelin taklit edilerek gerçekleştirilmesi için doğru (istendik) görüntü mevcuttur.	Tasarımda ve performansta alternatifler aranır. Taklit edilecek tek bir model yoktur.
Modele bağlı kalmayı öğrenmek ve modeli uygulamak için belirli bir zaman gereklidir.	Gereken bilişsel süreçler için zaman gerekir.
Esas bilişsel işlemler, bellek/hafıza ve hatırlamadır.	Alternatifleri ve seçenekleri üretmeye ve kabul etmeye elverişli bir duygusal sınıf iklimi geliştirmek için zamana ihtiyaç vardır.
Geribildirim spesifiktir ve çalışmadaki performansa ile istendik modele (performansa) uygun olup olmamaya yöneliktir.	İlgili bilişsel işlemler; karşılaştırma, zıtlıklar oluşturma, sınıflandırma, problem çözme ve icat etmedir.
Performansta bireysel farklılıklar yalnızca öğrenenin fiziksel ve duygusal sınırlılıkları için kabul edilir.	Keşif/buluş ve yaratıcılık, bu bilişsel işlemlerle kendini gösterir.
Sınıf iklimi/öğrenme ortamının duygusal atmosferi; sunulan modelin uygulanması, tekrar edilmesi ve hataların azaltılmasıdır.	Buluş/keşif, yakınsak ve iraksak süreçlerle veya ikisinin bileşkesi yoluyla geliştirilir.
	Geribildirim, tek bir çözüm değil, alternatifleri üretmeyi ifade eder. Üretimin miktarında, oranında ve türündeki bireysel farklılıklar, bu stillerin sürdürülmesi için esastır.
	Sınıf iklimi/öğrenme ortamının duygusal atmosferi, alternatiflerin geçerliliğini araştıran, inceleyen ve bilinenin ötesine geçen bir iklimdir.

6. Gelişimsel Etkiler

Her stildeki karar yapısı, farklı deneyimler için koşullar yaratarak gelişmekte olan öğrenciyi benzersiz şekillerde etkilemektedir. Stillerdeki her bir karar dizisi,

öğrencilerin geliştirebilecekleri farklı hedeflere vurgu yapmaktadır. Hedefler, konu içeriği ile ilgili beklentilerin yanı sıra, bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal ve ahlaki alanları içermektedir. Belirli bir etkinlikte, bazen bir gelişim alanı diğerlerine göre daha fazla odakta olsa da tüm gelişim alanları etki altındadır. Deneyimlerin tek bir gelişim alanına özgü olması neredeyse imkansızdır. Doğası gereği, beden eğitimi alanı, tüm gelişim alanlarına odaklanmak ve bu alanlarda ilerleme sağlamak için eğitim programındaki diğer herhangi bir konu alanından daha fazla fırsata sahip kabul edilmektedir. Her gelişim alanı, insan niteliklerini, yani insanlıkla ilişkili özellikleri temsil etmektedir. Örneğin, sosyal gelişim alanında yer alan özellikler arasında iş birliği, iletişim becerileri, paylaşma, diğer bireylere karşı nazik olma vb. bulunmaktadır. Diğer yandan, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, açıklama ve zihinde canlandırmak, bilişsel gelişim alanında yer alan kapasiteler ve niteliklerdir. Bahsi geçen özellikler, öncelikle bir gelişim alanına özeldir; ancak, diğer özellikler tüm gelişim alanları arasında paylaşılır. Tüm gelişim alanları, saygı, empati, azim, motivasyon, sabır, hoşgörü, özdenetim, psikolojik sağlamlık vb. nitelikleri vurgulayan deneyimleri teşvik edebilir ve sağlayabilir. Konu içeriğinin tasarlanma biçimi, her zaman gelişim alanları boyunca nitelikleri vurgulamaktadır (doğrudan veya dolaylı olarak). ÖSY, gelişim alanlarına vurgu yaparak, her öğretme-öğrenme davranışının öğrencinin gelişimsel deneyimleri üzerindeki etkisini ele almak için bir çerçeve sağlamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.3. Öğretim Stillerinin Yapısı

Stillerin yapısı, herhangi bir öğretme-öğrenme işleminde alınması gereken karar kategorilerini içermektedir. Mosston, tüm öğretim etkinliklerindeki kararları üç küme halinde düzenlemiştir:

1. **Hazırlık/Planlama/Etkileşim Öncesi Kümesi:** Amaç, planlama ve hazırlık ile ilgili kararları tanımlamaktadır.
2. **Uygulama/Etkileşim Kümesi:** Eylemi, yani etkileşim öncesindeki kararların uygulanmasını içermektedir.

3. **Geribildirim/Değerlendirme/Etkileşim Sonrası Kümesi:** Performansın değerlendirilmesi ve öğrencilere sunulan geribildirimle ilgilidir. Çalışma sırasında ve/veya sonrasında uygulanabilir.

Üç kümede yer alan kararlar herhangi bir öğretim stiline yapıyı temsil etmektedir. Tüm stiller bu kararlarla tanımlanmaktadır ve bir stili diğerinden farklı kılan husus, kimin ne hakkında ne zaman, hangi kararı verdiğine bağlı olmaktadır. Etkileşim öncesi kümesi kararlarının hazırlanması zaman aldığından, bu planlama kararları çoğunlukla gerçek yüz yüze durumun dışında alınmaktadır. Diğer yandan, fiili işlem veya uygulama (etkileşim kümesi) esnasında ek veya alternatif planlama kararlarının (etkileşim öncesi) alınması gereken durumlar da olabilmektedir. Sonuç olarak, planlama kararları (etkileşim öncesi küme) ders dışıyla sınırlı değildir. Buna ek olarak, etkileşim sonrası küme, değerlendirme ve geribildirimle ilgili kararları içermektedir. Geribildirim “dersten sonrası” ile sınırlı değildir; öğrenciler çalışmaları uygularken de sunulabilir ve sunulmalıdır. Bu nedenle, etkileşim sırası ve etkileşim sonrası kararlar aynı anda alınabilir. Örneğin, bazı öğrenciler bir çalışmayı yerine getirirken (etkileşim sırası), öğretmen, akranlar, antrenör vb. bu öğrencilerin performanslarını gözlemleyebilir ve geribildirimde bulunabilir (etkileşim sonrası). Diğer yandan elbette, öğretme-öğrenme deneyiminin genel kalitesi ve etkinliği hakkında alınacak değerlendirme kararları da mümkündür; bu değerlendirme kararları ise ders sonrasında alınmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.4. Yelpaze'nin 11 Sınır Taşı Öğretim Stili

2.5.4.1. Komut Stili – A Stili

Komut stili (Command Style) kullanılarak öğretim, öğretmenin sunmuş olduğu hareketin komutla birlikte istenilen hız ve ritimde tekrar edilmesidir. Komutlara anında/anlık tepki verilmesi esastır. Performansta doğruluk ve anında/anlık performans aranmaktadır. Sunulan hareket modelinin aslına uygun şekilde taklit edilmesi-aynısının tekrar edilmesi beklenmektedir. Bu stilin amacı, öğretmen

tarafından verilen tüm kararları takip ederek çalışmayı/hareketi doğru bir şekilde ve kısa sürede yapmayı öğrenmektir (Mosston, 1992).

Komut ve alıştırma stilleri, doğrudan öğretimin karakteristik özelliklerini taşımaktadır. Komut stilinde öğretmen, öğrencilere hareket etmeleri için bir komut/işaret verir ve öğrenciler hareketi uyum içinde uygular. Bir hareket dizisinin tamamlanmasının ardından öğretmen tarafından öğrenciye/öğrencilere geribildirim sunulmaktadır. Komut stili genellikle “lideri takip et” stili olarak bilinmektedir (Byra vd., 2014; Garn ve Byra, 2002).

Komut stilinde psikomotor öğrenme alanı birincil odak noktasıdır (Byra, 2018) ve öğrenme odağı, öğretmenin sunmuş olduğu hareketin/çalışmanın komutla birlikte istenilen hız ve ritimde tekrar edilmesidir (Chatoupiş, 2020). Bu stilde öğrenciler, öğretmen tarafından sunulan bir görevi/hareketi/çalışmayı doğru ve hızlı bir şekilde yapmayı öğrenmektedirler (Ashworth, 2008; Mosston ve Ashworth, 2008). Güvenliğin önemli olduğu durumlarda ve dans, aerobik egzersiz, cimmastik, savunma sporları, grupla yapılan egzersizler gibi senkronize (eşzamanlı) hareket etmeyi gerektiren içerikleri öğretirken komut stili oldukça kullanışlıdır (Byra, 2018).

Motor becerilerin kazanılmasında kritik bir faktör, öğrencilerin uygulamaya ayırdıkları sürenin miktarı ve kalitesidir. Bu bağlamda, iyi tasarlanmış bir komut stili dersi/ders bölümü, öğrencilerin uygulamalara ayırdıkları süreyi en yüksek düzeye çıkarır ve/veya çıkarmalıdır (Byra, 2018).

2.5.4.2. Alıştırma Stili – B Stili

Alıştırma stili (Practice Style), beden eğitimi derslerinde en sık kullanılan öğretim stili olduğu için, muhtemelen çoğu beden eğitimi öğretmenin için aşına olduğu bir öğretim yoludur (Garn ve Byra, 2002). Komut stilinde olduğu gibi psikomotor öğrenme alanı, alıştırma stilinde de birincil odak noktasıdır (Byra, 2018). Alıştırma Stilinin tanımlayıcı özelliği, çalışmaların öğrenci tarafından bireysel olarak uygulanması ve öğretmenin her bir öğrencisine bireysel geribildirim sunmasıdır. Bu bağlamda, alıştırma stilinin amacı, öğrenciye kendi başına çalışması için zaman

tanımak ve öğretmene de bireysel geribildirim sunmak için zaman sağlamaktır. Byra vd. (2014)'ne göre, alıştırma stilinin bu yönü sayesinde öğrencilerin performanslarına ilişkin daha yüksek oranda bireysel geribildirim aldıkları belirtilmektedir.

Alıştırma stilinde öğrenciler, öğretmen tarafından açıklandığı ve gösterildiği şekilde bir görevi/çalışmayı/hareketi uygulamayı öğrenmektedirler. Öğrenciler bu uygulamayı gerçekleştirirken, hız ve ritimleri konusunda, uygulamayı nerede yapacakları konusunda ve uygulamaya ne zaman başlayıp ne zaman duracakları konusunda karar vermektedir. Öğrenciler, çalışmaları uygularken bu sırada öğretmen, öğrencileri dolaşır ve modellemiş olduğu görevi istenilen şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmak için onlara bireysel geribildirim sunar (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.4.3. Eşli Çalışma Stili – C Stili

Eşli çalışma stilinin (Reciprocal Style) tanımlayıcı özelliği, sosyal etkileşimler, karşılıklı (reciprocal) ilişki, anlık olarak bir eşten geribildirim alma ve eşe geribildirim sunmaktır (Geribildirim, öğretmen tarafından sağlanan belirli ölçütler doğrultusunda verilir). Stilin önemli amaçlarından biri akranlar arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirmektedir. Eşli Çalışma Stili, öğrencilerden sadece karşılıklı/yan yana çalışmalarını istemek anlamına gelmemektedir. Herhangi bir stilde öğrenciler eşli olarak çalışabilir. Bu stilde bir öğrenci, çalışmayı gerçekleştiren uygulayıcı iken, diğer öğrenci, öğretmen tarafından sunulan çalışma kağıdını kullanarak uygulayıcıya geribildirim sunan gözlemcidir. Çalışma tamamlanınca, uygulayıcı ve gözlemci rollerini değiştirmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Alıştırma stilinin temel öğrenme hedeflerinin aksine (hareket becerilerin geliştirilmesi) eşli çalışma stilinin temel odağı fiziksel beceri gelişimi değildir. Bunun yerine, eşli çalışma stilinde odak noktası sosyal ve duygusal gelişim alanlarıdır (Hewitt, 2020). Ancak, Chatoupis ve Vagenas (2018)'in meta-analiz araştırmasının sonuçları, eşli çalışma stilinin motor beceri kazanımı sağlamada da büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

2.5.4.4. Kendini Denetleme Stili – D Stili

Kendini denetleme stilinin (Self-Check Style) tanımlayıcı özelliği, öğrencinin bir çalışmayı bireysel olarak uygulaması ve öğretmen tarafından sunulan çalışma kağıdındaki performans ölçütleri doğrultusunda kendisini denetlemesidir (Mosston ve Ashworth, 2008). Kendini denetleme stilinde, öğrenciler çalışmalarını bireysel olarak uygular ve kontrol listesini (çalışma kağıdını) kullanarak kendi performanslarını kontrol etmektedirler. Öğretmen, öz-değerlendirme yorumlarını dinlemek için öğrencilerle bireysel iletişim kurar, öğrencinin odağını ölçütlerle ilgili belirli performans ayrıntılarına yönlendirir (Ashworth vd., 2007).

Kendini denetleme stili ile işlenen bir derste, öğretmen, öğrencilere sadece rolüyle (göreviyle) ilgili geribildirim sunmaktadır (Digelidis vd., 2018). D stilinde kendi performansını denetleme ile ilişkili bilişsel davranışlar, eşli çalışma stilinde gözlemcinin uygulayıcının performansını gözlemlerken kullandığı ile benzerdir. Kendini denetleme stilinde öğretmenin görevi, öğrenciler bir çalışmayı uygularken onları gözlemlemek ve çalışmadaki performansları ile ilgili düşüncelerini dinlemektir. Öğretmenin öğrencilerle etkileşiminde, düzeltici geribildirim kullanılmaz daha ziyade öğrencilere kendi performansları hakkında açık yorumda bulunmalarını sağlayacak sorular yöneltilmektedir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki bağımsızlığı (sorumluluğu) daha da artmaktadır. Çünkü öğrenciler performansları ile ilgili geribildirim için artık bir dış kaynağa bağımlı değildir (Byra, 2019).

2.5.4.5. Katılım Stili – E Stili

Katılım stili (Inclusion Style), literatürde genellikle bireyselleştirilmiş öğretim olarak adlandırılan öğretim türünü yansıtmaktadır (Goldberger ve Gerney, 1986). Sınıftaki tüm öğrencilerin başarıyı deneyimlemesine fırsat sağlamak için öğretimin bireyselleştirilmesi, katılım stilinin temel dayanağı kabul edilmektedir. E Stilinin tanımlayıcı özelliği, belirli bir sınıfta öğrenim gören farklı beceri düzeylerindeki öğrencilerin her birinin, gerçekleştirebileceği bir zorluk seviyesi seçerek çalışmaya katılmalarıdır. Stilin amacı, öğrencinin etkinlikleri yapabileceği bir zorluk seviyesi

seçmesi, belirlediği seviyede çalışmayı uygulaması ve kendini denetlemesidir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Katılım stilinde, öğretmen dersin konusunu belirlemekte ve her beceri için farklı zorluk seviyeleri hazırlamaktadır. Öğrenciler performanslarına uygun zorluk seviyesini kendileri seçerler. Öğrenci, kendisi için uygun olmayan seviye kararları verilirse, seviye seçimini değiştirebilir. Öğrenciler, öğretmen tarafından hazırlanan performans kontrol listesini (çalışma kâğıdı) kullanarak performanslarını kendileri kontrol ederler. Öğretmen, öz-değerlendirme yorumlarını dinlemek için öğrencilerle bireysel iletişim kurmaktadır (Ashworth vd., 2007).

Katılım stili, öğrencilerin birbirinden farklı olabileceğini (beceri düzeyi, geçmiş deneyim vb.) ve bu farklılıkların memnuniyetle karşılandığını ve bunlara saygı duyulması gerektiğini vurgulamaktadır (Byra, 2020). Tüm öğrencilere kendilerine uygun bir seviyede bir etkinliğe katılma fırsatı sağlamaktadır. E Stili, öğrencilerin etkinlikte başarılı olabilmeleri için daha düşük bir seviyeden başlama olanağı tanır ve aynı zamanda öğrencilerine istekleri/amaçları ile mevcut performanslarını karşılaştırma fırsatı sağlamış olur (Byra ve Jenkins, 1997).

A-D stillerinde, tüm öğrenciler bir görevi öğretmenin belirlediği (standart) zorluk seviyesinde uygulamak durumundayken, E stilinde, öğretmen, sınıftaki her öğrencinin seçim konusunda özgür karar verecekleri aynı çalışmanın farklı zorluk düzeylerini sunmaktadır (Byra, 2019; Byra, 2020). Bu yönüyle, katılım stiline, sınıftaki tüm öğrencilerin çalışmalara daha fazla süre katılmaları için fırsat yarattığı düşünülmektedir (Chatoupi ve Emmanuel, 2003).

2.5.4.6. Yönlendirilmiş Buluş Stili – F Stili

Sunuş kümesi ve buluş kümesi öğretim stilleri arasında bir karşıtlık değil, birbirini tamamlayan bir ilişki söz konusudur. Her ikisi de eğitim sürecinde gerekli ve eğitimin çok yönlü amaçlarına ulaşmada esastır (Mosston ve Ashworth, 2008). Buna ek olarak, buluş kümesi stillerinin öncelikli amacının psikomotor performansı arttırmak olmadığının anlaşılması önemlidir (Ashworth vd., 2007). Bununla birlikte,

günümüzde birçok beden eğitimi öğretim programı eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hakkında ifadeler içermektedir (Pill ve SueSee, 2017; SueSee ve Barker, 2019). Bu bağlamda, eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve keşfetme gibi bazı terimler, buluş kümesi stillerinde yer alan karar verme ve düşünme türünü tanımlamak için sıkça kullanılmaktadır (Byra, 2020).

Öğretmenlerle yapılan informal görüşmelere ve öğretmenlerin beden eğitimi derslerindeki gözlemlerine dayanarak, buluş kümesinde yer alan öğretim stillerinden (F-K) yönlendirilmiş buluş, problem çözme tek doğru ve farklı yollar üretimi stillerinin, okul ortamlarında nispeten daha fazla kullanılan stiller olduğu belirtilmektedir (Byra, 2000).

Yönlendirilmiş buluş stiline (Guided Discovery Style) tanımlayıcı özelliği, öğrencinin önceden belirlenmiş bir yanıtı keşfetmesini sağlayacak birbiri ile bağlantılı-sıralı soruların tasarlanmasıdır. Bu stilin amacı, öğrencilere mantıksal olarak birbiri ile bağlantılı bir dizi soru yönelterek önceden belirlenmiş nihai kavramı (hedef davranışı) onlara keşfettirmektir. Yönlendirilmiş buluş stilinde, öğrenci, bir kavramın, ilkenin veya bir şeyi belirli bir şekilde yapmanın gerekçesinin keşfedilmesine yol açan bir dizi soruya çözüm/yanıt aramaktadır. Bu stiline güçlü yanlarından birisi, belirli bir konu içeriği ile ilk kez karşılaşan deneyimsiz öğrencilerde etkili sonuçlar vermesidir. Çünkü bu öğrenciler öğretmen tarafından yöneltilen soru/ıpuçları dizisine neredeyse kesintisiz olarak yanıt vermektedirler (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.4.7. Problem Çözme Tek Doğru Stili – G Stili

Problem çözme-tek doğru stilinde (Convergent Discovery Style), öğrenciler, bir problemin çözümünü keşfeder, bir konuyu açıklığa kavuşturur ve mantıksal yol, muhakeme/akıl yürütme, deneme-yanılma ve eleştirel düşünmeyi kullanarak bir sonuca varır. Bu stilde, öğretmen öğrencilere soruyu yöneltir. Sorunun tek bir doğru yanıtı bulunmaktadır. Öğrenciler akıl yürütmeyi (veya diğer bilişsel işlemleri) kullanır ve tek doğru yanıtı/çözümü bulmaya çalışırlar (Mosston ve Ashworth, 2008).

F ve G stilleri arasındaki en büyük fark, soru veya problemin öğrencilere sunulma şeklinde yatmaktadır. F stilinde öğretmen, öğrencileri bir dizi sıralı soru aracılığıyla problemi çözmeye yönlendirmektedir. Buna karşılık, G stilinde öğrencilere problem sunulur ve öğrenciler problemi çözmek için uygun bilişsel işlemleri kullanır (karşılaştırma, mukayese etme, analiz etme, sentezleme vb.). Problemi yanıtlamaya götüren aşamaların neler olduğunu öğrenciler kendileri belirlemektedir. G stili süreci de tıpkı F stilinde olduğu gibi genellikle kısa sürelidir (örn. 2-3 dakika), ancak tüm sınıfla yürütülebilir. F stilinde olduğu gibi, G stili de öğretmenin hem içerik konusunda hem de öğretim stiline yapısı hakkında yüksek düzeyde bilgili olmasını gerektirir. G stilindeki problemi/problemleri çözmek için öğrencileri çiftler halinde ya da üçlü gruplar halinde düzenlemek, öğrencilerin çözüm hakkında daha derin bir düzeyde eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabilir (Byra, 2020).

2.5.4.8. Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi Stili – H Stili

Yönlendirilmiş buluş stilinde, soruların yanıtlarını öğrenci keşfediyordu, ancak öğrencinin yanıtları, öğretmenin yönelttiği genelden özele birbiri ile bağlantılı sorulara/iptuçlarına bağlıydı. Problem çözme-tek doğru stilinde öğretmen soruyu öğrencilere sunuyordu ve öğrenciler bu sorunun yanıtını öğretmen tarafından yönlendirilmeden eleştirel düşünme yoluyla, deneme yanılma yoluyla kendileri bulmaya çalışıyordu. Problem çözme-farklı yollar üretimi stiline (Divergent Discovery Style) tanımlayıcı özelliği ise, öğrencilerin öğretmen tarafından yöneltilen soruya/duruma yönelik farklı (çoklu) yanıtları keşfetmeleridir. Bu stilde öğrenciler, bir soruya farklı yanıtlar/çözümler üretmeye çalışırlar. Bu nedenle de öğretmen tarafından yöneltilen sorunun çoklu yanıtları/çözümleri olması esastır. Öğrenme odağı, sunulan bir veya daha fazla bilinmeyen probleme veya duruma birden fazla yanıt/çözüm üretmektir. Yönlendirilmiş buluş ve problem çözme-tek doğru stillerinde (F–G), öğrenciler önceden belirlenmiş tek doğru yanıt bulmaya çalışırken, H stilinde öğrenciler belirli bir yanıtın ötesinde alternatif, çoklu çözümler üretmeye çabalamaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

F, G ve H stilleri, çoğunlukla beden eğitimi öğretmenlerinin yöntem repertuarlarında yer almamaktadır ve bu konuda öğretmenlerin deneyim eksikliği söz konusudur. Dolayısıyla, bu stillerin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmen kendisine zaman tanınmalıdır. Belki de mesleki anlamda bir ölçüde öğretmen destek almalıdır. En önemli hususlardan biri de öğretmenin bu konuda ön yargılı olmaması ve açık fikirli olmasıdır (Byra, 2020).

Öğrenenlerin farklı/çoklu/alternatif (divergent) hareketler üretme yeteneği, eleştirel düşünmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Byra, 2000). Problem çözme-farklı yollar üretimi stiline, çocukların çeşitli hareket olasılıklarını keşfetmelerine, çeşitli hareketler üretmelerine ve hareket çözümlerini karşılaştırmalarına fırsat yarattığı için eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde ideal olduğu varsayılmaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili kazanımlara değer veren beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencileri, önceki bilgileri kullanma, soru sorma, yargıda bulunma ve alternatif çözümler üretme gibi bilişsel işlemlere dahil eden stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda H stiline bu amaca ulaşmada etkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Chatoupiş, 2013).

2.5.4.9. Öğrencinin Tasarımı-Bireysel Program Stili – I Stili

Yönlendirilmiş buluş stilinde, yöneltilen aşamalı soruların yanıtları öğrenci tarafından keşfedilir, ancak öğrencinin yanıtları, öğretmen tarafından sunulan soru veya ipucu dizisine bağlıdır. Problem çözme tek doğru stili, tek doğru yanıt keşfetme sürecinde öğrenci tek doğru yanıt bulma sürecince daha özerktir çünkü yanıt bulmaya götüren her adımı temsil eden soru dizisi yoktur. Problem çözme-farklı yollar üretimi stilinde, her bir öğrenci, öğretmen tarafından sunulan probleme yönelik birden fazla çözüm/hareket/yanıt üretirken, yine benzer şekilde öğretmen, sorunun veya soruların tasarlanmasıyla ilgili kararları veren tek kişidir. Öğrencinin tasarımı-bireysel program stilinde (Learner-Designed Individual Program Style) ise öğrencinin süreçteki bağımsızlığı daha da belirgin hale gelir çünkü öğretmen sadece genel konu alanını belirlemektedir. Bu konu alanı içinde, öğrenci soruları veya problemleri kendisi keşfetmekte, tasarlamakta ve onlara çözümler aramaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Bu stil, önceki stillerin gerektirdiği karar sorumluluklarını başarıyla deneyimleyen öğrencilerde en etkili şekilde işlemektedir. Sonuç olarak, bu stilin gerektirdiği davranışlar zaman gerektirmektedir. Buna ek olarak, önceki tüm stillerin (A–H) aksine, öğrencinin tasarımı-bireysel program stili ve geri kalan iki stil, bir öğretim bölümü veya bir ders saati gibi sınırlı bir zaman diliminden fazlasını gerektirmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Beden eğitimi ortamlarında, öğrencileri öz-yönetimli öğrenmeye dahil edebilen öğretim stillerinden biri, öğrencinin tasarımı-bireysel program stildir. Bu stille öğrenciler, okuldaki beden eğitimi ile yaşam boyu fiziksel aktivitelere katılım arasındaki anahtar bağlantı olabilecek öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirebilirler (Chatoupis, 2018b). Öğrencinin tasarımı-bireysel program stilinin amacı, öğretmene danışarak öğrencilerin kişisel programları için bir dizi çalışmayı tasarlamalarına, geliştirmelerine ve uygulamalarına fırsat sağlamaktır (Mosston, 1992). I stilinde, öğretmen, genel bir konu alanı (basketbol, voleybol, fiziksel uygunluk vb.) belirler. Bu konu alanına bağlı kalmak koşuluyla her öğrenci, belirlenen genel konu içerisinde kendilerine özel bir konu (basketbolda paslar, voleybolda hücum taktikleri, fiziksel uygunlukta kas kuvveti vb.) seçer. Bu süreçte öğrenci, hedeflerini ve hedeflere ulaşma sürecini içeren bireysel bir öğrenme programı hazırlamakla sorumludur. Öğrenciler kendi programını tasarlar, uygular, geliştirir ve programları için kendilerine performans ölçütleri oluştururlar (Ashworth vd., 2007). I stili, komuttan problem çözme-farklı yollar üretimi stiline kadar önceki tüm stillerdeki karar verme sorumluluklarını başarıyla deneyimlemiş öğrencilerde en verimli şekilde işlemektedir (Mosston ve Ashworth, 2008).

Chatoupis (2018b)'in aktarmasına göre, şu ana kadar psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarda öğrencinin tasarımı-bireysel program stilinin etkisini gösteren hiçbir deneysel araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Bu nedenle de bu stilin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri hakkında en azından bu kitabın yazıldığı dönemde çok az şey bilinmektedir. Garn ve Byra (2002)'ya göre, bu bilgi eksikliğinin bir nedeni, bu stilin beden eğitimi ortamlarında, özellikle anaokulundan 6. sınıfa kadarki dönemde nadiren gözlenmesidir. Chatoupis (2018b), benzer şekilde, I stilinin ilkökul düzeyinde kullanılmasının güç olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin tasarımı-bireysel program stili, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde çok yüksek düzeyde sorumluluk almasını gerektirir. Dolayısıyla küçük yaş çocukları, bireysel program geliştirme gibi zorlu bir görevi yerine getirme konusunda güçlük yaşayabilirler. Uygulama sırasında bağımsız kararlar vermek, küçük yaş çocuklarının sahip olamayacakları bir hazırbulunuşluk düzeyini gerektirir. Ancak bu stilin lise veya yüksek öğretim düzeyinde uygulanabilmesi muhtemeldir (Chatoupis, 2018b). Tekrar belirtmek gerekirse, I stili, önceki stillerin gerektirdiği karar sorumluluklarını başarıyla deneyimleyen öğrencilerde en etkili şekilde işlemektedir. Yani, sadece A veya B Stilini ya da sadece F Stilini kullanarak öğrencilerin I Stiline hazır olmasını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Özetle, öğrenci, önceki stillerle işlenen derslerde öğrendiği psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal becerileri, kendisine kişisel bir çalışma programı hazırlayıp onu uygulamak için kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrenci kazandığı tüm bilgi ve becerileri, I Stilinde kendine program oluşturmak için kullanmaktadır. Sonuç olarak, bu stilin gerektirdiği davranışlar zaman gerektirmektedir (Mosston ve Ashworth, 2008).

2.5.4.10. Öğrencinin Başlatması Stili – J Stili

Bu stilin özelliği, öğrencinin öğrenme deneyimini başlatmada ve tasarlamada ilk kez kendisinin sorumluluk almasıdır. Öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde en üst düzeyde karar vermeye hazır olduğu bir noktadır (Mosston ve Ashworth, 2008).

Öğrencinin başlatması stilinde, öğrenci, kendi öğrenme deneyimini planlamak için öğretmene bir talepte bulunmaktadır. Bu deneyimde öğrenci tüm kararları vermektedir. Diğer bir ifadeyle, çalışma konusunun amacını belirler, programını tasarlar, uygular ve öğrenme deneyimi için kendisine değerlendirme ölçütleri belirler. Öğretmen, öğrencisi talep ettiği zaman sürece dahil olabilir. Öğretmen, öğrencinin planını/planlarını başarılı bir şekilde uyguladığını kabul eder ve öğrencinin amacı ve eylemleri arasında tutarsızlık meydana geldiğinde soru(lar) yöneltir. Bu stilde değerlendirmek öğretmenin işi değildir, daha ziyade öğretmenin görevi öğrencinin amacı ile eylemleri arasında bir referans kaynağı vazifesi görmektir. Bu stil sadece bu süreci deneyimlemek isteyen ve bunun için öğretmene yaklaşan öğrenciye/öğrencilere yöneliktir. Bütün bir sınıfa yönelik öğrenme deneyimi değildir (Ashworth vd., 2007).

Öğrencinin başlatması stilinin (Learner-Initiated Style) temel amacı, bir öğrencinin bağımsız olma gereksinimini onurlandırmaktır (Mosston ve Ashworth, 2008). Çoğu lise beden eğitimi öğretmenin (aynı zamanda ortaokul ve ilköğretim beden eğitirmcilerinin) öncelikli amacı, öğrencilerinin yaşam boyu fiziksel aktiviteye katılımlarını sağlamak için onlara gerekli bilgi, beceri ve öz-yeterlik kazandırmaktır. Bu bağlamda, Öğrencinin tasarımı-bireysel program stili ve öğrencinin başlatması stili, öğrencileri, beden eğitiminin bu baskın hedefine ulaşmaya bir adım daha yaklaştıracaktır (Byra, 2020).

2.5.4.11. Kendi Kendine Öğretme Stili – K Stili

Kendi kendine öğretme stili, sınıf veya okul sınırlarının ötesindedir ki bazı ÖSY araştırmacıları, “K-12 eğitim süreci” açısından buna öğrencinin başlatması stilini de dahil ederken (Chatoupis, 2021), bazı araştırmacılar öğrencinin başlatması stilinin gerektirdiği davranışların özellikle lise öğrencilerinde mevcut olabileceğini belirtirler. Bu bağlamda Byra (2020)’ya göre, öğrencinin tasarımı-bireysel program stili ve öğrencinin başlatması stilleri (özellikle de lise düzeyinde) okul beden eğitimi derslerinde kullanılabilir. Diğer yandan, kendi kendine öğretme stili, okul ortamının dışında gerçekleşir. Yani kendi kendine öğretme stili K-12 beden eğitiminin kapsamı dışındadır ya da sınırlarının ötesindedir.

Kendi kendine öğretme stilinin (Self-Teaching Style) tanımlayıcı özelliği, öğrenenin bireysel azim ve öğrenme arzusudur. Kendi kendine öğretme stilinin yapısında, birey hem öğretmen hem de öğrenci rolündedir. Hazırlık/planlama, uygulama/etkileşim ve geribildirim/etkileşim sonrası kümelerdeki tüm kararları öğrenen birey verir. Bu davranış gerçekleştirildiğinde, bireyin hem konu içeriği hem de davranışta belirlediği amaçlara ulaşılmış olur. Bu öğretim stilinin (veya öğrenme-öğretme davranışının) kesin olarak belirlenmiş hedefleri yoktur: Öğrenen birey kendi hedeflerini kendi belirlemektedir (Mosston ve Ashworth, 2008). Öğrenci, öğrenme deneyimlerinin konusunun amacı, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkındaki tüm kararları kendisi vermektedir. Bu stil öğretmenden bağımsızdır ve öğretmen tarafından başlatılmaz. Diğer bireylerden gelen geribildirim, yalnızca öğrenen kişi bunu isterse gerçekleşmektedir (Ashworth vd., 2007).

Aslında bu stilde öğretmen bulunmamaktadır. Öğrenci, hedefleri, öğreneceği konu içeriği, diğer bireyleri kendi öğrenme sürecine nasıl dahil edeceği veya dahil edip etmeyeceği vb. hususlar da olmak üzere her şey hakkında hazırlık evresinde kararlar almaktadır. Öğrenci, süreç boyunca bağımsız bir şekilde çalışmakta ve yine süreç boyunca kendi performansını değerlendirmektedir. Tahmin edilebileceği üzere, kendi kendine öğretim stiline başarılı bir öğrenci kendi kendini motive edebilen öğrencidir (Ashworth, 2020).

2.6. İnançlar

Bütün öğretmenler, işleri, öğrencileri, onlara kazandırmaya çalıştıkları konu içerikleri, rolleri ve sorumlulukları hakkında birtakım inançlara sahiptir (Pajares, 1992). Bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi göstergesi olduğu varsayılan inançlar (Bandura, 1986), kişilerin bir önermenin doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki yargısı (Pajares, 1992), kişi tarafından doğru olduğu hissedilen anlayışlar, ön kabuller veya önermeler (Richardson, 1996; Richardson, 2003), kişinin kendisi, başkaları ve çevresindeki dünya hakkındaki yargıları ve değerlendirmeleri - gözleme veya mantıksal muhakemeye dayalı kişisel kanaatleri olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Khader, 2012).

Yıllar boyunca öğretmen inançları üzerine çalışan birçok araştırmacı tarafından öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ile onların kararları, davranışları ve eğitsel uygulamaları arasındaki ilişkilere çok kez vurgu yapılmıştır. Örneğin, inançların düşünce ve davranış için bir rehber görevi gördüğü (Borg, 2001), genellikle davranışın habercisi/öncüsü oldukları, bireylerin sahip oldukları inançlara dayalı olarak uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve inançların kişilerin kararlarını ve davranışlarını güçlü bir şekilde etkilediği belirtilmiştir (Pajares, 1992). Ayrıca, davranışları etkilemede inançların bilgiden çok daha etkili olduğu bildirilmiştir (Nespor, 1987). Bu açıdan Bandura (1997) da kişilerin motivasyon düzeyinin, duygusal durumlarının ve eylemlerinin, objektif olarak doğru olandan çok inandıkları şeye dayandığını, kişilerin hedeflerine, kararlarına, eylemlerine ve tepkilerine hakikatten çok inançların rehberlik ettiğini öne sürmüştür. Ayrıca Mansour (2009), inançların, kişilerin sadece nasıl

davrandıklarını değil, çevrelerinde neleri algıladıklarını (veya dikkat ettiklerini) da etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin inançlarının, onların pedagojik kararları, öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir (Zhang ve Liu, 2014). Hatta öğretmenlerin inançlarının, derslerini planlama biçimleri, aldıkları karar türleri ve genel sınıf uygulamaları üzerinde bilgilerinden daha büyük bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Pajares, 1992). Bu bağlamda Nespor (1987), öğretmenler benzer bilimsel bilgilere sahip olsalar da öğretme biçimlerini etkilemede inançlarının mevcut bilgilerinden daha güçlü olduğu için farklı şekillerde öğretilmelerinin muhtemel olduğunu belirtmiştir.

Buehl ve Beck (2015), inançların uygulamanın öncülere ek olarak öğretmenlerin inançlarının belirli eylem ve uygulamalara katılarak şekillendiğini belirtmektedir. Yazarlar yapmış oldukları incelemelerinde, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında karşılıklı ve karmaşık bir ilişki bulunduğunu, her ikisinin de birbirini etkilediğini bildirmiştir.

Öğretmenlerin inançları, birçok eğitim reformu bağlamında ele alınması gereken kilit bir alan olarak görülmüş (Woolfolk-Hoy vd., 2006) ve eğitim reformlarının başarısının önündeki engellerden birinin, öğretmenlerin sahip olduğu örtük inançlardan kaynaklanıyor olabileceğine dikkat çekilmiştir (Chai ve Khine, 2008). Çeşitli yazarlar tarafından, öğretmen yetiştirme lisans programlarında yalnızca öğretmenlerin beceri gelişimine önem verilmesi ve inançlarının dikkate alınmaması durumunda öğretimde herhangi bir değişiklik meydana gelmesinin engelleneceği aktarılmaktadır (Fives vd., 2015). Richardson (2003) da öğretmen adaylarının eğitiminde inançların dikkate alınması gereken önemli bir husus olduğunu, inançlardaki değişimin ve gelişimlerinin öğretmen yetiştirme programlarının bir hedefi olması gerektiği belirtmiştir. Bu açıdan, öğretmen inançlarının değiştirilmesinin, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanması için zorunlu olduğu öne sürülmektedir (Meirink vd., 2009). Ayrıca, öğretmenlerin inançlarının bilinmesinin, onların günümüz sınıflarında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirmelerine yardımcı olma konusunda öğretmen yetiştiricilerinin daha iyi pozisyon almalarını sağlayacağını aktarılmıştır (Levin,

2015). Benzer şekilde, Levin ve Wadmany (2006), öğretmenlerin inançları eğitim reformu ile uyumluysa, yeni fikirlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kabul edilme ve benimsenme olasılığının daha yüksek olduğunu, tersine, inançların uyumlu olmaması halinde ise yeniliklere direnç gösterme eğiliminin yüksek olacağını belirtmiştir.

2.6.1. Pedagojik İnançlar

Öğretmenlerin pedagojik inançları (veya öğretme-öğrenme anlayışları), son yıllarda eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmektedir (Teo ve Chai, 2008). Literatürde öğretme-öğrenme anlayışları olarak da bilinen pedagojik inançlar, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir. Bu inançların, öğretme ve öğrenmenin anlamı ile öğretmen ve öğrencilerin rollerini içerdiği belirtilmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Pedagojik inançlar ayrıca, çeşitli araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin öğretimin doğasına ve öğretimin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin sahip oldukları inançları (Chai, 2010), öğretmenlerin öğrenmenin ne olduğu ve öğretimin en iyi şekilde nasıl gerçekleştiği hakkındaki inançları (Berger ve Lê Van, 2019), öğretmenlerin öğretimin nasıl yapılması gerektiği, hangi yöntemlerin en etkili olduğu, öğretimden kimin sorumlu olduğu hakkında inançları (Fives vd., 2015), öğretme ve öğrenme hakkında doğru olduğu düşünülen anlayışlar, ön kabuller veya önermeler (Tondeur, 2020) olmak üzere çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Pedagojik inançlar, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarıyla ilişkili kabul edildiği (Chan ve Elliott, 2004) ve inançların uygulamaya konulma şekli olduğu belirtilmektedir (Lam ve Kember, 2006). Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının, pedagojik inançlarından etkilendiği (Kember, 2009; Postareff vd., 2007), pedagojik inançlar ile öğretim yaklaşımları arasında güçlü ve mantıklı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin inançlarıyla tutarlı olan öğretim yaklaşımlarını benimsedikleri rapor edilmiştir (Lam ve Kember, 2006).

