

Geliş Tarihi (Received): 30.12.2018
Kabul Tarihi (Accepted): 05.03.2019
Yayın Tarihi (Published):30.06.2019
SPORMETRE, 2019,17(2), 163-176
DOI: 10.33689/spormetre.505330

SPOR KAYA TIRMANIŞINDA AKRAN ÖĞRETİM MODELİNİN UYGULAMALARINA YÖNELİK ADAY ÖĞRETMEN VE AKRAN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nevin GÜNDÜZ¹, Damla GÜLER², Yağmur GÜLER³, Mustafa Yıldırım⁴
^{1,2,3,4} Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara

Öz: Bu araştırmanın amacı, spor kaya tırmanışında akran öğretim modelinin uygulamalarına yönelik aday öğretmen ve akran öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan aday öğretmenler, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Özel Öğretim Yöntemi dersine giren 3. sınıf (5 kişi) öğrencileridir. Araştırmaya 6 erkek ve 5 kadın olmak üzere toplam 11 öğrenci katılmıştır. Akran eğitim modeliyle işlenen spor kaya tırmanış etkinliği toplam 10 hafta sürmüştür. Uygulama sonunda görüşmeye gönüllü olarak katılan aday öğretmenler ve akran öğrencilerden randevu alınarak, uzman kişiler tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeler, sessiz bir odada ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme formu aday öğretmenler için 8, akran öğretmen için 11 ve akran öğrenen için ise 5 yarı yapılandırılmış soruyu içermektedir. Araştırmada kullandığımız görüşme soruları bu konuda yapılan araştırmalar derlenerek ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel istatistik yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, aday öğretmenler, bu modeli ilk kez uyguladıkları için ders planında öncelikle zorlandıklarını, acemilik yaşadıklarını, 1-2 hafta sonra planları daha detaylı hazırladıklarını, bu deneyimlerin öğretmenlik yaşantılarında faydalı olacağını, iletişimlerinin arttığını, anlık karar verme gibi bilişsel katkılarının yanında, pratik düşünmeye başladıklarını, akranlarına geri bildirim ve yönlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Akran öğretmen öğrenciler, tırmanma etkinliğinde güvenlik önlemlerine çok dikkat ettiklerini, öğretirken eksiklerini görüp tamamladıklarını, özgüvenlerinin arttığını belirtirken; akran öğrenen öğrenciler, tırmanma etkinliğinde korku ve heyecan hissettiklerini, güvenlik konusunda akranıyla olan iletişime dikkat ettiklerini, tırmanmayı akranlarından iyi bir şekilde öğrendiklerini bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, Akran öğretim modeli, Spor kaya tırmanış, Akran öğrenci

THE APPLICATION OF PEER TEACHING MODEL IN SPORT ROCK CLIMBING: EVALUATION OF CANDIDATE TEACHER AND PEER STUDENT OPINIONS

Abstract: The aim of this qualitative research study, is to evaluate the opinions of the candidate teachers and peer students by regarding to the administration of peer teaching model in the field of rock climbing sport. A total number of 11 students, comprised of 6 males and 5 females (3rd class Candidate teachers), who are enrolled in Ankara University Faculty of Sport Sciences, Special Teaching Method course, participated in the mentioned study. The rock climbing treatment, which conducted by the peer education model, lasted 10 weeks. semi-structured interview questions, which prepared by experts, were applied by getting appointment from candidate teachers and peer students at the end of the application. The interviews recorded by a special voice recorder in a quiet room. The interview form, comprised of 8 semi-structured questions, 8 for peer teachers, and 5 for peer learners. The prepared interview questions of this study, have been compiled by collecting the researches and getting expert opinion. The data were analyzed by using content analysis and descriptive statistics. The final results of this study showed that, the candidate teachers, who applied this model for the first time in the lesson plan, experienced difficulties in the beginning, but, after 1-2 weeks the needed plans are prepared in more details by participants, and the outcomes were useful for them in their teaching experience, increased communication, such as instant decision-making cognitive contributions, as well as practical thinkings. Also the results mentioned that, participants started giving feedback and direction to their peers. In the process of the teaching, the the peers teachers, prepared safe place for participants in climbing event, monitored their deficiencies during teaching (then solving them), beside of this, it increased self-confidence of the participants. Moreover, peer learning students, fear of the climbing event and feel excitement, they pay attention to the communication with their peers about security, climbing reported that they learned from their peers in a good way.

Key Words: Candidate teacher, Peer teaching model, Sport rock climbing.

GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada eğitim, bireylere bilgiler öğretme amacının yanında, öğrettiği bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durum eğitim programlarında, öğretim model ve yöntemleri ve değerlendirme aşamasındaki ölçme araçlarındaki değişimlerde gözlenmektedir. Geleneksel anlayışın; öğrencileri hazıra alıştırdığı, ezbere yönlendirdiği, merak duygusunu azalttığı, sorgulamayan ve üretmeyen bireyler yetiştirdiği dikkate alındığında, yukarıda bahsedilen özelliklerin geleneksel yaklaşımlarla gerçekleştirilmesinin oldukça zor olduğu görülmektedir. “Genel Eğitim” alanı içinde gelişen öğretim modelleri genel anlamda “Beden Eğitimi” alanında da geçerli olmakla birlikte, bu alanın temelde devrimsel gelişim üzerine kurulu ve fiziksel etkinlikler yolu ile öğretime dayalı yapısı içinde yeniden şekillenmektedir (İnce ve Hünük, 2010).

Bu doğrultuda, Metzler (2005) beden eğitimi alanında sekiz farklı öğretim modelini tanımlamaktadır. Bu modellerden biri olan akran öğretimi, ilk defa 19. yüzyılın başlarında tanıtılmış ve öğrencilerin bilişsel ve sosyal öğrenmelerini destekleyen etkili bir öğretim modeli olduğu belirlenmiştir (Ernst ve ark., 1998).

Akran öğretimi, bir öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek belirli bir kavramı, beceriyi ya da bilgiyi öğretmek öğrendikleri bir süreçtir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, kendi öğrenme adımlarına, algılama düzeylerine ve öğrenme şekillerine uygun olarak öğrenirler (Korner ve ark., 2014). Topping ve Ehly (1998) akran öğretiminin amacını, öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında öğrencinin akranına bir bilgiyi ya da beceriyi öğretmesi şeklinde açıklamaktadır (akt. Longueville ve ark., 2002).

Akran öğretiminin tek yönlü akran öğretimi, çift yönlü akran öğretimi ve tüm sınıf akran öğretimi olmak üzere birçok çeşidi vardır Tek yönlü akran öğretiminde konuyu daha çok bilen bir öğrencinin daha az bilen bir öğrenciye öğretimde yardımcı olması söz konusudur. Tek yönlü akran öğretiminin avantajı her öğrencinin kendi rolünü bilmesidir (Lieberman, 2006). Beden eğitiminde, sıklıkla kullanılan akran öğretimi yapısı, çift yönlü akran öğretimidir (Mosston ve ark., 2002). Bir öğrenci (uygulayan) görevi yerine getirirken, diğer öğrenci (gözlemci), beceriyi öğretir ve uygulayan öğrenciyi gözlemleyerek beceri ile ilgili geribildirim verir. Bu geri bildirim, öğretmen tarafından sözlü olarak veya görev kartları şeklinde verilen bilgilere dayanmaktadır. Gözlemci, öğretim yoluyla “öğrenmeyi” amaçlarken uygulayan öğrenci beceriyi yaparak öğrenmektedir. Bu türün avantajı, her öğrencinin hem öğrenci, hem de öğretmen rolünü oynamasıdır (Topping, 2005). Tüm sınıf akran öğretiminde sınıf ikiye bölünür. Sınıftaki her öğrenci, eşi ile akran öğretime katılır, eşine öğretimde yardım eder ve onun hatalarını düzeltir (Bond ve Castagnero, 2006 akt. Temple ve ark., 2008).

Akran öğretim modelinin etkili bir şekilde uygulanması, öğreten ve öğrenen öğrencilerin yaş ve yetenek düzeyine, çocukların iş birliği yapma motivasyonuna, görevlerin niteliğine ve iş birliğine yönelik kurumsal ve kültürel desteği içeren karmaşık bir dizi faktöre bağlıdır. Akranlar arasındaki yetenek seviyeleri en önemli faktörlerden biridir. Daha yetenekli bir eşle çalışan çocukların eşit ya da daha az yetenekli bir eşe sahip olanlardan daha fazla gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir (Hogan ve ark., 1999). Ayrıca akran öğretim modelinde akran öğretmenlerin daha faydalı olması için başlangıç eğitimi verilmesi de önemlidir (Thomas 1994; King 2002; Roscoe ve ark., 2007).