Birçok araştırmacı, öğretmenlerin pedagojik inançları ile öğretim uygulamalarının ilişkisine vurgu yapmaktadır (Alt, 2018; Dejene, 2020; Ertmer, 2005; Lim vd., 2014; Northcote, 2009; Pajares, 1992). Örneğin, öğretimi öğretmen merkezli

ve içerik-odaklı görme eğiliminde olan öğretmenlerin didaktik öğretim uygulamasını benimseme olasılığı daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Chai ve Khine, 2008). Öğretmeyi “bilgi aktarmak” olarak algılayan öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimseme olasılığının daha yüksek olduğu, öğretmeyi öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak algılayanların ise öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma eğiliminin daha yüksek olduğu öne sürülmektedir (Postareff vd., 2007). Eğer bir öğretmen adayı bilginin çok bilenden daha az bilene aktarıldığı yönünde bir pedagojik inanca sahipse, öğrenme-öğretme ortamındaki uygulamalarını konu içeriğini doğrudan sunma ve bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarma biçiminde gerçekleştireceği, öğrettiği veya bir anlamda öğrencilerine ödünç verdiği bu bilgilerin zamanı gelince hatırlanmasını isteyeceği, dolayısıyla ölçme-değerlendirme etkinliklerini de bu yönde gerçekleştireceği, dönem sonunda yalnızca sonuç-odaklı değerlendirme uygulayacağı bildirilmiştir (Soysal vd., 2018). Geleneksel öğretimin en uygun yöntem olduğuna inanan öğretmenlerin, çoğunlukla doğrudan öğretimi kullandıkları, öğrencileri ders kitabına odaklanmaya yönlendirdikleri, tek bilgi kaynağı olarak hareket ettikleri ve öğrencilerinin öğretim sürecine katılımlarında cesaretini kırdıkları öne sürülmektedir (Teo vd., 2008). Öğretimi bilgi aktarımı olarak gören öğretmenlerin öğretimlerinde öğretmen merkezli yaklaşımları kullandıkları, iyi öğretimi kolaylaştırıcı bir davranış olarak algılayan öğretimlerin ise öğretimlerine daha öğrenen merkezli yaklaşımları entegre ettikleri tespit edilmiştir (Canbay ve Beceren, 2012). Örneğin, iş birliği yoluyla öğrenmenin tek başına öğrenmeye kıyasla daha büyük kazanımlar sağladığına inanan öğretmenlerin, iş birliğinin öğrenmede çok az değere sahip olduğuna inanan veya hiç olmadığına inanan öğretmenlere kıyasla derslerinde daha fazla grup çalışması yapma eğiliminde olacağı belirtilmektedir (Kim vd., 2013). Benzer şekilde Chai (2010), öğretmen merkezli anlayışına sahip öğretmenlerin konu anlatımı gibi didaktik öğretim uygulamalarını benimseme eğilimindeyken, öğrenci merkezli anlayışına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarını benimseme eğiliminde olduğunu bildirmiştir.

Öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerine yapılan araştırmalar genellikle bu inançları *geleneksel/aktarmacı* ve *yapılandırmacı/ilerlemeci* olmak üzere iki temel (ve karşıt) öğrenme-öğretme anlayışı açısından ele almaktadır (Chan ve Elliott, 2004; Deng vd., 2014; Teo ve Zhou, 2017). Diğer bir ifadeyle

pedagojik inanç sürekliliğinin bir ucunda geleneksel anlayış bulunurken diğer ucunda yapılandırmacı anlayış bulunmaktadır (Dejene, 2020).

2.6.1.1. Geleneksel Pedagojik İnançlar (Öğrenme-Öğretmede Geleneksel Anlayış)

Geleneksel pedagojik inançlar veya geleneksel anlayış, konu içeriği bilgisini, öğretmen merkezli öğretimi, disiplini ve ezbere dayalı öğrenmeyi vurgulayan davranışçı yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir (Deng vd., 2014; Zhang ve Liu, 2014). Geleneksel anlayışa göre, öğretim, öğretmenden öğrencilere bilginin/konu içeriğinin didaktik şekilde doğrudan aktarılması (iletilmesi veya sunulması) süreci ve öğrenme ise öğretmen tarafından aktarılan bu bilgilerin/konu içeriklerinin öğrenen tarafından özümsemesi/alınması (absorbing), aynen tekrar/taklit edilmesi (reproduction) olarak kabul edilmektedir (Chai, 2010; Chan ve Elliott, 2004; Dejene, 2020). Ayrıca, öğrenme öncelikle bireysel bir süreç olarak kabul edilmektedir (Meirink vd., 2009).

Geleneksel bilgi aktarmacı anlayışta öğretmen ise bilgiyi elinde tutan otorite, bilginin kaynağı ve sınıf ortamının denetleyicisi olarak kabul edilmektedir (Chai, 2010; Chan ve Elliott, 2004; Howard vd., 2000;). Öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinden büyük ölçüde sorumlu konumdadır (Meirink vd., 2009). Bu şekildeki bir öğrenme ortamının öğrenme sürecinde en verimli ve etkili olduğuna ve öğrenme çıktılarına katkı sağladığına inanılmaktadır (Cheng vd., 2009). Öğretmenin rolünün bilgiyi açık ve basit bir şekilde öğrencilere aktarmak, doğru çözümleri öğrencilere açıklamak, sınıfın durgun/hareketsiz olmasını ve öğrencilerin odaklanmasını sağlamakla ilgili olduğu kabul edilmektedir (Berger ve Lê Van, 2019). Dolayısıyla, öğrenciler de öğrenme sürecinde bilginin pasif alıcıları olarak kabul etmektedir (Berger ve Lê Van, 2019; Chai, 2010; Chan ve Elliott, 2004; Howard vd., 2000).

2.6.1.2. Yapılandırmacı Pedagojik İnançlar (Öğrenme-Öğretmede Yapılandırmacı Anlayış)

Yapılandırmacı pedagojik inançlar, kuramsal temeli olarak yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık ile çocuk merkezlilikle karakterize edilmektedir (Deng vd., 2014). Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmada aktif olduklarını, bu süreçte sosyal etkileşimlerin önemli olduğunu ve öğrenmenin insanın biyolojik, bağlamsal ve sosyal etkilerinin bütünleşmesini içerdiğini varsaymaktadır (Windschitl, 2002). Adından da anlaşılacağı üzere yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi kendi deneyimlerine ve mevcut inançlarına dayalı olarak yapılandırdıkları varsayımına dayanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenilen şey öğrenildiği bağlamdan ayrı tutulamaz. Bilginin yapılandırılmasını kolaylaştıran öğretim uygulamaları, anlamlı ve otantik keşfetme fırsatlarını, merak uyandıran aktiviteleri, etkileşimli öğrenci grup çalışmalarını ve öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından sahiplenilmesini içermektedir (Snider ve Roehl, 2007).

Yapılandırmacı öğrenci merkezli öğretimde bilgiyi doğrudan aktarmak asıl amaç değildir çünkü odak noktası öğretmen ve onun öğretiminden ziyade öğrenciler ve onların öğrenmesidir. Öğretim, öğrencilerin mevcut anlayışlarını dikkate alacak şekilde etkileşimlidir. Öğretim, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakla ilgilidir: Öğrenciler, kendi bilgilerini ve anlayışlarını yapılandırmaya ve bağımsız bir öğrenci olma yönünde çaba göstermeye teşvik edilmektedir. Öğrenci merkezli bir öğretmen, dersini planlarken öğrencilerin farklı gereksinimlerini tanımaya ve bunları başlangıç noktası olarak almaya çalışmaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezli öğretmenlerin, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlere göre daha geniş öğretim yöntemi repertuarı kullandıkları rapor edilmiştir (Postareff vd., 2007).

Yapılandırmacılık genellikle, öğretmeni bilginin tek kaynağı ve öğrencileri de bu bilginin pasif alıcıları olarak gören aktarmacı (veya nesnelci) anlayışla karşılaştırılmaktadır (Howard vd., 2000). Yapılandırmacı bir bakış açısından, bilgi, öğrenci tarafından pasif bir şekilde özümsemez, öğrenci tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır. Öğretmen, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmaz, konu içeriğinin anlaşılmasını sağlamak için öğrencilerin aktif bilgi yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Öğrenme her zaman öğrencilerin halihazırda bildikleri üzerine inşa edilir.

Öğrencilerin kazandıkları ön bilgi, beceri ve yaşam deneyimleri, üzerine yeni öğrenmelerin inşa edilebileceği temellerdir (Otting vd., 2010).

Yapılandırmacı anlayış, öğretimi öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenmeyi ise bilginin yapılandırılması olarak kabul etmektedir (Dejene, 2020). Bu anlayışa göre öğretim, öğrencilerin deneyimledikleri dünyayı aktif bir şekilde anlamlandırmalarına yardımcı olmak olarak görülmektedir (Chai, 2010). Öğrenciler bilgi edinme sürecinde aktif katılımcılar olarak kabul edilir ve belirli bir bilginin edinilmesinden daha çok düşünme süreçlerinin gelişimine odaklanma söz konusudur (Berger ve Lê Van, 2019). Yapılandırmacılığın savunucuları, bilginin öğrenciler arasındaki veya öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşim aracılığıyla oluştuğunu öne sürmektedir (Cheng vd., 2009). Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya ve ayrıca birlikte çalışmaya ve öğrenmeye teşvik edilmektedir (Meirink vd., 2009). Yapılandırmacı anlayış, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin keşfetmelerini ve üretmelerini sağlayacak bir öğrenme-öğretme ortamının/deneyiminin düzenlenmesine veya sağlanmasına vurgu yapmaktadır (Chan, 2004). Eleştirel düşünmeye, keşfetmeye ve iş birliğine fırsat tanıyan aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dikkat çekmektedir (Chan ve Elliott, 2004; Howard vd., 2000).

2.7. Mikro Öğretim

Bu çalışma kapsamında da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerini kontrollü bir ortamda uygulayabilmeleri ve böylece stile özgü öğretim davranışlarını uygun bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini değerlendirmek amacıyla mikro öğretim uygulamaları kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme lisans programlarında uygulamaya yönelik etkinlikleri deneyimlemesi teoriyi uygulama fırsatı elde etmeleri açısından son derece önem arz etmektedir. Bu açıdan teori-uygulama boşluğunu kapatmada etkili araçlardan biri mikro öğretim uygulamalarıdır (Görgen, 2003). Mikro öğretim kullanımının öğretmen yetiştirme lisans programlarında değerli bir öğretim aracı olduğu ve öğretmen adaylarına bir öğretmen olarak gelişme fırsatları sağlamanın etkili

bir yöntemi olduğu belirtilmektedir (Benton-Kupper, 2001). 1960'lı yıllarda Stanford Üniversitesi Ortaöğretim Öğretmenliği Programında Dwight W. Allen ve ekibi tarafından geliştirilmiş olan mikro öğretim, sınıf mevcudu ve ders süresi bakımından küçültülmüş bir öğretim deneyimi, belirli bir öğretim davranışına odaklanmayı ve kontrollü koşullar altında öğretim gerçekleştirmeyi mümkün kılan kontrollü bir uygulama sistemi olarak tanımlanmıştır (Allen, 1966, Allen ve Eve, 1968). Bir başka tanıma göre ise mikro öğretim, öğretim yöntemleri derslerinde öğrencilerin ders planlama ve sunum konusunda deneyim kazanmaları için akranlarına öğretilmelerini sağlayan uygulamayı ifade etmektedir (Bell, 2007). Geliştirilmesinden bu yana, öğrencilerin nasıl öğreteceklerini öğrenebilecekleri “güvenli” bir ortam olarak kabul edilmektedir (Park, 2021) ve öğretmen adayları için gerekli olan çeşitli pedagojik becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Karlström ve Hamza, 2019).

Mikro öğretim, sadeleştirilmiş ve risksiz bir ortamda öğrencilerin öğretim gerçekleştirmelerini sağlayarak onları gerçek sınıflarda öğretmeye hazırlamaya yardımcı olmak için kullanılabilir somut bir deneyimdir (Brent vd., 1996). Hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için bu tarz bir ortam, normal koşullar altında söz konusu belirli beceriye odaklanılmasını ciddi şekilde sınırlayacak birçok kaygı üreten ve ilgisiz beklenmedik durumları ortadan kaldırmaktadır (Allen ve Clark, 1967). Çeşitli yazarlara göre mikro öğretimin amaçlarının, bazı faktörler kontrol altında tutularak öğretmen adaylarına öğretim becerisinin kazandırmak (Çakır, 2000), onları etkili öğretim stratejileri ve deneyimleriyle tanıştırmak (Ismail, 2011), öğretmen adaylarının kontrollü koşullar altında yeni öğretim becerilerini öğrenmelerini ve özümsemelerini, bir dizi öğretim becerisinde uzmanlaşmalarını ve öğretim konusunda güven kazanmalarını sağlamak olduğu belirtilmiştir (Otsupius, 2014). Aynı zamanda öğretmen adaylarının akranlarının öğretim tekniklerini gözlemleyerek ve analiz ederek öğrenmelerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Bilen, 2015).

Mikro öğretim uygulamaları aracılığıyla öğretmen/öğretmen adaylarına, normal bir sınıfın karmaşıklıklarının sınırlı olduğu ve performansları hakkında geribildirim alabilecekleri bir öğretim ortamında uygulama yapma fırsatları sağlamaktadır (Benton-Kupper, 2001). Karmaşık sınıf ortamına kıyasla basitleştirilmiş bir öğretim ortamında önemli öğretim becerilerinin anlaşılması ve kazanılması

kolaylaştırılmaktadır (Şen, 2010). Esas amaç, bir konuyu öğretmek yerine öğretmen/öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini uygulamasına fırsat sağlamaktır (Görgen, 2003).

Tipik bir uygulamada mikro öğretim, üç ila on öğrenciye gerçekleştirilen dört ila yirmi dakikalık bir ders anlamına gelmektedir. Genellikle herhangi mikro öğretim uygulaması, bir ders işlemeyi ve strateji ile performansın etkinliği hakkında denetleyiciden ve öğrencilerden anlık geribildirim almayı içermektedir (Allen ve Clark, 1967). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının az sayıda oluşan bir grup akranına kısa dersler hazırlayıp sunmalarından ve ardından öğretim deneyimleri üzerine yansıma yapmalarından oluşmaktadır (Cruickshank ve Metcalf, 1993; Diana, 2013). Ders/öğretim tamamlandıktan sonra, ders videosunun analiz edilmesi ve akran/öğretim elemanı yorumları aracılığıyla geribildirim sunulmaktadır. Genel olarak bu geribildirim ise bir gözlem aracında yer alan ölçütler doğrultusunda öğretmenin (veya öğretmen adayının) istenen beceriyi ne kadar iyi gösterdiğine odaklanmaktadır (Cruickshank ve Metcalf, 1993). Böylece öğrencilere kendilerinin ve başkalarının öğretim becerilerini eleştirel bir şekilde analiz etme ve ayrıntılı akran ve uzman geribildirim alma fırsatları sağlanmaktadır (Higgins ve Nicholl, 2003). Öğretimin bu gözlem ve ardından gelen analizi, akranların da mikro öğretim deneyiminden faydalanmalarını sağlamaktadır (Diana, 2013).

Mikro öğretim sırasında, bir gözetmen/denetleyici uygulamacı öğretmen adayının/öğretmenin performansını gözlemlemektedir. Bu süreçte ders yarıda kesilmez, hatalar kayıt altına alınır ve mikro dersten sonra öğretmen adayını/öğretmeni bilgilendirmek ve düzeltmek için kullanılmaktadır. Zaman zaman, derse katılan öğrencilerin mikro dersin eleştirel bir analizini yapmalarına da izin verilmektedir. Bu amaçla derse katılan öğrencilere eleştirileri, değerlendirmeleri ve diğer yorumları için bir anket sunulmaktadır. Amaç, uygulayıcı öğretmenin/öğretmen adayının zayıf noktalarını ortaya çıkararak ve düzelterek öğretim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktır (Kpanja, 2001). Çakır (2000), mikro-öğretim tekniğinde öğretmen adayının dört farklı kaynaktan geribildirim aldığını belirtmiştir: Bu kaynaklardan biri, öğretmen adayının mikro öğretim uygulamasının video kaydını içeren mekanik geribildirimdir. İkincisi, öğretim elemanı tarafından sunulan geribildirimdir. Üçüncüsü, öğretmen adayının akranlarından aldığı geribildirim iken, sonuncusu ise öğretmen adayının

mikro-öğretim uygulamasını gerçekleştirdiği öğrenci rolündeki akranlarından aldığı geribildirimlerdir (Çakır, 2000). Böylece, öğretmen adaylarının zayıf noktalarını veya eksikliklerini düzelterek öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Deneme, 2020).

Subramaniam'ın (2006) literatür incelemesine göre mikro öğretimin öğretmen adaylarına sağladığı kazanımlar şu şekildedir:

- ❖ Öğretmen adaylarını öğretimin gerçekleriyle karşılaştırır.
- ❖ Öğretmen adaylarına öğretmen rollerini tanıtır.
- ❖ Planlamanın, karar vermenin ve öğretimi uygulamanın önemini anlamalarına yardımcı olur.
- ❖ Öğretim becerilerini (iletişim, dersi dinleyicilere sunma vb.) geliştirmelerini ve iyileştirmelerini sağlar.
- ❖ Öğretim konusundaki güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Mevcut mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adayları açısından sınırlılıkları şu şekildedir (Peker, 2009):

- ❖ Yapay olarak oluşturulan sınıf ortamı, ilkökul ve ortaokulda olduğu gibi gerçek sınıf ortamı ile aynı değildir.
- ❖ Mikro öğretiminin uygulanma süresi gerçek bir ders süresinden daha kısadır, bu da öğretmen adaylarının kendi öğretim becerilerini fark edememelerine neden olabilir.
- ❖ Mikro öğretim uygulamasına katılan öğrenci pozisyonundaki kişiler konu içeriği hakkında önceden bilgi sahibidir ve konuyu işleyen öğretmen adayı gerçek bir okul ortamında aynı konunun öğretilmesinin olası zorluklarını fark etmeyebilir.
- ❖ Öğretmen adayı kendisinin sınıf yönetimi becerileri hakkında fikir sahibi olmayabilir.
- ❖ Mikro öğretim uygulamasında derse öğrenci pozisyonunda katılanlar tarafından ders işleyen öğretmen adayına yöneltilen sorular gerçek okul ortamında sorulmayabilir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

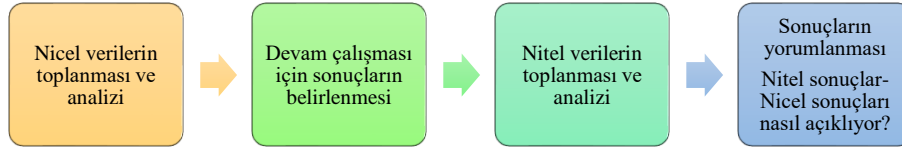
Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve veri analizi yöntemlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Akran öğretimi modelinin, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyleri, pedagojik inançları ve öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, araştırma soru ve hipotezlerine yanıt olarak hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, iki veri türünün birleştirilmesini (veya harmanlanmasını) ve farklı felsefi varsayım ve teorik çerçevelerden oluşan desenlerin kullanılmasını içermektedir. Karma yöntem araştırmalarının temel önermesi, nitel ve nicel verinin bütünleştirilmesinin yalnızca nitel ya da nitel nitel verinin sağlayacağından daha fazla anlama sağlamasıdır. Diğer bir ifadeyle, karma yöntem araştırmaları her iki yaklaşımın da sınırlılıklarını en aza indirmek amacıyla tercih edilmektedir (Creswell ve Creswell, 2021; Creswell ve Plano Clark, 2017). Böylece, araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde ve çok boyutlu olarak incelenmesi hedeflenir. Çünkü, nicel araştırmaların zayıf olduğu “derinlik ve ayrıntı” ile nitel araştırmanın zayıf olduğu “genelleme ve tahmin” amaçlarına ulaşmada araştırmacıya alternatif bir yaklaşım sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Karma yöntem alanında yer alan üç temel desen, yakınsak, açıklayıcı sıralı ve keşfedici sıralı karma yöntemlerdir. Bu araştırma kapsamında kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntemde (NİCEL→Nitel), araştırma, nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlamaktadır. Bu ilk aşamayı, birinci aşamanın nicel sonuçlarını daha detaylı bir şekilde açıklamak veya genişletmek için nitel verilerin toplanması ve analizi takip etmektedir. Araştırmanın sonraki nitel aşaması, nicel aşamanın sonuçlarını daha derinlemesine açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell ve

Creswell, 2021; Creswell ve Plano Clark, 2017). Açıklayıcı sıralı karma yöntemin simgesel görünümü Şekil 3.1’de sunulmuştur:



Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem (Creswell ve Creswell, 2021).

3.1.1. Nicel Araştırma Süreci

Araştırmanın nicel kısmında, nicel araştırma kapsamında yer alan iki farklı deneysel desenden yararlanılmıştır. Akran öğretiminin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyi ve pedagojik inançları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen [2x(2) split-plot desen] kullanılmıştır. Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta yer alan katılımcıların, süreç öncesi bağımlı değişkenlere yönelik ölçümleri alınmaktadır. İşlem sürecinde ise etkisi test edilen deneysel müdahale deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamaktadır. Son olarak, yine aynı ölçme araçları kullanılarak katılımcıların bağımlı değişkene ait ölçümleri tekrar elde edilmektedir. Diğer yandan, akran öğretiminin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla son test kontrol gruplu seçkisiz desenden yararlanılmıştır. Bu desende de biri deney diğer kontrol olmak üzere iki grup yansız atama ile oluşturulmaktadır. Ancak, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön test uygulanmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2017). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerilerinin tespit edilmesinde son test kontrol gruplu modelin kullanılmasının gerekçesi, çalışma sürecinin zamansal kısıtlılığı olmuştur.

3.1.2. Nitel Araştırma Süreci

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının amacı araştırmadan elde edilen nicel bulguları araştırmak ve anlamlandırmak için nitel görüşmeleri kullanmak olmuştur. Buna göre, açıklayıcı sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmanın ikinci aşaması olan nitel boyutunda akran öğretimi sürecinin etkinliğine ilişkin öğreten ve öğrenen öğrenci gruplarının görüşlerinin derinlemesine oraya koyulması amaçlandığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Karmaşık konuların keşfine, anlaşılmasına ve yakından incelenmesine olanak sağlayan durum çalışmalarında (Güçlü, 2019), bir ya da birkaç durum derinliğine araştırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da beden eğitimi öğretmen adaylarının akran öğretimi ile yürütülen ÖSY'ye (Mosston ve Ashworth, 2008) yönelik derslerin etkinliğine ilişkin görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlandığından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada, deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerle ayrı oturumlarda yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma modeline ilişkin bilgiler.

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Öğretim Stilleri Bilgi Testi	ÖSY'ye Yönelik Derslerde Akran Öğretiminin Kullanımı	Öğretim Stilleri Bilgi Testi
	Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği		Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu Öğreten ve Öğrenen Öğrencilerle Odak Grup Görüşmeleri
Kontrol	Öğretim Stilleri Bilgi Testi	ÖSY'ye Yönelik Derslerde Geleneksel Öğretiminin Kullanımı	Öğretim Stilleri Bilgi Testi
	Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği		Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu

3.2. Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırmalarında çalışma grubunun her iki yöntem çerçevesinde ayrı başlıklar altında açıklanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda nicel ve nitel boyuta ilişkin çalışma grubu bilgileri ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Nicel Kısım İlişkin Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nicel kısmına 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı'nın [Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2018] 5. Yarıyılında yer alan 'Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi' dersine kayıtlı 47 gönüllü beden eğitimi öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada katılımcı olarak yer alacak beden eğitimi öğretmen adaylarının seçiminde kullanılan ölçütler ise "üçüncü sınıf öğrencisi" olmak ve daha önce "Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi dersini almamış" olmak belirlenmiştir. Ders kayıtlı olan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden beden eğitimi öğretmen adayları, yansız atama ile deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Buna göre 24 öğrenci deney grubuna 23 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Ancak, deney grubundan üç öğrenci, kontrol grubundan yedi öğrenci devam koşullarını yerine getirmediği için (3 haftanın üzerinde bir süre çalışmaya devam sağlamamışlardır) çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubunu, 21'i deney (14 erkek, 7 kadın) ve 16'sı (12 erkek, 4 kadın) ise kontrol grubu olmak üzere toplam 37 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atandıktan sonra, Öğretim Stilleri Bilgi Testi (ÖSBT) uygulanmış ve deney grubunda yer alıp testten en yüksek puana sahip gönüllü 6 katılımcı "öğreten öğrenci" olarak çalışmada görevlendirilirken, 15 katılımcı ise öğrenen öğrenci olarak çalışmaya katılmıştır. Ardından 15 öğrenen öğrenci rastgele olarak öğreten öğrencilerle eşleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön testlerden aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçları **Tablo 3.2.**'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ÖSBT'den [$t(35) = -0.05$; $p > 0.05$], Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Geleneksel Anlayış alt boyutundan [$t(35) = 0.10$; $p > 0.05$] ve Yapılandırmacı Anlayış alt boyutundan [$t(35) = 1.15$; $p > 0.05$] aldıkları ön test ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi çalışmanın bağımlı değişkenleri açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 3.2. Grupların ön test sonuçları açısından karşılaştırılması.

Değişken	Grup	n	Ön test $\bar{X} \pm S.s.$	t (35)	p
Öğretim Stilleri Bilgi Testi	Deney	21	13.00 \pm 4.16	-0.05	0.96
	Kontrol	16	13.06 \pm 2.89		
Pedagogik İnançlar	Geleneksel Anlayış	Deney	2.97 \pm 0.61	0.10	0.92
		Kontrol	2.95 \pm 0.51		
	Yapılandırmacı Anlayış	Deney	4.44 \pm 0.28	1.15	0.26
		Kontrol	4.32 \pm 0.35		

3.2.2. Nitel Kısmı İlişkin Çalışma Grubu

Akran öğretimi ile yürütülen Mosston ve Ashworth (2008)'ün öğretim stillerine yönelik derslerin etkinliğine ilişkin deney grubu katılımcılarının görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması amacıyla, çalışmanın nitel kısmına altı öğretmen öğrenci (4 kadın, 2 erkek) ve altı öğrenen öğrenci (3 kadın, 3 erkek) dahil edilmiştir. Altı öğrenen öğrencinin seçiminde, her bir akran öğretim grubundan bir öğrencinin yer almasına dikkat edilmiştir. Bu durum, öğretmen ve öğrenen öğrencilerle farklı oturumlarda gerçekleştirilen odak grubu görüşmelerinden elde edilen nitel bulguların karşılaştırılmalı biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada akran öğretiminin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stilleri bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmak üzere araştırmacı tarafından ÖSBT geliştirilmiştir. Akran öğretiminin pedagojik inançları üzerine etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılmak üzere Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nden (ÖÖAÖ) (Aypay, 2011) yararlanılmıştır. Son olarak, akran öğretiminin öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla ise son test olarak kullanılmak üzere Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu'ndan (BESYUBGF) (Kaya-Saylam, 2019) faydalanılmıştır.

3.3.1.1. Öğretim Stilleri Bilgi Testi

Öğrenme-öğretme ortamlarında testler, genellikle öğrenenlerin belli bir konu içeriğine ya da derse yönelik davranışlarını yoklamak ya da öğretim programlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kan, 2019). Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının Mosston ve Ashworth (2008)'ün öğretim stillerine yönelik bilgi düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası değişimin olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla öncelikle ulusal alan yazın incelemiş ve literatürde mevcut olan bilgi testinin (Kaya-Saylam, 2019) kapsamının yalnızca sunuş kümesinde yer alan A-E öğretim stilleri ile sınırlı olduğu gözlemlenmiş, bu nedenle de araştırmacı tarafından ÖSY'de (Mosston ve Ashworth, 2008) yer alan 11 sınır taşı öğretim stilini (landmark teaching styles) kapsayan bir bilgi testi geliştirilmiştir.

Her test geliştirme faaliyeti için amacının ortaya konulmasından sonra alınacak önemli kararlardan biri testin kapsamının belirlenmesidir. Başarı testlerinde kapsamın tanımlanması temel olarak öğretim programına dayanmaktadır (Çetin, 2019). Geliştirilecek testin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi veya incelenebilmesi için öncelikle, testin hangi davranışları ölçmeye yönelik sorular içermesi gerektiği

bilinmelidir (Akbaş, 2019). Bu bağlamda, ÖSBT'nin oluşturulması sürecinde konu alanının temel kaynağı olan Beden Eğitimi Öğretimi (Teaching Physical Education) (Mosston ve Ashworth, 2008) isimli eser dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, eserde yer alan 11 (A-K) sınır taşı öğretim stiline (landmark styles) ek olarak, konu alanında önemli bir yer tutan biliş kümelerine (cognitive clusters), geribildirimlere (feedbacks) ve çalışma kağıtlarına (task sheets) yönelik sorulardan oluşan 37 soru hazırlanmıştır. Kapsam belirlendikten sonra ise belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ardından, hazırlanan ÖSBT'nin kapsam geçerliliğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir.

ÖSBT'nin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde mantıksal yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, uzmanlarının görüşlerine başvurarak test maddeleri; programın hedeflerine uygunlukları, dersin kapsamını yansıtıp yansıtmadıkları, sayıca yeterlilikleri, testin uygulanacağı yaş seviyesinin kavrama düzeyine uygunlukları, bilişsel alan basamaklarındaki yerleri gibi pek çok bakımdan değerlendirilmektedir (Başol, 2019). Akbaş (2019)'a göre, bu süreçte görüşlerine başvurulacak uzmanların sayısı ve nasıl seçilecekleri önem arz etmektedir. Görüş alınan konu alanı uzmanlarının sayısının artması testin kapsamına ilişkin daha zengin ve doğru bilgi verebilmektedir. Bu bağlamda, testin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla farklı kurumlarda görev yapan ve doktora derecesine sahip dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Testin kapsam geçerliği için görüşlerine başvuru alan uzmanları, beden eğitimi ve spor pedagojisi alanı araştırmacıları olup, kurumlarında öğretim stilleri ve öğretim modellerine yönelik dersler yürütmektedirler. Ayrıca, görüşleri alınan alan uzmanlarının öğretim stilleri ve öğretim modellerine yönelik alanın saygın dergilerinde birçok bilimsel yayını bulunmaktadır. Konu alanı uzmanlarının öneri ve eleştirileri doğrultusunda bazı soruların kökünde bazı soruların ise çeldiricilerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiş, bazı soruların ise bilişsel alan basamağı düzeltilmiştir. Ayrıca, öneriler doğrultusunda ÖSBT'ye üç soru daha dahil edilerek deneme formu 40 soruya çıkarılmıştır. Deneme formu için testte her konudan birden fazla soru yer almasına dikkat edilmiştir.

Deneme formu oluşturulduktan sonra sınavın yapılacağı örneklemin testin hedef kitlesini temsil edecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu sınamadan elde edilen veriler aracılığıyla hem maddelerin hem de testin özellikleri belirlenmektedir (Çetin, 2019). Bu doğrultuda, 40 maddeden oluşan deneme formu, madde analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için asıl uygulamanın yapılacağı örneklem grubunu temsil edecek

nitelikteki aynı bölümün dördüncü sınıfında öğrenim gören ve daha önce “Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi” dersini almış 38 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri için TAP (Test Analysis Program) (Brooks ve Johanson, 2003) istatistik programı kullanılmıştır.

Madde analizi, ölçüm aracındaki maddelerin niteliklerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Aracın hazırlanma sürecinde maddeler ne kadar dikkatli yazılırsa yazılsın ya da kaç uzmandan görüş alınırsa alınsın, maddelerin istenilen nitelikte işleyip işlemediğinin belirlenebilmesi için testin uygulanması ve elde edilen veriler üzerinden madde analizinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (İlhan, 2019). Nihai test formu için hangi maddelerin seçileceği kararının verilmesinde en temel iki ölçüt madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleridir (Atılğan, 2019a; Çetin, 2019). Madde güçlüğü bir maddenin hedef kitle için zorluk derecesini göstermektedir ve maddeye doğru yanıt veren bireylerin oranını ifade etmektedir. Bu değer 0'a yaklaştıkça maddenin zorlaştığı, 1'e yaklaştıkça ise kolaylaştığı anlaşılmaktadır. Testte maddelere ait güçlük değerinin genel anlamda orta düzeyde olması, zor ve kolay maddelerin ise azınlıkta olması tavsiye edilmektedir (Atılğan, 2019b; Başol, 2019; Çetin, 2019; İlhan, 2019). 0.40-0.60 arası değerler maddenin orta güçlükte olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, sadece madde güçlük derecesi, bir maddenin teste kalıp kalmayacağına karar verilmesi bakımında yeterli bir ölçüt değildir. Bu nedenle, madde ayırt edicilik gücüyle birlikte değerlendirilmelidir (Başol, 2019). Zorluk düzeyinden bağımsız olarak bir maddenin ölçülen konuda başarılı olan adayları, başarısı daha düşük olan adaylardan ayırt edebilmesine maddenin ayırt ediciliği denilmektedir (Başol, 2019; Çetin, 2019). Diğer bir ifadeyle madde ayırt ediciliği, bir maddenin bilen ile bilmeyeni ne derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Atılğan, 2019a). Madde ayırt edicilik indeksi, -1'e yaklaştıkça madde ayırt ediciliği düşmektedir, +1'e yaklaştıkça ise madde ayırt ediciliği artmaktadır (İlhan, 2019). 40 soruluk ÖSBT'nin madde analizleri TAP istatistik programı ile gerçekleştirilmiş olup maddelerin ayırt edicilikleri ve güçlükleri ile testin KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Pilot çalışma sonucunda nihai testte yer alacak maddelerin seçiminde ilk olarak ayırt edicilik düzeyinin 0.30'un üzerinde olması ölçütü dikkate alınmış (Başol, 2019; İlhan, 2019; Turgut ve Baykul, 2021) ve bu ölçütü sağlamayan beş madde testten çıkarılmıştır. İkinci adımda, madde güçlük değerleri incelenmiş ve bir maddenin güçlük değeri 0.85'in üzerinde olduğu, diğer yandan bir maddenin ise güçlük değeri 0.15'in altında olduğu için (Başol, 2019) testten çıkarılmıştır.

Son olarak, testin ekonomikliği açısından soru sayısını 30'a indirmek amacıyla aynı davranışı ölçen maddelerin güçlükleri ile ayırt edicilikleri birlikte değerlendirilerek soru eksiltme işlemleri gerçekleştirilmiş ve toplam 30 soruluk ÖSBT oluşturulmuştur. Böylece, nihai testin madde analizleri sonucunda ortalama güçlüğü 0.63, ortalama ayırt ediciliği 0.64 ve KR-20 güvenirlik katsayısının 0.92 olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. Nihai öğretim stilleri bilgi testine ilişkin madde analizi sonuçları.

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.68	0.35	16	0.71	0.73
2	0.55	1.00	17	0.71	0.55
3	0.84	0.26	18	0.61	0.44
4	0.74	0.35	19	0.68	0.55
5	0.58	0.82	20	0.53	0.91
6	0.68	0.73	21	0.63	0.64
7	0.71	0.55	22	0.74	0.91
8	0.61	0.82	23	0.58	0.91
9	0.63	0.82	24	0.68	0.45
10	0.50	0.63	25	0.58	0.72
11	0.66	0.73	26	0.63	0.35
12	0.71	0.73	27	0.74	0.64
13	0.76	0.82	28	0.34	0.51
14	0.61	0.73	29	0.55	0.52
15	0.61	0.72	30	0.29	0.31

Testin nihai haline yönelik belirtke tablosu ise **Tablo 3.4.**'te sunulmuştur. Tablo 3.4'e göre, ÖSBT'deki 14 sorunun bilgi ve 16 sorunun ise kavrama basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Testte, geribildirimler, çalışma kağıtları, öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretim stili konularından bir; biliş kümeleri, komut, alıştırma, yönlendirilmiş buluş, problem çözme tek doğru ve öğrencinin tasarımı stili konularından iki; katılım ve problem çözme farklı yollar üretimi stili konularından üç ve eşli çalışma ile kendini denetleme stili konularından 4 soru yer almaktadır. ÖSBT'den alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 30'dur. Bilgi testi, çoktan seçmeli ve beş seçeneklidir. ÖSBT'nin değerlendirilmesinde hatalı veya boş cevaplara 0, doğru cevaplara ise 1 puan verilmektedir. ÖSBT'den alınan puanların artması öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyinin arttığını, azalması ise bilgi düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Tablo 3.4. Öğretim stilleri bilgi testinin nihai haline yönelik belirtke tablosu.

Konular	Bilişsel Alan		
	Bilgi	Kavrama	Toplam
Biliş Kümeleri	2	-	2
Geribildirimler	1	-	1
Çalışma Kâğıtları	1	-	1
Komut Stili – [A]	1	1	2
Alıştırma Stili – [B]	1	1	2
Eşli Çalışma Stili – [C]	2	2	4
Kendini Denetleme Stili – [D]	2	2	4
Katılım Stili – [E]	1	2	3
Yönlendirilmiş Buluş Stili – [F]	1	1	2
Problem Çözme Tek Doğru Stili – [G]	-	2	2
Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi Stili – [H]	-	3	3
Öğrencinin Tasarımı Stili – [I]	1	1	2
Öğrencinin Başlatması Stili – [J]	1	-	1
Kendi Kendine Öğretme Stili – [K]	-	1	1
Toplam	14	16	30

3.3.1.2. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Beden eğitimi öğretmen adaylarının ön test ve son test pedagojik inançlarındaki değişimin incelenmesinde, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği (ÖÖAÖ) (Teaching and Learning Conceptions Questionnaire) (Aypay, 2011) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesi, Chan ve Elliott (2004) tarafından Hong Kong’da öğrenim gören 385 öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ise Aypay (2011) tarafından yürütülmüştür. 5’li likert tipindeki ölçek, yapılandırmacı anlayış (12 madde) ve geleneksel anlayış (18 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.71 alt boyutlar için 0.88 ve 0.83 olarak saptanmıştır. İki yarı arasındaki korelasyon ise 0.77 olarak bulunmuştur. ÖÖAÖ’nün alt boyutlarından alınan yüksek puan, ilgili alt boyutun temsil ettiği anlayışın benimsediğine karşılık gelmektedir.