Akran öğretim modeli sınırlı ve avantajlı özelliklere sahiptir. Kimi zaman öğretmenin aktaramadığı bilgiler, lider öğrenci tarafından daha kolay anlatılabilir. Çünkü bazen öğretmen, öğrenciye bilgiyi aktarabilecek dili bulamayabilir. Bunun için öğrencinin kendi yaş grubunun etkisi oldukça önemlidir. Elbette bu durum, her bilgi için söz konusu değildir. Akran, tüm bilgiler için bu modeli kullanamaz. Akranın aktarabileceği bilgiler sınırlıdır. Yani model, her bilginin aktarımı için uygun değildir (Nurmi ve ark., 2015). Iserbyt (2013)' in görev kartları ile karşılıklı akran eğitimi çalışmasında, akran eğitiminin öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı, sosyal beceri, ortak çalışma kabiliyeti, sorunlar karşısında nasıl davranılması gerektiği ve en önemlisi de “ben” yerine “biz” duygusu geliştirdiğini gözlemlemiştir.

Gagnon (2016) yaptığı Gelişimsel Beden Eğitimi çalışmasında Uyarlanmamış Beden Eğitimi için uygun olmayan normal beden eğitimi sınıfındaki düşük performans gösteren öğrencileri hedeflemiştir. Çalışma sonucunda, Gelişimsel Beden Eğitimi öğrencileri arasındaki motivasyon düzeyi artarken hareket becerilerinde iyileşme ve tüm Gelişimsel Beden Eğitimi öğrencilerinin beceri düzeylerinde bir artış olduğu belirlenmiştir.

Wiskochil ve ark., (2007), yaptıkları çalışmada akran öğretim modelini az gören ve görmeyen öğrencilere uygulamışlardır. Çalışmada deneyimli ve deneyimsiz olan akran öğreticilerin ve uygulanan akran eğitiminin, akademik öğrenme zamanına, açık ve kapalı becerilerdeki performans üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, beden eğitimi derslerinde uygulanan akran eğitiminin gözleri az gören ve görmeyen öğrencilerin akademik öğrenme zamanlarında olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (akt. Ayers, 2009). Literatüre bakıldığında, akran öğretim modeli, artan akademik öğrenme süresi, orta-şiddetli fiziksel aktivite seviyeleri, artırılmış motor performansı, iyileştirilmiş sağlık ve beslenme davranışı, sosyal etkileşimler ve sosyal beceri geliştirme, motivasyon ve öz-yeterlilik gibi faydaları ile beden eğitiminde etkili bir öğretim modeli olduğunu kanıtlamıştır (Cervantes ve ark., 2013; Jenkinson ve ark., 2014).

Ülkemizde beden eğitimi derslerinde uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı'nın üst düzey psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlara ait kazanımlarına ulaşmak için öğretmenlere, model temelli öğretim yapımları tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerin model temelli eğitimi derslerinde kullanabilmeleri için hem bilgi sahibi hem de uygulama deneyimlerine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına model temelli öğretim uygulatılmalı ve modele ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini içeren çalışmalar yapılmalıdır. Literatürde beden eğitimi ve spor alanında akran öğretim modeli üzerine yapılan uluslararası çalışmalar mevcut iken, ulusal düzeyde yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, akran öğretim modelinin spor kaya tırmanışına uygulanması ve aday öğretmenlerin ve akran öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmen olarak, akran öğretim modeli uygulamasının size kişisel ve mesleki olarak kazanım sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlar nelerdir?
2. Aday öğretmen olarak, akran öğretim modeli uygulamasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
3. Akran öğreten olarak, spor kaya tırmanışında akran öğretim modeli uygulamasının size katkıları oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir?

4. Akran öğrenen olarak, akran öğretimi modeli ile spor kaya tırmanışını öğrenirken neler hissettiniz?

MATERYAL VE METOT

Araştırma Grubu

Araştırmaya, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 11 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

Bu öğrencilerden 5 (erkek)'i öğretmen adayı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde 3. sınıf öğrencisi, 3(kadın)'ü akran öğreten, tırmanma topluluğuna 3 dönemdir devam eden 2. sınıf öğrencisi, 3 (1 kadın, 2 erkek)'ü ise akran öğrenen, tırmanmayı hiç bilmeyen 1. ve 2. sınıf öğrencisidir. Araştırmanın örneklem grubunu oluştururken, aday öğretmenler ve akran öğretenler için amaçlı örneklem tekniği, akran öğrenenler için ise kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları (aday öğretmenler için 8, akran öğreten 11 ve akran öğrenen için 5 soru) bu alanda yapılmış diğer çalışmalar taranarak oluşturulmuştur.