3.3.1.3. Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu

Çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerilerinin incelenmesinde Kaya-Saylam (2019) tarafından geliştirilen BESYUBGF kullanılmıştır. Gözlem formundan elde edilen puanlar, öğretmen adayının öğretim stilini kullanma becerisinin hangi düzeyde olduğu hakkında bilgi vermektedir. Araştırmacı, gözlem formunu geliştirirken Mosston ve Asworth (2008)'ün Beden Eğitimi Öğretimi kitabından yararlanmıştır. Gözlem formunda, Etkileşim Öncesi (13 madde), Etkileşim Esnası (26 madde) ve Etkileşim Sonrası Kararlar (6 madde) olmak üzere öğretmen adayının öğretim stillerini kullanma becerisini ölçen toplam 45 madde bulunmaktadır. Mikro öğretim uygulamasını gerçekleştirecek öğretmen adayının hazırlamış olduğu ders planı (1-6. Maddeler) ve çalışma kağıdının değerlendirilmesi (7-13. Maddeler) Etkileşim Öncesinde yer alan maddeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Diğer yandan, öğretmen adayının fiili uygulamasının değerlendirilmesinde ise Etkileşim Esnası (14-39 madde) ve Etkileşim Sonrası (40-45 madde) maddeler dikkate alınmaktadır. Fiili uygulamanın değerlendirilmesi, öğretmen adayının mikro öğretim uygulamasının video kaydı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Gözlem formunda yer alan her bir ana başlık altındaki maddelerin değerlendirmesi, 1-Kabul edilemez, 2-Gelişmeye ihtiyacı var, 3-Temel düzeyde, 4-Yeterli, 5-Üstün şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik uygulama becerilerini, araştırmacı ve iki alan uzmanı olmak üzere üç değerlendirici bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, değerlendirmeye katılmayı kabul eden iki alan uzmanına, Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın yapısına (MEB, 2018) ilişkin temel bilgiler sunmuş, MEB (2018) kazanımlarına ve kullanılan öğretim stiline uygun ders planı hazırlama, kullanılan öğretim stillerine uygun çalışma kağıdı hazırlama, öğretim stillerinin yapısı, uygulama ve geribildirim/değerlendirme kararları açısından uygun öğretmen ve öğrenci rolleri, stillere özgü uygun sözlü davranışlar gibi konularda eğitim vermiştir. Eğitimler her iki araştırmacı için ayrı ayrı yaklaşık 2 saat sürmüştür. Bu süreçte ayrıca örnek bir mikro öğretim videosu üzerinden gözlem formu aracılığıyla değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında 37 katılımcının mikro öğretim uygulamalarına ilişkin üç değerlendircinin puanlamaları

arasındaki uyum sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) aracılığıyla incelemiş ve korelasyon katsayısının 0.96 olduğu belirlenmiştir. Bu değer üç değerlendirici arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin akran öğretiminin etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşme formları kullanılmıştır.

3.3.2.1. Odak Grup Görüşmeleri

Odak grup görüşmeleri, araştırmacı (moderatör) tarafından yönetilen ve zengin veriler elde etmek için çok sayıda olası etkileşimden yararlanan topluluk görüşmeleridir. Odak grup görüşmeleri, araştırmaya rehberlik etmek maksadıyla bir konuda ön araştırma yapmak veya tamamlanmış bir projeyi değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Howitt, 2019). Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşmaktadır. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatını vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Grup içerisindeki bu etkileşim, bireylerin duygu ve düşüncelerinin daha etkili bir şekilde ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Güçlü, 2019). Odak grup görüşmeleri, kendi başına bir veri toplama stratejisi olarak veya diğer tekniklerle birlikte kullanılabilir. Nitel araştırmalarda çeşitleme (triangulation), geçerlik durumları için önemli olabilmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, odak grup görüşmelerinin mükemmel bir kullanımı, başka yollarla elde edilen sonuçların geçerliliğinin incelenmesidir (Lune ve Berg, 2017). Hennink vd. (2020), odak grup görüşmelerinin kullanımının özellikle aşağıdaki durumlar uygun olacağını belirtmektedir:

- Katılımcıların bir dizi sorunu belirlemesine izin verdiği için, hakkında çok az şey bilinen veya sorunların net olmadığı yeni konularının keşfedilmesinde,

- Bir programı, hizmeti veya müdahaleyi değerlendirmede, başarısını veya başarısızlığını anlamada,
- Elde edilecek bilgiler sonucunda nicel araştırma tasarlanmasında ve
- Nicel araştırma yoluyla elde edilen bulgulara bağlamsal açıklamalar elde etmede.

Bu çalışma kapsamında odak grup görüşmeleri, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının hem genel olarak akran öğretimine yönelik düşüncelerini belirlemek hem de öğretene ve öğrenen rolleri ile akran öğretiminin etkisine yönelik görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretene ve öğrenen öğrenci rolündeki katılımcılar için iki farklı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formlar nitel araştırma konusunda uzman bir araştırmacıya sunulmuş, görüş ve önerileri doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Öğretene öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesine tüm öğretene öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Diğer yandan, öğrenen öğrenciler arasından odak grup görüşmelerine katılacakların belirlenmesinde kadın-erkek sayısına ve her akran grubundan bir öğrenen öğrencinin yer almasına dikkat edilmiştir. Öğretene ve öğrenenlerle ayrı ayrı gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, ayrıca, karşılaştırma yoluyla inandırıcılığın sağlanmasında etkili olmuştur. Odak grup görüşmeleri, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, daha önce bireysel görüşmeyi ve odak grup görüşmeyi içeren çeşitli araştırmalarda yardımcı araştırmacı olarak yer almıştır. Buna ek olarak, görüşmelerde ayrıca bir yardımcı araştırmacı notlar almak için katılım sağlamıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. İşlemler

Çalışma kapsamında deneysel işlemlerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programında yer alan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi” dersinde yürütülebilmesi için Balıkesir Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu (EK 1) ile Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığından (EK 2) gerekli izin ve onaylar alınmıştır.

a) Akademik İçerik

Çalışmada Beden Eğitimi Öğretimi (Teaching Physical Education) isimli eser ve onun içeriği olan ÖSY (Spectrum of Teaching Styles) (Mosston ve Ashworth, 2008) hem deney hem kontrol grubunda yürütülecek derslerin konu kapsamının oluşturulmasında başlıca kaynak olmuştur. İlk teorik ders kapsamında, ÖSY'ye yönelik temel giriş bilgileri kazandırılmıştır (ÖSY'nin altı varsayımı, karşıt-olmayan anlayış, pedagojik birim, öğretim stillerinin yapısı-karar kümeleri, geribildirimler, biliş). Geri kalan teorik derslerde ise sırasıyla Komut-A; Alıştırma-B; Eşli Çalışma-C; Kendini Denetleme-D; Katılım-E; Yönlendirilmiş Buluş-F; Problem Çözme Tek Doğru-G; Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi-H; Öğrencinin Tasarımı-I, Öğrencinin Başlatması-J ve Kendi Kendine Öğretme-K stillerinin tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, karar yapıları, ilgili stillere özgü ders planı ve çalışma kâğıdı hazırlanması gibi konulara yer verilmiştir.

3.4.1. Deney Grubunda Yürütülen İşlemler

Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğretmen adayları yansız olarak gruplara atandıktan sonra deneysel uygulamanın ilk haftasında ÖSBT ve ÖÖAÖ ön test olarak uygulanmıştır.

b) Öğreten ve Öğrenen Öğrencilerin Belirlenmesi

İkinci haftadan başlamak üzere deney grubunda 14 hafta süresince ÖSY'yi içeren dersler sabit rol akran öğretimi ile yürütülmüştür. Sabit rol akran öğretiminde öğretmen rolünü üstlenecek öğretmen adaylarının belirlenmesinde ÖSBT ön test puanları dikkate alınarak, puan ortalaması en yüksek olan ve gönüllü 6 beden eğitimi öğretmen adayı 14 hafta boyunca akran öğretmen rolünü üstlenmiştir. Ardından 15 öğrenen öğrenci, rastgele olarak öğretmen öğrencilerle eşleştirilerek akran grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğretmen ve öğrenen öğrenci eşleşmelerinin simgesel görünümü **Şekil 3.2.**'de sunulmuştur:



Şekil 3.2. Deney grubu öğretmen ve öğrenen öğrenci eşleşmeleri.

c) Öğreten Öğrencilerin Yetiştirilmesi

Deney grubundaki öğretmen öğrencilerle her iki haftada bir, resmi ders programından farklı gün ve saatte işlenecek konu içeriğine yönelik yaklaşık 60-90 dakika eğitim verilmiştir. Her eğitim sonunda öğretmen öğrencilere ilgili haftada öğrenen öğrencilere kazandıracakları konu içeriğine yönelik çeşitli öğrenme-öğretme materyalleri ve dokümanları (sunum çıktıları, örnek ders planları, örnek çalışma kağıtları, ders yönergesi, öğretim stilleriyle ilgili örnek uygulama videoları vb.) paylaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen öğrencilerle gerçekleştirilen ilk oturumda, öğrenme-öğretme sürecinin ve öğrenen akranları ile etkileşimlerinin verimliliği açısından uygun öğretici davranışlar konusunda bilgiler sunulmuştur. Bu destekleyici bilgiler; öğrenen öğrencilerin derse yönelik ilgi ve isteklerini uyandırma, sesi etkili kullanma, öğrenenlerin konu içeriğine dikkatlerini ve katılımlarını sağlama, öğrenen öğrencilerden gelecek olumsuz davranışlar karşısında uygun tepkiler verme, uygun şekilde soru sorma ve gelen yanıtlar çerçevesinde uygun geribildirimleri sunma, dersin sonunda işlenen konu içeriğinin kavranmasına ilişkin doğru sorular yöneltme ve öğrenilenleri tekrar etme gibi konular konusunda eğitim verilmiştir. Hem öğretmen öğrencilerin haftalık eğitimlerinin hem de genel olarak deney grubunun derslerinin gerçekleştirileceği sınıfta öğretmen-öğrenen etkileşiminin daha verimli olması adına klasik sıra düzeni yerine masalar kullanılması tercih edilmiştir.

d) Teorik Derslerde Akran Öğretimi Oturumları

Her bir teorik ders haftasında derslerin giriş bölümünde öğretim elemanı tarafından o haftanın konusunu içeren temel bilgiler (örneğin stilin özelliği, yapısı, hedefleri vb.) tüm gruba ana hatlarıyla kısaca açıklandıktan sonra öğreten öğrenciler sınıfta kendi grupları için belirledikleri alanlarında konu içeriğini öğrenen öğrencilere kazandırma konusunda aktif bir rol üstlenmiştir. Akran grupları çalışmalarını gerçekleştirirken öğretim elemanı devamlı olarak tüm sınıfı gözlemlemiş ve Mosston ve Ashworth'ün eşli çalışma stilinde olduğu gibi yalnızca öğreten öğrencilerle iletişime geçmiştir. Dersin bitiriş-kapanışı ise yine öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir.



Resim 3.1. Akran öğretimi oturumları.



Resim 3.2. Akran öğretimi oturumları.

e) Öğretim Stillerine Yönelik Mikro Öğretim Uygulamaları

Teorik dersi takip eden bir sonraki haftada, akran gruplarından gönüllü olan öğretmen adayları, teorik derste işlenen öğretim stiline uygun olarak hazırlamış oldukları günlük ders planları doğrultusunda 20 dakikalık mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Mikro öğretim uygulama süresince öğreten öğrenciler, o haftanın uygulamasını yapacak akranlarına ders planı hazırlama, çalışma kâğıdı hazırlama, dersi uygulama ve geribildirim/değerlendirme gibi hususlarda kolaylaştırıcılık yapmıştır. Mikro öğretim uygulamasının ardından akran grupları bir araya gelerek öğreten öğrencilerin liderliğinde; öncelikle mikro öğretimi gerçekleştiren öğretmen adayları hazırlık/planlama, uygulama ve geribildirim/değerlendirme konularında kendileri yansıma yapmıştır. Ardından, akran gruplarındaki öğrenen öğrenciler ve son olarak öğreten öğrenciler bahsi geçen üç karar kümesine yönelik mikro öğretim gerçekleştiren öğretmen adayına geribildirim sunmuştur.



Resim 3.3. Öğrenen akranının geribildirimini gözlemleyen öğreten öğrenci.



Resim 3.4. Öğreten öğrenciler mikro öğretim gerçekleştiren öğrenen öğrenciyi gözlemlerken.

Öğretmen adayları, günlük ders planlarını hazırlarken Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) “Hareket Yetkinliği” öğrenme alanı 7. ve 8. Sınıf kazanımlarını dikkate almıştır. Teorik derslerin ve mikro öğretim uygulamalarının toplamı 14 hafta boyunca sürdürülmüştür. Her akran grubundan bir öğretmen adayı, gönüllü olarak seçtiği bir öğretim stili aracılığıyla bir mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiş ve bu mikro öğretim uygulamaları yoluyla, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının BESYUBGF puanları elde edilmiştir. Bu uygulamalar veri kaybını önlemek amacıyla spor salonuna karşılıklı yerleştirilen iki video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar Sony HDR-CX405 video kamera kullanılarak kayıt altına alınmış, aynı zamanda ders süresince sözlü davranışları kaydetmek için öğretmen adaylarının üzerinde SONY ICD-PX470 ses kayıt cihazı bulunmuştur. Ayrıca, ses kaybını önlemek adına öğretmen adayının giysisine BOYA BY-M1 Pro yaka mikrofonu takılmıştır. Video kayıtlar elde edikten sonra Adobe Premiere Pro 2021 programından yararlanılarak, kamerayla kaydedilen görüntüler ile ses kayıt cihazıyla kaydedilen seslerin eşgüdümü sağlanmıştır.

Video kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak üç konu alanı uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Ek olarak, 16. Hafta ÖSBT ve ÖÖAÖ

son testleri ile öğrenen ve öğrenen öğrencilerle ayrı oturumlarda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yürütülen işlemler **Tablo 3.5.**'te sunulmuştur:

Tablo 3.5. Deney grubunda yürütülen işlemler.

Hafta	İşlemler
1. Hafta	<ul style="list-style-type: none">▪ Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğretmen adaylarının rastgele olarak belirlenmesi▪ Deney ve kontrol gruplarının ön test verilerinin elde edilmesi (ÖSBT ve ÖÖAÖ)▪ Öğreten öğrencilerin ve akran gruplarının (öğrenen-öğreten eşleşmeleri) belirlenmesi
<u>Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:</u>	
Konu içeriği:	
<ul style="list-style-type: none">❖ ÖSY'ye Giriş-Temel Bilgiler (ÖSY'nin altı varsayımı, karşıt-olmayan anlayış, pedagojik birim, öğretim stillerinin yapısı-karar kümeleri, geribildirimler, biliş)❖ Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunularak dersin bitirilmesi (Sunum çıktıları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması).	
2. Hafta (Teorik Dersler)	<u>Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:</u> <ul style="list-style-type: none">▪ Öğreten öğrenciler, öğretim elemanının işlemleri olduğu 1. Madde doğrultusunda ve 2. Maddede belirtilen öğrenme-öğretme sürecini destekleyici araçlarla öğretim elemanının gözetiminde kendi gruplarına konu içeriğini kazandırmaya çalışır. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
<u>Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:</u>	
Konu içeriği:	
<ul style="list-style-type: none">❖ İkinci haftada gerçekleştirilen teorik derslerin genel bir değerlendirmesi yapılır.❖ Komut Stili – A Stili (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının nasıl hazırlanacağını açıklanması ve gösterilmesi)❖ Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunularak dersin bitirilmesi (Komut stiline yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması).	
3. Hafta (Teorik Dersler)	<u>Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:</u> <ul style="list-style-type: none">▪ Öğreten öğrenciler, öğretim elemanının işlemleri olduğu 1. ve 2. Maddeler doğrultusunda ve 3. Maddede belirtilen öğrenme-öğretme sürecini destekleyici araçlarla öğretim elemanının gözetiminde kendi gruplarına konu içeriğini kazandırmaya çalışır. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.▪ Öğreten öğrencilerin rehberliğinde komut stiline uygun günlük ders planları hazırlanır.▪ Akran grupları arasından bir sonraki hafta komut stiliyle mikro öğretim gerçekleştirecek üç gönüllü öğretmen adayı belirlenerek ders bitirilir.

Tablo 3.5. (devam)

**4. Hafta
(Mikro Öğretim
Uygulamaları)**

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **komut stiliyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **Üçüncü haftada** gerçekleştirilen teorik derslerin genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Dördüncü haftada** gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Alıştırma Stili – B Stili** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, öğrenci ve öğretmen rolleri, uygulanması, çalışma kağıtları, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının nasıl hazırlanacağına açıklanması ve gösterilmesi)
- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunulmasıyla dersin bitirilmesi** (Alıştırma stiline yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması).

**5. Hafta
(Teorik Dersler)**

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında dördüncü haftada gerçekleştirilen komut stiline yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirilmesi yapılır.
- Öğreten öğrenciler, öğretim elemanının işlemiş olduğu **3. Madde** doğrultusunda ve **4. Maddede** belirtilen öğrenme-öğretme sürecini destekleyici araçlarla öğretim elemanının gözetiminde kendi gruplarına konu içeriğini kazandırmaya çalışır. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde alıştırma stiline uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.
- Akran grupları arasından bir sonraki hafta alıştırma stilleriyle mikro öğretim gerçekleştirecek üç gönüllü öğretmen adayı belirlenerek ders bitirilir.

**6. Hafta
(Mikro Öğretim
Uygulamaları)**

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **alıştırma stiliyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Tablo 3.5. (devam)

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **Beşinci haftada** gerçekleştirilen teorik derslerin genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Altıncı haftada** gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Eşli Çalışma Stili – C Stili** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlanması)
- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunularak dersin bitirilmesi** (Eşli çalışma stiline yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması)

7. Hafta
(Teorik Dersler)

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında dördüncü ve altıncı haftalarda gerçekleştirilen komut ve alıştırmaya stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- **3. Madde** doğrultusunda öğreten öğrenciler eşli çalışma stili konusunu işler. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde eşli çalışma stiline uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.
- Akran grupları arasından bir sonraki hafta eşli çalışma stiliyle mikro öğretim gerçekleştirecek üç gönüllü öğretmen adayı belirlenerek ders bitirilir.

8. Hafta
(Mikro Öğretim Uygulamaları)

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **eşli çalışma stiliyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **Sekizinci haftadaki** eşli çalışma stiline yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Kendini Denetleme Stili – D Stili** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlanması)

9. Hafta
(Teorik Dersler)

Tablo 3.5. (devam)

- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunulması** (Kendini denetleme stiline yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması)

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında sekizinci hafta gerçekleştirilen eşli çalışma stili mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- **2. Madde** doğrultusunda öğrenen öğrenciler, kendini denetleme stili konusunu işler. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde kendini denetleme stiline uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.
- Akran grupları arasından bir sonraki hafta kendini denetleme stiliyle mikro öğretim gerçekleştirecek üç gönüllü öğretmen adayı belirlenerek ders bitirilir.

**10. Hafta
(Mikro Öğretim
Uygulamaları)**

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **kendini denetleme stiliyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **Onuncu haftadaki** kendini denetleme stiline yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Katılım Stili – E Stili** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlanması)
- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunulması** (Katılım stiline yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması)

**11. Hafta
(Teorik Dersler)**

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında onuncu haftada gerçekleştirilen **kendini denetleme stili** mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- **2. Madde** doğrultusunda öğrenen öğrenciler, **katılım stili** konusunu işler. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde katılım stiline uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.
- Akran grupları arasından bir sonraki hafta katılım stiliyle mikro öğretim gerçekleştirecek dört gönüllü öğretmen adayı belirlenerek ders bitirilir.

Tablo 3.5. (devam)

**12. Hafta
(Mikro Öğretim
Uygulamaları)**

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **katılım stiliyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **On ikinci haftadaki** katılım stiline yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **Yönlendirilmiş Buluş Stili – F Stili** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlanması)
- ❖ **Problem Çözme Stilleri – G ve H Stilleri** (Tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, uygulanması, örnek uygulamaların sunumu, stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlanması)
- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunulmasıyla dersin bitirilmesi** (F, G ve H Stillere yönelik sunum çıktıları, örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması)

**13. Hafta
(Teorik Dersler)**

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında on ikinci haftada gerçekleştirilen **katılım stili** mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- **2. ve 3. Maddeler** doğrultusunda öğreten öğrenciler, buluş stillerinden uygulama yapacakları F, G ve H stillerinin işler. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde F, G ve H stillerine uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.
- Akran grupları arasından bir sonraki hafta F, G veya H stiliyle mikro öğretim gerçekleştirecek gönüllü öğretmen adayları belirlenerek ders bitirilir.

**14. Hafta
(Mikro Öğretim
Uygulamaları)**

- Mikro öğretim gerçekleştirmek üzere gönüllü olan öğretmen adayları **F, G veya H Stilleriyle** uygulamalarını gerçekleştirir. Bu süreçte, mikro öğretim yapan öğretmen adaylarının uygulamaları video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınır.
- Uygulama sonunda akran gruplarında uygulamanın değerlendirilmesi yapılır.

Tablo 3.5. (devam)

Öğretim Elemanı Tarafından Öğreten Öğrencilerin Eğitimi:

Konu içeriği:

- ❖ **On dördüncü haftadaki F, G ve H Stillere** yönelik mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- ❖ **ÖSY'nin Son Üç Stili – I, J ve K Stilleri** (Üç stilinin tanımlayıcı özellikleri, hedefleri, yapısı, I Stilinin uygulanması, I Stiline örnek uygulamaların sunumu, I Stile uygun ders planlarının ve çalışma kağıtlarının gösterimi)
- ❖ **Öğreten öğrencilere destekleyici materyallerin sunulmasıyla dersin bitirilmesi** (ÖSY'nin son üç stiline yönelik sunum çıktıları, I Stiline yönelik örnek ders planları ve çalışma kağıtları, akran grubu ders uygulama kılavuzunun dağıtımı ve ders anında nasıl yararlanacaklarının açıklanması)

15. Hafta
(Teorik Dersler)

Akran Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar:

- Akran gruplarında on dördüncü haftada gerçekleştirilen **F, G ve H Stillere** mikro öğretim uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılır.
- **2. Madde** doğrultusunda öğreten öğrenciler, ÖSY'nin son üç stili olan I, J ve K Stilleri işler. Bu süreçte öğretim elemanı akran gruplarını gözlemler ve sürecin nasıl gittiğine dair iletişim kurar.
- Öğreten öğrencilerin rehberliğinde I Stiline uygun günlük ders planları ve çalışma kağıtları hazırlanır.

16. Hafta

- Deney ve kontrol gruplarının son test verilerinin elde edilmesi (ÖSBT ve ÖÖAÖ)
- Öğreten öğrencilerle odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi
- Öğrenen öğrencilerle odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi

3.4.2. Kontrol Grubunda Yürütülen İşlemler

Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğretmen adayları yansız atama ile belirlendikten sonra çalışmanın 1. Haftası ÖSBT ve ÖÖAÖ ön test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda 14 hafta boyunca ÖSY'ye yönelik dersler mevcut öğrenme-öğretme süreci uygulamaları kullanılarak öğretim elemanı tarafından yürütülmüş, teorik dersler işlenirken açıklama, soru sorma ve gösterip yaptırma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Teorik dersleri takip eden haftalarda, gönüllü öğretmen adayları, teorik derste işlenen öğretim stilini temel alarak hazırlamış oldukları günlük ders planları doğrultusunda 20 dakikalık mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Mikro öğretim

uygulamasının ardından öğretim elemanının rehberliğinde mikro dersin değerlendirmesi yapılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları, günlük ders planlarını hazırlarken benzer şekilde Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) “Hareket Yetkinliği” öğrenme alanı 7. ve 8. Sınıf kazanımlarını dikkate almıştır. Teorik dersler ve mikro öğretim uygulamaları toplam 14 hafta sürmüştür. Kontrol grubundaki her bir öğretmen adayı gönüllü olarak seçtiği bir öğretim stili doğrultusunda bir mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu mikro öğretim uygulamaları, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının BESYUBGF puanlarını oluşturmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları deney grubunda olduğu gibi video kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve görüntü ile sesin bilgisayar ortamında eşgüdümü sağlanmıştır. Daha sonra ise video kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak alanında üç alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Çalışma sürecinin 16. Haftasında ÖSBT ve ÖÖAÖ’ye ilişkin son testler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada, ön test, son test ve erişim puanları ile odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin uygun analiz yöntemleri ile çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veri analizleri ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin analizinde SPSS 26 programından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ÖSBT, ÖÖAÖ ve BESYUBGF’den elde edilen ölçüm verilerinin analizleri yapılmadan önce verilerin parametrik testler için gerekli olan şartları sağlayıp sağlamadıkları incelenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında, ölçüm değerlerinin normallikleri (Shapiro-Wilk $p>0.05$) dikkate alınmış ve elde edilen sonuçlar **Tablo 3.6.**'da sunulmuştur.

Shapiro-Wilk testinde deney ve kontrol gruplarının ÖSBT, geleneksel anlayış ve yapılandırmacı anlayış ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun BESYUBGF puanlarının normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının ÖSBT ve yapılandırmacı anlayış erişim puanları ile BESYUBGF puanlarının ve öğrenen ve kontrol gruplarının geleneksel anlayış erişim puanlarının normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir ($p>0.05$). Diğer yandan, öğreten grubunun geleneksel anlayış erişim puanlarının ve deney grubunun BESYUBGF puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 3.6. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.

Değişkenler	Grup	Shapiro-Wilk		
		Test değeri	sd	p
ÖSBT Ön Test	Deney	0.93	21	0.14
	Kontrol	0.94	16	0.38
ÖSBT Son Test	Deney	0.94	21	0.20
	Kontrol	0.97	16	0.83
ÖSBT Erişi	Öğreten	0.98	6	0.94
	Öğrenen	0.94	15	0.34
	Kontrol	0.96	16	0.73
Geleneksel Anlayış Ön Test	Deney	0.94	21	0.24
	Kontrol	0.94	16	0.35
Geleneksel Anlayış Son Test	Deney	0.96	21	0.50
	Kontrol	0.94	16	0.33
Geleneksel Anlayış Erişi	Öğreten	0.72	6	0.01
	Öğrenen	0.97	15	0.79
	Kontrol	0.92	16	0.19
Yapılandırmacı Anlayış Ön Test	Deney	0.92	21	0.09
	Kontrol	0.96	16	0.70
Yapılandırmacı Anlayış Son Test	Deney	0.95	21	0.39
	Kontrol	0.94	16	0.33
Yapılandırmacı Anlayış Erişi	Öğreten	0.83	6	0.10
	Öğrenen	0.89	15	0.08
	Kontrol	0.98	16	0.92
BESYUBGF	Deney	0.89	21	0.02
	Kontrol	0.95	16	0.46
BESYUBGF	Öğreten	0.83	6	0.10
	Öğrenen	0.89	15	0.07
	Kontrol	0.95	16	0.46

Deney ve kontrol gruplarının ÖSBT, ÖÖAÖ geleneksel anlayış ve yapılandırmacı anlayış alt boyutlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki değişimin incelenmesinde bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Buna ek olarak, grup ve zaman etkileşiminin saptanması için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. ÖSBT ve yapılandırmacı anlayış erişim puanlarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, geleneksel anlayış erişim puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır.

BESYUBGF ile değerlendirme yapan üç değerlendiricinin puan ortalamaları arasındaki uyum sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) aracılığıyla incelenmiş ve korelasyon katsayısının 0.96 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, üç değerlendirici arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermiştir. Analizler için üç değerlendiriciden elde edilen puanların ortalaması kullanılmış olup, deney ve kontrol gruplarının BESYUBGF'ndan elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi, öğretene, öğrenene ve kontrol gruplarına yönelik karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Son olarak, gruplar arasında farklılık çıkması durumunda farkın kaynağının belirlenmesinde parametrik testlerde Scheffe testi, parametrik olmayan testlerde ise parametrik olmayan Bonferroni Metodu kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenene öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtlarının tamamı öncelikle bilgisayar ortamına aktarılarak yazı haline dönüştürülmüş daha sonra ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; örüntüleri, temaları, varsayımları ve anlamları belirleme çabasıyla belirli bir materyalin dikkatli, ayrıntılı, sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasını ifade etmektedir (Lune ve Berg, 2017). İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton,

2018). İçerik analizi yaklaşımıyla araştırmacılar, metin veya metin grupları içinden belirli kelime ve kavramların varlığını belirleyerek anlam ve ilişkilerini inceler ve çıkarımlarda bulunurlar (Güçlü, 2019). İçerik analizinde temel olarak süreç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir arada toplamak ve elde edilen sonuçları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temalar ise (kategoriler olarak da adlandırılmaktadır) ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç kavramdan ya da koddan oluşan geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2021). Bu çalışma kapsamında nitel verilerin analizinde; kodlamanın yapılması, temaların ortaya çıkarılması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiş olup (Yıldırım ve Şimşek, 2018), öğreten ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların derinlemesine analizi amaçlanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde elde edilen kodlar ve kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuş, kod ve temalar düzenlenmiş, bulgular bölümünde tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Nitel Kısımına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın nitel kısmında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak için çeşitleme stratejilerinden yöntem çeşitlemesi, veri kaynakları çeşitlemesi, uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi (doğrulaması) kullanılmıştır (Creswell, 2021; Creswell ve Creswell, 2021; Howitt, 2019; Merriam, 2018; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yöntem çeşitlemesi, nitel yöntemle toplanmış veriler ile nicel yöntemle toplanmış verilerin karşılaştırılması ve birleştirilmesi olarak belirtilmektedir (Patton, 2018). Bu çalışmada, nitel çalışmadan elde edilen nitel analizlerin doğruluğunu ve gerçekliğini teyit etmede karma yöntem kullanılması nedeniyle nicel ve nitel bulguların tutarlılığının kontrolü sağlanmıştır. Bir diğer çeşitleme olan veri kaynakları çeşitlemesi ise Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre çalışmaya farklı niteliklere sahip bireylerin dahil edilmesi ve farklı algıların ve yaşantıların ortaya konması olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada hem öğreten hem öğrenen öğrencilerle ayrı oturumlarda ve zamanlarda odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi aracılığıyla çoklu veri kaynakları kullanılmış ve bu durum veri kaynaklarının karşılıklı olarak tutarlılığının kontrol edilmesine katkı

sağlamıştır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla kullanılan bir diğer strateji olan katılımcı teyidinde, araştırmacının ve katılımcıların anlayışının ne ölçüde ortak olduğunun kontrol edilmesi gerçekleştirilir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan bireylerin araştırmacının analizini onaylamasının, geçerlilik için bir kanıt oluşturacağı varsayılmaktadır. Mevcut çalışmada, öğreten ve öğrenen öğrencilerin odak grup görüşmelerinde sorulara verdikleri yanıtların araştırmacı tarafından doğru bir şekilde yorumlanıp yorumlanmadığını katılımcılardan kontrol etmeleri istenmiş ve böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Son olarak, araştırmacı ile katılımcıların etkileşimin geniş bir zamana yayılması elde edilen verilerin inandırıcılığını destekleyeceği öne sürülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sürecinin 16 hafta olması, araştırmacının sahada uzun bir zaman geçirilmesine katkı sağlamış, ayrıca araştırmacının deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının fakülte sınıf danışmanı olması, araştırmacının katılımcılarla uzun bir süre etkileşimde bulunmasına, araştırmadan daha doğru veriler toplanmasına ve daha doğru sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlamıştır. Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla zengin ayrıntılı/yoğun betimlemelere başvurulmuştur (Creswell ve Creswell, 2021; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018) bu amaçla, araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplama ve analizi ayrıntılı olarak açıklanmış, bulguların ayrıntılı bir şekilde sunumu yapılmış ve sık sık doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Çalışmada tutarlılığı sağlamak amacıyla öğreten ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve bu görüşmelerin tamamı yazıya aktarılmıştır (Creswell, 2021). Teyit edilebilirlik kapsamında kodlayıcılar arası görüş birliği dikkate alınmış (Creswell, 2021; Creswell ve Creswell, 2021) iki araştırmacının kod ve temalarında uzlaşma sağlandıktan sonra, araştırma dışından bir kodlayıcıdan aynı metinleri kodlaması istenmiş ve kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile incelenmiştir. Böylece kodlayıcılar arası uyum değerinin 0.81 olduğu saptanmıştır.

3.7. Araştırmacının Duruşu

Nitel çalışmalarda araştırmacı bir araç olduğundan, araştırma raporunda araştırmacıyla ilgili bilgiler okuyucuya aktarılmalıdır. Bu bağlamda, araştırmacı araştırma konusuna ve alanına getirdiği ön bilgilerini, deneyimini, eğitimini ve bakış açısını

sunmaya çalışmıştır (Patton, 2018). Merriam (2018)'a göre de nitel çalışmalarda, araştırmacılar, yürüttükleri çalışmayla ilgili kişisel ön yargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını ifade etmek durumundadır.

Araştırmacı bir devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesi, beden eğitimi ve spor bölümünde 3 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Ek olarak, araştırmanın yürütüldüğü grubun sınıf danışmanlığını yürütmektedir. Araştırmacı lisans öğrenimi sürecinden itibaren özel olarak ÖSY'ye (Mosston ve Ashworth, 2008) ilgi duymuştur. Bu ilgiye ayrıca, yüksek lisans ve doktora öğrenim sürecince Öğretim Modelleri (Metzler, 2011) ve öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik inançları dahil olmuştur. Araştırmacı, yüksek lisans tezinde pedagojik inançlar konusunu çalışmış, ayrıca öğretim stilleri, spor eğitimi modeli ve pedagojik inanç konularında çeşitli araştırmalar yürütmüştür. Araştırmacı doktora öğrenimi boyunca, beden eğitimi ve spor pedagojisi alanında kendisini geliştirmek adına, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi”, “Beden Eğitimi Öğretim Modelleri”, “Mikro Öğretim”, “Beden Eğitimi ve Spor Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” gibi dersleri aktif olarak takip etmiş, bu derslerde gönüllü olarak asistanlık yapmıştır.

Araştırmacı hem günümüz beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının çok boyutlu amaç ve kazanımlarına ulaşılabilmesi adına hem de beden eğitimi derslerini daha kapsayıcı hale getirmek gayesiyle öğretmen/öğretmen adaylarının öğrenci merkezli pedagojik inançları benimsemelerinin önemine inanmaktadır. Ayrıca, ÖSY'de yer alan daha fazla öğretim stiline beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı, yapmış olduğu alan yazın okumaları neticesinde hem ulusal hem de uluslararası ölçekte beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde yalnızca (psikomotor gelişime odaklanan) bir ya da iki öğretmen merkezli öğretim stilini baskın bir şekilde kullandıklarını tespit etmiştir. Bunun neticesinde, araştırmacı, meslek hayatlarında çeşitli öğretim stillerini kullanabilmeleri adına beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri konusunda lisans öğrenimlerinde güçlendirecek alternatif pedagojilerin arayışına girmiştir. Bu düşünceden hareketle araştırmacı, öğrenme-öğretme ortamlarında sosyal yapılandırmacı bir anlayışa kendisini daha yakın hissettiği için öğretmen adaylarını ÖSY'de geliştirmek amacıyla akran öğretimini kullanmayı tercih etmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ilişkin bulgular, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular olmak üzere ayrı başlıklar altında paylaşılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine Yönelik Nicel Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın birinci nicel alt araştırma problemi olan “Deney ve kontrol grubunun Öğretim Stilleri Bilgi Testinden elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.'e göre deney grubunun, deneysel işlem öncesindeki ÖSBT puan ortalamaları 13.00 ± 4.16 iken süreç sonrasında 24.90 ± 3.18 'e yükselmiştir. Bağımlı gruplar t testi sonuçları doğrultusunda, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında elde edilen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t = -16.16$; $p < 0.01$). Kontrol grubunda ise süreç öncesi ve sonrası puan ortalamaları sırasıyla 13.06 ± 2.89 ve 22.25 ± 2.98 olarak tespit edilmiş ve benzer şekilde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t = -9.34$; $p < 0.01$).

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğretim stilleri bilgi testi ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	t	p
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$		
ÖSBT	Deney	21	13.00 ± 4.16	24.90 ± 3.18	-16.16	<0.01
	Kontrol	16	13.06 ± 2.89	22.25 ± 2.98	-9.34	<0.01

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş, grup*zaman ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(Grup*Zaman)} = 5.10$, $p = 0.03$, $\eta^2 = 0.13$]. Bu durum, akran öğretimi modeli ile gerçekleştirilen ÖSY'ye yönelik derslerin deney grubundaki katılımcıların bilgi düzeylerini daha fazla arttırdığına işaret etmektedir.

Tablo 4. 2. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğretim stilleri bilgi testi ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	Grup * Zaman		
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$	F	p	η^2
ÖSBT	Deney	21	13.00 \pm 4.16	24.90 \pm 3.18	5.10	0.03	0.13
	Kontrol	16	13.06 \pm 2.89	22.25 \pm 2.98			

Çalışma kapsamında ayrıca, deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten alt grubu ile kontrol grubunun ÖSBT erişim puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar **Tablo 4.3.**'te sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre erişim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F=3.61$; $p=0.04$; $\eta^2=0.18$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları, öğrenen öğrenci grubunun erişim puanlarının ($\bar{X}=12.60\pm3.09$), kontrol grubundan ($\bar{X}=9.19\pm3.94$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.3. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının öğretim stilleri bilgi testi erişim puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Öğreten ^a (n=6) $\bar{X} \pm S.s.$	Öğrenen ^b (n=15) $\bar{X} \pm S.s.$	Kontrol ^c (n=16) $\bar{X} \pm S.s.$	F (2, 34)	p	Fark (Scheffe)	η^2
ÖSBT	10.17 \pm 3.71	12.60 \pm 3.09	9.19 \pm 3.94	3.61	0.04	b-c	0.18

4.1.2. Pedagojik İnançlara Yönelik Nicel Bulgular

Bu kısımda araştırmanın öncelikle ikinci nicel alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunun Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği Geleneksel Anlayış alt

boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmış olup, geleneksel anlayış alt boyutundan elde edilen istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.4.'e göre deney grubunun, deneysel işlem öncesindeki geleneksel anlayış puan ortalamaları 2.97 ± 0.61 iken uygulama sonunda 2.61 ± 0.60 'a düşmüştür. Bağımlı gruplar t testi sonuçları doğrultusunda, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında elde edilen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=3.15$; $p<0.01$). Kontrol grubunda ise uygulama öncesinde ve sonunda puan ortalamaları sırasıyla 2.95 ± 0.51 ve 2.71 ± 0.44 olarak tespit edilmiş ve bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=2.82$; $p=0.01$). Puan ortalamaları dikkate alındığında her iki grubunda ön testten son teste geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinde azalma meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geleneksel anlayış ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	t	p
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$		
Geleneksel	Deney	21	2.97 ± 0.61	2.61 ± 0.60	3.15	<0.01
Anlayış	Kontrol	16	2.95 ± 0.51	2.71 ± 0.44	2.82	0.01

Tablo 4.5.'te belirtildiği üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve grup*zaman ortak etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır [$F_{(Grup*Zaman)} = 0.64$, $p = 0.43$, $\eta^2 = 0.02$]. Başka bir ifadeyle katılımcıların geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinde bir düşüş olmasına rağmen, söz konusu düşüşün gruplar açısından anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının geleneksel anlayış ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	Grup * Zaman		
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$	F	p	η^2
Geleneksel	Deney	21	2.97 ± 0.61	2.61 ± 0.60	0.64	0.43	0.02
Anlayış	Kontrol	16	2.95 ± 0.51	2.71 ± 0.44			

Çalışma kapsamında ek olarak, deney grubu içerisinde yer alan öğretmen ve öğrenen alt grubu ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların geleneksel anlayış erişim puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar **Tablo 4.6.**'da sunulmuştur. Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre erişim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=6.43$; $p=0.04$). Farkın kaynağını belirlemek için parametrik olmayan Bonferroni Metodu kullanılmış (Nonparametrik Dunn's Metod) ve öğretmen öğrenci alt grubunun ön testten son teste geleneksel anlayış puanlarında öğrenen öğrenci alt grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.6. Öğretmen, öğrenen ve kontrol gruplarının geleneksel anlayış erişim puanları için Kruskal Wallis-H testi sonuçları.