Görüşme formları uzman kişiler tarafından incelenmiş ve soruların araştırma amacına uygun olduğu kanısına varılmıştır. Tırmanma konusunda deneyimli öğretmen adayları 10 hafta boyunca akran öğretim modelini spor kaya tırmanışında uygulamışlardır. Akran öğreten öğrenciler için görev kartları 1. Kademe Sportif Tırmanma Antrenör belgesine sahip araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (bkz. Tablo 4). Konu başlıkları dikkate alınarak hazırlanan görev kartları aday öğretmenler tarafından akran öğretenlere her hafta verilmiş ve öğretenler bilgilendirilmiştir. Ayrıca, uygulama öncesi ve esnasında da gerektiğinde geri bildirimler verilmiştir. Ders planları ise tırmanma konusunda deneyimli aday öğretmenler tarafından hazırlanmıştır ve her haftanın planı basamaklamalı ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında aday öğretmenler akran öğretenlere rehberlik ve yönlendirme yapmış ve dersi takip etmişlerdir. Akran öğretenler ise ders planları ve akran görev kartlarını kullanarak spor kaya tırmanışını akran öğrenenlere öğretmişlerdir. Araştırmada akran öğrenenler öğrencilerle bire bir çalışmışlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında aday öğretmenler ve akran öğrenciler, akran öğretim modeli uygulamasına dair ve nitel bölüm ile ilgili bilgilendirilmiş, öğrenciden randevu talep edilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşmeler 15 dk. ile 25 dk. arasında sürmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin, görüşmede sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamında düz yazı haline getirilmiştir. Daha sonra veriler dile getirilen ifadeler ile kısa cümleler halinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın bulgularında, temalara

ilişkin aday öğretmen ve akran öğrencilerin ifadeleri isim ve soy isimlerinin baş harfleri kullanılarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşme ve yansıma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada aday öğretmenler için 4 (bkz. Tablo. 2), akran öğretmenler için 6 (bkz. Tablo 3) ve akran öğrenen öğrenciler için 3 tema oluşturulmuştur (bkz. Tablo 4).

Aday Öğretmen Görüşme Soruları:

1. Akran öğretim modelini kullanarak hazırladığınız planı uygularken en çok zorlandığınız bölümler hangileri oldu? Neden zorlandınız?
2. Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yaptınız?
3. Akran öğretme grubu oluşturmak için nelere dikkat ettiniz? Grubu oluştururken başarılı oldunuz mu? Eğer başarılı olmadıysanız neden?
4. Güvenlik önlemleri için ne tür tedbirler aldınız? Uygulama sırasında güvenlikle ilgili sorun yaşadınız mı? Yaşadınız ise sorun ne oldu?
5. Ders içinde akran öğretme için rehberlik ve yönlendirme konularında ne yaptınız? Sürecin aksamadan ilerlemesi için bu yönlendirmeler yeterli oldu mu?
6. Uygulama öncesi akran öğretme ile görev kartları ve yapacakları uygulamalarla ilgili iletişim sağlandı mı? Sağlandı ise yeterli oldu mu? Bu uygulamaya nasıl yansıdı? Açıklayınız.
7. Akran öğretim modeli uygulamasının size kişisel ve mesleki olarak kazanım sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlar nelerdir?
8. Tekrar bu modeli uygulama fırsatınız olsa farklı bir uygulama yapar mıydınız ve bu uygulama ne olurdu?

Akran Öğreten Görüşme Soruları:

- 1- Akranınıza tırmanmayı öğretirken zorlandığınız durumlar oldu mu? Olduysa bunlar neler? Çözüm için neler yaptınız?
- 2- Görev kartını tamamen uygulatabildiniz mi? Uygularken en çok nerelerde zorlandınız?
- 3- Akranınızla tırmanma esnasında iletişiminiz nasıldı? Uygulama esnasında sizi anlama konusunda zorlandı mı?
- 4- Güvenlik önlemleri olarak neler yaptınız? Uygulamada emniyet aletlerinin kullanımını tam olarak öğretebildiniz mi?
- 5- Farklı şekillerdeki tutamakları kullanarak tırmandığınızda beklediğiniz şekilde tırmanma gerçekleşti mi?
- 6- Bu uygulamada kendi performansınızı nasıl değerlendirirsiniz? Kendinizde ne tür değişiklikler hissediyorsunuz?
- 7- Lider tırmanmayı öğretebildiniz mi? Öğretirken zorlandınız mı? Zorlandıysanız hangi konularda?
- 8- 8-Akran öğrenen tırmanırken beklenmedik bir durum gelişti mi? O yukarıda iken ne hissettiniz?