Değişken	Grup	n	$\bar{X} \pm S.s.$	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Geleneksel Anlayış	Öğretmen ^a	6	-0.84 ± 0.77	8.92	6.43	0.04	a-b
	Öğrenen ^b	15	-0.17 ± 0.23	21.77			
	Kontrol ^c	16	-0.24 ± 0.34	20.19			

“Deney ve kontrol grubunun Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Yapılandırmacı Anlayış alt boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde tasarlanan araştırmanın üçüncü nicel alt probleme ilişkin elde edilen istatistiksel analiz bulguları aşağıda sunulmuştur. Buna göre:

Tablo 4.7. incelendiğinde, deney grubunun, müdahale öncesindeki yapılandırmacı anlayış puan ortalamalarının 4.44 ± 0.28 olduğu, müdahale sonrasında ise 4.61 ± 0.23 'e yükseldiği anlaşılmaktadır. Bağımlı gruplar t testi sonuçları doğrultusunda, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında elde edilen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-4.26$; $p<0.01$). Kontrol grubunda ise müdahale öncesi ve sonunda yapılandırmacı anlayış puan ortalamaları sırasıyla 4.32 ± 0.35 ve 4.49 ± 0.35 olarak saptanmıştır ve bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t=-2.98$; $p=0.01$). Puan ortalamaları dikkate alındığında her iki grupta ön testten son teste yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinde artış meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 4. 7. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapılandırmacı anlayış ön-son test puanlarının bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılması.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	t	p
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$		
Yapılandırmacı	Deney	21	4.44 ± 0.28	4.61 ± 0.23	-4.26	<0.01
Anlayış	Kontrol	16	4.32 ± 0.35	4.49 ± 0.35	-2.98	0.01

Tablo 4.8.'de görüleceği üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve grup*zaman ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(Grup*Zaman)} = 0.01$; $p = 0.93$; $\eta^2 = 0.00$]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinde bir artış olmasına rağmen, söz konusu artışın gruplar açısından anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. 8. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapılandırmacı anlayış ön-son test puan ortalamaları için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Grup	n	Ön test	Son test	Grup * Zaman		
			$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$	F	p	η^2
Yapılandırmacı	Deney	21	4.44±0.28	4.61±0.23	0.01	0.93	0.00
Anlayış	Kontrol	16	4.32±0.35	4.49±0.35			

Çalışma kapsamında ayrıca, deney grubunda yer alan öğretmen ve öğrenen alt grubu ile kontrol grubunun yapılandırmacı anlayış erişim puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar **Tablo 4.9.**'da sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yapılandırmacı anlayış erişim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır [$F=0.20$; $p=0.82$; $\eta^2=0.01$].

Tablo 4.9. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının yapılandırmacı anlayış erişim puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Öğreten	Öğrenen	Kontrol	F (2, 34)	p	Fark	η^2
	(n=6)	(n=15)	(n=16)				
	$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$	$\bar{X} \pm S.s.$				
Yapılandırmacı	0.12 ± 0.10	0.19 ± 0.21	0.18 ± 0.24	0.20	0.82	-	0.01
Anlayış							

4.1.3. Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmanın dördüncü nicel alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu bağlamda, üç değerlendiricinin puanlamalarının ortalamasından elde edilen, deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri gözlem formu puan ortalamalarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.7.'de üç değerlendiricinin BESYUBGF aracılığıyla gerçekleştirmiş oldukları değerlendirmelerin puan ortalamaları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları bulunmaktadır. Buna göre, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.12$; $p=0.03$).

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri puanlarının Mann Whitney U testi ile karşılaştırılması.

Değişken	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
BESYUBGF	Deney	21	22.29	468.00	-2.12	0.03
	Kontrol	16	14.69	235.00		

Çalışma kapsamında ayrıca, değerlendiricilerden elde edilen puanların ortalamaları doğrultusunda deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenen alt grubu ile kontrol grubunun BESYUBGF puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar **Tablo 4.11.**'de sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre BESYUBGF puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2, 34)}=4.65$; $p=0.02$; $\eta^2=0.21$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları, öğretene öğrenci grubunun erişim puanlarının ($\bar{X}=4.47\pm 0.42$), kontrol grubundan ($\bar{X}=3.63\pm 0.55$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.11. Öğreten, öğrenen ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve sporda yöntem uygulama becerileri puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Değişken	Öğreten ^a (n=6) $\bar{X} \pm S.s.$	Öğrenen ^b (n=15) $\bar{X} \pm S.s.$	Kontrol ^c (n=16) $\bar{X} \pm S.s.$	F (2, 34)	p	Fark	η^2
BESYUBGF	4.47 ± 0.42	3.93 ± 0.65	3.63 ± 0.55	4.65	0.02	a-c	0.21

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin çözümlenmesi yoluyla araştırmanın öğrenen öğrencilerden elde edilen bulgular; öğrenen öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları, öğrenen öğrenci olmanın duygusal etkileri, öğrenen öğrencilerde gelişme/değişme, öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları, akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları ve öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretimin uygulamalarına yansımaları olmak üzere altı tema altında düzenlenmiştir.

Öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen bulgular ise öğrenen öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları, bir akrandan öğrenmenin duygusal etkileri, öğrenen öğrencilerde gelişme/değişme, öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları, akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları ve öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları teması olmak üzere altı tema altında düzenlenmiştir. Çalışmanın birinci ve ikinci alt problemde akran öğretimi modelinin sosyal geçerliliğine yönelik iken, diğer dört alt problemde akran öğretimi etkisi ve açıklayıcılığı incelenmiştir.

4.2.1. Katılımcıların Akran Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın birinci nitel alt probleminde “Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrencilerin akran öğretimi modeline yönelik genel düşünceleri nasıldır?” şeklindedir. Bu bağlamda, öğreten ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen tema ve alt temalar aşağıda sunulmuştur.

Öğreten Öğrencilere Göre Akran Öğretiminin Geleneksel Öğretimden Farkları Teması

Akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları temasına yönelik öğrenen öğrencilerin yanıtlarının analizi sonucunda; *sosyalleşme ve etkileşim*, *öğrenmeyi destekleme* ve *öğrenme ortamının duygusal iklimi* olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.12. Öğreten öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları teması.

Alt Temalar ve Kodlar	Öğreten Öğrenciler					
	Arda	Barış	Ece	Leyla	Ceren	Selen
<i>Alt Tema: Sosyalleşme ve Etkileşim</i>						
Sosyalleşmeyi sağlaması	+		+			
Etkileşimi artırması	+	+				
<i>Alt Tema: Öğrenmeyi Destekleme</i>						
Öğrenmenin artması	+	+				+
Derse katılımın artması				+	+	
<i>Alt Tema: Öğrenme Ortamının Duygusal İklimi</i>						
Samimiyete dayalı öğrenme ortamı			+			
Keyifli olması		+		+	+	
Özgüven artırması			+			
Sorumluluk yüklenmesi		+			+	+

Sosyalleşme ve etkileşim alt temasına ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Sosyalleşme/etkileşim

“Günümüzde genelde bütün modeller bireyselleşmeye yönelik ve öğrencinin bireysel olarak çalışmasına yönelik. Fakat, özellikle sosyalleşme anlamında bu model oldukça iyi bir imkân sunuyor mesela şöyle örnek vermem gerekirse, önceden mesela aram çok iyi olmayan arkadaşlarla, işte çok fazla

konuşmadığımız insanlarla, aram artık daha iyi. Mesela görüştüğümüzde konuşabiliyoruz, muhabbet edebiliyoruz. O yüzden ben bu modeli sosyalleştirme açısından önemli olduğunu düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Arda).

“İsmini bilmediğim arkadaşlarım vardı. Sebebi de genel olarak derslerimizin geleneksel şekilde işlenmesi. Genel olarak derslerimiz tek kalıp, işte slayt okuyalım, işte ezberleyelim ya da işte öğrenelim şeklinde işlenmiş olduğu için, arkadaşlarla ve hocalarla aramızdaki etkileşim de bu şekilde sığ kaldı. Bizim bu yaptığımız uygulamayla birlikte, sizinle olan ve kendi aramızdaki etkileşim de daha fazla arttı.” (Öğreten Öğrenci Barış).

Yukarıda öğretmen öğrencilerin görüşlerinde de vurgulanmış olduğu üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmen öğrencilerden Arda’ya göre, akran öğretimi, sosyalleşmeyi sınıf geneline yayma konusunda bireyselleşmeye odaklı öğretim modellerine kıyasla daha etkili bir öğretim modeli olarak yorumlanmıştır. Bir diğer öğretmen öğrenci Barış ise genel olarak okuldaki derslerin ezber ve tekdüzeliğine eleştiri getirmiş ve akran öğretimi aracılığıyla hem öğretim elemanı ile hem de öğrenen öğrencilerle sosyal etkileşimin arttığına dikkat çekmiştir. *Öğrenmeyi destekleme* alt temasına ilişkin öğretmen öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrenmeyi destekleme

“Kendim açısından iyi oldu çünkü hem sizden ders dinliyordum hem de buraya geliyorduk anlatıyorduk, daha çok pekiştiriyordum açıkçası.” (Öğreten Öğrenci Selen).

“Akran öğretim modeli çok etkili bir model, yani bu dönemde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü diğer derslerde derse katılmayan çok suskun kalan arkadaşlar bile, onların arkadaşları olduğumuz için derse katılmayanlar derse katılmaya başladı, söz almaya başladı ve aynı zamanda saygı duyarak bunu yapmaya başladı. Bu çok güzel bir şey, çok etkili bir şey bence.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“En basitinden örnek vermek gerekirse kimse mikro öğretim yaptıktan sonra kaç aldım diye sormadı. Kimsenin notla işi yoktu yani. Hiç kimse sormadı yani. Herkesin bir iyi olma, iyi öğrenme derdi vardı. Kimsenin not derdi yoktu yani. Mesela sınavdan çıkıp ya da sözlüden çıkıp ya da bir uygulamadan çıkıp deseler ki sen bundan not alacaksın. Kim sormaz... Yani işte o algı yıkıldığı için, biz de bunu yapabildiğimizi gördüğümüz için, öğrenciler de derslerin bu şekilde, keyifli şekilde ya da gerçekten öğrenilebileceğini düşündükleri için bence onları da diğer dersler artık çok fazla tatmin etmeyecek. Yani diğer geleneksel öğretim şekli...” (Öğreten Öğrenci Barış).

Öğrenmeyi destekleme alt temasına ilişkin öğrenen öğrencilerden Selen, konu içeriği hakkında bilgi edindikten sonra bu içeriği akranlarına öğretmesinin daha fazla pekişmeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Leyla ise diğer derslerde sessiz kalan derse aktif olarak katılmayan akranlarının dahi derse söz alıp katılım sağladığını ve öğrenen arkadaşlarının onlara saygı duyduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenen öğrenci Barış, diğer derslerde öğrencilerin öncelikli kaygısının sınav notu olduğunu bu uygulamada ise öğrenen öğrencilerin sınavdan kaç alacağından ziyade daha iyi öğrenmeye odaklandıklarını bildirmiştir. Diğer yandan, *öğrenme ortamının duygusal iklimi* alt temasına ilişkin öğrenen öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrenme ortamının duygusal iklimi

“Daha keyifli geçiyordu. Diğer derslerle karşılaştıracak olursam, örnek veriyorum x dersinde hoca anlatıyor orada bazıları arkada dersi dinlemiyor, sadece bakıyor ama burada herkes illaki birkaç kelime de olsa bir şeyler söyledi çok da keyifli geçti.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“...Kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve samimiyet ortamının oluştuğunu düşünüyorum. X bir derste öğrencilerin kafasına takılan şeyleri sorabileceğini düşünmüyorum. Çünkü dersten sonra aklına bir şey takıldığında ya da ders planı hazırlarken, çalışma yaprağı hazırlarken, kafasına bir şey takıldığında çekinmeden bizimle iletişime geçiyorlardı. Ben özgüveni de arttırdığını düşünüyorum, akrandan öğrenmenin.” (Öğreten Öğrenci Ece).

“Akran öğretimi hocam hem bizim için hem arkadaşlar için eğitici ve öğretici oldu çünkü ben öğretmen pozisyonunda olduğum için doğru bilgi vermek doğru şekilde anlatmak, onların anlamalarını sağlamak. Üzerimde bir sorumluluk hissettim...” (Öğreten Öğrenci Ceren).

Öğrenme ortamının duygusal iklimi alt temasına ilişkin görüş belirten öğrenen öğrencilere göre diğer derslerde öğrencilerin bazılarının dersi aktif olarak dinlemediği ama bu uygulamada herkesin aktif olarak derse katılım sağladığı ve böylece dersin keyifli geçtiği, öğrenen öğrencilerin anlamadıkları yerde öğrenen öğrenciyle iletişime geçtikleri ve özgüvenlerinin arttığı, öğrenen öğrenci olmanın bilinciyle konu içeriğini öğrenenlere doğru bir şekilde kazandırma gerekliliğinin öğrenen öğrencilere sorumluluk yüklediği anlaşılmaktadır.

Öğrenen Öğrencilere Göre Akran Öğretiminin Geleneksel Öğretimden Farkları Teması

Tablo 4.13. incelendiğinde, akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları temasına yönelik öğrenen öğrencilerin yanıtlarının analizi sonucunda; *öğrenme ortamının duygusal iklimi* ve *öğrenmeyi destekleme* olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13. Öğrenen öğrencilere göre akran öğretiminin geleneksel öğretimden farkları teması.

Alt Temalar ve Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Ediz	Nazlı	Dilara
<i>Alt Tema: Öğrenme Ortamının Duygusal İklimi</i>						
Derse katılımının daha fazla olması		+	+	+	+	
Daha fazla etkileşim sağlaması		+				
Daha rahat bir öğrenme ortamı olması		+	+	+	+	
Keyifli/eğlenceli bir öğrenme ortamı olması					+	+
<i>Alt Tema: Öğrenmeyi Destekleme</i>						
Daha anlaşılır bir dil olması	+					
Örneklerin akılda kalması						+

Öğrenme ortamının duygusal iklimi alt temasına ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenme ortamının duygusal iklimi

“Mesela hocam sizinle ders işlerken siz mesela bir soru soruyorsunuz, o soruya cevap vereceksen hani on kere düşünürken burada hani çok düşünecek bir şeyim olmuyor. Arkadaş olduğum için hani sürekli aktif katılım oluyordu yani... Soru cevaplara daha fazla katılabiliyorduk. Hani sorun olacak bir şey düşünmüyorduk. Sorulara cevap veriyorduk bir şekilde öğrenebiliyorduk yani. Sonuç olarak geleneksel bir derse kıyasla daha aktif olabiliyorduk. Sosyal yani sonuçta arkadaşım. Sizinle olan iletişimim farklı onunla olan iletişimim farklı o yüzden yani. Yani daha olumlu bir süreç yaşadım.” (Öğrenen Öğrenci Edis).

“...İlk başlarda bir çekindim acaba nasıl olacak işte kendi arkadaşlarımız falan. Hani olabilecek mi diye bir soru işareti vardı ama bence süreç gayet güzel geçti. Hatta şöyle bir şey ekleyeyim akran öğretimi derslerinde daha rahattım ve daha fazla katılım sağlıyordum. Bence iyiydi. Ben daha rahat hissettim yani.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

“...O kadar eğlenceli geçti ki aralarda soru soruyorlar biz soru soruyoruz hani gülüyoruz eğleniyoruz hem de ciddiye alıyoruz bu işi...Ben zaten çok

fazla insan içinde konuşamam yani çekinirim mesela. Ama bu sınıf içinde normal bir sınıftan daha fazla konuştum. Daha fazla derse katıldım, sorular sordum, uyarılarda bulundum yani her şeyi yaptım. Çekinmiyordum yani açıkçası. Mesela geleneksel ders işlenen grupta bu grupta olduğu kadar katılım yapamazdım. Ben gayet iyi öğrendiğimi düşünüyorum.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

Öğrenme ortamının duygusal iklimi alt temasına yönelik olarak öğrenen öğrenciler, öğretene kişilerin arkadaşları olduğu için derse daha aktif katıldıklarını, sorulara daha rahat yanıt verdiklerini, dersleri hem ciddiye aldıklarını hem de eğlendiklerini, akran öğretimi ile işlenen derslerde daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenen öğrencilerin *öğrenmeyi destekleme* temasına ilişkin görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

Öğrenmeyi destekleme

“Mesela futbol dersine gireceğiz X hocanın. Aa eşli çalışma stili geldi aklıma. Akranım örnek verdiğinde aklımda kalıyordu. Gece yatacağım zaman mesela telefonla oynarken aklıma geliyordu. Ece derste örnek vermeye başladığında ben çok keyif almaya başladım. Çünkü aklımda kalıyordu.” (Öğrenen Öğrenci Dilara).

“Öncelikle aynı yaşta olduğumuz kişilerin bize hitap etmesi, bizim daha çok anlayabileceğimiz bir dilden konuşuyor olmaları bizim için daha anlaşılır oldu. Daha akademik bir öğretim yerine daha sosyal bir şekilde ders işlemiş olduk.” (Öğrenen Öğrenci Akay).

Öğrenmeyi destekleme alt temasına yönelik olarak öğrenen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, Akay, öğretene konumundaki arkadaşları ile yaşıt oldukları için anlatım dilinin onlara daha anlaşılır geldiğini, Dilara ise öğretene öğrencinin konuyu içeriğini kazandırmaya çalışırken sunmuş olduğu örneklerin aklında kaldığını ifade etmiştir.

4.2.2. Katılımcıların Akran Öğretimi Süreciyle İlgili Hislere Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın ikinci nitel alt problemi “*Deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenen öğrencilerin akran öğretimi sürecine yönelik hisleri nasıldır?*” şeklindedir.

Bu bağlamda, öğreten ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen temalar ve alt temalar aşağıda sunulmuştur:

Öğreten Öğrenci Olmanın Duygusal Etkileri Teması

Öğreten öğrenci olmanın duygusal etkileri temasına yönelik öğrenen öğrencilerin yanıtlarının analizi sonucunda; *olumlu duygular* ve *olumsuz duygular* olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.14. Öğreten öğrenci olmanın duygusal etkileri teması.

Alt Temalar ve Kodlar	Öğreten Öğrenciler					
	Arda	Barış	Ece	Leyla	Ceren	Selen
<i>Alt Tema: Olumlu Duygular</i>						
Mesleki haz				+		
Keyif alma	+			+		
Öğreten öğrenci seçilmekten gurur duyma			+			
Süreç başında heyecan/olumlu		+				
Öğretmenliğe hazırlık		+	+			
Sorumluluk bilinci		+				
Daha özgür olma	+					
Öğrenme-öğretme süreci becerilerini geliştirme ihtiyacı	+				+	+
<i>Alt Tema: Olumsuz Duygular</i>						
Kaygı					+	+
Süreç başında heyecan/olumsuz				+		

Olumlu duygular

“Öğreten öğrenci olduğumu ilk öğrendiğimde çok heyecanlıydım. Bir yandan mutlu oldum. Bir şeyler öğreteceğim... Böyle artık öğretmenmişim gibi, öyle hissettirdi. Yani o duyguyu yaşadım... Konu anlattığımda mesela, arkadaşla soru cevap yaptığımda, mesela soru yönlendiriyorum, bu neydi ya da maddeleri nelerdi, geçen haftaya yönelik olarak...Cevap alabiliyordum çok keyifli geçiyordu.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“Siz öğrenen öğrenci olduğumu açıkladığınızda ben şaşırardım ama biraz böyle gururumu okşadı da diyebilirim. Çünkü 6 kişinin içinde olmak bir özveri kazandırdı bana.” (Öğreten Öğrenci Ece).

“Öğreten öğrencilerin içinde bulunmak ilk başta beni çok heyecanlandırdı, çok mutlu etti, olumlu bir heyecan...Çünkü şey böyle yani istediğim şeyi, ileriye dönük istediğim şeyi erken yaşlarda yapabileceğimi, erken yaşlarda tecrübe edebileceğimi düşündüm. Sonuçta biz buradan çıktığımızda öğretmen olacaksak, akademisyen olacaksak bunlar bizim yapacağımız şeyler ve ne kadar erken bunlarla yüzleşirsek o kadar güzel oluyor...” (Öğreten Öğrenci Barış).

“Beni özgür hissettirdi aslında hani öyle söyleyeyim. Çünkü ben diğer derslere girdiğimde de işte az çok ön öğrenmelerim oluyordu. Bildiğim şeyleri anlatıyordu hoca hani bana zevk vermiyordu ders... Sürecin tamamı bana keyif verdi çünkü benim istediğim şey de buydu yani hani biraz daha özgür olup birilerine öğretebilmek.” (Öğreten Öğrenci Arda).

“Öğrenen öğrenciler konuyu anlatırken biraz daha örnekler vermeme istedi. Biraz daha sorumluluk artıyor. Bu konuya biraz daha dikkat etmeye çalıştım yapabildiğim kadar. Bu konuda kendimi geliştirmeye çalıştım.” (Öğreten Öğrenci Selen).

Olumlu duygular alt temasına yönelik olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre öğrenen grup içerisinde yer almaktan mesleki haz duydukları, süreçten keyif aldıkları, öğrenen öğrenci seçildikleri için kendileri ile gurur duydukları, öğrenen olmanın onlar için öğretmenliğe yönelik bir prova olduğu, onları özgür hissettirdiği ve konuyu örnekler kullanarak öğretme konusunda öğrenenlerden talep geldiği, dolayısıyla bu konuda öğrenen öğrencinin kendisini geliştirme ihtiyacının hasıl olduğu ve sorumluluk duygusu hissettikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan, *olumsuz duygular* alt temasına ilişkin öğrenen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Olumsuz duygular

“...ama zorlandığım konu heyecanlandım. Ama ilk haftalarda ilk başladığım zamanlardaki heyecanım sonlara doğru biraz azalmaya başladı. Tamamen kalktığını söyleyemem ama azaldığını, biraz geliştiğimi gördüm...İlk başlarda sesim titriyordu çok heyecanlanıyordum. Elim ayağım titriyordu mesela. Ama sonlara doğru bunu geliştirdim.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“...Evet kaygı da var çünkü ben öğreniyorum ama öğrendiklerimi aktaramazsam diye de kaygı duymuştum. Siz anlattığınızda ben öğreniyorum ama ya bunu karşı tarafa aktaramazsam ya dersi konuyu iyi bir şekilde işleyemezsem gibi kaygılarım oldu.” (Öğreten Öğrenci Ceren).

Buna göre, öğrenen öğrenci Leyla'nın, ilk haftalarda heyecanlandığını, süreç ilerledikçe ise bu heyecanın bir ölçüde azaldığını ifade ettiği, öğrenen öğrenci Ceren'in ise öğrendiklerini akranına/akranlarına kazandırma konusunda kaygı yaşadığını belirttiği görülmektedir.

Bir Akrandan Öğrenmenin Duygusal Etkileri Teması

Bir akrandan öğrenmenin duygusal etkileri temasına yönelik öğrenen öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodlar **Tablo 4.15.**'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Bir akrandan öğrenmenin duygusal etkileri teması.

Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Edis	Nazlı	Dilara
Daha rahat bir ortam	+	+	+			+
Sürecin başında endişe	+	+	+			
Keyifli/eğlenceli				+	+	
Motive edici					+	
Öğreten öğrenciyle empati kurma				+		

“Hani ilk başta ego çatışması oldu biraz aramızda hani onlar bizden üstün mü acaba diye düşündük hani ilk başlarda hep bir düşüncemiz vardı bize böyle üstünlük taslarlar mı egoları iyice artar mı diye ama öyle olmadı daha böyle dostça geçti derslerimiz, rahat hissettim ve mutluydum.” (Öğrenen Öğrenci Beril).

“Bir öğretim elemanı ile karşılaştığımda akranıma karşı daha rahattım ben. Yani cümle kurarken beş kere düşünmek yerine ağzımdan çıkanı söylüyordum mesela. Yanlış bir şey söylemekten çekinmiyordum daha doğrusu.” (Öğrenen Öğrenci Dilara).

“Arkadaşımdan dinlediğim için ona destek oluyorduk hepimiz hani onu kötülemiyorduk yani. Burada dinlemesek çok sorun olurdu o da kendini değersiz hissedirdi. O yüzden hepimiz akranlarımıza yardımcı olmaya çalıştık işte sorularını yanıtlama noktasında katılım sağladık hepimiz. Mutluydum yani. Yani hocam mesela şu an bazı derslere gitmiyoruz sıkıcı olduğu için ama bu derse geliyordum çünkü çok eğlenceli geçiyordu.” (Öğrenen Öğrenci Edis).

“Akran öğretimi süreci benim motivasyonumu artırdı. Mesela pazartesi günüydü bizim dersimiz. Sabah X hocanın dersi vardı bazen X hocanın dersine gelmiyorduk ama bu derse gelmek istiyorduk. Normal şartlarda herhangi bir gün sabah dersine gitmediğim de daha sonraki derslere de gitmek istemiyordum mesela okula ama bu derse gelmek istiyordum çünkü eğleniyoruz bir şeyler yapıyoruz. Maç zamanı derse gelememiştim mesela ama aklım buradaydı yani ne yapıyorlar acaba falan böyleydim yani.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

“İlk başta bir statü farkı bir seviye farkı işte onlar öğretmen biz öğrenci, bastıra bastıra bizim böyle bir altta kaldığımız bir durum olur mu diye ben bir çekindim. Ama ondan sonra işin içine girince dedikleri gibi arkadaşların da. Bir iki hafta geçtikten sonra her şey oturmaya başlayınca iyiydi yani bence güzel geçti. Genele vurduğumda mesela derslerin çoğuna geldim, gelmeye çalıştım. Kendimi rahat ve özgüvenli hissettim. Benim için o yönden iyiydi yani.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

Bir akrandan öğrenmenin duygusal etkileri temasına yönelik olarak katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sürecin başında öğretene-öğrenen rolleri gereği bir statü olmasından endişe duydukları ancak, süreç içerisinde bunun yaşanmadığını ifade ettikleri, bir öğretim elemanına kıyasla akranlarına karşı kendilerini daha rahat hissettikleri, mutlu oldukları, sürecin onlar için eğlenceli geçtiği ve keyif aldıkları, derse katılım motivasyonlarının arttığı, öğretene akranları için süreci kolaylaştırdıkları-empati kurdukları anlaşılmaktadır.

4.2.3. Katılımcıların Akranlarındaki Gelişmeler/Değişmeler Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın üçüncü nitel alt problemi “*Deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenen öğrencilerin akranlarındaki gelişme/değişmeler hakkındaki görüşleri nasıldır?*” şeklindedir. Bu bağlamda, öğretene ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen temalar ve alt temalar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenen Öğrencilerde Gelişme/Değişme Teması

Öğretene öğrencilerin görüşlerine göre süreç içerisinde öğrenen öğrencilerdeki gelişimin/değişimin incelendiği **Tablo 4.16.**'ya göre; *konu alanına yönelik gelişme/değişme* ve *davranışsal gelişme/değişme* olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.16. Öğrenen öğrencilerde gelişme/değişme teması.

Alt Temalar ve Kodlar	Öğretene Öğrenciler					
	Arda	Bariş	Ece	Leyla	Ceren	Selen
<i>Alt Tema: Konu Alanına Yönelik Gelişme/Değişme</i>						
Öğrenen öğrencilerin öğretim stillerini uygun şekilde kullanma becerilerinde gelişme	+	+				+
Öğrenen öğrencilerin öğretim stillerine yönelik teorik bilgi düzeylerinde gelişme	+	+	+	+		+
<i>Alt Tema: Davranışsal Gelişme/Değişme</i>						
Öğrenen öğrencilerin soru sorma sıklıklarında artış		+	+		+	
Sosyalleşmede artış		+				
Ciddiyette artış						+
Derse katılımında artış	+		+	+		
Derse yönelik ilgi ve istekte değişme					+	
Ders planlarının ve çalışma kağıtlarının hazırlarken destek alma				+		

Konu alanına yönelik gelişme/değişme

“...Özellikle bazı öğrenciler vardı hani derslere katılım düzeyinin çok fazla olmadığını düşündüğüm, önceden işte derslerde başarı düzeyinin düşük olduğunu gördüğüm, gözlemlediğim arkadaşlarım vardı. Süreç içerisinde, özellikle mikro öğretim kısmında çok iyi sonuçlar aldığını gördüm. Çok iyi yaptıklarını gördüm. Bu da olumlu olarak onlara katkıda bulunduğumuzu gösteriyor benim gözümde...” (Öğreten Öğrenci Arda).

“Bence geleneksel şekilde ders işleyen gruba göre (öğretim stillerini) daha fazla öğrendiler çünkü geleneksel derslerde öğrenci konumunda olduğunuz zaman bir şeyler öğrenmeye çok fazla çalışmıyoruz. En azından benim gözlemlediğim, bizim kendi akranlarımıza öğretirken ki öğrenme çabaları diğer derslerden daha fazlaydı...Akran öğretimi grubunun daha fazla öğrendiğini düşünüyorum ben çünkü öğrenmek istediler.” (Öğreten Öğrenci Barış).

*Konu alanına yönelik gelişme/değişme alt temasına ilişkin öğretmen öğrenci Arda, diğer derslere katılım düzeyin ve diğer derslerdeki başarı düzeyi düşük olan sınıf arkadaşlarının mikro derslerinde öğretim stillerini iyi bir şekilde kullandıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. Arda'nın sınıf arkadaşlarına ilişkin bu gözlemini akran öğretimi uygulamalarının etkisine bağladığı anlaşılmaktadır. Öğreten öğrenci Barış ise akran öğretimi grubunun öğretim stillerini daha iyi öğrendiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Barış'a göre öğrenciler geleneksel olarak yürütülen derslerde öğrenmek için çaba göstermemektedir. Barış, gözlemleri doğrultusunda akran öğretimi grubunda yer alan öğrencilerin öğretim stillerini öğrenmek için daha fazla çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Öğreten öğrencilerin *davranışsal değişme* alt temasına ilişkin görüşleri aşağıda aktarılmıştır:*

Davranışsal gelişme/değişme

“En başında tabi derse katılım biraz düşük olduğu için öğrenme düzeyleri de düşük oldu ama gün geçtikçe derse katıldıklarında öğrenme seviyeleri de bence arttı. Arttığını düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Ece).

“İlk başlarda soru soramıyorduk...Ardından biz soru sormayı öğrendik, ondan sonra artık onlar soru sormaya başladılar. Zaman geçtikte onlar dersin içinde şu olur mu şu olur mu böyle yapsak nasıl olur bu bunun içine girer mi ya da işte ikisini birlikte kullanabilir miyim gibi birçok bize soru sordular. Kesinlikle olumlu bence olumlu bir değişim olduğunu düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Barış).

“Mesela ilk haftalarda komut ve alıştırma stili...o stillerde çok fazla katılım olmadı, geri dönütler de alamadım, biz de soru sormadık. Mesela biz de bu noktada geliştirdik. Daha sonra eşli çalışmayı anlatırken mesela geçen haftaların tekrarını yaptığımda yanıtlar geldi, illaki geri dönütler alabildim. Derse katıldılar; bu noktada çok geliştiklerini gördüm ben, gözlemledim. Sonlara doğru artık kendileri atılmaya başladı. Kendileri hemen soruyu sorar sormaz bana yanıt vermeye başladılar. Bu anlamda çok geliştiklerini gördüm, gözlemleyebildim.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“Aslında hocam ilk derslerde biraz biz sadece anlattık. Onlarda ilklerde çok ilgilenmediler. Sonra tabi ki de olumlu yönde değişim oldu. Biraz daha istekli olmaya başladılar.” (Öğreten Öğrenci Ceren).

“Başlarda tabi ciddiyet daha düşüktü bence. Daha sonra hem ciddi anlamda... Yani daha iyi olmaya başladı. Hem de bilgi açısından eksikler olmadığını düşünüyorum yani sonlara doğru.” (Öğreten Öğrenci Selen).

Davranışsal değişme alt temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmen öğrenciler, sürecin başında öğrenen öğrencilerin derse katılımının ve ilgisinin düşük olduğu ancak ilerleyen haftalarda öğrenen öğrencilerin derse ilgisinin arttığı, daha fazla soru sormaya başladıkları ve öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı, ilk haftalarda ciddiyetin düşük olduğu ancak ilerleyen süreçte bu durumun değiştiği görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen öğrenci Barış, Leyla ve Ceren’in ifadeleri doğrultusunda, öğretmen öğrencilerdeki değişimin öğrenen öğrencilere de yansıdığı anlaşılmaktadır.

Öğreten Öğrencilerde Gelişme/Değişme Teması

Öğreten öğrencilerdeki değişim temasına yönelik olarak öğrenen öğrencilerin yanıtlarının incelendiği **Tablo 4.17.**'ye göre *konu alanına yönelik gelişme/değişme* ve *davranışsal gelişme/değişme* olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.17. Öğreten öğrencilerde gelişme/değişme teması.

Alt Temalar ve Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Edis	Nazlı	Dilara
<i>Alt Tema: Konu Alanına Yönelik Gelişme/Değişme</i>						
Süreç ilerledikçe konu içeriğinde hakimiyet kazanma	+					
Süreç içerisinde daha fazla örnekler sunmaya başlama	+					+
<i>Alt Tema: Davranışsal Gelişme/Değişme</i>						
Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi					+	+
Öğreten öğrencinin zamanla heyecanını yenmesi		+			+	
Yönetim becerilerinde gelişme/değişme	+					
Davranışsal açıdan bir gelişme/değişme yok			+	+		

Konu alanına yönelik gelişme/değişme alt temasına ilişkin Akay'ın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Konu alanına yönelik gelişme/değişme

“İlerleyen haftalarda sürekli bir önceki haftayla bağlantılı olduğu için bilgi birikiminden yararlanarak sonraki haftalarda hakimiyet kazanma oldu derslerde...Son iki üç hafta işlediğimiz konulara da örnekler vererek daha fazla pekiştirdi ders açısından. Bilgi birikimi açısından gelişme kaydettiğini düşünüyorum ben.” (Öğrenen Öğrenci Akay).

Öğrenen öğrenci Akay, süreç ilerledikçe geçmiş haftalardaki öğrenilen konularda birlikte öğreten öğrencinin konu içeriğine yönelik hakimiyet kazandığını ve örnekler vererek konu içeriğini pekiştirdiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. *Davranışsal gelişme/değişme* alt temasına ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda aktarılmıştır:

Davranışsal gelişme/değişme

“...Bence bir şeyleri geliştirdi çünkü Leyla'nın en başında sesi o kadar titriyordu, çok çekiniyordu ama son zamanlara baktığımda Leyla'nın sesi çok fazla titrememeye başladı. Tabi ki illaki arada olabilir ama şöyle bir kendine geldi bunu düzeltti alıştı yani. Bence meslek hayatında çok etkili olan bir şey. İyi ki de o öğreten olmuş o kendini düzeltmiş oldu bu şekilde.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

“Bu dersin inanılmaz katkısı oldu kaynaştık bir anda bu akran öğretimi sayesinde sınıf kaynaştı. Çünkü Barış bu dersten çıkıyor arıyor akşam 101'e gidelim. 101 oynarken ders hakkında konuşuyorduk mesela bugün ne işledik. Bildiğiniz okey oynarken o günkü dersin konusunu konuşuyorduk yani. Barış diyordu anlamadığınız bir yer var mı anlatayım diyordu hala gayret ediyordu falan. Mesela Arda'nın sevgilisi varmış ben onu bizim eve geldiğinde öğrendim. Yani o kadar ilerledi bu akran öğretimi dersleri sayesinde arkadaşlığımız. Olumsuz hiçbir şey düşünmüyorum.” (Öğrenen Öğrenci Dilara).

“Arda bence nasıl başladıysa öyle bitirdi. Bilgi bakımından tabi bilgi düzeyinde artış olmuştur ama anlatım bakımından aynı gibi geldi yani nötr.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

Öğrenen öğrencilere göre akran öğretimi süreci ile sınıf içerisinde kaynaşmanın arttığı, öğreten ve öğrenen öğrencilerin okul dışında bir araya gelip ders

hakkında paylaşımlar yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretene öğrencinin süreç başında konu içeriğini kazandırmaya çalışırken sesinin titrediği ancak süreç ilerledikçe öğretene öğrencinin bunun üstesinden gelmeye çalıştığı görülmektedir. Diğer yandan öğrenen öğrenci Gökalp'e göre öğretene öğrencinin bilgi düzeyi açısından artış olmasına rağmen anlatım bakımından süreç içerisinde herhangi bir değişimin olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın dördüncü nitel alt problemi “*Deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine etkisi nasıl açıklanmaktadır?*” şeklindedir. Bu bağlamda, öğretene ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur:

Öğreten Öğrenci Olmanın Öğretim Stillerine Yönelik Bilgi Düzeyine Yansımaları Teması

Akran öğretimi sürecinde öğretene öğrenci olarak yer almanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımalarına ilişkin öğretene öğrencilerin görüşlerine ilişkin kodlar **Tablo 4.18.**'de sunulmuştur:

Tablo 4.18. Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları teması.

Kodlar	Öğreten Öğrenciler					
	Arda	Barış	Ece	Leyla	Ceren	Selen
Öğretene öğrenme			+		+	
Konu içeriğinin pekişmesi			+	+	+	+
Daha detaylı öğrenme	+	+		+		

Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları temasına ilişkin öğretene öğrencilerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda aktarılmıştır:

“Bence öğreten öğrenci olmam daha etkili oldu diye düşünüyorum. Yani sadece öğretmenin anlatmasıyla, geleneksel ders işlenen grupta olduğu gibi olacaktı. Sadece bir şeyleri yapmaya çalışacaktım büyük ihtimalle. Ama şimdi ben öncelikle kendim öğreniyorum, öğrenen öğrencilere aktarıyorum, aktarırken de öğrenmiş oluyorum tekrar. Yani stilleri daha iyi öğrendim diyebilirim.” (Öğreten Öğrenci Ceren).

“Ben geleneksel ders işlenen grupta yer alsaydım var olan bilgi düzeyime çok da katabileceğim bir şey olmayacaktı. Çünkü zaten yaptığınız sınavda da yüksek bir puan aldım. Burada benim akran öğreten öğrenci olarak bilgi düzeyimdeki artış ince noktalarda oldu. İşte öğrencilerin öğrenen öğrencilerin bana soru sorması...benim o anlamda işte aslında bilgi eksikliğimin olduğunu ve orayı öğrenmem gerektiğini görmemi sağladı...Dediğim gibi önceden yüzeysel bir bilgim vardı konular hakkında, hepsi hakkında bir şeyler biliyordum fakat artık hani ayrıntılarını da derin olarak işte bilip, onlar üzerinde düşünüp, daha farklı ne yapabilirim diye sorgulayabilecek seviyenin işte biraz daha altındaki bir seviyedeyim diyebilirim.” (Öğreten Öğrenci Arda).

“Öğreten öğrenci olmanın beni biraz üst düzey etkilediğini düşünüyorum çünkü keza arkadaşlarımın da dediği gibi geleneksel ders işlenen grupta olsaydım tek bir kişiden dinleyip bunun üzerine bir şey katmak için çok çabalayacağımı düşünmüyorum ama onun dışında dersten önce sizin anlattıklarınız daha sonra benim gidip tekrar yapmalarım ya da üzerine bir şeyler katmalarım eksiklerimi görmelerim, ayrıca arkadaşıma anlattığımda bence yeterli bir seviyeye ulaştığımı ve konuları pekiştirdiğimi düşünüyorum. Kesinlikle daha iyi, daha detaylı, derinlemesine öğrendiğimi düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Ece).

“Olumlu etkisi gerçekten çok fazla oldu. Sizden dinledim, arkadaşlarıma aktarırken nerede dikkat etmem gerektiğini ya da ben kendim de dinlerken neresinin can alıcı nokta olduğunu işte nereye parmak basılması gerektiğini hissederek, kritik noktaları saptayarak bunları da arkadaşlara iletmek istedim...Arkadaşlarımın hangi konularda anlamadığını fark ettiğim için bu da bana iyi dönüt oldu çünkü nerede yanlış yaptığımı bilersen yanlışını düzeltmiş olursun aslında. Kendim zorlandığım noktaları anlamakta ya da işte üstüne değinilmesi gereken yerleri arkadaşlarıma da aktarma sorumluluğum olduğu için kendim de daha fazla üzerinde durmuş oldum böylelikle daha fazla öğrenmiş oldum.” (Öğreten Öğrenci Barış).

“Hocam benim için de çok verimli oldu. Hem sizden dinlemek hem de arkadaşlarıma anlatmak...tekrar yaptım, evde de çalıştım, sürekli tekrar etmiş oldum. Böylece her bir stil pekişmiş oldu. Öğreten öğrenci olmak stillere yönelik bilgi düzeyimi olumlu olarak etkilediğini düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Selen).

“Olumlu yönde etkiledi çünkü öncesinde sadece stilleri isim olarak biliyordum ama şu an ayrıntılı bir şekilde öğrendim. Hangi stilde nasıl davranılması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde hepsini öğrendim ama geleneksel yaklaşımla

dersin anlatıldığı bir sınıfta olsaydım sadece vize ve finale çalışacaktım. Ders anlatıldıktan sonra eve gidip açıkçası çalışmayacaktım. Vize final yaklaşıncaya ağırlık verecektim...Ama burada uzun vadeli bilgi oluştu kafamda öyle söyleyebilirim. Şu an bana teker teker herhangi bir stil hakkında bir şey sorulsa anında hani bir fikrim var, anında cevap verebilirim. Aynı zamanda burada öğreten öğrenci konumunda olduğum için pekiştirmiş de oldum. İlk önce sizden öğrendik, sonra eve gidip kendimiz nasıl örnekler verebiliriz, daha iyi nasıl anlatabiliriz diye kendimiz tekrar ettik. Aynı zamanda burada biz kendimiz anlatınca da pekiştirmiş olduk. Böylece daha kasıtlı bilgi oldu” (Öğreten Öğrenci Leyla).

Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları temasına ilişkin öğreten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğreten öğrenciler rollerinin konu alanını daha detaylı öğrenmelerine katkı sağladığını, geleneksel grupta yer almış olsaydılar öğrenmek için ayrıca bir çaba göstermeyeceklerini ancak sorumlulukları gereği evde de konu içeriğine çalıştıklarını, ayrıca ders günü konu içeriğini öğrenen öğrencilere kazandırmaya çalışmalarının daha etkili öğrenmelerine ve konu içeriğini pekiştirmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğreten öğrencilerin kendilerinin anlamakta güçlük çektikleri noktaların daha fazla üzerine gittiklerini, ilgili konularda derinlemesine öğrenmeye çalıştıklarını, öğrenen öğrenciler akranları olduğu için vurgulanacak önemli unsurlara odaklanabildiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenen Öğrenci Olmanın Öğretim Stillerine Yönelik Bilgi Düzeyine Yansımaları Teması

Akran öğretimi sürecinde öğrenen öğrenci olarak yer almanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımalarına ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşlerine ilişkin kodlar **Tablo 4.19.**'da aktarılmıştır:

Tablo 4.19. Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımaları teması.

Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Edis	Nazlı	Dilara
Bir akrandan daha etkili şekilde öğrenme	+	+	+			
Meslekte öğretim stillerini kullanabilme yeterliği kazanma		+			+	
Anlaşılmayan durumda öğreten öğrenciye daha rahat soru sorabilme	+			+		+

“Stillere yönelik bilgi düzeyimi arttırdı çünkü şöyle eğer başka bir öğretmenden ya da hakkında olumsuz düşündüğüm bir öğretmenden alsaydım bu dersi ben hiçbir şey öğrenemeyeceğimi düşünüyordum ama arkadaşlarımız çok yani etkililerdi bence yani bir de sosyal olarak da onlarla birlikte geliştiğimiz için daha da böyle son haftalarda eğlenceli geçti hani mesela şu an bütün öğretim stillerinin temel özelliklerini, hedeflerini vesaire çok rahat bir şekilde söyleyebilirim. Çünkü yani iyi anlattılar. Öğretmen olduğumda beden eğitimi derslerinde her bir stili uygulamam diyebilirim. Mesela ben hafta sonları kursa gidiyorum, kursa hemen uygulayabildim.” (Öğrenen Öğrenci Beril).

“Bence akranım stil bilgimi arttırdı hocam. Ben arttırdığımı düşünüyorum. Dönem boyunca geleneksel ders işlenen grupta olsaydım rahat olamazdım, özgüvenli olamazdım. Bence geleneksel grupta olsaydım şu an ki konumuma gelemeyebilirdim. Ben bilgi düzeyimdeki artışın akran öğretiminden kaynaklandığını akranımın bana olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

“Akran öğretimimin kesinlikle bilgimi arttırdığını düşünüyorum. Bana akranımın öğretebildiğini düşünüyorum. Herhangi bir konuyu öğrenemediğim kısım olduğunda da zaten kendim daha rahat bir şekilde soru sorabildiğim için daha rahat bir şekilde öğrendim. Akranım yerine herhangi bir hoca anlatsaydı aynı düzeyde öğrenemezdim diye düşünüyorum. Hatta daha kötü olabilirdi yani. Çünkü ders esnasında bir şeyi anlamadığımız zaman arkadaşlarımız hocadan çekinebiliyor veya ben çekinebiliyorum. Dönem boyunca akran öğretiminde biraz daha rahat ve sosyal olarak dersleri işlediğimiz için bana stil bilgisi açısından daha fazla şey kattığını düşünüyorum.” (Öğrenen Öğrenci Akay).

“Stil bilgisini bana kazandırmaya çalıştı, kazanmaya çalıştım. Anlamadığım yerde rahatça sorular sorarak iyi bir şekilde öğrenebildim. Ben bu öğretim stillerinin var olduğunu bile bilmiyordum. Stillerden bir haberdim.” (Öğrenen Öğrenci Dilara).

“Akranım sayesinde bu konuda iyi oldum. Geleneksel grupta olsaydım mesela bilmediğim yerde size sormaktan çekinirdim. Size soramazdım, nasıl bir tepki vereceğinizi falan bilemezdim. Ama o benim arkadaşım olduğu için rahat bir şekilde ona sordum ondan yardım aldım. Bana olumlu etkisi oldu.” (Öğrenen Öğrenci Edis).

“Bize şöyle bir şey kattılar, anlattılar bir şeyler anlattılar, anlattıkları mikro öğretim kısımlarında daha da pekişti. Ha demek ki derste bunu söylemişti... Hani mikro öğretim kısmında anlattıkları aklıma geliyordu mesela...mikro öğretim kısımlarında da yardımcı oldular bize bence bir şeyler kattılar. Ben mezun olup öğretmen olduğumda çok rahat bir şekilde bütün stilleri kullanabilirim artık mesela. Bence yapabilirim yani. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı stilleri kullanabilirim. Farklı stillerle birçok şeyi öğrencilerime kazandırabilirim.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine yansımalarına ilişkin olarak, öğrenenler, akranlarının bilgi düzeylerini arttırdığını ve geleneksel grupta yer almış olsaydılar aynı düzeyde öğrenemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Ek olarak, öğrenen öğrenciler, akran öğretimi derslerinde kendilerini rahat hissettiklerini, öğretmen olduklarında stillerini uygulayabileceklerini, anlamadıkları noktada rahatlıkla akranlarına soru sorabildiklerini böylece daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

4.2.5. Pedagojik İnançlara Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın beşinci nitel alt problemi “*Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin pedagojik inançlarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?*” şeklindedir. Bu bağlamda, öğrenen ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur:

Akran Öğretiminin Öğreten Öğrencilerin Pedagojik İnançlarına Yansımaları Teması

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları **Tablo 4.20.**'de aktarılmıştır.

Tablo 4.20. Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları.

Kodlar	Öğreten Öğrenciler					
	Arda	Bariş	Ece	Leyla	Ceren	Selen
İlgilerin dikkate alındığı ve derse katılımın fazla olduğu				+	+	
Etkileşimin ve tartışma ortamının olduğu	+		+		+	
Öğrencilerin öğrenmeye istekli olduğu ve soruların sorulduğu				+		
Öğretmenin sınıfta rehber olduğu	+			+		+
Bilgi aktarımı yerine bilgiyi öğrencilerin keşfettiği	+					
Sınav ve ezber yerine öğrenmenin odakta yer aldığı		+	+			

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları temasına ilişkin katılımcıların görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur:

“Sadece dinleyen bir öğrenci olmamalı tabii ki. Dinleyen ve ekstra katılım sağlayan bir öğrenci olması gerekiyor. İdealimdeki hocam sınıf ortamı ben anlatsam bile dikkatlerini çekip ilgi odaklarını toplamam gerekir diye

düşünüyorum. İyi bir sınıfta sürekli katılımın yüksek olduğu bir sınıf olarak tanımlarım. Daha aktif bir sınıf daha iyi olabilir... Öğrenciler arasında fikir alışverişi yapıldığı zaman, tartışma olduğu zaman daha iyi olabilir. Çünkü sadece dinlemek, konuşmadan bir tepki vermeden dinlemek bir süre sonra öğrencilerin dikkatleri dağılıyor zaten.” (Öğreten Öğrenci Ceren).

“Hocam ben de zaman zaman aslında öğretmenin rehber olabileceğini düşünüyorum. Çünkü biz zaten bunu burada da deneyimledik. İyi bir şekilde yürüttüğümüzü düşünüyorum. O yüzden öğretmenin arada rehber olması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Selen).

“Bundan sonra da sonuçta derslere gireceğiz ve hocalar bize ders anlatacak. Bence artık çok fazla tatmin olmayacağız artık işlenen derslerden. Mesela diğer arkadaşlara da sorduğumuz zaman, bu uygulamada diğer derslere kıyasla daha fazla şey öğrendiklerini düşünüyorum...Bütün diğer derslerde bakıyoruz vize girildi mi finalden kaç almam lazım...böyle bir kaygı oluşturmadık yani burada ve son zamanlarda derse çok fazla katılım oldu. Demek ki gerçekten öğrenmek istediler. Sınavlar öğrencileri amaçtan uzaklaştırıyor. Amacı sadece dersi geçmek oluyor. Öğrenmekten ziyade. Ama bu dersin amacı öğrenmek oldu.” (Öğreten Öğrenci Barış).

“Bu sürecin sonunda bende bir değişiklik oldu. Öğrenci bir şeyi sırf sınav üzerinden düşündüğünde o bilgi ona ezberletilmiş oluyor yani aklında bir şey kalmıyor ama onu gerçekten sırf ona bir şeyler katması için çalıştığında ya da aldığı anda onda kalıcı bir iz bırakıyor o bilgiler illaki kalıyor ama sınav için sadece ezber oluşturuyor. Çünkü bizim eğitim hayatımız birinci sınıftan bu yaşımıza kadar hep sınav sisteminde oldu. Ben bu dersten sonra...İlk defa bu derste bir şeylerin gerçekten öğrenilebileceğini, insanların insanlara sevdirebileceğini gördüm.” (Öğreten Öğrenci Ece).

“Benim hayalimdeki sınıf aslında öğretmenin rehber pozisyonunda olduğu...Hani öğrencilerin kendilerini geliştirip araştırma yaparak konu hakkında geliştirip aklına takılan soruları öğretmene sorduğu ve öğretmenin de rehberlik yaptığı, araştırma sürecinde ne okuyabileceklerini, kaynakları konusunda onları bilgilendirdiği ve yönlendirdiği bir sınıf hayal ediyorum. Öğretmenin geleneksel olarak işte sunuyu açıp veya işte herhangi bir şekilde öğrenciyi tek taraflı bir şekilde bilgiyi verdiği değil bilgiyi öğrencinin kendisinin bulduğu bir sınıf hayal ediyorum. Sınıf ortamı aslında benim gözümde soruların sorulduğu ve sorulara cevapların bulunmaya çalışıldığı ve tartışmanın olduğu bir ortam.” (Öğreten Öğrenci Arda).

“İdeal bir sınıf ortamı öğrencilerin sınıfta öğrenmeye çok istekli oldukları, soru sordukları...derse katılımın çok fazla olduğu bir sınıf hayal ediyorum. Öğretmenin öğrencileri yönlendirdiği, sorular sorduğu.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları temasına ilişkin öğrenen öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, etkili bir öğrenme-

öğretme ortamı açısından, öğrencilerin derse aktif katılımlarının yüksek olması gerektiğini, öğrenciler arası fikir alışverişlerinin ve tartışma ortamının olması gerektiğini düşündükleri, öğrencilerin öğrenme konusunda istekli oldukları, sorular sordukları bir öğrenme-öğretme ortamına değer verdikleri, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde rehber pozisyonunda olması gerektiğini bildirdikleri, öğrenmenin sınavlardan geçerli not almak için bir araç olmak yerine bizzat öğrenmenin asıl noktası olması gerektiğini belirttikleri, sınavlardan geçmek adına ezber yapmaya değer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretimle ilgili görüşlerine gelince, bilginin doğrudan öğretmenden öğrenciye iletiildiği anlayışı desteklemedikleri, daha ziyade bilginin öğrencinin kendisi tarafından keşfedildiği bir öğretim anlayışını, sınıfta soruların sorulduğu ve bu sorulara cevapların üreilmeye çalışıldığı bir öğretim anlayışını savundukları ortaya çıkmıştır.

Akran Öğretiminin Öğrenen Öğrencilerin Pedagojik İnançlarına Yansımaları Teması

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları **Tablo 4.21.**'de aktarılmıştır.

Tablo 4.21. Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları.

Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Edis	Nazlı	Dilara
Akran öğretimi bence daha uygun	+					
Öğrencilerin öğretmenden çekinmeyeceği ve soru sorabileceği	+					
Daha sosyal ve daha samimi	+	+				
Öğrencilerin kendi düşüncelerini rahatça ifade edebileceği			+			
Sosyal etkileşime dayalı bir öğrenme ortamı				+	+	
Öğrencilerin birbirlerinin yüzüne bakabileceği bir öğrenme ortamı					+	+

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları temasına ilişkin katılımcıların görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur:

“Valla ben de gelenekselden uzaklaştım bu dersi alınca diyeyim daha etkili oldu. Öğretmen gelsin anlatsın soru sormasın hani bilgiyi vereyim de gideyim havasında olsun modundan çıkıp biraz daha çok böyle hani öğrenciyle iç içe samimi öğrencinin kendi düşüncelerini rahatça ifade edebildiği bir sınıf

ortamı bence daha iyi olabilir. Akran öğretimiyle de bence bu mümkün.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

“Akran öğretimi, geleneksel eğitimle çelişen bir model ki benim için akran öğretimi tarzında dersler daha uygun...Fırsat verildiği takdirde demek ki dersler bu şekilde de verimli bir şekilde yürütülebiliyormuş...Bence öğrenciler öğretmenden çekinmemeli, aynı şekilde öğretmen de onların çekinmemesi için onlara olan tavrına biraz dikkat etmeli. Çok sert bir tavırla yaklaşırsa en rahat öğrenci bile soru sormaya çekinebilir...Sınıf ortamında biraz daha sosyal ve samimi konuşmalar yaparak sadece teorik bilgi üzerine düşmeyerek, sınıfta sorular sorarak...bence bu mümkün benim idealimdeki sınıf bu şekilde.” (Öğrenen Öğrenci Akay).

“Bence mesela kesinlikle sosyal etkileşimin yoğun olduğu bir sınıf uygun. Yani herkes tek tek değil de böyle toplu bir şekilde...Dönem boyunca en çok eğlenmemizin sebebi herkesin birbirinin yüzüne bakmasıydı. Herkes birbirinin güldüğünü, mimiklerini falan. Normal bir derste sınıftakilerin ensesine bakıyorsun. Mesela burada dersler esnasında komik bir şey olduğunda Dilara'nın yüzüne bakıyordum gülüşüyorduk, derste Dilara'yı ya da Akay'ı devamlı görebiliyordum. Bu şekilde ders bence daha mantıklı.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

“Hocam idealimdeki sınıfın çok sosyal bir sınıf olmasını isterim. Herkesin herkesle iletişim kurabileceği bana çekinmeden soru sorabilecekleri bir sınıf ortamı yaratmak isterim...Kimseyi sınıfın dışında bırakmayacağım. Bu şekilde bir sınıf yaratmak isterim. Herkese eşit davrandığım. Sosyal bir sınıf yaratmak isterim. Herkesin yüz yüze bakabileceği...Çünkü arka arkaya oturma düzeninde herkes ense görüyor saç görüyor arkadaşımın dediği gibi. Herkesin yüz yüze bakabildiği bir sınıf düzeni isterim.” (Öğrenen Öğrenci Edis).

Akran öğretiminin öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, akran öğretimi oturumlarına katıldıktan sonra geleneksel doğrudan öğrenme-öğretme anlayışından uzaklaştıkları, akran öğretiminin daha uygun bir metodoloji olduğunu düşündükleri, bilginin öğretmenden-öğrenciye doğrudan iletildiği bir öğretim biçimini desteklemedikleri, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamında düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri gerektiğini bunun içinse akran öğretiminin ideal bir öğrenme-öğretme yolu olduğunu düşündükleri, öğrenme-öğretme ortamında sosyal etkileşimlerin olması gerektiğini ve yalnızca teorik bilgilerin aktarılmasından ziyade öğretmenin sorular yöneltmesine değer verdikleri, geleneksel sınıflarda yaygın bir şekilde kullanılan klasik sıra düzeninden hoşlanmadıkları ve öğrenme-öğretme sürecinde akranlarının yüzlerini görmenin hoşlarına gittiğini bildirdikleri anlaşılmaktadır. Gelecekte kendi öğretmenlik

yaşantılarında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri, öğrencilerin öğretmene çekinmeden sorular sorabilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamı arzuladıkları, kapsayıcılığa değer verdikleri, her bir öğrenciye eşit davranıldığı sosyal bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

4.2.6. Mikro Öğretim Uygulamalarına Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın altıncı nitel alt problemi “Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?” şeklindedir. Bu bağlamda, öğreten ve öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur:

Öğreten Öğrenci Olmanın Öğretim Stillerine Yönelik Mikro Öğretim Uygulamalarına Yansımaları Teması

Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları temasına ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar **Tablo 4.22.**'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları teması.

Kodlar	Öğreten Öğrenciler					
	Arda	Barış	Ece	Leyla	Ceren	Selen
Akran öğretiminden ziyade gözlemleyerek öğrenme					+	+
Öğreten öğrenci olmanın özgüveni artırması	+					
Stillerin nasıl kullanılacağını daha detaylı öğrenme	+			+		
Sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesiyle stilleri kullanmada gelişme			+			
Öğrenen öğrencilerin gözünde rol model olma		+				

Öğreten öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları temasına ilişkin olarak öğreten öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Bana da çok katkısı oldu. Ben de yani aşağıda salonda da uygularken kendim burada öğreten öğrenci rolünde olduğum için arkadaşlarımda bana bakışı

daha farklıydı yani onlar da beni rol model aldılar. Benim mikro öğretim uygulamamı biraz daha dikkatli dinlediler ve bana çok fazla fikir danıştılar ya da dönüt aldılar. Bize danışıyorlardı ve herhangi bir arkadaşından aldığı dönüt ile benden aldığı dönüt arasında fark vardı. Benim verdiğim dönütün onlar için değeri çok fazla hale geldi. Benim söylediklerimin daha fazla doğru olduğunu kabul ettiler.” (Öğreten Öğrenci Barış).

“Bu süreçte öğreten öğrenci olmam olumlu yönde etki etti. Şu şekilde: Dersi anlatış tarzında nelere dikkat etmem gerektiğini, öğrencilere yaklaşırken, öğrenciler ile nasıl iletişim kurmam gerektiğini ayrıntılı bir şekilde öğreten öğrenci olduğum için öğrenmiş oldum. Geleneksel ders işlenen grupta olsaydım mesela öğrenciler ile nasıl iletişim kurulması gerektiğini, stillerden öğrencilerin görevini vesaire anlatıyoruz fakat orada sadece sınıfta öğrenecektim. Eve gidince tekrar etmeyecektim. Belki de son gün nasıl yapılır vesaire slayttan okuyacaktım. Fakat öğreten öğrenci olduğum için anladım ve aklımda kaldı. Öğrencinin görevi neydi, öğretmenin görevi neydi ya da stillere yönelik sözlü davranışlar vesaire hepsi aklımda kaldı ve hepsini uyguladım, uyguladığımı düşünüyorum doğru bir şekilde.” (Öğreten Öğrenci Leyla).

“Mikro öğretimlerde ben her arkadaşım yaptığında, her yaptıklarında yeni bir şey öğrendim, gözlemleyerek öğrendim. Onlar yaparken onların eksikliklerini gördüm, yaptıkları iyi şeyleri gördüm. Kendime örnek de aldım. Eksiklerini gördüğüm zaman da yine örnek aldım hani bunu yapmamalıyım, diğerini olumlu bir şey olduğunda yapabilirim, daha iyi yapıyor güzel yürütüyor gibi. Yani her mikro öğretim uygulama zamanında yeni şeyler öğrendim diyebilirim.” (Öğreten Öğrenci Ceren).

“Öğreten öğrenci olmam beni güçlendirdi. Şu yönden güçlendirdi: Akran öğreten öğrenci olmam, benim özgüvenimi arttırdı. Aslında aşağıda salonda bu yüzden daha özgüvenli şekilde mikro öğretimimi gerçekleştirdim. Dikkat etmem gereken noktaları da daha iyi kavrayabildim. Elimden geldiğince de dikkat etmeye çalıştım. Tabi ki de eksiklerim olabilir ama hani genel olarak beni güçlendirdiğini düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Arda).

“Öğreten öğrenci olmaktan ziyade diğer arkadaşların mikro öğretimlerini gözlemlemenin öğrenmemde daha etkili olduğunu düşünüyorum.” (Öğreten Öğrenci Selen).

“Teorik derslerde akranlarımıza sınıfta ders anlatmak zaten bize artı bir şeyler kattı bence. Mikro öğretimde de o sınıf ortamını düzenlemek, ses tonunu ayarlamak, bence bunlar da öğreten öğrenci olmamızın etkisi. Mesela diğer gruptan öğreten öğrenci olmayan birisini ben gözlemlediğimde, geleneksel grupta... bir şeyleri daha az yapabiliyor. Örneğin, sesini doğru kullanamıyor, ya da toparlayamıyor. Bunun zaten birkaç örneği var. Bir şeyler olmuyor ama biz öğreten öğrenci olduğumuz için mikro öğretilere de biraz daha rahat giriyoruz zaten. Tecrübeleniyoruz bize bir artı katıyor bence. Mesleki bilgimi olumlu yönde etkiledi.” (Öğreten Öğrenci Ece).

Yukarıda öğreten öğrencilerin görüşlerinde de vurgulanmış olduğu üzere, katılımcılar, öğreten öğrenci olmanın özgüvenlerini arttırdığını ve bunun da mikro öğretim uygulamalarına yansıdığını, geleneksel doğrudan öğretim grubuna kıyasla deney grubunda öğreten öğrenci oldukları için stillerin nasıl kullanılacağını daha iyi kavradıklarını, teorik derslerdeki deneyimlerinden dolayı sınıf yönetimini daha kolay sağladıklarını, öğrenen öğrencilerin gözünde mikro öğretim açısından bir rol model olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğreten öğrencilerden Selen ve Ceren öğreten öğrencilik rolünden ziyade diğer grup arkadaşlarının mikro öğretimlerini gözlemlemenin kendi uygulamalarında daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenen Öğrenci Olmanın Öğretim Stillerine Yönelik Mikro Öğretim Uygulamalarına Yansımaları Teması

Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları temasına ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen kodlar **Tablo 4.23.**'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları teması.

Kodlar	Öğrenen Öğrenciler					
	Akay	Beril	Gökalp	Edis	Nazlı	Dilara
Ders planı hazırlamayı öğrenme	+	+	+			
Uygun çalışmalar hazırlamayı öğrenme					+	
Beden eğitimi derslerde daha verimli olmanın yollarını öğrenme		+				
Öğretim/uygulama esnasında dikkat edilmesi gerekenleri öğrenme	+			+		+
Belirli öğretim stillerine uygun geribildirimleri/değerlendirmeyi öğrenme			+	+	+	

Öğrenen öğrenci olmanın öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına yansımaları temasına ilişkin olarak öğrenen öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Evet bir akrandan öğrenmek benim mikro öğretimimi geliştirdi. Çünkü ders planı nasıl hazırlanır onu öğrenebildim, beden eğitimi derslerinde öğrencilere daha fazla nasıl verimli olabilirim, dersin verimli olması için sınıf ve zaman yönetimini nasıl yapmalıyım gibi birçok şeyi akranımdan öğrendim yani bence ve staja gitmeden önce bu ders küçük bir staj gibi falan oldu bizim için.”
(Öğrenen Öğrenci Beril).

“Belki benim iyi bir mikro öğretim yapmamın nedeni Necla olabilir. Mikro öğretim yapmadan önce Leyla ile bu konuda sohbet ettik hani nelere dikkat etmem gerektiğini ona sordum. Bana mikro öğretim sırasında neler yapmam gerektiğini sırasıyla söyledi. Dersin girişinde şu şekilde başlarsın, ısınma bittikten sonra çalışmalara geçtiğinde öğrencilere soracağın sorulara şu şekilde dikkat et gibi. Dersin sonunda değerlendirme kısmına dikkat etmelisin dedi. Benim eğer iyi bir uygulama yapmamın sebebi varsa bu öğreten öğrencidir yani. Onun sayesinde iyi oldum. Geleneksel grupta olsaydım mesela bu konuda size soru sormaktan çekinirdim, size soramazdım, nasıl bir tepki vereceğinizi falan bilemezdim. Ama o benim arkadaşım olduğu için rahat bir şekilde ona sordum ondan yardım aldım. Bana olumlu etkisi oldu.” (Öğrenen Öğrenci Edis).

“Başından beri zaten ifade etmeye çalıştım bence uygulamamı olumlu yönde etkiledi. Ders planı nasıl hazırlanır olsun, uygulayacağım stilde öğrencilere nasıl geribildirim verilir konusu olsun, ders sonunda sınıfı nasıl değerlendireceğim noktasında olsun, nasıl sorular soracağım olsun. Akranımla hep konuştuk, hep etkileşimde bulunduk o yönden hep faydası oldu. Bana olumlu yönde etkisi oldu.” (Öğrenen Öğrenci Gökalp).

“Bana uygulamam noktasında akranım çok yardımcı oldu. Mesela derste yaptıracağım etkinlikleri belirleme noktasında olsun, okul haricinde de buluşup birebir yan yana çalıştık. Ben araştırdım o araştırdı kanka bu olur mu bu nasıl olur böyleydi yani tamamen. Stile özgü sözlü iletişim noktasında da akranım yardımcı oldu. O yüzden akranımdan çok yardım aldım o da çok yardımcı oldu.” (Öğrenen Öğrenci Nazlı).

“Mikro öğretim noktasında akrandan öğrenmenin çok etkisi oldu. En basit olarak ders planı hazırlama aşamasında örneğin öğretim elemanı bütün sınıfla tek tek ilgilenemez ama ben birçok kez akranıma sordum böyle olur mu, böyle hazırladım diye. Diğer öğreten öğrencilere de birçok kez sordum, onlara danıştım. Mesela bir öğretmense birçok öğreten öğrencinin bana rehber olmasının bu konuda daha fazla katkısı oldu. Dersin işleniş kısmında da akranım bana yardımcı oldu. Mesela herhangi bir öğretim elemanının vereceği bir düzeltme, akranımın bana verdiği düzeltme kadar etkili olmazdı.” (Öğrenen Öğrenci Akay).

“Dersin nasıl işlenmesi gerektiği noktasında akran öğretimi bu konuda baya etkiledi çünkü akranım bana bu konuda doğrudan birebir destek oldu.” (Öğrenen Öğrenci Dilara).

Yukarıda da öğrenen öğrenci görüşlerinde yer aldığı üzere, öğrenciler akranlarından öğrenmenin öğretim stillerini mikro derslerinde uygulama becerilerini geliştirdiğini, ders planı hazırlamayı, stile uygun çalışmalar hazırlamayı, sınıf ve zaman yönetimini akranlarından öğrendiklerini, öğreten öğrencilerden aldıkları destek sayesinde iyi bir uygulama yaptıklarını, bir öğretim elemanının kendilerine sunacağı

düzeltilmeden ziyade akranlarının düzeltmelerinin daha etkili olduğunu düşündükleri, yine bir öğretim elemanına kıyasla öğreten akranlarına stillerin nasıl uygulanacağına dair rahatça soru sorabildiklerini ve çekinmediklerini, stillere özgü sözlü davranışları, geribildirimleri ve değerlendirme becerilerini akranlarından öğrendiklerini, okul ortamı dışında da bir araya gelip bu konuda akranlarından destek aldıklarını, onlarla etkileşim halinde olduklarını, birebir destek aldıklarını, öğreten öğrencilerin bilgisine sıklıkla başvurduklarını bildirdikleri görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışma, akran öğretimi modelinin, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyleri, pedagojik inançları ve öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulama becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin tartışma nicel ve nitel alt problemler açısından ayrı alt başlıklarda sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Nicel Sonuçlarına İlişkin Tartışma

5.1.1. Birinci Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın ilk alt problemi olan “*Deney ve kontrol grubunun Öğretim Stilleri Bilgi Testinden elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin deney ve kontrol gruplarına ÖSBT ön test ve son test olarak uygulanmış olup hem deney hem de kontrol grubunun bilgi düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Buna göre hem akran öğretimi modelinin hem de geleneksel doğrudan öğretim yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyini arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, akran öğretimi modelinin uygulandığı deney grubunun öğretim stillerine ilişkin bilgi düzeyi artışının kontrol grubundan istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubu içerisinde yer alan öğretene ve öğrenen öğrenciler ile kontrol grubu arasındaki karşılaştırma sonuçları, yalnızca öğrenen öğrenci grubunun bilgi düzeyi artışının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Hem ulusal hem uluslararası alan yazında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeylerinin desteklenmesinde akran öğretimi modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte, ulusal

alan yazında farklı deneysel koşulların beden eğitimi öğretmen adaylarının sunuş kümesinde yer alan öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine etkisi değerlendirilmiştir. Örneğin, Balcı ve Yanık (2022), son sınıf beden eğitimi öğretmen adayının katılımıyla 16 hafta süreli çalışma gerçekleştirmiş ve *öğret, kritiğini yap, tekrar planla, tekrar öğret ve tekrar kritiğini yap* döngüsünü içeren mikro öğretim tekniğinin kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının sunuş kümesinde yer alan (A-E Stilleri) öğretim stilleri hakkındaki bilgi düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu bildirmiştir. Bir diğer çalışmada Kaya Saylam (2019), 10 hafta süreyle özel öğretim yöntemleri dersinde kavram haritaları kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeylerine etkisini incelediği çalışmasının sonucunda hem kavram haritası oluşturma grubunun hem de kontrol grubunun sunuş kümesi öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyinde ön testten son teste anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, son test stil bilgi düzeyi ortalama puanları açısından gruplar arasında farklılık olmadığı saptanmıştır.

Hem genel eğitim hem de beden eğitimi literatüründe birçok çalışmada aynı yaş sabit rol, karşılıklı rol ve çapraz yaş gibi farklı çeşitte akran öğretimi kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde desteklediği rapor edilmiştir (AbdulRaheem vd., 2017; Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017; Alegre vd., 2019; Alegre vd., 2021; Arco-Tirado vd., 2020; Can, 2009; Mirzeoğlu vd., 2014; Moliner vd., 2022; Moliner ve Alegre, 2022; Petancio vd., 2020; Rusli vd., 2021; Ullah vd., 2018; Uzuner-Yurt ve Aktaş, 2016). Örneğin, Can (2009), müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, ayrıca, deney grubunda yer alan katılımcıların bireysel olarak ders verebilmesi için 1. sınıf gitar öğrencileri, deney grubu öğrencileriyle eşleştirilmiştir. Deney grubundaki öğreten öğrenciler eşleştikleri alt sınıf öğrencileri ile 12 hafta boyunca bire bir dersler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubuna kıyasla akran öğretiminin uygulandığı deney grubu başarı testinden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde etmiştir. Diğer bir çalışmada, Ullah vd. (2018), lise biyoloji derslerinde 7 hafta süreli olarak yürüttüğü çalışmasında deney grubunda sabit rol akran öğretimi, kontrol grubunda ise geleneksel düz anlatım yöntemi kullanılmıştır.

Deney grubundaki başarılı öğrenciler öğreten, düşük başarılı öğrenciler ise öğrenen olarak eşleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları akran öğretimiyle derslerin işlendiği deney grubunun biyoloji dersi akademik başarılarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Rusli vd. (2021), vaaz (homiletics) derslerinde akran öğretiminin etkisini incelemek üzere 56 teoloji lisans öğrencisiyle 8 hafta boyunca bir çalışma yürütmüştür. Deney grubunda, öğrencilerin dörtlü gruplar halinde birbirlerine öğreterek öğrenecekleri bir tasarımla akran öğretimi kullanılırken, kontrol grubunun dersleri doğrudan öğretim (düz anlatım) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda hem deney hem kontrol grubunun akademik başarı düzeylerinin ön testten son teste anlamlı düzeyde artış gösterdiği, ancak, derslerin akran öğretimi kullanılarak işlendiği deney grubunun son test akademik başarılarının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alegre vd. (2019)'nin çalışmalarında sabit rol akran öğretimi kullanımının matematik cebir başarısına etkisi incelenmiştir. 10 hafta (20 oturum) süren çalışmaya ortaokul 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 380 öğrenci dahil edilmiş ve bu öğrenciler deney (akran öğretimi) ve kontrol (geleneksel öğretim) grubuna atanmıştır. Çalışma sonucunda, derslerin akran öğretimi kullanılarak yürütüldüğü deney grubunun ön test ve son testleri arasında hem 7. hem 8. sınıflarda ayrı ayrı ve birlikte akademik başarılarında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna ek olarak, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı erişimi puanlarında deney grubu lehine istatistiksel farklılık saptanmıştır. Petancio vd. (2020), çalışmasına, devlet okullarında staj yapan 35 ilköğretim öğretmenliği ve 32 ortaöğretim matematik öğretmenliği öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki katılımcılar ortaöğretim matematik öğretmen adaylarından rehberlik alırken, kontrol grubundaki katılımcılar danışmanlarından geleneksel rehberlik almıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının ilköğretim öğretmen adaylarına akran öğretimi sunmalarının öğretmen adaylarının matematik bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bu açıdan, bu çalışmadaki akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyini ve dolayısıyla akademik başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığı sonucu, çeşitli konu içeriklerine yönelik akademik başarı artışlarının elde edildiğinin bildirildiği diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Akran öğretiminin kullanıldığı deney grubundaki öğrenen öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla bilgi düzeyi açısından daha yüksek kazanımlar elde etmelerine katkı sağladığı düşünülen faktörler şu şekilde

açıklanabilir: Öncelikle geleneksel öğretimde karşılaştırıldığında akran öğretimine yönelik öğrenme-öğretme ortamları doğası gereği hem öğreten hem öğrenen öğrencilerin derste daha fazla aktif olmalarına, sorumluluk üstlenmelerine ve karşılıklı olarak birbirlerinden daha yüksek sıklıkta performanslarına ilişkin geribildirim alabilmelerine katkı sağlamaktadır. Diğer yandan, bir öğretime kıyasla öğrenen öğrencilerin öğreten akranlarına anlamadıkları durumlarda daha rahat soru sorabilmelerine fırsat sağlamaktadır. Ayrıca, öğreten öğrencilerin yaş düzeyi gereği mesleki anlamda bir öğretime nazaran akranlarına karşı daha açık ve anlaşılır bir dil kullanma, akranlarının anlamayabilecekleri hususlarının daha fazla bilincinde olma ve öğrenen öğrencilerin konu içeriğini daha iyi anlamalarına katkı sunma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, bu açılardan deney grubunda uygulanan akran öğretiminin bir kişiden çok kişiye öğretim şeklinde cereyan eden geleneksel doğrudan öğretim yöntemine kıyasla öğrenciler açısından daha etkili olabileceği ve öğrenen öğrencilerin bilgi düzeyinin daha fazla artmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. İkinci ve Üçüncü Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının pedagojik inançlarıyla ilgili olarak ikinci nicel alt problem kapsamında “*Deney ve kontrol grubunun Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Geleneksel Anlayış alt boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?*” sorusuna yönelik olarak deney ve kontrol gruplarına ÖÖAÖ, Geleneksel Anlayış alt boyutu ön test ve son test olarak uygulanmış, diğer yandan, çalışmanın üçüncü nicel alt problemi kapsamında ise “*Deney ve kontrol grubunun Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği Yapılandırmacı Anlayış alt boyutundan elde ettikleri ön-son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?*” sorusuna yönelik olarak ise Yapılandırmacı Anlayış alt boyutu ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen ön test sonuçlarına göre her iki grubun da geleneksel anlayıştan ziyade yapılandırmacı anlayışı yüksek oranda benimsedikleri saptanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın pedagojik inançlarla ilişkili ön test sonuçlarının, Türk Eğitim Sistemi’nde 2005 yılı itibarıyla eğitim-öğretim uygulamalarında

yapılandırmacı yaklaşımı temel alan reformların sonucu olabileceği düşünülmektedir (Balcı ve Çamlıyer, 2022). Pedagojik inançlara ilişkin ön test sonuçlarının, literatürde öğretmen adaylarıyla yürütülen birçok çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir (Aydın vd., 2015; Aypay, 2011; Balcı ve Çamlıyer, 2022; Bas, 2015; Can ve Çelik, 2018; Chai vd., 2009; Chai ve Khine, 2008; Cheng vd., 2009; Gurcay vd., 2013; Lin vd., 2020; Oğuz, 2011; Otting vd., 2010; Tang vd., 2012; Tezci vd., 2017; Yang vd., 2020; Yener ve Yılmaz, 2017). Diğer yandan, son test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunun geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı ve yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinin ise anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda hem akran öğretiminin hem de geleneksel doğrudan öğretimin beden eğitimi öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerinde benzer etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubu içerisinde yer alan öğreten ve öğrenen öğrenciler ile kontrol grubu arasındaki karşılaştırmanın sonuçları, öğreten öğrencilerin geleneksel anlayışı benimseme düzeylerindeki azalmanın aynı grupta yer alan öğrenen öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu göstermiştir.