- 9- 10 haftalık süreçte akranınıza tırmanma eğitimi verdiniz, bu süreçte kişide bir değişim oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
- 10- Akran öğreten kişi olarak kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 11- Akran öğreten olarak bu çalışmanın size ne gibi katkıları oldu?

Akran Öğrenen Görüşme Soruları:

- 1- Akran öğretenle iletişiminiz nasıldı? Onu anlamakta zorluk çektiniz mi? Zorluk çektiyeniz bu zorlukları aşmak için neler yaptınız?
- 2- Size göre başarılı bir tırmanma uygulaması gerçekleşti mi? Tırmanma uygulamasının başarılı olduğunu düşünüyorsanız başarılı olan yanları nelerdir?
- 3- Tırmanma hakkındaki düşünceleriniz uygulama öncesi ve sonrasında değişti mi? Değişti ise ne yönde bir değişiklik oldu? Uygulama sonrasında da tırmanmaya devam etmek ister misiniz?
- 4- Tırmanmada hangi seviyede olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- 5- Akran eğitim modeli ile tırmanma etkinliği yapmak size ne tür katkı sağladı? (bilişsel, duyuşsal, psikomotor)

Geçerlilik: Araştırmada iç geçerlilik için bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın modeli, veri kaynakları, toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlarının bulgularda ayrıntılı olarak yer alması sağlanmıştır, Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından ve kodlama yapan uzman kişi tarafından gözlemlenerek bulguların bir bütün olması sağlanmıştır. Bu araştırmanın dış geçerliliği için ise araştırma grubunun özellikleri, örneklem seçimi açık olarak belirtilmiş ve metin içinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenilirlik: Araştırmacı, araştırmanın yöntem ve aşamalarını açık bir şekilde tanımlamıştır. Araştırmada iç güvenilirlik için elde edilen ifadeler araştırmacı ve uzman öğretim elemanı ile ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve daha sonra temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin güvenilirlik analizi, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmış ve güvenilirlik % 78 çıkmıştır.

$$P(\text{güvenilirlik yüzdesi}) = \frac{Na (\text{Görüş birliği})}{Na (\text{Görüş birliği}) + Nd (\text{Görüş ayrılığı})} \times 100$$

Dış güvenilirlik için araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmadaki veri kaynakları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu durum benzer araştırma yapacak olan kişilere veri kaynaklarını belirlemede yol gösterici olacaktır. Araştırmadan elde edilen ham veri, daha sonra incelenebilmesi açısından araştırmacı tarafından muhafaza edilip saklanmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen aday öğretmen, akran öğreten ve akran öğrenen öğrencilerin, akran öğretim modelinin uygulandığı spor kaya tırmanışına ilişkin görüşleri tablolarda yer alan tema ve kodlar üzerinden yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre aday öğretmenler, uygulamanın ilk 1-2 haftası acemilik yaşadıklarını, her şeyi plana aktarmadan uygulama yapmak istedikleri için zorluk yaşadıklarını, daha detaylı ders planı hazırladıklarında görev kartlarını net olarak aktardıklarını, güvenlik önlemlerine dikkat ettiklerini, kişisel iletişimlerinin arttığını, bu uygulamanın meslek hayatlarında çok faydasını görececeklerini, kişisel olarak bilişsel gelişimlerinin arttığını, pratik düşünmelerine yardımcı olduğunu, görev kartları ve yönlendirmeleri sayesinde aksaklık

yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenler için oluşturulan temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Aday Öğretmen Görüşlerinin Kod ve Temalara Göre Dağılımı

Tema	Kod	F
Yaşanan Zorluklar	Acemilik	4
	Oyun Eksikliği	3
	Acelecilik	3
	Disiplin	1
Çözüm Yolları	Ara verme	3
	Ek ders	2
	Dikkat	3
	Birebir Eğitim	2
Kişisel ve mesleki Kazanımlar	Deneyim	3
	Sorumluluk	3
	İletişim	4
Rehberlik ve Yönlendirme	Rehberlik ve Yönlendirme	4
	Müdahale	2

Tema 1. Yaşanan Zorluklar

- “Akran öğretmenin plandaki etkinlikleri anlayıp sıralı yapmasında zorluk yaşandı.” (MOE)
“İlk haftalarda daha çok eksik vardı, eğitsel oyun koymamıştık etkinlik geçişleri yoktu.” (MOE)
“Her şeyi plana yazmadık, ilk haftalar kafa karıştırıcı oldu”.(MOE)
“Daha çok direk uygulamaya yapmak istedik.” (MA)

Tema 2. Çözüm Yolları

- “Görev kartı etkinlik sürelerini sıralı şekilde yapıldı.” (MOE)
“Ders planı daha detaylı hazırlandı.” (MA)
“Plan ve görev kartında her şeyi net olarak anlatıldı.” (MA)
“İlk haftadan itibaren güvenlik önlemleri üzerinde durduk.” (EÇ)
“Eğitim esnasında akran öğretmenin ya da öğrenenin dışarıdan biri ile sohbet etmemesine dikkat ettik.” (MA)

Tema 3. Kişisel ve Mesleki Kazanımlar

- “Meslek hayatımda bana çok faydası olacağını düşünüyorum.” (TD)
“Orta öğretim kurumlarında uygulayabileceğimi düşünüyorum.” (TD)
“Mini de olsa biz bir öğretmenlik uygulaması yaşadık. Bu benim eğitimim açısından çok önemli işti.” (EES)
“Kişisel olarak iletişimim arttı.” (MOE)
“Bilişsel olarak anlık kararlar vermem gerektiren durumlar oldu, pratik düşünmeye başladım.” (MOE)

Tema 4. Rehberlik ve Yönlendirme

- “İlk haftalarda hareketi değiştirme ve süre gibi birçok konuda müdahale ettik.” (MOE)
“Görev kartları ve yönlendirmemiz sayesinde süreç aksamadı.” (MOE)
“Yönlendirmemiz yeterli oldu çünkü biz daha kalabalıktık.” (EÇ)
“Derse ne zaman ara verileceği konusunda yönlendirdik.” (ES)
“Akran öğretmenin yalnızken geri bildirim veriyorduk.” (MA)

Araştırmada akran öğretmenler, uygulamada ilk haftalarda heyecanlandıklarını, akrana düşmeyi öğretmekte zorluk çektiklerini, akranının motivasyonu düşük olduğu için ilgisini toplamakta güçlük çektiğini, yukarıdayken ipi ters taktığını, akranının güvenlik endişesini gidermekte biraz zorlandığını, uygulamada daha fazla tekrar ettiklerini, başarısız olduğunda o konuyu daha fazla çalıştıklarını ve mutlaka bir B planı uyguladıklarını belirtmişlerdir. Akran öğretmenler, akranına anlatabildiğini, hem görsel hem de anlatarak akranının daha kolay anladığını, akranıyla iletişimin eğlenceli ve anlaşılır olduğunu, en baştan itibaren güvenlik önlemlerine dikkat ettiklerini, uygulamada kendi eksiklerini gördüğünü, öğretirken bir şeyler öğrendiklerini, bunun özgüvenlerini arttırdığını ve kendi tırmanma performanslarına katkısı olduğunu belirtirken, akranının çok iyi olmasa da iyi tırmandığını, daha iyisini yapabileceğini ancak kendisinin de ilk defa böyle bir şey denediğini belirtmişlerdir.

Akran öğretmen öğrenciler için oluşturulan temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Akran Öğreten Görüşlerinin Kod ve Temalara Göre Dağılımı

Tema	Kod	F
Karşılaştıkları Zorluklar	Öğretirken zorlanma,	1
	Güvenlik endişesi	2
Zorluklarla Baş Etme	Yere düşme çalışmaları,	2
	Tekrarlar,	2
	Emniyete alma	3
İletişim	Sağlıklı iletişim,	3
	Yeterli açıklama,	2
	Eğlenceli iletişim	3
Güvenlik Önlemleri	Minder kullanma,	3
	Back up alma,	3
	Tekrarlar	1
Katkılar	Kendi eksiklerimi gördüm,	2
	İyi deneyim,	3
	Özgüven	2
Kendi Performansını Değerlendirme	Onun hata yapmaması sevindirdi,	2
	İyiydi,	1

Tema 1. Karşılaştıkları Zorluklar

“Tırmanırken kolları yorulmasın diye düz ve gergin tutmasını her tırmanışta unuttu.” (VK)

“Düşmeyi öğretmekte zorluk çektim.” (SY)

“Yukarıdayken ipi ters taktı.” (SY)

“Tırmanırken expresleri takarken zorlandı, ben de heyecanlandım.” (VK)

Tema 2. Zorluklarla Baş Etme

“Tırmanırken kollarının yorulmaması için hamlelerinde kollarının gergin olacağını hatırlattım.” (VK)

“Düşmeyi önce kendim göstererek sonra motive ederek, gaz vererek düşme çalıştırdım.” (VK)