Öğrenci merkezli bir öğretim metodolojisi olan akran öğretimi ağırlıklı olarak kuramsal temelini sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramından almaktadır. Akran öğretime yönelik tasarlanan öğrenme-öğretme ortamları öğrenciler arası tartışmaları, etkileşimleri, iş birliğini, sosyalleşmeyi ve öğrencilerin özerkliğini teşvik etmekte, birbirlerine düşüncelerini ifade etmek için artan fırsatlar sağlamakta ve böylece öğrenciler tarafından keyifli/eğlenceli bir öğretim yolu olarak algılanmaktadır. Akran öğretiminin, bu özellikleri gereğince çalışmaya katılan beden öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı daha fazla benimsemelerine ve geleneksel anlayışı ise uygulama sonunda daha az benimsemelerine neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, benzer sonuçların geleneksel doğrudan öğretimle yürütüldüğü kontrol grubunda da elde edilmesi bu yorumun yapılmasını güçleştirmektedir. Daha doğru bir çıkarım, ÖSY'nin (Mosston ve Ashworth, 2008) felsefesiyle açıklanabilir. Bu çalışmada, konu içeriğinin ÖSY olduğu bir derste yürütülmüştür. ÖSY'nin özü, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamlarında karar verme yoluyla güçlendirilmesi, öğrencilere yaşamlarında kendi kendilerini yönetebilme yeterliğinin kazandırılmasıdır. Ayrıca ÖSY, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin gereksinimlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almanın ve dersleri kapsayıcı hale

getirmenin gerekliliğini, eğitimin çok boyutlu amaçlarına ulaşmak için öğrencileri farklı öğretim yollarıyla buluşturmanın önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, ÖSY'nin felsefesiyle geleneksel anlayış önemli ölçüde çelişmektedir. Sonuç olarak, gruplarda uygulanan deneysel koşullar farklı olsa da konu içeriğinin aynı olması hem deney hem kontrol grubunda yer alan beden eğitimi öğretmen adaylarının uygulama sonucunda yapılandırmacı anlayışı daha fazla geleneksel anlayışı ise daha az benimsemelerine neden olmuş olabilir. Buna ek olarak, çalışma kapsamında öğreten öğrencilerin aynı grupta yer alan öğrenen öğrencilere kıyasla geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinin anlamlı düzeyde daha fazla azaldığı saptanmıştır. Geleneksel sınıf ortamlarında öğretme sorumluluğu resmi anlamda öğretmen olan kişiler tarafından yürütülmektedir. Ancak, deney grubunda bu sorumluluğu öğreten öğrenciler üstlenmiştir. Bu açıdan, bir akarana konu içeriğini kazandırmada aktif bir rol üstlenmenin öğreten öğrencilerin geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinin azalmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde, spesifik olarak akran öğretiminin pedagojik inançlar üzerine etkisini değerlendiren herhangi bir çalışma olmamasına rağmen bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen uyumlu olan ve aynı zamanda çelişen çeşitli araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Örneğin, Kara ve Kabapınar (2019), kimya öğretim yöntemleri II dersinde 7 hafta süreli uygulanan araştırma sorgulamaya dayalı öğretim programının son sınıf kimya öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulama öncesi davranışçı veya yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının sayısının birbirine oldukça yakın olduğu, ancak uygulama sonunda öğrencilerin anlayışlarında önemli bir değişim meydana geldiği ve öğretmen adaylarının çoğunlukla yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri rapor edilmiştir. Ecevit ve Kaptan (2019) tarafından, fen okuryazarlığı seçmeli dersinde 14 hafta süreli uygulanan argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin, fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmalarının sonucunda ise, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte uygulama sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı benimseme düzeyleri azalırken, yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu açıdan elde edilen sonuçlar kısmen bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gökdemir (2018) tarafından yürütülen bir başka çalışmada özel öğretim yöntemleri II derslerinde gerçekleştirilen

ters yüz edilmiş öğrenme uygulamaları sonucunda deney grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı benimseme eğilimlerinde azalma olduğu, ancak yapılandırmacı anlayışı benimseme eğilimlerinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmacıların geleneksel anlayışın benimsenmesinin düşüş göstermesine ilişkin elde ettiği bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmekte, diğer yandan, yapılandırmacı anlayışla ilgili elde ettikleri sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen çelişmektedir. Gökdemir (2018)'in çalışmasında, son olarak, deney ve kontrol gruplarının yapılandırmacı anlayış son test puanlarında farklılık olmadığı, ancak, deney grubunun geleneksel anlayış puanlarının kontrol grubundan daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmacının yapılandırmacı anlayışa ilişkin elde ettikleri sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumluyken, geleneksel anlayışa ilişkin sonuçları bu çalışmadaki sonuçlardan ayrılmaktadır.

Uluslararası alan yazında öğretmen adaylarının pedagojik inançlarındaki değişikliklerin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen ve çelişen çeşitli sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Chai vd. (2009)'nin nitelikli öğretmen statüsü elde edebilmek amacıyla Singapur'da bulunan lisansüstü öğretmen yetiştirme programına kayıtlı öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmalarında dokuz aylık yapılandırmacılık odaklı öğretmen yetiştirme programı öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının inançlarında pedagojik inançlarında değişim olup olmadığı incelenmiştir. Farklı disiplin alanlarından 413 öğretmen adayı dahil edildiği çalışmanın sonuçlarına göre yapılandırmacı anlayış puan ortalamaları anlamlı ölçüde bir miktar azalırken, geleneksel anlayış puan ortalamaları bir miktar yükselmiştir.

10 aylık yapılandırmacılık temelli bir öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımı tercihlerine ve pedagojik inançlarına etkisinin incelendiği bir diğer çalışmaya (Dejene, 2020) Etiyopya'da bulunan iki farklı üniversiteden, öğretimde lisansüstü diploması programına kayıtlı (Post Graduate Diploma in Teaching-PGDT program) 320 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının hem geleneksel anlayışı benimseyip benimsememe konusundaki görüşlerinde hem de geleneksel yaklaşım tercihlerinde program öncesi ve program sonrası anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak, program sonunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı

benimseme ve yapılandırmacı yaklaşım tercih etme eğilimlerinde düşüş saptanmıştır. Diğer yandan, Tang vd. (2012), son sınıf öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme lisans programındaki 4 yıllık öğrenme deneyimleri ile pedagojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 163 öğretmen adayının katıldığı çalışmada öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını etkileyen öğrenme deneyimleri ve bu deneyimlerim inançlarını nasıl şekillendirdiği araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, saha deneyimlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerinde en önemli etkiye sahip faktör olduğu, ardından ise en önemli faktörlerin sırasıyla resmi müfredat dersleri ve gizil/örtük müfredat (kişilerin etkisi-fakülte ve okul danışmanlarıyla etkileşimler vb.) olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, yapılandırmacı anlayışı benimsemelerini resmi müfredattaki bazı derslere (pedagoji dersi) bağladıklarını, belirli dersler aracılığıyla (öğretme ve öğrenme dersi) öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamak için farklı öğretim stratejilerini uygulamanın önemini öğrendiklerini, lisans derslerinde savunulan öğretim ilkelerinin etkisi olduğunu, yapılandırmacı anlayışı bir öğrenci olarak derslerinde deneyimlemelerinin yapılandırmacı anlayışı benimsemelerini teşvik ettiğini, akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerin mesleki öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ve inançlarını gözden geçirmelerini teşvik ettiğini ve ayrıca akranlarıyla kendi bakış açılarındaki farklılıkların bilişsel dengesizlik yaşamalarına ve pedagojik inançlarının değişmesine katkı sağladığını, saha deneyimlerindeki akran desteğinin, akranları ve danışmanları ile etkileşimlerin pedagojik gelişmelerine katkı sağladığını belirttikleri rapor edilmiştir.

5.1.3. Dördüncü Nicel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın dördüncü nicel alt probleminde “*Deney ve kontrol grubunun Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmış olup, elde edilen sonuçlar doğrultusunda, derslerin akran öğretimiyle yürütüldüğü deney grubunun öğretim stillerini uygulama becerilerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrenen ve öğreten öğrenciler grubu ile kontrol grubu arasındaki karşılaştırmanın sonuçları, yalnızca öğreten öğrencilerin öğretim

stillerini uygulama becerilerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kontrol grubundaki katılımcılardan farklı olarak deney grubunda öğrenen rolündeki katılımcılar, stillere uygun ders planı ve çalışma hazırlama konusunda, öğretim uygulamalarını uygun bir şekilde nasıl gerçekleştirecekleri hususunda ve öğretim sonrası yansıma etkinliklerinde doğrudan ve birebir olarak öğreten akranlarından destek ve geribildirim almışlardır. Diğer yandan, öğreten öğrenciler ise rol ve sorumlulukları gereğince öğretim stillerinin hazırlık/planlama, uygulama/etkileşim ve geribildirim/değerlendirme kararlarına ilişkin daha detaylı bilgi edinmek durumunda kalmışlar ve ayrıca akranlarına açıklama süreçlerinde bu bilgilerini pekiştirme, varsa bilgi eksiklerini tamamlama ve hatalı öğrenmelerini gözden geçirme fırsatları elde etmişlerdir. Bu koşullar genel olarak akran öğretimi grubunun, spesifik olarak ise öğreten öğrenci grubunun öğretim stillerini uygulama becerilerinin kontrol grubundan daha yüksek olmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir.

Literatürde akran öğretiminin öğretim stillerini uygulama becerileri üzerine etkisinin değerlendirildiği herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Bununla birlikte çeşitli araştırmalarda uygulama becerilerinin kazandırılmasında farklı deneysel koşulların kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Balcı ve Yanık (2022)'in çalışmasında sunuş kümesi stillerini uygulama becerilerinin kazandırılmasında mikro öğretim tekniği kullanımının son sınıf beden eğitimi öğretmen adaylarının A-E stillerini uygulama becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Diğer yandan, Kaya Saylam (2019)'in, çalışmasında, özel öğretim derslerinde kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim uygulamalarının sürdürüldüğü kontrol grubu arasında öğretim stillerini uygulama beceri düzeyi açısından farklılık olmadığı rapor edilmiştir.

Farklı konu içeriği alanları olmasına rağmen, genel olarak beden eğitimi literatüründe yer alan ve uygulama becerilerinin desteklenmesinde akran öğretiminin etkili olduğunun bildirildiği çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Örneğin, Comfort (2011) ve Comfort ve McMahon (2014)'in spor bilimleri öğrencileriyle yürüttükleri iki çalışmada, üst sınıflarda öğrenim gören öğrenciler (öğreten öğrenciler), alt sınıflarda öğrenim görenlerin (öğrenen öğrenciler) çeşitli kuvvet ve güce dayalı egzersizleri uygulama ve antrenörlük yapma konusundaki becerilerini geliştirme konusunda rol

üstlenmiştir. Araştırma sonuçları, akran öğretimi grubunda yer alan öğrenen öğrencilerin diğer iki grupta yer alanlara kıyasla uygulamalı beceriler açısından daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, beden eğitimi ve spor öğrencilerine akranları tarafından geribildirim ve öğretim sunulduğunda uygulamalı aktivitelerde ve yeni becerilerin geliştirilmesinde daha büyük başarı elde ettikleri bildirilmiştir. Özbal ve Eski (2019), çalışmasında, lisans düzeyinde kayak derslerinde akran öğretiminin kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini incelemiştir. 9 hafta süren çalışmaya spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor, antrenörlük eğitimi ve kayak uzmanlık öğrencileri katılmıştır. Çalışma kapsamında kayak uzmanlığı öğrencileri, kayak dersini seçmeli olarak alan öğrencilere kayak öğretiminde aktif rol üstlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenen öğrencilerin becerilerini önemli ölçüde geliştirdikleri, öğretene öğrencilerin ise öğretim konusunda deneyimler kazandıkları ve sınıf yönetimi açısından kendilerini geliştirdikleri rapor edilmiştir.

Çeşitli çalışmalarda, ayrıca, akran öğretimi kullanımının müzik konu alanındaki belirli uygulama becerileri üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Örneğin, Can (2009)'ın müzik öğretmenliği bireysel çalgı eğitimi gitar öğrencileri ile yürüttüğü 12 haftalık akran öğretimi programının sonucunda, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında akran öğretimi grubunda yer alan öğretmen adaylarının çalgı gözlem formundan elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bir diğer çalışmada, Duran vd. (2020), müzik konu alanında akran öğretimi kullanımının ortaöğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı ritim okuma ve ritim okuduğunu anlama üzerine etkilerini incelemek üzere bir çalışması gerçekleştirmiştir. Akran öğretiminin kullanıldığı deney grubunda yer alan ve ön testlerden en yüksek puana sahip 12 öğrenciye öğretene, en düşük puan alan 12 öğrenciye ise öğrenen rolü atanmıştır. Ancak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dersleri aynı içerik ve amaçla, öğretmen merkezli öğretimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın akıcı ritim okumayla ilgili sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencileri ön testten son teste istatistiksel anlamda gelişme elde etmezken, deney grubu öğrencilerinin ön testten son teste anlamlı düzeyde ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Diğer yandan, araştırmanın ritim okuduğunu anlama ile ilgili sonuçları hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin ön testten son teste gelişme elde ettiğini göstermiş ancak bu gelişme miktarının deney grubunda istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Literatürde yer alan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde akran öğretimi kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarının ve genel olarak spor bilimleri öğrencilerinin belirli konu alanlarına ilişkin uygulama becerilerinin güçlendirilmesinde etkili bir metodoloji olduğu görülmektedir. Bu yönüyle çalışmadan elde edilen sonuçlar, diğer çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

5.2. Araştırmanın Nitel Sonuçlarına İlişkin Tartışma

5.2.1. Birinci Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci nitel alt probleminde “*Deney grubunda yer alan öğrenen ve öğrenen öğrencilerin akran öğretimi modeline yönelik genel düşünceleri nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğreten ve öğrenen öğrencilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, akran öğretiminin hem günümüzün diğer öğretim modellerine kıyasla hem de geleneksel öğretim uygulamalarına kıyasla sosyalleşmeyi ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmeye hazırlanma ve fiili öğretim süreçlerinin konu içeriğini daha fazla pekiştirmelerine katkı sağladığını, öğrencilerin diğer derslerle karşılaştırıldığında daha fazla katılım sağladıklarını, yine diğer derslere kıyasla akran öğretimiyle yürütülen derslerin daha keyifli ve eğlenceli geçtiğini, kendilerini daha rahat hissettiklerini, öğrencilerin çekinmeden kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve daha rahat soru sorabildiklerini, öğrenenlerin özgüvenlerini arttırdığını düşündükleri ve akran öğretiminin sorumluluk yüklediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, akranlarıyla yaşıt oldukları için öğrenenlerin anlatım dilinin onlara daha anlaşılır geldiğini, öğrenen öğrencinin konuyu içeriğini kazandırmaya çalışırken sunmuş olduğu örneklerin akıllarında kaldığını belirttikleri saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçların literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla paralel olduğu görülmüştür (Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet, 2017; Atlı vd., 2018; Gündüz vd., 2019; Mellado, 2017; Miravet vd., 2014; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015; Özbal ve Eski, 2019; Tariq, 2005; Zapata, 2020). Örneğin, Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet (2017)’in çalışmasında öğrencilerin akran öğretimi çalışmalarından keyif aldıkları ve memnun kaldıkları, sosyal becerilerinde gelişmeler kaydedildiği, öğrencilerin çekingenliklerinin ortadan kalktığı

rapor edilmiştir. Mellado vd. (2017) çalışmasında ise ilkökul pedagojisi lisans öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede akran öğretiminin etkili olduğunu rapor edilmiştir. Özbal ve Eski (2019), çalışmasında, lisans düzeyinde kayak derslerinde akran öğretiminin kullanımına ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiş ve öğrenen öğrencilerin öğreten akranlarıyla daha rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerini, öğreten akranlarına daha kolay soru sorabildiklerini belirttikleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak, akran öğretiminin hem öğrenenler hem öğretenler üzerinde olumlu etkisinin olduğu, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bildirilmiştir. Gündüz vd. (2019), spor kaya tırmanışında akran öğretimini kullanmış akran öğretiminin beden eğitimi öğretmen adaylarının sorumluluk duygularının gelişmesine, özgüvenlerinin artmasına, iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı rapor edilmiştir.

5.2.2. İkinci Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci nitel alt probleminde “*Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin akran öğretimi sürecine yönelik hisleri nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğreten ve öğrenen öğrencilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, her iki rol grubunun da genel olarak akran öğretimi sürecinden keyif aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bir önceki alt problemde de tartışıldığı üzere akran öğretiminin öğrenciler açısından genel olarak keyifli bir deneyim olarak karşılandığını göstermektedir. Bu anlamda birçok çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçların diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir (Atlı vd., 2018; Güneri, 2018; Uzuner-Yurt ve Aktaş, 2016; Zapata, 2020). Buna ek olarak, öğreten ve öğrenen öğrencilerden elde edilen sonuçlar ayrı ayrı ele alındığında, öğreten öğrencilerin olumlu duyguları olarak mesleki hazzı deneyimledikleri, öğreten olarak seçilmenin kendilerini gururlandırdığı, öğreten olmayı gelecek meslek hayatları için bir prova olarak yorumladıkları, öğreten rolünün onları özgür hissettirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet (2017)’in çalışmasında da öğreten öğrencilerin kendi rollerini bırakmak istemedikleri, kendilerini önemli ve öğretmenmiş gibi hissettikleri bildirilmiştir. Mirzeoğlu ve Özcan (2015) ile Gündüz vd. (2019)’nin çalışmalarının sonucunda ise, bu çalışmayla benzer şekilde beden eğitimi öğretmen adayları, akran

öğretimi aracılığıyla öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim kazandıkları bildirilmiştir. Lise düzeyinde seçmeli beden eğitimi hiphop derslerinde akran öğretimini kullanan Nurmi ve Kokkonen (2015), çalışmaya katılan öğreten öğrencilerin, akran öğretim uygulamalarının beden eğitimi derslerinde ilk kez öğretmeyi denemek ve okulda farklı bir şey deneyimlemek için harika bir fırsat olduğu düşündüklerini bildirmiştir. Araştırmacılar ayrıca çalışmaya katılan akran öğretenlerin, bir yandan dersi kendilerininmiş gibi gösterme özgürlüğünden ve öğretme sorumluluğu verilmesinden keyif aldıklarını, derslerini planlamanın, akran öğretmenlere sadece sorumluluk vermekle kalmayıp aynı zamanda okul içinde söz sahibi olmalarını sağlayarak, okul kültürünün kabul görmüş bir parçası olduklarını hissetmelerini sağladığını aktarmıştır. Diğer yandan, Güneri (2018)'nin, çalışmasında öğreten öğrencilerin rollerinden dolayı kendilerine güven duyulduğunu ve akranlar arasında saygınlık kazandıklarını bildirdikleri rapor edilmiştir.

Bu çalışmada ayrıca, öğreten öğrencilerin öğrenenlere karşı kendilerini sorumlu hissettikleri ortaya çıkmıştır. Tariq (2005)'in, çalışmasının sonucunda benzer şekilde, akran öğretimının öğrencilerin hem kendilerinin hem de akranlarının öğrenimi için daha fazla sorumluluk üstlenmelerine neden olduğunu bildirilmiştir. Buna ek olarak, diğer benzer çalışmalarda da akran öğretimının öğreten öğrencilerinin sorumluluk duygularını geliştirdiği rapor edilmiştir (Gündüz vd., 2019; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015).

Çalışma kapsamında olumsuz duygular olarak bazı öğreten öğrencilerin uygulamanın ilk haftalarında heyecanlandıklarını ancak süreç içerisinde heyecanlarının bir ölçüde azaldığını belirttikleri, bazı öğreten öğrencilerin ise öğrendiklerini akranına/akranlarına kazandırma konusunda kaygılar yaşadıklarını bildikleri saptanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde zaman zaman öğreten öğrencilerin süreç içerisinde olumsuz duygular deneyimledikleri aktarılmıştır. Örneğin, Nurmi ve Kokkonen (2015)'in, çalışmasında öğreten öğrencilerin çoğunluklu bir kısmı kendi öğretimlerine ilişkin öz eleştirilerde bulunmuş ve yaptıkları hatalardan utandıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, aynı yaştaki veya yaşça biraz daha büyük akranlarına öğretme konusunda bazen huzursuzluk duyduklarını ve öğrenen akranlarının uygunsuz ve kibirli tutumlarından rahatsızlıklarını bildirmişlerdir. Gündüz vd. (2019)'nin spor kaya tırmanışının öğretimine ilişkin çalışmasının

sonucunda ise öğreten öğrencilerin çalışmanın ilk haftalarında heyecanlı oldukları, öğrenen akranlarına düşmeyi öğretmede ve akranlarının güvenlik endişelerini gidermekte biraz zorlandıklarını belirttikleri saptanmıştır.

Duygularla ilişkili olarak öğrenen öğrenci görüşleri incelendiğinde, sürecin başında öğreten-öğrenen rolleri gereği öğreten akranlarıyla aralarında bir statü farklılığı durumu olmasından endişe duydukları ancak, süreç içerisinde bunun yaşanmadığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada sabit akran öğretimi kullanılmış ve süreç boyunca aynı öğrenciler öğreten rolünü üstlenmiştir. Bu bağlamda, bazı yazarlar sabit rol akran öğretimi kullanımının öğrenen öğrenciler açısından potansiyel olarak birtakım olumsuz duygulara yol açabileceğine dikkat çekmiştir. Örneğin, Song vd. (2018), araştırma sonuçlarından yola çıkarak, başarı düzeyi yüksek olanların öğreten öğrenci ve daha düşük olanların ise öğrenen olduğu akran öğretimi düzenlemelerinde, öğrenen öğrencilerin sınıfın alt yarısında olduklarının bir nevi ilan edilmesinin, bu öğrencilerin kendilerini eksik olarak algılamasına yol açabileceğini ve öğrenen öğrenciler için daha yüksek öğrenme stresi meydana getirebileceğini belirtmiştir. Diğer yandan, Leung (2015)'un aktarmasına göre rol teorisi ışığında, öğreten öğrencilerin, öğrenen öğrencilere göre kendilerini akademik olarak daha yetkin ve üstün olarak algılayabileceği öne sürülmektedir. Öte yandan, öğrenen rolünü üstlenmenin ise öğrenenlerin kendilerini daha az yetkin ve altta (veya daha az değerli) olarak algılamalarına neden olabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle de öğrenenlerin, eşit olmayan sosyal statüleri nedeniyle öğretenlerden hoşnutsuzluk duyacağı veya öğretenlere haset edebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte Alegre vd. (2019)'nin aktardığı üzere, psikoloji bakış açısından sabit rol yerine karşılıklı akran öğretiminin kullanılması tavsiye edilmektedir. Bunun gerekçesi ise öğrenenlerin benlik algısı üzerine yaratabileceği muhtemel olumsuz etkilere (kendilerinin işe yaramadığını düşünmeleri ve akranlarından daha aşağıda hissetmeleri gibi) bağlanmaktadır. Bu çalışmada süreç başında öğrenen öğrencilerin görüşleri araştırmacıların görüşlerini kısmen desteklese de süreç ilerledikçe öğretenlerin öğrenenler üzerinde herhangi bir üstünlük kurmadığı ve algılanan herhangi bir statü farklılığının olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla rol teorisinin varsayımları bu çalışmada büyük ölçüde desteklenmemiştir.

Bu çalışmada ayrıca, öğrenen öğrencilerin bir öğretim elemanına kıyasla öğreten akranlarına karşı kendilerini daha rahat hissettikleri, mutlu oldukları, derse katılım motivasyonlarının arttığı, öğreten akranları için süreci kolaylaştırdıkları-empati kurdukları tespit edilmiştir. Özbal ve Eski (2019), çalışmasında, öğrenen öğrencilerin öğreten akranlarıyla daha rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerini, öğreten akranlarına daha kolay soru sorabildiklerini bildirdikleri rapor edilmiştir. Gündüz vd. (2019)'nin çalışmasının sonucunda da öğrenen öğrencilerin, uygulamalar sırasında çekinmeden kendilerini rahat bir şekilde öğreten öğrencilere ifade edebildikleri, onlara sorular sorabildikleri, öğreten akranlarını anlamakta zorlanmadıkları, öğrenen öğrenciler açısından uygulamaların akıcı ve eğlenceli geçtiği rapor edilmiştir. Mellado vd. (2017) tarafından ilkökul pedagojisi lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrenen öğrencilerin, öğreten öğrencilerin çok fazla sorumlulukları olduğu için onlara ellerinden geldiğince yardımcı olduklarını belirttikleri, öğretenlerle aralarında güven bağlarının geliştiğini, öğretenlere sempati, yakınlık ve yardımseverlik sergilediklerini, öğretenlerin çaba ve özverisine karşılık verdiklerini bildirdikleri rapor edilmiştir. Öğrenen öğrencilerin ayrıca, iletişim kurma becerilerinin geliştiğini, kendilerine güvendiklerini, zaman içerisinde tanımadıkları kişilerle iletişim kurma konusunda yeterlik kazandıklarını, soru sorma korkularını yendiklerini, düşüncelerini çekinmeden daha rahat ifade edebildiklerini bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Güneri (2018)'nin, temel yiyecek üretimi dersinde çapraz akran öğretimi kullanmış olduğu çalışmasında öğrenen öğrencilerden elde edilen nitel sonuçlara göre, akran öğretiminin dersi etkili ve verimli öğrenmeyi sağladığı, öğrenen öğrencilerin öğreten öğrencilerin yanında kendilerini rahat hissettikleri, uygulamadan memnun kaldıkları, derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, motivasyonlarının arttığı, derslerin eğlenceli geçtiği, öğrenen öğrencilerin gelenek yıl kendilerinin de öğreten öğrenci olmayı istedikleri rapor edilmiştir.

5.2.3. Üçüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü nitel alt probleminde “*Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin akranlarındaki gelişme/değişmeler hakkındaki görüşleri nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğreten öğrencilerin kendi bakış açılarından öğrenen öğrencilerin süreç içerisindeki gelişmeleri/değişmeleri incelendiğinde, konu

içeriği kazanımları açısından, derse katılım düzeyi ve akademik başarı düzeyi düşük öğrenen öğrencilerin akran öğretimi etkinlikleri aracılığıyla öğretim stillerini iyi düzeyde uygulayabildikleri, geleneksel doğrudan öğretim grubuna kıyasla akran öğretimi grubundaki öğrenen öğrencilerin öğretim stillerini daha iyi öğrendiklerini ve diğer gruba kıyasla öğrenmek için daha fazla çaba gösterdiklerini düşündükleri saptanmıştır. Davranışsal kazanımlar açısından ise sürecin başında öğrenen öğrencilerin derse katılımının ve ilgisinin düşük olduğunu ancak ilerleyen haftalarda öğrenen öğrencilerin derse ilgisinin arttığını, daha fazla soru sormaya başladıklarını ve öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığını düşündükleri, ilk haftalarda ciddiyetin düşük olduğunu ancak ilerleyen süreçte bu durumun değiştiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ek olarak, öğreten öğrenci olarak kendilerinde meydana gelen gelişmelerin öğrenen öğrencilere de yansıdığını bildirdikleri tespit edilmiştir. Genel anlamda, öğreten öğrencilerin kendi bakış açılarından, süreç içerisinde hem konu içeriğine yönelik hem de davranışsal açıdan öğrenen öğrencilerin belirli kazanımlar elde ettikleri anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Ağırtaş (2017)'in çalışmasında, derslerde pasif olan, derse karşı ilgisi düşük olan ve çekingenlik gösteren öğrencilerin derse katılımlarının sağlandığı ve ders başarılarının yükseldiği saptanmıştır. Diğer yandan, Nurmi ve Kokkonen (2015)'in çalışmasına katılan öğreten öğrencilerin, öğrenen akranlarının becerileri hızlı bir şekilde öğrenmesinden ve süreç içerisinde özgüvenlerinin artması gibi hususlardan keyif aldıkları rapor edilmiştir. Wagner ve Gansemer-Topf (2005)'un çalışmasında, üniversite ortamının bireysel öğrenci-tabanlı performansından, iş birliğine dayalı bir uygulamaya geçişte ilk başlarda öğrencilerin rahatsızlık hissetleri, ancak ilerleyen süreçte bu durumun ortadan kalktığı bildirilmiştir.

Öğreten öğrencilerin süreç içerisindeki değişimleri/gelişimleri öğrenenlerin kendi bakış açılarından değerlendirildiğinde, süreç içerisinde öğreten öğrencilerin konu içeriğine yönelik hakimiyet kazandıklarını, örnekler vererek bilgileri pekiştirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, davranışsal açıdan, akran öğretimi süreci ile sınıf içerisinde kaynaşmanın arttığını, öğreten ve öğrenen öğrencilerin okul dışında bir araya gelip ders hakkında paylaşımlar yaptıklarını bildirdikleri saptanmıştır. Ancak, bazı öğrenen öğrenciler ise öğretim becerisi açısından öğreten öğrencilerde süreç içerisinde herhangi bir değişimin olmadığını

belirtmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde, Loke ve Chow (2007)'un çalışmasında, çoğu öğretene ve öğrenen öğrenci, akran öğretimi sayesinde arkadaş çevrelerini genişletme şansı elde etmelerini takdir ettiklerini ve gelişen arkadaşlıklarına değer verdiklerini, akademik konular dışında da paylaşımlarda bulduklarını ve birbirlerini tanıma fırsatı elde ettiklerini belirttikleri rapor edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler, öğretene-öğrenen ilişkisinde birbirlerine saygı duymayı ve daha iyi iletişim kurmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretene öğrenciler akran öğretimi sayesinde başkalarıyla nasıl iletişim kurulacağını, nasıl bir dil kullanılacağını, nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerini, başka birine öğretirken nasıl bir tavır-tutum sergilenmesi gerektiğini, düşünmeyi teşvik etmek için nasıl soru sorulacağını, nasıl açıklama yapılacağını ve soruların nasıl yanıtlanacağını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Mellado vd. (2017)'nin çalışmasında ise öğrenen öğrenciler öğretene tarafından desteklendiklerini belirtmişler, öğretmenlerin onların öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebilmeleri için cesaretlendirdiklerini bildirmişlerdir.

5.2.4. Dördüncü Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü nitel alt probleminde “*Deney grubunda yer alan öğretene ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine etkisi nasıl açıklanmaktadır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, öğretene öğrencilerin görüşlerine göre, öğreticilik rollerinin konu alanını daha detaylı öğrenmelerine katkı sağladığı, sorumlulukları gereği konu içeriğine daha fazla çalıştıkları, öğretene faaliyetinin daha etkili öğrenmelerine ve konu içeriğini pekiştirmelerine olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğretene öğrencilerin kendilerinin anlamakta güçlük çektikleri noktaların daha fazla üzerine gittikleri, ilgili konularda derinlemesine öğrenmeye çalıştıkları, öğrenen öğrenciler onların akranları olduğu için vurgulanacak önemli unsurlara odaklanabildikleri bildirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar büyük ölçüde literatürle uyumaktadır. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Wagner ve Gansemer-Topf (2005)'un çalışmasında öğretene öğrenciler, başkalarına öğretmenin konu içeriğini daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretene öğrenciler bu öğrenmeyi, öğretmeye hazırlanırken daha fazla

odaklanmalarına, öğretimden önce diğer öğretici akranlarıyla yaptıkları karşılıklı konuşmalara ve akranlarına öğretirken sınıf tartışmalarına bağlamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler ayrıca, vurgulamak istedikleri noktaları daha iyi açıklayabilecek veya betimleyebilecek örnekler düşünmek zorunda olmanın konu içeriğini anlamalarını arttırdığını ifade etmiştir. Loke ve Chow (2007) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, öğrenen akranlarının anlamasına yardımcı olmak için öğretmen öğrencilerin kendilerini net bir şekilde ifade etmeleri gerektiğinden öğrenmede daha sistemli hale geldiklerini bildirdikleri rapor edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen öğrenciler ayrıca, geçmişteki ders çalışmaları ile akran öğretimindeki çalışmaları arasındaki farklılığa dikkat çekmişler; bilgiyi akranlarına net bir şekilde sunmak ve anlamalarını sağlamak zorunda oldukları için ders çalışmalarında daha düzenli ve sistemli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, akran öğretimi etkinliklerinin öğretmen öğrencilerin bilgi eksikliklerini fark etmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen öğrenciler, geçmişte sadece ders notlarını incelediklerini, ancak akran öğretimi sayesinde artık daha fazla bilgi edinmek için bireysel araştırmalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Zapata (2020)'nin çalışmasına katılan öğretmen öğrenciler ise, başkalarına öğretme eyleminin dikkatli çalışmalarını sağladığını ve öğretmen rolünderken diğer lisans öğrenimlerinden daha fazla şey öğrendiklerini bildirmişlerdir. Öğreten öğrencilerin, akran öğretimi programını öğrenme ve öğretme becerilerini geliştirme fırsatı olarak gördükleri rapor edilmiştir.

Literatürde öğretme yoluyla öğrenme (learning-by-teaching) konusu geniş ölçüde tartışılmıştır. Bu bağlamda, öğretmeye hazırlanma sürecinin, fiili öğretim sürecinin ve öğretim sürecinde başkalarıyla etkileşimin öğrenmeye katkıları detaylı bir şekilde araştırılmıştır. İlk olarak, öğretmeye hazırlanmanın (fiili uygulama öncesi) öğrenmeyi geliştirebileceği çünkü öğretme beklentisinin öğrencileri öğrenme sırasında öğrenilecek materyali (örn. konu içeriğini) daha iyi seçmeye ve düzenlemeye teşvik edeceği belirtilmektedir. İkinci olarak, konu içeriğini başkalarına açıklamanın (etkileşim olmadan) ek faydalar sağlayabileceği, çünkü, öğrencileri sunulan içerik üzerinde ayrıntılı düşünme ve öğrenilecek içerik ile mevcut bilgiler arasında bağlantılar kurma konusunda teşvik ettiği ifade edilmektedir. Son olarak, soruları yanıtlarak veya geribildirim sunarak/alarak diğer kişilerle etkileşim kurmanın (etkileşimli), öğrencileri, konu içeriğine ilişkin kendi anlayışları üzerinde düşünmeye ve bilgilerindeki boşlukları/eksikleri belirlemeye teşvik ederek üstbilişsel faydalar

sağlayabileceği öne sürülmektedir (Fiorella ve Mayer, 2014). Literatürde klasikleşmiş geçmiş yıllarda yapılan bir çalışmada (Bargh ve Schul, 1980), başkalarına öğretecekleri beklentisiyle (gerçekte öyle olmamıştır sadece katılımcılar bu konuda bir beklenti içerisine sokulmuştur) konu içeriğini çalışan öğrencilerin soruları yanıtlama performanslarının kontrol grubunda yer alanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmeyi bekleyen deneklerin konu içeriği ile ilgili daha yüksek düzeyde organize bir bilişsel yapı elde ettikleri, bilgilerinin akılda kalmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğretmek için öğrenme durumunun deneklerde öğrenme sürecini değiştirdiğini, ilgili unsurları seçmek ve onları anlamlı bir temsil halinde düzenlemek için daha fazla bilişsel çabayı teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle bu çalışma, başkalarına öğretme beklentisinin, öğrencilerin konu içeriğini çalışma şeklini değiştirebileceğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Başka bir deyişle, daha sonra öğretme olasılığı veya beklentisiyle çalışmanın, öğrencilerin konudaki en önemli hususları daha iyi seçmelerine ve onu anlamlı bir temsil halinde düzenlemelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Akran öğretiminde “öğretme”nin etkisini ortaya koyan bir diğer öncü çalışmada Annis (1983), öğretimin, öğrenmeye kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla bilişsel kazanımlarla sonuçlandığı saptanmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmeye hazırlanan ve sonrasında gerçekten öğreten grubun sadece öğretmeye hazırlanan (öğretme beklentisi) gruptan daha yüksek puan elde ettikleri bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, Bargh ve Schul (1980) tarafından elde edilen sonuçları daha da genişletmiş ve öğretmeye hazırlandıktan sonra gerçek öğretme sürecinin öğrenme için daha fazla katkı sağladığını göstermiştir. Fiorella ve Mayer (2013)’in çalışma sonuçlarına göre ise hem öğretmeye hazırlık grubunun hem de öğretim grubun kavrama testinden elde ettikleri performansın kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek sonuçlandığı rapor edilmiştir.

Bir akrandan öğrenmenin öğretim stillerini öğrenilmesinde nasıl bir etkiye sahip olduğu öğrenen öğrenci görüşleri açısından incelendiğinde ise, öğrenenler, akranlarının bilgi düzeylerini arttırdığını ve geleneksel grupta yer almış olsaydılar aynı düzeyde öğrenemeyeceklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, akran öğretimi oturumlarında kendilerini rahat hissettiklerini, öğretmen olduklarında stilleri uygulayabileceklerini, anlamadıkları noktada rahatlıkla akranlarına soru sorabildiklerini böylece daha iyi öğrendiklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenen öğrenciler açısından elde edilen

bu sonuçlar literatürle örtüşmektedir. Wagner ve Gansemer-Topf (2005)'un çalışmasına katılan öğrenciler, kullandıkları dil ve akranlarıyla paylaştıkları anlama düzeyi nedeniyle, öğretmen merkezli derslere kıyasla akranlarından öğrenmenin çok daha etkili olduğunu belirtmiştir. Oloo vd. (2016)'nin çalışmasında, öğrencilerin akranları tarafından matematiği öğrenmenin daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve matematik notlarının akranlarından aldıkları yardım sayesinde arttığını düşündükleri bulunmuştur. Öğrenciler, grup tartışmalarında birbirlerine öğrettiklerinde daha iyi anladıklarını ve daha fazla akıllarında kaldığını bildirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akranların kavramları daha basit ve anlaşılır terimlerle ve anlama düzeylerine göre açıkladığı için, akranlara rahat bir şekilde soru sorulabildiği için, çekinmeden etkileşim kurulabildiği ve tartışılabilirdiği için öğrencilerin daha iyi anladıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Diğer yandan, Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet (2017) öğrenen öğrencilerin neredeyse tamamının akran öğretiminin faydalı olduğunu ve akranlarının etkili bir şekilde öğrettiklerini, akranları anlatınca daha iyi anladıklarını düşündüklerini rapor etmiştir. Gündüz vd. (2019) ise çalışmasının sonucunda, öğrenen öğrencilerin, uygulamalar sırasında çekinmeden kendilerini rahat bir şekilde öğreten öğrencilere ifade edebildiklerini, onlara sorular sorabildiklerini, öğreten akranlarını anlamakta zorlanmadıklarını bildirmiştir.

5.2.5. Beşinci Nitel Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci nitel alt probleminde “Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin pedagojik inançlarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, öğreten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı açısından, öğrencilerin derse aktif katılımlarının yüksek olması gerektiğini, öğrenciler arası fikir alışverişlerinin ve tartışma ortamının olması gerektiğini düşündükleri, öğrencilerin öğrenme konusunda istekli oldukları ve sorular sordukları bir öğrenme-öğretme ortamına değer verdikleri, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde rehber pozisyonunda olması gerektiğini bildirdikleri, öğrenmenin sınavlardan geçerli not almak için bir araç olmak yerine bizzat öğrenmenin asıl odak nokta olması gerektiğini belirttikleri ve sınavlardan geçmek adına ezber yapmaya değer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretimle ilgili görüşlerine gelince, bilginin doğrudan

öğretmenden öğrenciye iletiildiği anlayışı desteklemedikleri, daha ziyade bilginin öğrencinin kendisi tarafından keşfedildiği bir öğretim anlayışını, sınıfta soruların sorulduğu ve bu sorulara cevapların üretilmeye çalışıldığı bir öğretim anlayışını savundukları ortaya çıkmıştır.

Akran öğretiminde öğrenen öğrencilerin pedagojik inançlarına yansımaları incelendiğinde ise akran öğretimi oturumlarına katıldıktan sonra geleneksel doğrudan öğrenme-öğretme anlayışından uzaklaştıkları, akran öğretiminde daha uygun bir metodoloji olduğunu düşündükleri, bilginin öğretmenden-öğrenciye doğrudan iletiildiği bir öğretim biçimini desteklemedikleri, öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamında düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerini gerektiğini bunun içinse akran öğretiminin uygun bir öğrenme-öğretme yolu olduğunu düşündükleri, öğrenme-öğretme ortamında sosyal etkileşimlerin olması gerektiğini ve yalnızca teorik bilgilerin aktarılmasından ziyade öğretmenin sorular yöneltmesine değer verdikleri, geleneksel sınıflarda yaygın bir şekilde kullanılan klasik sıra düzeninden hoşlanmadıkları ve öğrenme-öğretme sürecinde akranlarının yüzlerini görmeyi hoşlarına gittiğini bildirdikleri anlaşılmaktadır. Gelecekte kendi öğretmenlik yaşantılarında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri, öğrencilerin öğretmene çekinmeden sorular sorabilecekleri bir öğrenme-öğretme ortamı arzuladıkları, kapsayıcılığa değer verdikleri, her bir öğrenciye eşit davranıldığı sosyal bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretme-öğrenmeye ilişkin inançların öğretmen yetiştirme lisans programı sırasında değiştirilip değiştirilemeyeceği veya nasıl değiştirilebileceği üzerine çeşitli yazılar yazılmıştır. İnançların değişime karşı oldukça dirençli olduğu, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme lisans programlarına halihazırda öğrenme-öğretmeyle ilgili sağlam şekilde oluşmuş birtakım inançlarla giriş yaptıkları birçok kez bildirilmiş, öğretmen yetiştirme lisans programlarının 4 yıllık nispeten kısa olan süresinin 12 yıllık bir geçmiş okul eğitime kıyasla (K-12 eğitime kıyasla) öğretmen adayları üzerine etkisinin sınırlı olabileceği, bu inançların öğretmen adayı üniversiteye girene kadar halihazırda inanç sistemine iyice yerleşmiş olduğu öne sürülmüştür (Buehl ve Beck, 2015; Fives vd., 2015; Kagan, 1992; Kulinna vd., 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992, 1993; Richardson, 2003). Ayrıca, bir inanç, kişinin inanç sisteminde ne kadar erken dahil edilirse ve merkeziyse (diğer inançlarla işlevsel olarak ne kadar bağlantılı veya

iletişim halindeyse), değişime o kadar direneceği belirtilmektedir. Diğer yandan, yeni edinilen inançların ise değişime karşı en savunmasız oldukları belirtilmiştir (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Bununla birlikte, bu durum, öğretmen/öğretmen adaylarının inançlarının hiçbir koşulda değiştirilemeyeceği anlamına gelmemektedir (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Pajares (1992), inanç değişikliklerinin ancak kişinin inançlarının farkında olduğunda ve onları değiştirmeye istekli olduğunda zor ve başarılı olduğunu bildirmiştir. Richardson'ın (2003) literatür incelemesi, öğretmen yetiştirme lisans programı aşamasında öğretme-öğrenmeye yönelik inançlarda değişikliklerin imkânsız olmasa da güç olduğunu göstermiştir. Lee ve Branch (2022), öğrencilerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançların, yeni öğrenme ortamlarını deneyimledikçe gelişebileceğini öne sürmüştür. Ertmer (2005), genel olarak öğretmenlerin öğretme ve öğrenme inançlarında değişimi teşvik etmek için (a) kişisel/ilk elden deneyimler, (b) dolaylı deneyimler ve (c) sosyokültürel etkiler olmak üzere üç stratejinin özellikle umut vaat ettiğini bildirmiştir. Dejene (2020), öğretmen adaylarının geleneksel anlayış yerine yapılandırmacı anlayışı benimsemeleri ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını tercih etmeleri için önemli girişimlerden biri olarak, öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılandırmacı öğretim stratejilerinin uygulamalı olarak modellenmesi ve bizzat öğrenci olarak deneyimlemeleri için fırsatlar yaratılması gerektiği öne sürmüştür. Tang vd. (2012), öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışlarını güçlendirmek için lisans fakülte derslerinde ve saha deneyimlerinde (öğretmenlik uygulaması) yapılandırmacı öğrenme ortamının teşvik edilmesinin önem arz ettiğini belirtmiştir. Bunun için de fakülte tarafından, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarının ve öğrenmelerinde aktif bir rol oynamalarının teşvik edilmesinin, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının modellenmesinin, akranlar arası etkileşimlerin ve diyaloglar için fırsatlar yaratılması gerektiğini bildirmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını denemelerine ve iyileştirmelerine olanak tanınması gerektiğini, öğrencilerin akranlarıyla, fakülte ve okul danışmanlarıyla etkileşimlerinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın nicel sonuçlarıyla ilgili kısmında da tartışıldığı üzere bu çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının pedagojik inançlarıyla ilgili sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde halihazırda yüksek oranda yapılandırmacı anlayışı benimsediklerini, geleneksel anlayışı ise düşük-orta düzeyde benimsediklerini

göstermiştir. Diğer yandan, uygulama sonunda ise yapılandırmacı görüşlerinin daha da pekiştiği, geleneksel görüşlerinde ise bir ölçüde azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilgili literatür ışığında, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının mevcut inançlarını değiştirmek yerine inançlarını daha da güçlendirdikleri, bilişsel dengesizlikten ziyade özümseme yoluyla inançlarına eklemeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen nitel sonuçların ise nicel sonuçları büyük oranda desteklediği düşünülmektedir. Bu çalışmada odak grup görüşmelerine katılan öğreten ve öğrenen öğrencilerin görüşlerinden çıkarılacağı üzere bazı öğrencilerin muhtemelen uygulama öncesinde de güçlü biçimde yapılandırmacı anlayışı benimsiyor oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğreten ve öğrenenlerin ise açık bir şekilde akran öğretimi uygulamalarını deneyimledikten sonra inançlarında ve öğretim tercihlerinde değişiklikler meydana geldiğini bildirdikleri görülmüştür. Bu anlamda, öğretmen adaylarının inançlarının uygulamaların sonucunda pedagojik inançlarında kısmen değişikliklerin meydana gelmiş olabileceği çıkarımı yapılabilir. Ancak, yine de bu sonuçların araştırmacılar tarafından dikkatlice yorumlanmasının ve gelecekte bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

5.2.6. Altıncı Nitel Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı nitel alt probleminde “*Deney grubunda yer alan öğreten ve öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre akran öğretiminin öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına etkisi nasıl açıklanmaktadır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Odak grup görüşmesine katılan öğreten öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, rollerinin özgüvenlerini arttırdığı ve bu durumun da mikro öğretim uygulamalarına yansıdığı, geleneksel doğrudan öğretim grubuna kıyasla deney grubunda öğreten öğrenci oldukları için stilleri nasıl kullanacaklarını daha iyi anladıkları, rolleri gereği teorik derslerdeki deneyimlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği, öğrenen öğrencilerin gözünde mikro öğretim açısından bir rol model oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğreten öğrenciler, akran öğretimi sürecindeki rollerinden ziyade grup arkadaşlarının mikro öğretimlerini gözlemlemenin kendi uygulamalarında daha etkili olduğunu bildirmiştir. Robinson vd. (2005)’nin aktardığı üzere, bir rol model olarak öğreten öğrencinin, akran öğretimi oturumlarının

dışında da “iyi” öğrenci rolünü üstlenerek sosyal açıdan daha arzu edilir şekillerde hareket etmeye başlayabileceği bildirilmektedir. Böylece öğretmenin derslere daha fazla dikkatini verebileceği, derslerde daha uygun davranabileceği, derse daha düzenli devam sağlayabileceği ve eskisinden daha fazla çalışabileceği; diğer bir ifadeyle, öğretmen öğrencinin “iyi” bir öğrenci rolünü canlandırmaya başlayabileceği belirtilmektedir. Zapata (2020)’nin çalışmasında, öğretmen öğrenciler, öğrenenlerin gözünde prestij/saygınlık kazandıklarını, akran öğretiminin öğretim becerilerini uygulama ve geliştirme sağladığını ifade etmişlerdir. Gelecekte öğretmen olarak yapacakları şeyleri deneyimleme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Mirzeoğlu ve Özcan (2015)’in akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında beden eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerini ve kazanımlarını incelediği çalışmalarının sonucunda ise öğretmen öğrenciler, akran öğretimi sayesinde beden eğitimi derslerinde teoriden çok uygulama olmasının ve derste kullanılan pekiştiricilerin öğrenme üzerindeki etkisi ve önemini anlama, öğretmenlik mesleği ile ilgili bildikleri konuları daha iyi öğrenme, planlı çalışmanın önemini kavrama, sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, meslekleri ile ilgili araştırma yapma olanağı bulma, öğretmenin görev ve sorumluluklarını daha iyi anlama ve mesleklerine saygı duygusunu geliştirme, öğrencileri koordine etme ve yönlendirme gibi mesleki kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Odak grup görüşmesine katılan öğrenen öğrencilerin görüşlerine göre, akranlarından öğrenmenin öğretim stillerini uygulama becerilerini geliştirdiği, ders planı hazırlamayı, seçili öğretim stiline uygun çalışmalar hazırlamayı, sınıf ve zaman yönetimini akranlarından öğrendikleri, akranlarından aldıkları destekten dolayı iyi bir uygulama yaptıkları, bir öğretim elemanının kendilerine sunacağı düzeltmeden ziyade akranlarının düzeltmelerinin daha etkili olduğunu düşündükleri, yine bir öğretim elemanına kıyasla öğretmen akranlarına stillerin nasıl uygulanacağına dair rahatça soru sorabildikleri ve onlardan çekinmedikleri, seçili stilin özelliklerine uygun öğretim davranışlarını akranlarından öğrendikleri, okul ortamı dışında da bir araya gelip bu konuda akranlarından destek aldıkları, onlarla etkileşim halinde oldukları, birebir onlardan destek aldıkları ve onların bilgilerine sıklıkla başvurdukları ortaya çıkmıştır. Mirzeoğlu ve Özcan (2015)’in çalışmasının sonucunda öğrenen öğrencilerin, öğretmenlik becerilerini geliştirme, meslek ile ilgili eksikleri giderme, öğrencilerle etkili iletişim kurma yollarını anlama şeklinde çeşitli mesleki kazanımlar bildirdikleri; öğretici öğrencilerden yeterli düzeyde ve zamanında geribildirim alma, yapılan

eleştirilere açık olma, öğreten öğrencilerle yaşça yakın oldukları için daha rahat iletişim kurabilme, az kişiyle çalışmanın rahatlığı, yeterli yönlendirme alma vb. kişisel kazançlar elde ettiklerini belirttikleri saptanmıştır. Alegre-Ansuategui ve Moliner-Miravet (2017) çalışmasında, akran grubu oturumları olmadığı zamanlarda da öğrenen öğrencilerin öğreten öğrencilerden anlamadıkları bir konuda yardım istedikleri rapor edilmiştir. Zapata (2020)'nin çalışmasına katılan öğrenen öğrenciler, öğreten öğrencilerin onlara model olduğunu ve öğrenenlerin sorunlarını anlayabildiklerini ve öğrenme güçlüklerini göz ardı etme eğiliminde olan bir öğretmene kıyasla kavramları uygun bir seviyede açıklayabildiklerini belirtmişlerdir. Williams ve Nguyen (2017)'in, çalışmasında, öğrenen öğrencilerin öğreten akranlarından gelen geribildirimleri bir öğretim elemanına kıyasla daha dürüst, gerçekçi ve yardımcı olarak değerlendirme düzeylerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Okumuş ve Yurdakal (2016)'ın öğretmen adaylarının Facebook uygulamasına yüklenen mikro öğretim uygulamalarına ilişkin akranlarından aldıkları geribildirimler hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmen adayları genel olarak akranlarından aldıkları geribildirimlerin uygulama becerilerini arttırdığına yönelik olumlu görüşlerini bildirmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre hem bir akrana öğretmenin hem de bir akrandan öğrenmenin öğretim stillerini uygulama becerilerine olumlu katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmelerine katılan öğrenen öğrencilerin tamamının, bu süreçte bir akrandan destek almanın uygulamalarını geliştirdiğini açık bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Diğer yandan, öğreten öğrencilerin çoğunluklu kısmı rollerinin bu konuda etkili olduğunu düşünse de iki öğreten öğrencinin rollerinden ziyade mikro öğretim gözlemlerinin etkili olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Dolayısıyla, stilleri uygulama becerileri açısından bir akrandan destek almanın bir akrana destek sağlamaktan daha etkili olduğu çıkarımı kısmen yapılabilir. Bununla birlikte, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Akran öğretimi modelinin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim stillerine yönelik bilgi düzeyine, pedagojik inançlarına ve öğretim stillerine yönelik mikro öğretim uygulamalarına etkisini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın sonuçları açıklayıcı sıralı karma desene uygun olarak aşağıda aktarılmıştır. Ayrıca, uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın öğretim stilleri bilgi düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları hem akran öğretimi hem de geleneksel doğrudan öğretim kullanımının beden eğitimi öğretmen adaylarına ÖSY'ye yönelik bilgi kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, akran öğretimi kullanımının ilgili konu içeriğine yönelik bilgi düzeyini arttırmada daha etkili olabileceği saptanmıştır. Bununla birlikte, deney grubu öğretmenler ve öğrenenler olarak iki alt gruba ayrıldığında, yalnızca öğrenen öğrencilerin öğretim stillerine yönelik bilgi kazanımlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu olmak üzere genel sonuçları, öğretmen ve öğrenen öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda büyük oranda desteklenmiştir. Öğrenen alt grubundan elde sonuçlar değerlendirildiğinde ise öğrenenlerin akran öğretimi oturumlarında geleneksel sınıf ortamlarına kıyasla derse aktif bir şekilde katılıp, söz alarak düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerinin, bir öğretim elemanından ziyade öğretmen akranlarına daha rahat soru sorabilmelerinin, akranlarının açıklamalar yaparken kullandıkları dilin ve derste kullandıkları örneklerin onlar için daha anlaşılır bulmalarının konu içeriğini daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle farklı araştırma soruları olmasına rağmen öğrenenlerin

görüşlerinde sıklıkla ortaya çıkan: Belirli bir derste düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilme ve derste çekinmeden soru sorabilme gibi hususlar, öğrencilerin geleneksel sınıflarda özellikle bu konulardan rahatsızlık duyduklarının bir işareti olabilir ve öğrencilerin algısına göre öğrenmede birincil öneme sahip hususların temel olarak “derste söz alıp fikirlerini çekinmeden ifade etme” ve “soru sorabilme” olabileceği düşünülebilir. Buna ek olarak, akran öğretiminin sosyal geçerliliğine ilişkin birinci ve ikinci alt problemlerden elde edilen sonuçlar, modelin sosyalleşmeyi ve etkileşimi arttırdığını, keyifli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına, mutlu olmalarına katkı sağladığını, derse katılım motivasyonunu ve birbirlerine karşı sorumluluğu arttırdığını göstermiştir. Dolayısıyla hem öğretmenler hem de öğrenenler açısından akran öğretiminin sosyal açıdan geçerli olumlu bir deneyim olarak algılanmasının da öğrenmeye katkı sağlayabileceği çıkarımı yapılabilir.

6.1.2. Pedagojik İnançlara İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın pedagojik inançlara yönelik (geleneksel ve yapılandırmacı anlayış) nicel sonuçları hem deney hem kontrol grubunun uygulama öncesi geleneksel anlayışın aksine yapılandırmacı anlayışı yüksek oranda benimsediklerini göstermiştir. Uygulama sonunda ise her iki grubun yapılandırmacı anlayışı anlamlı düzeyde daha fazla, geleneksel anlayışı ise daha az benimsedikleri bulunmuştur. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğretmenlerin geleneksel anlayışı benimseme düzeylerinde öğrenenlerden daha fazla düşüş meydana geldiği belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinin analizi sonucunda genel olarak deney grubu katılımcılarının gerek öğrenme ve öğretmeye gerekse de sınıf ortamında öğrenci ile öğretmenin rollerine ilişkin hem bilişsel hem de sosyal yapılandırmacılık ile uyumlu ifadelerde buldukları, geleneksel bilgi aktarmacı görüşe karşı çıktıkları, keşfetmeye, sosyal etkileşimlere ve sınıf içi tartışmalara yönelik sınıf iklimine değer verdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda bazı öğrencilerin görüşlerinde açık bir şekilde akran öğretimi etkinlikleri sayesinde geleneksel anlayıştan uzaklaştıkları ve öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri tespit edilmiştir.

6.1.3. Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın nicel kısmında deney grubunun öğretim stillerini uygulama becerilerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğreten öğrenci alt grubunun kontrol grubuna kıyasla stilleri uygulama becerilerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinde ise öğreten öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan kısmı, diğer yandan ise öğrenen öğrencilerin tamamı mikro öğretim performanslarını akran öğretimının etkisine bağlamıştır. Öğreten öğrenciler açısından bu olumlu etki, öğretme yoluyla öğrenmeyle, teorik derslerdeki sınıf yönetimi becerilerinin mikro öğretim uygulamalarına transfer edilmesiyle ve rollerine (öğretmen) uygun davranma gereksinimiyle açıklanmıştır. Öğrenen öğrenciler açısından ise bu olumlu etki, birebir destek, öğrenme amacıyla akranlarına rahat bir şekilde soru sorabilme, öğretim elemanına kıyasla öğreten akranına daha kolay ulaşabilme, kolaylıkla iletişime geçebilme ve performansa ilişkin bireysel ve özel geribildirim alabilme fırsatları ile açıklanmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ❖ Geleneksel doğrudan öğretime kıyasla hem öğretim stilleri bilgisi ve stilleri uygulama becerisi kazandırmak açısından daha etkili olması hem de beden eğitimi öğretmen adayları tarafından yüksek sosyal geçerliğe sahip olması bakımından, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı'nın (YÖK, 2018) beşinci yarıyılında yer alan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi" dersinde ÖSY'ye ilişkin hem teorik hem uygulamalı bilgi ve beceri kazandırılmasında sabit rol akran öğretimi kullanabilir.
- ❖ Beden eğitimi öğretmen adaylarının geleneksel anlayıştan ziyade yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerini arttırmak amacıyla benzer şekilde algılanan sosyal geçerliği nedeniyle geleneksel doğrudan öğretim yerine akran öğretiminin kullanılması önerilmektedir.

- ❖ Beden eğitimi öğretmen adaylarının, derslerde birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerinin artırılmasında ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesinde sabit rol akran öğretimi kullanılabilir.
- ❖ Sabit rol akran öğretimi kullanımında öğretim elemanının öğreten öğrencileri yalnızca konu içeriğine (alan bilgisi) yönelik değil aynı zamanda meslek bilgisi (etkili öğretim davranışları, sınıf yönetimi vb.) açısından da desteklemesi sürecin verimliliğini arttırmak açısından son derece önemlidir. Buna ek olarak süreç boyunca akran öğretimi uygulamalarının daha verimli geçmesi adına oturumların öncesinde çeşitli öğretim materyalleri (örnek ders planları, çalışma/görev kağıtları, kontrol listeleri, ders uygulama kılavuzları, görsellerle desteklenmiş sunumlar vb.) öğreten öğrencilere sunulmalıdır.
- ❖ Bu çalışmada kapsamında öğreten öğrencilerin her ne kadar öğrenenler üzerinde üstünlük ve/veya otorite kurmaya çalışma vb. davranışlar sergilemedikleri anlaşılrsa da sabit rol akran öğretiminde öğreten-öğrenen arasında olası statü çatışmalarının önüne geçmek adına öğreten öğrencilerin uygulama öncesi yetiştirilmesi sürecinde katılımcıların rolleri, bilgi düzeyleri ve cinsiyetleri ne olursa olsun eşit oldukları vurgulanmalıdır. Muhtemel olumsuzlukları önlemek adına gerekirse karşılıklı akran öğretimi, bilgi düzeyi açısından benzer eşleştirmeler ve/veya aynı cinsiyet eşleştirmeleri tercih edilebilir.
- ❖ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı'nda (YÖK, 2018) yer alan “Beden Eğitimi-Spor Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” ve “Beden Eğitimi Öğretim Modelleri” gibi alan eğitimi derslerinde öğretmen adaylarının yöntem bilgilerini güçlendirmek amacıyla sabit rol akran öğretimi kullanılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ❖ Bu çalışma kapsamında zamansal sınırlılık nedeniyle beden eğitimi öğretmen adayları öğretim stillerine yönelik yalnızca bir mikro öğretim uygulaması gerçekleştirebilmiştir. Dolayısıyla, ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında deneysel işlemin etkisine yönelik ön test – son test

sonuçları elde edilme fırsatı bulunmamıştır. Bu sınırlılığın kısmen önlenmesinde odak grup görüşmeleri aracılığıyla deney grubu öğrencileri tarafından algılanan beceri gelişmeleri incelenmiştir. Bununla birlikte, ileriki çalışmalarda öğretmen adaylarının iki mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmesinin nicel sonuçların geçerliğini arttıracığı düşünülmektedir.

- ❖ Sabit rol akran öğretimi kullanımının “öğretenlerin” ve “öğrenenlerin” ayrı bir şekilde ve/veya genel olarak tüm katılımlarının benlik algısı, özyeterlik inancı, öğrenme yaklaşımları, algılanan öğrenme düzeyi, akademik motivasyon, derse yönelik tutum, kaygı ve memnuniyet üzerine etkisi nicel, nitel veya karma desen araştırmaları aracılığıyla incelenebilir.
- ❖ Uluslararası alan yazında akran öğretiminin çapraz yaş ve karşılıklı rol gibi düzenlemelerinin bilişsel, duyuşsal/sosyal ve psikomotor etkileri geniş çapta araştırılmış olmasına rağmen ülkemizde akran öğretiminin bu çeşitlerinin etkisine yönelik yapılan çalışmalar henüz istenilen düzeyde değildir. Bu nedenle, gelecek çalışmalarda belirtilen iki akran öğretimi çeşidinin geleneksel öğretime kıyasla etkisi incelenebilir ve/veya belirtilen iki akran öğretimi türü ile sabit rol akran öğretiminin öğrenciler üzerine etkisi karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- AbdulRaheem, Y., Yusuf, H. T. and Odutayo, A. O. (2017). Effect of peer tutoring on students' academic performance in economics in Ilorin South, Nigeria. *Journal of Peer Learning*, 10, 95-102.
- Ağırtaş, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği: Fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı (Elazığ il örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akbaş, U. (2019). Ölçme araç ve sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 45-78) içinde. Anı Yayıncılık.
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. and Lorenzo-Valentin, G. (2020). Academic achievement and peer tutoring in mathematics: A comparison between primary and secondary education. *SAGE Open*, 10(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244020929295>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. and Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in algebra: A study in middle school. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 693-699. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1693947>
- Alegre, F., Miravet, L., Lorenzo-Valentin, G. and Maroto, A. (2021). Learning statistics and probability through peer tutoring: A middle school experience. *South African Journal of Education*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v41ns2a1861>
- Alegre Ansuategui, F. J. and Moliner Miravet, L. (2017). Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1185-1205. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1342284>
- Alemu, M. (2020). Improving secondary school students' physics achievement using reciprocal peer tutoring: A multi-level quasi-experimental study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1-14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115164>
- Ali, N., Anwer, M. and Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 61-66.
- Allen, D. W. and Clark, R. J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79.
- Allen, D. W. and Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into practice*, 7(5), 181-185. <https://doi.org/10.1080/00405846809542153>
- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49(8), 355-362.
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and teacher Education*, 73, 141-150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020>
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2(1), 39-47.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. and Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190-2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>

Ashworth, S. (2008). *Descriptions of landmark teaching styles: A spectrum inventory*. The Spectrum Institute.

Ashworth, S. (2020). History and overview of the spectrum. In B. SueSee, M. Hewitt ve S. Pill (Eds.), *The spectrum of teaching styles in physical education* (pp. 14-26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341342>

Ashworth, S., SueSee, B. and Edwards, K. (2007). *Descriptions of landmark teaching styles: A spectrum inventory*. The Spectrum Institute.

Atılğan, H. (2019a). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (12. Baskı, s. 281-314) içinde. Anı Yayıncılık.

Atılğan, H. (2019b). Madde ve istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (12. Baskı., s. 259-276) içinde. Anı Yayıncılık.

Atlı, K., Mirzeoğlu, A. D. ve Erkut, O. (2018). Akran öğretim modeli ve fiziksel etkinlik kartları uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 10(3), 97-115. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2018-60112>

Aydın, Ö., Tunca, N. and Alkın-Şahin, S. (2015). Investigation of pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning in relation to some variables. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1331-1346.

Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 7-29.

Ayvazo, S. and Aljadef-Abergel, E. (2014). Classwide peer tutoring for elementary and high school students at risk: Listening to students' voices. *Support for Learning*, 29(1), 76-92. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12047>

Ayvazo, S. and Ward, P. (2009). Effects of classwide peer tutoring on the performance of sixth grade students during a volleyball unit. *The Physical Educator*, 66(1), 12-22.

Balcı, T. and Çamlıyer, H. (2022). Investigation of pre-service physical education teachers' epistemological and pedagogical beliefs. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 40-56. <https://doi.org/10.33902/JPR.2022175429>

Balcı, T. ve Yanık, M. (2022). Mikro öğretim aracılığıyla beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri yelpazesinde güçlendirmek. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 1053-1065. <https://doi.org/10.38021/asbid.1202265>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Bargh, J. A. and Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593-604. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.593>

Bas, G. (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2006043>

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem Akademi.

Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here?. *Linguistics and Education*, 18(1), 24-40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002>

- Bennett, D., O'Flynn, S. and Kelly, M. (2015). Peer assisted learning in the clinical setting: An activity systems analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 20, 595-610. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9557-x>
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspectives. *Education*, 121, 830–835.
- Berger, J. L. and Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: Mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F. and Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioural strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 703-723. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3>
- Bilen, K. (2015). Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 609-616. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.590>
- Bombardelli, O. (2016). Effective teaching practice: Peer tutoring in education for active citizenship. *Eur. Proc. Soc. Behav. Sci*, 343-355. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.36>
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186-187. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Boud, D., Cohen, R. and Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. and Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Brooks, G. P. and Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304. <https://doi.org/10.1177/0146621603252467>
- Buehl, M. M. and Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives and M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-82). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Byra, M. and Jenkins, J. (1997). *Learner decision making in the inclusion style of teaching*. Chicago, Illinois: American Educational Research Association.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491712>
- Byra, M., Sanchez, B. and Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X13495999>
- Byra, M. (2018). Teaching Spectrum-Style—Part 1. *Runner*, 49(1), 24-31.
- Byra, M. (2019). Teaching spectrum-style—Part 2. *Runner*, 50(1), 15-24.

- Byra, M. T. (2020). Teaching spectrum-style—Part 3: Learning through critical thinking. *Runner*, 51(1), 27-33.
- Canbay, O. and Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- Can, Ş. ve Çelik, C. (2018). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 327-339. <https://doi.org/10.5578/jss.66997>
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Cengiz, C., ve Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- Chai, C. S. and Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 287-302). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5>
- Chai, C. S. (2010). Teachers' epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: a qualitative case study among Singaporean teachers in the context of ICT-supported reforms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 128-139.
- Chai, C. S., Teo, T. and Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362. <https://doi.org/10.1080/13598660903250381>
- Chan, K. W. and Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personel epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chan, K. W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>
- Chatoupiş, C. and Emmanuel, C. (2003). Teaching physical education with the inclusion style: The case of a Greek elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(8), 33-38. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608500>
- Chatoupiş, C. (2018b). Implementing the learner-designed individual program style in physical education. *Strategies*, 31(2), 19-25. <https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1418689>
- Chatoupiş, C. (2020). Implementing the spectrum of teaching styles in the classroom: Pitfalls and barriers. *Runner*, 51(1), 34-38.
- Chatoupiş, C. (2018a). Physical education teachers' use of Mosston and Ashworth's teaching styles: A literature review. *Physical Educator*, 75(5), 880-900. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292>
- Chatoupiş, C. (2021). The Spectrum: Implications for physical education teaching. *Runner*, 52(1), 4-10.
- Chatoupiş, C. and Vagenas, G. (2018). Effectiveness of the practice style and reciprocal style of teaching: A meta-analysis. *Physical Educator*, 75, 175-194. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I2-7920>
- Chatoupiş, C. (2013). Young children's divergent movement ability: A study revisited. *Early Child Development and Care*, 183(1), 92-108. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.655728>

- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. and Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Teacher and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Cheng, Y. C. and Ku, H. Y. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.06.001>
- Chu, H. C., Chen, J. M. and Tsai, C. L. (2017). Effects of an online formative peer-tutoring approach on students' learning behaviors, performance and cognitive load in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 25(2), 203-219. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1276085>
- Comfort, P. and McMahon, J. J. (2014). The effect of peer tutoring on academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(1), 168-175.
- Comfort, P. (2011). The effect of peer tutoring on academic achievement during practical assessments in applied sports science students. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(2), 207-211. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564015>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, P. and Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2012, 3. Baskı).
- Creswell, J. W and Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. ve Creswell J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2018, 5. Baskı).
- Cruickshank, D. R. and Metcalf, K. K. (1993). Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory into Practice*, 32(2), 86-92. <https://doi.org/10.1080/00405849309543580>
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A. and Lacon, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190. <https://doi.org/10.1177/1356336X01007200>
- Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro-öğretimin Türkiye'deki üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68.
- Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 105-125) içinde. Anı Yayıncılık.
- De Backer, L., Van Keer, H. and Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40, 559-588. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5>
- Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1833812>

- Delquadri, J. C., Greenwood, C. R., Stretton, K. and Hall, R. V. (1983). The peer tutoring spelling game: A classroom procedure for increasing opportunity to respond and spelling performance. *Education and Treatment of Children*, 6(3), 225-239.
- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. and Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535-542. <https://doi.org/10.1177/001440298605200606>
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Figen, A., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., ... ve Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Deneme, S. (2020). Teacher trainees' opinions regarding video-recorded microteaching sessions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(2), 24-33.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C. C. and Lee, M. H. (2014). The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 245-256.
- Diana, T. J. (2013). Microteaching revisited: Using technology to enhance the professional development of pre-service teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(4), 150-154. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.790307>
- Digelidis, N., Byra, M., Mizios, D., Yannis, S. and Papaioannou, A. (2018). The reciprocal and self-check teaching styles in physical education: Effects in basketball skills' performance, enjoyment, and behavioural regulations. *International Journal of Physical Education*, 55(4), 13-23. <https://doi.org/10.5771/2747-6073-2018-4>
- Ding, N. and Harskamp, E. G. (2011). Collaboration and peer tutoring in chemistry laboratory education. *International Journal of Science Education*, 33(6), 839-863. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.498842>
- Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R. and Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, 19, 239-256. <https://doi.org/10.1007/s10864-010-9111-8>
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D. and Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran, D., Ribosa, J. and Sánchez, G. (2020). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2), 299-312. <https://doi.org/10.1177/0255761419898313>
- Ecevit, T. ve Kaptan, F. (2019). Fen öğretmen adaylarının argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yeterliliklerin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(4), 2041-2062. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639402>

- Ensergueix, P. and Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.589097>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203451496>
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. and Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.272>
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. and Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.331>
- Fantuzzo, J. W., Polite, K. and Grayson, N. (1990). An evaluation of reciprocal peer tutoring across elementary school settings. *Journal of School Psychology*, 28(4), 309-323. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90021-X](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90021-X)
- Fiorella, L. and Mayer, R. E. (2014). Role of expectations and explanations in learning by teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.01.001>
- Fiorella, L. and Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- Fives, H., Lacatena, N. and Gerard L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives and M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 249-265). Routledge.
- Flores, M. and Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>
- Garn, A. and Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8-13.
- Goldberger, M., Ashworth, S. and Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64, 268-282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Goldberger, M. and Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57(3), 215-219. <https://doi.org/10.1080/02701367.1986.10605399>
- Goldschmid, B. and Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher education*, 5, 9-33.
- Goodlad, S. and Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Gökdemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.

- Greenwood, C. R., Arreaga-Mayer, C., Utley, C. A., Gavin, K. M. and Terry, B. J. (2001) Classwide peer tutoring learning management system, *Remedial and Special Education*, 22(1), 34-47. <https://doi.org/10.1177/074193250102200105>
- Greenwood, C. R. (1991) Classwide peer tutoring: Longitudinal effects on the reading, language, and mathematics achievement of at-risk students, *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7(2), 105-123. <https://doi.org/10.1080/0748763910070203>
- Greenwood, C. R. and Delquadri, J. (1995). Classwide peer tutoring and the prevention of school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(4), 21-25. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944638>
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. and Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3) 371-383. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.371>
- Greenwood, C. R., Terry, B., Arreaga-Mayer, C. and Finney, R. (1992). The classwide peer tutoring program: Implementation factors moderating students' achievement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 101-116. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-101>
- Griffin, B. W. and Griffin, M. M. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy. *The Journal of experimental education*, 65(3), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943454>
- Gurcay, D., Wong, B. and Chai, C. S. (2013). Turkish and Singaporean pre-service physics teachers' beliefs about teaching and use of technology. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 155-162. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0008-2>
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneri, B. (2018). *Çapraz akran öğretimi modelinin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gündüz, N., Güler, D., Güler, Y. ve Yıldırım, M. (2019). Spor kaya tırmanışında akran öğretim modelinin uygulamalarına yönelik aday öğretmen ve akran öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 163-176. <https://doi.org/10.33689/spormetre.505330>
- Hänze, M., Müller, M. and Berger, R. (2018). Cross-age tutoring: How to promote tutees' active knowledge-building. *Educational Psychology*, 38(7), 915-926. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444734>
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative research methods in psychology: Putting theory into practice* (4th Ed.). Pearson UK.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A. and Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11, 123-130.
- Hennink, M., Hutter, I. and Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (2nd Ed.). Sage.
- Hewitt, M. (2020). Considering the application of a range of teaching styles from the Spectrum that promotes the holistic development of tennis players in a variety of learning domains. In B. SueSee, M.
- Hewitt ve S. Pill (Eds.), *The Spectrum of teaching styles in physical education* (pp. 60-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341342>

Higgins, A. and Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3(4), 220-227. [https://doi.org/10.1016/S1471-5953\(02\)00106-3](https://doi.org/10.1016/S1471-5953(02)00106-3)

Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. and Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782291>

Ismail, S. A. A. (2011). Student teachers' microteaching experiences in a preservice English teacher education program. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5), 1043-1051. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1043-1051>

İlhan, M. (2019). Madde analizi ve madde ile test istatistikleri arasındaki ilişki. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 269-293) içinde. Anı Yayıncılık.

İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 129-139.

Jaakkola, T. and Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>

Jayathilake, C. and Huxham, M. (2022). Communities of practice or communicative rationality? A study of autonomous peer assisted learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 205-216. <https://doi.org/10.1177/1469787421998123>

Johnson, M. and Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 247-263. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.247>

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kan, A. (2019). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (12. Baskı., s. 43-102) içinde. Anı Yayıncılık.

Kara, K. ve Kabapınar, F. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı eğitim programının kimya öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışlarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 4(2), 95-112.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karlström, M. and Hamza, K. (2019). Preservice science teachers' opportunities for learning through reflection when planning a microteaching unit. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 44-62. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1531345>

Kaya Saylam, D. (2019). *Kavram haritası oluşturmanın beden eğitimi öğretmeni adaylarında mikro öğretim uygulama becerilerine etkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher education*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>

Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.

- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. and DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- King, A., Staffieri, A. and Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.134>
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00215>
- Kulinna, P. H., Brusseau, T., Ferry, M. and Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 81(2), 189-198.
- Kulinna, P. H. and Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use of and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F. and Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 327-338. <https://doi.org/10.1177/1356336X15626639>
- Lam, B. H. and Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
- Lee, S. J. and Branch, R. M. (2022). Students' reactions to a student-centered learning environment in relation to their beliefs about teaching and learning. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 33(3), 298-305.
- Leung, K. C. (2019a). Compare the moderator for pre-test-post-test design in peer tutoring with treatment-control/comparison design. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 685-703. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00412-6>
- Leung, K. C. (2019b). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558-579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. International handbook of research on teachers' beliefs. In H. Fives and M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). Routledge.
- Levin, T. and Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782478>
- Li, C. (2023). Investigating the tensions and negotiations on the site of peer tutoring in second language writing in higher education. *System*, 113, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102980>
- Lim, C. P., Tondeur, J., Nastiti, H. and Pagram, J. (2014). Educational innovations and pedagogical beliefs: The case of a professional development program for Indonesian teachers. *Journal of Applied Research in Education*, 18, 1-14.