“Uygulamada fazla tekrar yapmamız gerekti.” (VK)

“Başarısız olduğunda o konuyu daha fazla çalıştık, B planım vardı, başka şekilde anlattım dersi.” (VK)

Tema.3 İletişim

“Tırmanışa özgü terimleri kullanırken bunların ne olduğunu açıkladım.” (VK)

“İletişim sağlıklı ve eğlenceliydi.” (EE)

“Akranımla iletişim gayet iyiydi, beni anlamakta zaman zaman zorluk yaşadım, teorisinin oturması için uygulama yapmam gerekiyordu.” (EE)

“Öğrenenin tırmanışa ilgisi olduğu için beni dikkatle dinledi her dediğimi yapmak için çabaladı.” (EE)

“Bu konuda yeteri kadar tecrübeli olduğum için rahatlıkla açıklayabildim.” (SY)

Tema 4. Güvenlik Önlemleri

“Kısa kaya tırmanışta güvenlik önlemleri sadece minder, eğer bir kişi varsa back up’ larını aldım.” (SY)

“Güvenlik önlemlerini anlatırken öğrenenin bazı düşüşleri tehlikeli idi, önce bu düşmelerin nasıl güvenle olacağını çok tekrar ettik.” (VK)

Tema 5. Katkılar

“Benim de eksiklerim varmış onu gördüm.” (EE)

“Öğretirken ben de bir şeyler öğrendim.” (EE)

“İyi bir deneyim oldu benim için.” (EE)

“Öğreten olmak çok farklı bir şey, bana özgüven veriyor.” (VK)

“Çok güzel bir duygu, kendi tırmanma performansına katkısı oluyor.” (VK)

Tema 6. Kendi Performansını Değerlendirme

“Çok çok iyi değil ama iyiydi.” (SY)

“İlk haftalar sanki anlattığım her şeyi biliyor gibi davranıyordum, ancak sonra onun bilmediğini fark ettim.” (SY)

“Daha önce denemesini isteyerek, rica ederek öğretmeye çalıştım. Bu durum daha iyi bir etki yaptı.” (SY)

“Daha iyisini yapabiliyordum ben de ilk defa böyle bir şey deniyorum.” (SY)

Araştırmada akran öğrenen öğrenciler, çok korktuklarını, heyecanlandıklarını, kaygılandıklarını, macera etkinliklerini çok sevdiğileri için fazlasıyla etkilendiklerini, ilk başlarda tutamakları tutmakta zorluk çektiklerini ve kollarının yorulduğunu, ayak tutamaklarının da kendilerini zorladığını belirterek, akran öğretmenin arkadaş gibi yaklaşmasının kendilerini rahatlattığını, akranını anlamakta zorlanmadıklarını, çekinmeden soru sorabildiklerini ve akran öğretmenin kendilerini uyardığını belirtmişlerdir.

Akran öğrenen öğrenciler için oluşturulan temalar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Akran Öğrenen Görüşlerinin Kod ve Temalara Göre Dağılımı

Tema	Kod	F
Tırmanırken Hissettikleri	Çok sevmek,	2
	Korku,	2
	Aksiyon dolu,	1
	Düşme kaygısı	1
Tırmanırken Yaşanan Zorluklar	Zorlandım,	3
	Tutamak sayısı azaldıkça yoruldum,	2
	Ayak hareketleri zordu	2
Akranımla İletişim	Akranım arkadaş gibi yaklaştı,	2
	Sorabiliyordum,	2
	Özel bilgiler aldım,	1
	Çekinmiyordum	3

Tema 1. Tırmanırken Hissettikleri

- “Benim için heyecanlıydı. Macera etkinliklerini sevdiğim için fazlasıyla etkilendim.” (NO)
“Tırmanma eğitiminde fazlasıyla korku hissettim.” (AY)
“Benim için heyecanlıydı, kimi zaman düşerken korku yaşadım, ama bir süre sonra alışmaya başladım.” (ANU)
“Kendimi çok iyi hissettim, aksiyon dolu bir aktiviteydi.” (ANU)
“Düşme kaygım oldu.” (AY)
“Düşme kaygım olmadı çünkü tutamaklar büyüktü.” (ANU)

Tema 2. Tırmanırken Yaşanan Zorluklar

- “Tutamakları tutmakta zorlandım.” (NO)
“Zorlandım, kollarım çok yoruldu, kalp atışım hızlandı.” (ANU)
“Yukarı çıkarken tutamakların sayısı azaldı ve küçüldü, rahat tutamadım.” (ANU)
“Pinç tutamalarda diğer tutamalardan daha çok zorlandım.” (NO)
“Öncelikle küçük ayak tutamakları beni zorladı, ayak hareketleri zorladı.” (ANU)