- Lin, W., Yin, H., Chai, C. S. and Wang, W. (2020). Teacher conceptions matter: Exploring the relationships between mathematics teachers' conceptions and commitment in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 581-592. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00508-y>
- Loke, A. J. Y. and Chow, F. L. (2007). Learning partnership—the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028>
- Lune, H. and Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th Ed.). Pearson.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. and Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Mellado, M. E., Valdebenito, V. and Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among university students. *Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2009, 3. Baskı).
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd Ed.). Allyn and Bacon.
- Miles, M. B. and Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miquel, E., and Duran, D. (2017). Peer learning network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Miravet, L. M., Ciges, A. S. and García, O. M. (2014). An experience of reciprocal peer tutoring at the university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2809-2812. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.661>
- Mirzeoğlu, A. D. (2017). *Model temelli beden eğitimi öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Mirzeoğlu, A. D., Munusturlar, S. ve Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25(4), 184-202. <https://doi.org/10.17644/sbd.171672>
- Mirzeoğlu, A. D. ve Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.4.2B0101>
- Mirzeoğlu, A., Munusturlar, S. ve Çelen, A. (2016). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 184-202. <https://doi.org/10.17644/sbd.171672>

- Moliner, L. and Alegre, F. (2020a). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *Plos One*, 15(4), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231410>
- Moliner, L. and Alegre, F. (2020b). Attitudes, beliefs and knowledge of mathematics teachers regarding peer tutoring. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 93-112. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803271>
- Moliner, L. and Alegre, F. (2022). Peer tutoring in middle school mathematics: Academic and psychological effects and moderators. *Educational Psychology*, 42(8), 1027-1044. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2112148>
- Moliner, L., Alegre, F. and Lorenzo-Valentín, G. (2022). Peer tutoring and math digital tools: A promising combination in middle school. *Mathematics*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3390/math10132360>
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (1. Çevrimiçi Baskı)*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Mosston, M. (1966). *Teaching in physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604083>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(3), 69-81.
- Nurmi, A. M. and Kokkonen, M. (2015). Peers as teachers in physical education hip hop classes in Finnish high school. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 23-32. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i3.659>
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Okumuş, K. and Yurdakal, İ. H. (2016). Peer feedback through SNSs (Social Networking Sites): Pre-Service teachers' views about using facebook for peer feedback on microteachings. *Elementary Education Online*, 15(4), 1206-1216. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.17666>
- Olaussen, A., Reddy, P., Irvine, S. and Williams, B. (2016). Peer-assisted learning: Time for nomenclature clarification. *Medical Education Online*, 21(1), 30974. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.30974>
- Oloo, E. A., Mutsotso, S. N. and Masibo, E. N. (2016). Effect of peer teaching among students on their performance in mathematics. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 3(12), 10-24.
- Otsupius, I. A. (2014). Micro-teaching: A technique for effective teaching. *African Research Review*, 8(4), 183-197. <https://doi.org/10.4314/afrr.v8i4.15>
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D. and Gijsselaers, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 35(7), 741- 760. <https://doi.org/10.1080/03075070903383203>
- Özbal, A. F. and Eski, T. (2019). Students' and teachers' opinions about ski lessons taught by using peer teaching model. *Cypriot Journal of Educational Science*. 14(2), 171-177.

- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54. <https://doi.org/10.1080/01626620.1993.10734409>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Park, I. (2021). Moving out of the here and now: an examination of frame shifts during microteaching. *Linguistics and Education*, 66, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100979>
- Parsak, B. and Saraç, L. (2019). Turkish physical education teachers' use of teaching styles: Self-reported versus observed. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 137-146. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0320>
- Patton, M. Q. (2021). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2002, 3. Baskı).
- Peker, M. (2009). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essays*, 4(9), 872-880.
- Petancio, J.A.M., Perez, N. B. and Javier, N. G. N. (2020). Peer tutoring: Its effects on subject mastery and mathematics anxiety among elementary education teaching interns. *Malaysian Journal of Education*, 45(2), 47-56. <https://doi.org/10.17576/JPEN-2020-45.02-05>
- Pigott, H. E., Fantuzzo, J. W. and Clement, P. W. (1986). The effects of reciprocal peer tutoring and group contingencies on the academic performance of elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 93-98. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-93>
- Pill, S. and SueSee, B. (2017). Including critical thinking and problem solving in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(9), 43-49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1367741>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. and Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Postareff, L. and Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Rath & A. C. McAninch (Eds.), *Advances in Teacher Education series*, 6 (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon & Schuster/Macmillan.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. and Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2>
- Roscoe, R. D. and Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ross, M. T. and Cameron, H. S. (2007). Peer assisted learning: A planning and implementation framework: AMEE Guide no. 30. *Medical Teacher*, 29(6), 527-545. <https://doi.org/10.1080/01421590701665886>

- Rusli, M., Degeng, N. S., Setyosari, P. and Sulton. (2021). Peer teaching: Students teaching students to increase academic performance. *Teaching Theology & Religion*, 24, 17-27. <https://doi.org/10.1111/teth.12549>
- Salvara, M. I. and Bironé, E. N. (2002). Teachers' use of teaching styles: A comparative study between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 14(2), 46-69.
- Sanchez, E., Byra, M. and Wallhead, T. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690864>
- Saraç, L., ve Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 112-124.
- Saraç-Yılmaz, L., İnce, M. L., Kirazcı, S. ve Çiçek, Ş. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 3-10.
- Serbes, Ş., ve Cengiz, C. (2015). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 101-114.
- Snider, V. E. and Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873-886. <https://doi.org/10.1002/pits.20272>
- Song, Y., Loewenstein, G. and Shi, Y. (2018). Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from rural Chinese middle schools. *Research in Economics*, 72(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2017.05.002>
- Soysal, Y., Radmard, S. ve Kutluca, A. Y. (2018). Pedagogik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.00x>
- Subramaniam, K. (2006). Creating a microteaching evaluation form: The needed evaluation criteria. *Education*, 126(4), 666-678.
- SueSee, B. and Barker, D. M. (2019). Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(1), 34-50. <https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1552498>
- SueSee, B., Edwards, K., Pill, S. and Cuddihy, T. (2019). Observed teaching styles of senior physical education teachers in Australia. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 47-57. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0048-8>
- SueSee, B., Edwards, K., Pill, S. and Cuddihy, T. (2018). Self-reported teaching styles of Australian senior physical education teachers. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 41-54. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0041-2>
- SueSee, B. (2020). Using the spectrum to interrogate the teaching styles of physical education teachers. In B. SueSee, M. Hewitt and S. Pill (Eds.), *The Spectrum of teaching styles in physical education* (pp. 37-47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341342>
- Syrmpas, I., Digelidis, N. and Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X155987>

- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A. and Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Syrmpas, I. and Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Tang, S. Y., Wong, A. K. and Cheng, M. M. (2012). Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 435-451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688549>
- Tariq, V. N. (2005). Introduction and evaluation of peer-assisted learning in first-year undergraduate bioscience. *Bioscience Education*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.3108/beej.2005.06000004>
- Ten Cate, O. and Durning, S. (2007). Dimensions and psychology of peer teaching in medical education. *Medical Teacher*, 29(6), 546-552. <https://doi.org/10.1080/01421590701583816>
- Teo, T. and Chai, C. S. (2008). Confirmatory factor analysis of the conception for teaching and learning questionnaire (CTLQ). *Asia-Pacific Education Researcher*, 17(2), 215-224.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D. and Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/13598660801971641>
- Teo, T. and Zhou, M. (2017). The influence of teachers' conceptions of teaching and learning on their technology acceptance. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 513-527. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1143844>
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.4.1C0676>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V. and Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Tondeur, J. (2020). Teachers' pedagogical beliefs and technology use. In M. Peters (Ed.), *Encyclopaedia of teacher education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_111-1
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. and Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- Topping, K. and Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410603678>
- Topping, K. J. and Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in higher and further education: a typology and review of literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

- Töman, U. (2018). Akran öğretimi tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik başarı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1727-1740.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053640875>
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. and Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: School reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.589859>
- Ullah, I., Tabassum, R. and Kaleem, M. (2018). Effects of peer tutoring on the academic achievement of students in the subject of biology at secondary level. *Education Sciences*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030112>
- Uzuner Yurt, S. and Aktaş, E. (2016). The effects of peer tutoring on university students' success, speaking skills and speech self-efficacy in the effective and good speech course. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1035-1042. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2718>
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70. <https://doi.org/10.1348/000709904322848815>
- Wagner, M. and Gansemer-Topf, A. (2005). Learning by teaching others: A qualitative study exploring the benefits of peer teaching. *Landscape Journal*, 24(2), 198-208. <https://doi.org/10.3368/lj.24.2.198>
- Walker, E., Rummel, N. and Koedinger, K. R. (2009). Integrating collaboration and intelligent tutoring data in the evaluation of a reciprocal peer tutoring environment. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(3), 221-251. <https://doi.org/10.1142/S179320680900074X>
- Wang, L. (2016). Employing Wikibook project in a linguistics course to promote peer teaching and learning. *Education and Information Technologies*, 21, 453-470. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9332-x>
- Wilkinson, C., Barney, D., and Christensen, W. F. (2019). PETE teacher candidates' preferred teaching styles. *Physical Educator*, 76(5), 1247-1265. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I5-9062>
- Williams, B. and Nguyen, D. (2017). Near-peer teaching in paramedic education: A repeated measures design. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 345-354. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1146623>
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. and Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed., pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang, X., Kaiser, G., König, J. and Blömeke, S. (2020). Relationship between pre-service mathematics teachers' knowledge, beliefs and instructional practices in China. *Zdm*, 52, 281-294. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01145-x>
- Yener, D. ve Yılmaz M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326612>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, G., Yılmaz, İ., Yalız Solmaz, D. ve Şimşek, D. (2018). Beden eğitimi öğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 90-106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027901>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Zapata, S. S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a university in Chile. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>

Zeng, H. Z. (2016). Differences between student teachers' implementation and perceptions of teaching styles. *Physical Educator*, 73(2), 285-314. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I2-6218>

Zhang, F. and Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/1362168813505940>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Tarık BALCI
Eğitim	
Lise	Konak Mithatpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Bilişim Teknolojileri Alanı (2011)
Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2013-2017)
Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Antrenörlük Eğitimi Bölümü (ÇAP) (2014-2018)
Yüksek Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı (2017-2019)
Doktora	Balıkesir Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2019-2023)
Yabancı Dil Bilgisi	
İngilizce	İyi derecede (YÖKDİL: 87.5, Mart 2018 YDS: 83.75, Ekim 2018)

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni	162
EK 2. Uygulama İzni	163
EK 3. Öğretim Stilleri Bilgi Testi	164
EK 4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği	170
EK 5. Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu .	171
EK 6. Öğreten ve Öğrenen Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Soruları	173



EK 1. Etik Kurul İzni

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	“Akran Öğretim Modelinin Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyi, Pedagojik İnanç ve Mikro Öğretim Uygulamalarına Etkisi: Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına Yönelik Çalışma”
-----------------------	--

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili			
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama					
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>					
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>					
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>					
	ILAN	<input type="checkbox"/>					
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>					
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>					
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>					
	DİĞER:	<input type="checkbox"/>					
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:2021/209		Tarih:22.09.2021				
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmacının/çalışmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmacının/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerden izin alınması şartıyla gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının oybirliği ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.						

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU								
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu							
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:								
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *	İmza
Prof.Dr.Fuat EREL	Göğüs Hastalıkları AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Prof.Dr.Gülten ERKEN	Fizyoloji AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Doç.Dr.Akın USTA	Kadın Hastalıkları ve Doğum AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Doç.Dr.Eren ALTUN	Patoloji AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Doç.Dr.Eyüp AVCI	Kardiyoloji AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Dr.Öğr.Üyesi Elif AKSÖZ	Tıbbi Farmakoloji AD	BAÜN Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Uzm.Dr.Mehmet ÇALIŞKAN	Halk Sağlığı Uzmanı	Balıkesir KEAS Organize Sanayi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Av.Erman ARDA	Avukat	Serbest	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Hüsnü KUNDAKÇI	Eczacı	Balıkesir Sağlık Uygulama ve Arş.Hast.	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Serhat ALDEMİR	Emekli		E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı:Prof.Dr.Fuat EREL
İmza:

EK 2. Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2021-E.81747



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-11091771-100-81747
Konu : Tez Çalışma İzni

27.10.2021

Sayın Doç. Dr. Mehmet YANIK

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Başkanlığına verdiğiniz dilekçenize istinaden, Doktora tez danışmanlığımı ve BAP proje yürütücülüğünü üstlendiğiniz "Akran Öğretim Modelinin Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyi, Pedagojik İnanç ve Mikro Öğretim Uygulamalarına Etkisi; Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarına Yönelik Çalışma" başlıklı tez çalışmanızın deneysel sürecini "Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi" dersinde yürüteniz 23.09.2021 tarih ve 2021/21 sayılı Fakülte Yönetim Kurulumuz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Fikret SOYER
Dekan

Ek:Fakülte Yönetim Kurulu Kararı

EK 3. Öğretim Stilleri Bilgi Testi

ÖĞRETİM STİLLERİ BİLGİ TESTİ	
Öğrenci Numaranız:
Ad Soyad:
Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız
Değerli Öğretmen Adayları, Aşağıda, Öğretim Stilleri Bilgi Düzeyini ölçen 30 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Lütfen yanıtız bir soru bırakmadan <u>siz</u> <u>uygun yanıt</u> işaretleyiniz. Sorulara içten ve samimi yanıt vermeniz araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Bu bir sınav değildir. <u>Veriler çalışma amaçlı kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz korunacaktır.</u> İlginiz ve zaman ayırdığınız için şimdiden çok teşekkür ederim. <i>Arç. Gör. Tarık BALCI/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği</i>	

Özkan öğretmen, dersi için basketbolda çeşitli pas atma ve top tutma alıştırmaları aracılığıyla, "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde etkili iletişim yollarını kullanır" ve "Akranının performansını değerlendirir" kazanımlarına ulaşmayı hedeflemektedir.

3. Buna göre, Özkan öğretmenin hangi öğretim stilini öncelikle tercih etmesi beklenir?

- A) Alıştırma
- B) Eşli Çalışma
- C) Katılım
- D) Kendini Denetleme
- E) Komut

Melis öğretmen, futbolda hücum konusunu işleyeceği dersinde sınıfını iki gruba ayırmıştır. Öğretmen, dersin başında öğrencilerinden, karşı takımdan 3 oyuncu savunma alanındayken gol atmak için kullanabilecekleri olası dört farklı stratejiyi tasarlama istemiştir. Gruplar kendi çalışma alanlarına giderek orada çözüm yolları üretmişler ve sonrasında çözümlerini sırayla öğretmene sunmuşlardır.

4. Melis öğretmen uyguladığı öğretim stili aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi
- B) Kendi Kendine Öğretme
- C) Katılım
- D) Eşli Çalışma
- E) Alıştırma

- I. Alıştırmaların nasıl yapılacağı ile ilgili açıklama
 - II. Öğrencilerin lisanslı sporcu olup olmadıkları sorusu
 - III. Alıştırmaların miktarı (tekrar sayısı, süre, mesafe vb.)
 - IV. Öğrenci ile ilgili tanımlayıcı bilgi alanı (isim, sınıf, okul no vb.)
 - V. Öğretmen ve/veya öğrenci geribildirimini yazılacağı bir alan
2. Bir çalışmaya yaprağında, yukarıdakilerden hangilerinin yer alması beklenir?
- A) I ve II
 - B) II ve III
 - C) I, II ve V
 - D) III, IV ve V
 - E) I, III, IV ve V

Alp Öğretmen, masa tenisinde çeşitli vuruş alıştırmaları tasarlayarak "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde kendi performansını analiz eder" kazanımına ulaşmak istemektedir. Bunun için öğrencilerden vuruş performanslarını sunulan ölçütlere göre değerlendirmelerini istemektedir.

7. Alp öğretmenin öncelikle tercih etmesi beklenen öğretim stili hangisidir?

- A) Alıştırma
- B) Eşli Çalışma
- C) Kendini Denetleme
- D) Komut
- E) Problem Çözme Farklı Yollar Üretimi

Komuttan-A Katılıma-E kadar olan stiller, bilginin/becerinin içeren öğretim yolunu temsil ederken, Yönlendirilmiş Buluş-F ve Kendi Kendine Öğretme-K arasındaki stiller ise bilginin/becerinin içeren öğretim yolunu temsil etmektedir.

8. Yukarıdaki boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi ifadeler uygundur?

- A) Hatırlanmasını / Tekrar edilmesini
- B) Keşfedilmesini / Tekrar edilmesini
- C) Keşfedilmesini / Üretilmesini
- D) Tekrar edilmesini / Hatırlanmasını
- E) Tekrar edilmesini / Keşfedilmesini

10. Aşağıdakilerden hangisi katılım stiliinin hedeflerinden biridir?

- A) Bir akrandan geribildirim almayı ve akranına geribildirim vermeyi öğretmek
- B) Düzenli olarak performanslarıyla ilgili öğrencilere bireysel geribildirim sunmak
- C) Öğrencilere kendi beceri seviyesinde etkinliğe başlama fırsatı sunmak
- D) Performanstaki doğruluğu ve kesinliği elde etmek
- E) Zamanın verimli kullanılmasını sağlamak

Kazım öğretmen, 19 Mayıs gösterileri için sınıfına zeybek oyununu öğretmek istemektedir. Kazım öğretmen, derslerde koreografiyi öğretirken tüm öğrencilerin müziğin ve alkışın ritmine uygun hareket etmesini ve böylece grup birlikteliğini sağlamak istemektedir.

11. Yukarıdaki bilgileri de kullanarak, zeybek oyunu aracılığıyla "Halk danslarına özgü hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler" kazanımına ulaşmak isteyen Kazım öğretmenin öncelikle hangi öğretim stilini kullanması beklenir?

- A) Alıştırma
- B) Eşli Çalışma
- C) Kendini Denetleme
- D) Katılım
- E) Komut

Hatice öğretmen, öğrencilerine hentbolda temel atış, sıçrayarak ve düşerek atış teknikleri ile bu tekniklerin neden ve ne zaman kullanılması gerektiği anlayışını kazandırmayı istemektedir. Hatice öğretmen, dersinin bir bölümünde öğrencilerinin beceri ve oyun taktiği arasındaki bağlantıyı keşfetmelerini sağlamak için en geçerli yanıtı olan çeşitli sorular yöneltilmiş ve uygun yanıtlar keşfedildiğinde bu bilgileri oyun anında denetmiştir.

12. Paragrafta sunulana göre Hatice öğretmenin dersinin bir bölümünde kullandığı stil hangisidir?

- A) Eşli Çalışma
- B) Kendi Kendine Öğretme
- C) Kendini Denetleme
- D) Öğrencinin Başlatması
- E) Problem Çözme Tek Doğru

Mehmet öğretmen, voleybolda pas çeşitlerini işleyeceği bir derste, sınıfında farklı beceri düzeyinden öğrencilerin olduğunu göz önünde bulundurarak aynı beceri için farklı zorluk seviyelerinde alıştırmalar içeren bir ders uygulamak istemektedir.

13. Buna göre Mehmet öğretmenin öncelikle aşağıdaki hangi stile özgü bir ders planı hazırlaması beklenir?

- A) Alıştırma
- B) Kendini Denetleme
- C) Katılım
- D) Komut
- E) Öğrencinin Başlatması

I) Öğretmen, cimnastik amut hareketinde dengeli vücut pozisyonunu keşfetmelerini sağlayacak sorular tasarlar. II) Dersin uygulama evresinde öğrenciler dengeyi sağlayacak doğru vücut pozisyonunu deneme-yanılma yöntemiyle keşfetmeye çalışır. III) Öğrenciler buluş sürecine katılırken öğretmen onları gözlemler. IV) Öğrenciden hatalı hareket formu gelirse öğretmen müdahale edip doğru formu öğrenciye sunar. V) Öğrenciler buldukları hareket formları ile ilgili değerlendirme kararları verir.

15. Amutta denge becerisini kazandırmak için Problem Çözme Tek Doğru Stilini kullanan öğretmen, hangi aşamada stile uygun olmayan bir davranış sergilemiştir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

Beden eğitimi dersleri sayesinde basketbola merak salan ve azimli çalışmalarıyla okul takımına seçilen Damla, basketbolda zayıf olduğunu düşündüğü sıçrayarak şut atışı, sağ el ve sol el turnike gibi becerilerini daha da geliştirmek için kendisine çeşitli sosyal medya kaynakları ile basketbol temel teknik kitaplarından yararlanarak bir program oluşturmuş ve uygulamıştır. Damla süreç içerisinde kendi performansındaki gelişmeleri gözden geçirmiş ve program üzerinde kayıt altına almıştır.

16. Yukarıdaki paragrafa göre Damla'nın göstermiş olduğu davranışlar hangi stile uygundur?

- A) Alıştırma
- B) Katılım
- C) Kendi Kendine Öğretme
- D) Kendini Denetleme
- E) Öğrencinin Tasarımı

..... stili tanımlayıcı özelliği, öğretmenin öğrencilere bireysel geribildirim sunması ve etkinliklerin öğrenci tarafından bireysel olarak uygulanmasıdır. Dersin hazırlık ve değerlendirme evresindeki kararları öğretmen verir. Uygulama evresinde ise, duruş, yer, çalışmaların sırası, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, aralık vb. kararlar, ilk kez bu stille birlikte öğrenciye devredilir. Bireyselleşmenin başladığı ilk stildir.

17. Yukarıda boşluğa aşağıdaki öğretim stillerinden hangisi gelmelidir?

- A) Alıştırma
- B) Eşli Çalışma
- C) Kendini Denetleme
- D) Komut
- E) Öğrencinin Tasarımı

18. Eşli Çalışma Stili ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Çalışmaların sırası, başlama ve durma zamanı, hız ve ritim gibi kararları öğretmen verir.
- B) Gelişimin en üst düzeyde olduğu alan fiziksel gelişimdir.
- C) Öğrencilerin nasıl eşleştireceğine yalnızca öğretmen karar verir.
- D) Öğretmen, gözlemcinin kullanacağı ölçüt çizelgesini hazırlar.
- E) Öğretmen uygulayıcı öğrenci ile doğrudan iletişime girer.

I. Bireysel gelişim için öğrencinin performans ölçütlerinin kullanılması

II. Aynı beceri için farklı zorluk düzeyindeki çeşitli alıştırmalarla öz-güvenin teşvik edilmesi

III. Dışsal geribildirim kaynaklarına olan bağımlılığın azalması

IV. Farklılıklarının ve bireysel sınırların kabul edilmesi

V. Alıştırmanın belirli yönlerinde akıldan geribildirim alma fırsatının sağlanması

20. Yukarıdakilerden hangileri Kendini Denetleme Stili için doğrudur?

- A) I, II, III
- B) I, III, IV
- C) II, III, IV
- D) II, IV, V
- E) III, IV, V

22. Aşağıdakilerden hangisi komut stiline hedeflerinden biri değildir?

- A) Bilinmeyen tek doğru yanıtın keşfedilmesi
- B) Ders zamanının verimli kullanılması
- C) Etkinliklerde eşgüdümlü performans gösterilmesi
- D) Belirli bir gruba aidiyet duygusu kazandırılması
- E) Sunulan modelin taklit edilmesi

- I. Alternatif hareket tasarımlarının üretilmesi
- II. Bilinen bilgi ve becerilerin taklit edilmesi
- III. Sunulan modelin tekrar edilmesi
- IV. Kuralların, temel bilgi ve becerilerin hatırlanması
- V. Öğrenilmiş bilgilerin gerektiğinde geri çağırılması

25. Yukarıdakilerden hangisi/hangileri A-E Stilleri kümesinin ortak özelliklerinden biri değildir?

- A) Yalnız I
- B) I ve II
- C) II ve III
- D) III ve IV
- E) IV ve V

Öğretmen, öğrencileri için genel konu alanını belirler. Belirlenen konu alanı içinde öğrenci, odaklanacağı çalışma konusunu, konu ile ilgili problemleri keşfeder, uygun çözümler üretir ve bunları bir plana dökerek uygular. Öğretmen ise öğrencinin gelişimini gözlemler, sorularını ve çözümlerini dinler.

26. Yukarıdaki bilgiler hangi stilin özelliklerini açıklamaktadır?

- A) Kendi Kendine Öğretme
- B) Öğrencinin Başlatması
- C) Kendini Denetleme
- D) Öğrencinin Tasarımı
- E) Problem Çözme Tek Doğru

Voleybolda tenis servis becerisini pekiştirmek isteyen Mümine öğretmen, file yüksekliği ve atış mesafesi olmak üzere iki zorluk kriteri belirlemiş ve dersin başında öğrencilere alıştırmalar ile ölçütlerin yazılı olduğu çalışma yapraklarını dağıtmıştır. Öğrenciler, etkinliklere kendi belirledikleri seviyeden başlamış, bazen bir üst veya bir alt zorluk düzeyindeki istasyona geçiş yaparak, belirlenen alana isabetli vuruşlarını kayıt altına almıştır.

27. Mümine öğretmenin kullanmış olduğu öğretim stili aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Alıştırma
- B) Eşli Çalışma
- C) Katılım
- D) Kendini Denetleme
- E) Komut

Buğra öğretmen, okul bahçesinin çeşitli yerlerine basketbolda dört farklı top sürme tekniği için aynı zorluk düzeyinde dört farklı istasyon oluşturmuştur. Ders başladığında kısaca dersin amacından bahsetmiş ve öğrencilere tekniklerle ilgili açıklamaların yazılı olduğu çalışma yapraklarını dağıtmıştır. Öğrenciler farklı istasyonlardaki teknikleri deneyimlerken, öğretmen onları gözlemlemiş ve bireysel geribildirim sunmuştur.

28. Paragrafa göre Buğra öğretmenin kullanmış olduğu öğretim stili aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Alıştırma B) Eşli Çalışma C) Katılım
D) Kendini Denetleme E) Komut

Burçak öğretmen, kurbağalama yüzmede öğrencisinin bazı eksikleri olduğunu ve teknikle ilgili bireysel çalışma programı hazırlaması gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle, yüzerken öğrencisini çeşitli açılardan video kamera ile kaydetmiş, öğrencisinin tekniklere ilişkin kendi problemlerini oluşturmasını sağlamak için örnek bir teknik video gösterimi yapmıştır. Belirlediği problem doğrultusunda kol-ayak koordinasyonundaki hatasını keşfeden öğrenci, gerekli durumlarda öğretmenine de danışarak kendisine bir çalışma programı oluşturmuştur.

30. Paragrafta sunulan öğretim stili aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Alıştırma
B) Öğrencinin Tasarımı
C) Kendini Denetleme
D) Öğrencinin Başlatması
E) Kendi Kendine Öğretme

EK 4. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum
1. Bir öğretmen için öğrencilerinin hislerini anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
2. Öğretim, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye cesaretlendirmek değil, öğrencilere doğru ve tam bilgi sağlamaktır.	1	2	3	4	5
3. Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.	1	2	3	4	5
4. İyi sınıflar öğrencileri düşünmeye ve birbirleriyle etkileşmeye teşvik edecek demokratik ve özgür bir atmosfere sahiptir.	1	2	3	4	5
5. Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerini hatırlamak demektir.	1	2	3	4	5
6. Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaları ve etkinliklere katılmaları için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
7. Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir.	1	2	3	4	5
8. Öğretme, basitçe ders konularını anlatmak, sunmak ve açıklamaktır.	1	2	3	4	5
9. İyi öğretim, sınıfta en çok öğretmen konuştuğunda oluşur.	1	2	3	4	5
10. Öğrenme, aslında tekrar ve uygulamadan oluşur.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve bu fikirler üzerinde dikkatle durulmalıdır.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde daima kontrol sahibi olmalıdırlar.	1	2	3	4	5
13. Bir öğretmenin başlıca görevi öğrencilere bilgi vermek, onlara tekrarlar ve uygulamalar yaptırmak ve ne hatırladıklarını test etmektir.	1	2	3	4	5
14. Ders süresince öğrencilerin ilgisini ders kitapları üzerinde tutmak önemlidir.	1	2	3	4	5
15. Her çocuk biriciktir ya da özeldir ve kendi özel gereksinimlerine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
16. İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	1	2	3	4	5
17. Öğretimin odağı bilgi alışverişi değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandırmalarına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
18. En iyisi öğretmenlerin sınıfta olabildiği kadar çok otorite uygulamalarıdır.	1	2	3	4	5
19. Farklı öğrencilere farklı amaçlar ve beklentiler uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme esas olarak, olabildiği kadar çok bilgiyi özümlemeyi içerir.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilerin kontrol altında tutulmaları için daima azarlanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
22. İyi öğretmenler, yanıtları kendi başlarına düşünüp bulmaları için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	1	2	3	4	5
23. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramları kendi kendilerine düzeltmelerini sağlamak değil, öğretmenin hemen düzeltmesidir.	1	2	3	4	5
24. Öğrenciler kontrol altına alınmadıkça, öğrenme gerçekleşemez.	1	2	3	4	5
25. İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar.	1	2	3	4	5
26. Öğretmeyi öğrenmek, basitçe ders anlatanların fikirlerini sorgulamadan uygulamak demektir.	1	2	3	4	5
27. Bir şeyi daha sonra hatırlayabildiğimde onu gerçekten öğrenmişimdir.	1	2	3	4	5
28. Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara uyacak kadar esnek olmalıdır.	1	2	3	4	5
29. Bir öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	1	2	3	4	5
30. Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için pek çok fırsat verilmelidir.	1	2	3	4	5

EK 5. Beden Eğitimi ve Sporda Yöntem Uygulama Becerileri Gözlem Formu

Bu form, öğretmen adaylarının öğretim stillerini uygulama becerilerini tespit edebilmek amacıyla hazırlanmıştır.											
Etkileşim öncesi kararlar kapsamında mikro öğretim uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayının hazırlanmış oldukları ders planı ile çalışma kağıdını inceleyerek değerlendirme yapınız. Yalnızca, komut stilinde çalışma kağıdı hazırlanmadığından, komut stilini kullanan öğretmen adayları için ilgili kısmı boş bırakınız.											
Etkileşim ve etkileşim sonrası kararlar kapsamında ise öğretmen adayının mikro öğretim video kaydı üzerinden değerlendirme yapınız. Gözlem formunda yer alan puanların anlamı aşağıda sunulmuştur:											
Değerlendiren:					Değerlendirilen:						
1 Puan: Kabul Edilemez		2 Puan: Gelişmeye İhtiyacı Var		3 Puan: Temel Düzeyde		4 Puan: Yeterli		5 Puan: Üstün			
1. ETKİLEŞİM ÖNCESİ KARARLAR											
1.1. DERS PLANI											
1. Konuya uygun kazanımları yazabilme.							1	2	3	4	5
2. Ders planını anlaşılır biçimde yazabilme.							1	2	3	4	5
3. Konuya uygun araç, gereç ve materyali hazırlayabilme.							1	2	3	4	5
4. Stile özgü alıştırmaları hazırlayabilme.							1	2	3	4	5
5. Öğrencinin gelişim düzeyine uygun alıştırmaları belirleyebilme.							1	2	3	4	5
6. Ders planındaki bölüm sürelerini uygun şekilde hazırlayabilme.							1	2	3	4	5
1.2. ÇALIŞMA YAPRAĞI											
7. Çalışma yaprağında bulunan alıştırmaları stile özgü hazırlayabilme.							1	2	3	4	5
8. Çalışma yaprağında bulunan alıştırmaları doğru ifadelerle yazabilme.							1	2	3	4	5
9. Stile ve konuya özgü; uygun açıklamaları yazabilme (uygulayıcı/gözlemci için)							1	2	3	4	5
10. Stile ve konuya özgü; uygun şekil, poster, modelleme gibi araçları kullanabilme.							1	2	3	4	5
11. Stile özgü alıştırmaları, uygun basamaklandırabilme (basitten-karmaşığa)							1	2	3	4	5
12. Stile özgü alıştırmaların değerlendirme biçimini uygun şekilde hazırlayabilme.							1	2	3	4	5
13. Alıştırmaların tekrarını optimal düzeyde sağlayabilme.							1	2	3	4	5
2. ETKİLEŞİM-UYGULAMA EVRESİ											
14. Derse karşı öğrencilerde istek oluşturabilme.							1	2	3	4	5
15. Doğru kavramlar kullanarak konuyu açıklayabilme.							1	2	3	4	5
16. Stile özgü öğretmen / öğrenci görevlerinin sürecini yönetebilme.							1	2	3	4	5
17. Derse karşı öğrenci istekliliğinin sürekliliğini sağlayabilme.							1	2	3	4	5
18. Stile özgü öğretim araç-gereç ve materyalleri uygun biçimde kullanabilme.							1	2	3	4	5

19. Stile özgü evrelerde, karar verme veya kararı devretme becerisini doğru uygulayabilme.	1	2	3	4	5
20. Stile özgü öğrenci gelişimini, uygun şekilde sağlayabilme (bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel).	1	2	3	4	5
21. Ders planında bölümlere ayrılan süreyi uygun biçimde kullanabilme.	1	2	3	4	5
22. Stile özgü alıştırmaları uygulayabilme.	1	2	3	4	5
23. Stile yönelik uygun organizasyon biçimini uygulayabilme.	1	2	3	4	5
24. Ders esnasında hareket süresi ve konuşma süresini uygun ölçüde ayarlayabilme.	1	2	3	4	5
25. Tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilme.	1	2	3	4	5
26. Dersin kesinti ve engellenmesi durumlarına karşı uygun önlemler alabilme.	1	2	3	4	5
27. Sözlü anlatımlarda kavramları açıklayabilme.	1	2	3	4	5
28. Sözlü anlatımlarda Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanabilme.	1	2	3	4	5
29. Stile uygun iletişim biçimini kullanabilme.	1	2	3	4	5
30. Sesini etkili kullanabilme.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenin stile özgü tavır ve tutumunu sergileyebilme.	1	2	3	4	5
32. Stile özgü sözlü ifadeleri doğru kullanabilme.	1	2	3	4	5
33. Stile özgü uygun dönütleri kullanabilme / kullandırabilme.	1	2	3	4	5
34. Bulunduğu ortama ve karşılaştığı davranışa uygun olarak jest ve mimikleri kullanabilme.	1	2	3	4	5
35. Öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı uygun tepki verebilme.	1	2	3	4	5
36. Öğrencilerin sorularını kullanılan stile özgü uygun cevaplayabilme.	1	2	3	4	5
37. Zamanı etkili kullanabilme.	1	2	3	4	5
38. Güvenlik açısından gerekli önlemleri alabilme.	1	2	3	4	5
39. Stile özgü hedeflere ulaşabilme.	1	2	3	4	5
ETKİLEŞİM SONRASI-DERSİ BİTİRİŞ (DEĞERLENDİRME EVRESİ)					
40. Konuya ilişkin genel tekrar yapabilme.	1	2	3	4	5
41. Öğrencilerin anlama düzeylerine göre uygun açık ve yönlendirici geribildirim verebilme.	1	2	3	4	5
42. Gelişim alanlarına özgü değerlendirme yapabilme.	1	2	3	4	5
43. Öğrencilere konuyu kavramalarına yönelik uygun soruları sorabilme.	1	2	3	4	5
44. Ders sürecinde kullanılan materyal ve malzemelerin toparlanmasını sağlayabilme.	1	2	3	4	5
45. Dersi uygun şekilde bitirebilme.	1	2	3	4	5

EK 6. Öğreten ve Öğrenen Öğrenciler İçin Odak Grup Görüşme Soruları

Öncelikle katılımınız için çok teşekkür ederim. Bu görüşmenin amacı, bir dönem boyunca deneyimlediğiniz akran öğretimi etkinlikleri hakkındaki görüşlerinizi öğrenmektir. Görüşmemiz yaklaşık olarak 1 saat sürebilir. Çalışma kapsamında kimliğiniz tamamen gizli tutulacak ve çalışmayı yürüten araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da bitirebiliriz. Eğer kabul ediyorsanız görüşmemiz kayıt altına alınacaktır.

ÖĞRETEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. Akran öğretimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? - Sonda: Geleneksel öğretime kıyasla üstünlükleri ve sınırlılıkları, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenen etkileşimi.
2. Öğreten öğrenci olmak size nasıl hissettirdi? - Bu süreçte keyif aldığımız veya zorlandığımız-sorun yaşadığımız durumlar oldu mu?-Bu durumları açıklar mısınız?-Bu durumların üstesinden gelmek için ne gibi girişimlerde bulundunuz?
3. Süreç içerisinde öğrenen akranlarınızda olumlu veya olumsuz yönde değişim olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız?
4. Bu süreçte öğretmen öğrenci olarak görev almanızın Mosston ve Ashworth'ün Öğretim Stillerine yönelik bilginizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? - Sonda: Sunuş ve buluş kümesi stillerinin özellikleri, öğretim stillerinin tanımlayıcı özellikleri, stilleri yapısı, stillerin hedefleri.
5. Akran öğretimi ile geçirdiğimiz sürecin, öğretme ve öğrenmeye yönelik inançlarınızda bir farklılık meydana getirdiğini düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız? -Sonda: Etkili öğretim ve öğrenme, sınıfta öğretmenin ve öğrencinin rolleri, ideal bir öğrenme-öğretme ortamı.
6. Bu süreçte, öğretmen öğrenci görevini üstlenmenin mikro öğretim uygulamalarınız üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız? -Sonda: Ders planı ve çalışma kâğıdı hazırlama, stili uygulama, geribildirim/değerlendirme.
7. Benim sorularım bitti, sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Görüşmemiz burada sona erdi. Görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. Akran öğretimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? - Sonda: Geleneksel öğretime kıyasla üstünlükleri ve sınırlılıkları, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenen etkileşimi.
2. Öğrenen öğrenci olmak size nasıl hissettirdi? - Bu süreçte keyif aldığımız veya zorlandığımız-sorun yaşadığımız durumlar oldu mu?-Bu durumları açıklar mısınız?-Sonda: Öğretim elemanı yerine bir akrandan öğrenmek, akarana soru sormak, derse yönelik motivasyon ve tutum.
3. Süreç içerisinde öğrenen akranlarınızda olumlu veya olumsuz yönde değişim olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız?
4. Akranınızdan öğrenmenin Mosston ve Ashworth'ün Öğretim Stillerine yönelik bilginizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? - Sonda: Sunuş ve buluş kümesi stillerinin özellikleri, öğretim stillerinin tanımlayıcı özellikleri, stilleri yapısı, stillerin hedefleri.
5. Akran öğretimi ile geçirdiğimiz sürecin, öğretme ve öğrenmeye yönelik inançlarınızda bir farklılık meydana getirdiğini düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız? -Sonda: Etkili öğretim ve öğrenme, sınıfta öğretmenin ve öğrencinin rolleri, ideal bir öğrenme-öğretme ortamı.
6. Akranınızdan öğrenmenin mikro öğretim uygulamalarınız üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse nasıl? Hayırsa neden? Açıklar mısınız? -Sonda: Ders planı ve çalışma kâğıdı hazırlama, stili uygulama, geribildirim/değerlendirme.
7. Benim sorularım bitti, sizin eklemek istedikleriniz var mı?

Görüşmemiz burada sona erdi. Görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.



Eğitimde, bilimde, sanatta çağdaş...



Balıkesir Üniversitesi
Tıp Fakültesi Dekanlık Binası
Çağış Yerleşkesi/BALIKESİR



(0 266) 612 14 62
sagbilen@balikesir.edu.tr
<http://www.balikesir.edu.tr>