Tema 3. Akranımla İletişim

- “Akran öğretmenlerin arkadaş gibi yaklaşması beni rahatlattı.” (ANU)
“Akranım öğrenmeme yardımcı oldu.” (AY)
“Akranımı anlamakta zorlanmadım, her şey açık ve akıcıydı.” (NO)
“Sorabiliyorum, çekinmiyorum.” (NO)
“Beni uyardı, bilgiler verdi”.(ANU)

TARTIŞMA

Araştırmada aday öğretmenler ilk haftalarda detaylı ders planı hazırlamadan uygulama yapmak istedikleri için eğitsel oyun ve etkinlik geçişlerinde eksikleri olduğunu, daha sonra detaylı ders planı hazırladıklarında kişisel iletişimlerinin ve bilişsel gelişimlerinin arttığını, meslek yaşantısında bunun çok faydasını göreceklerini belirtmişlerdir. Mirzeoğlu ve ark. (2015) tarafından yapılan, akran öğretim modeli ile işlenen okul deneyimi uygulaması konulu çalışmada yer alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Okul deneyimi dersinin akran öğretim modeli ile işlendiği bu çalışmada Aday Beden Eğitimi Öğretmenleri öğretmenlik mesleği ile ilgili bildikleri konuları daha iyi öğrendiklerini, planlı çalışmanın önemini kavradıklarını, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini öğrencileri koordine etme ve yönlendirme gibi mesleki kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Babadoğan' a göre akran öğretim modeli, akran öğreticilerin uygulama süresince karşılaştıkları zorluklara çözüm üretmeleri ve bilgilerini gözden geçirip geliştirmeleri için itici bir güç olmaktadır (2000).

“Mesleki ve kişisel kazanımlar, rehberlik ve yönlendirme” teması çerçevesinde aday öğretmenler öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim kazandıklarını, öğretmenin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrendiklerini, öğrencileri koordine etme ve yönlendirme gibi mesleki kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Kişisel kazanım olarak da, bu uygulama sonunda sorumluluk duygularını geliştirdiklerini, karşılaştıkları sorunlara pratik çözümler ürettiklerini, soru sorma/üretme ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Kavanoz ve Yüksel (2010)'in çalışmasındaki, akran öğretiminin öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği sonucu ile uyum sağlamaktadır. Yapılan bir başka çalışmada Can (2009), akran öğretim modeliyle işlenen

ders sonucunda, ders veren akran öğretene öğrencilerin derse hazırlanma ve sunuş becerilerinin her derste arttığını, sorumluluk bilincinin geliştiği; liderlik, yönetme ve yönlendirme becerilerinin arttığı, uygulamayı sahiplendikçe özgüvenlerinin geliştiği ve bu durumun motivasyonlarını arttırdığı, ders alan öğrencilerde ise derse devam, katılım, hazırlanma, düzenlilik ve çalışma konularında sorumluluklarının ve otoriteye saygılarının geliştiği saptanmıştır.

Bu çalışmaları destekleyen başka bir çalışmada Phillip ve ark. (1998) tarafından yapılmıştır ve çalışmada akran öğretiminin başarı ve sorumluluğu arttırdığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

“Karşılaştıkları zorluklar” teması çerçevesinde akran öğretene uygulama esnasında öğrenenin motivasyonunu artırmakta, düşme korkusunu yenmekte, öğrenenin dikkatini toplamakta, talimat vermekte, kendilerini ifade etmekte zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

“Akran öğretim modelinin katkıları, iletişim ve kendi performansını değerlendirme” temaları çerçevesinde akran öğretene karşılaştıkları problemlere pratik çözüm yolları bulduklarını, iletişim becerilerini geliştirdiklerini, korku ve heyecan duygularını kontrol altına aldıklarını, öğretmenlik deneyimi kazandıklarını, kendilerini değerlendirme fırsatı bulduklarını, öğretirken öğrendiklerini, özgüvenlerinin, yönetme ve yönlendirme becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Buna göre, akran öğretim modelinde öğretici olarak görevlendirilen öğrencilerin, bu model ile ilgili olumlu duygular besledikleri sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde, literatürde de akran öğretim modelinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmekte, özgüvenini ve iletişim becerilerini arttırmakta, liderlik yeteneklerini geliştirmekte ve öğrenmeyi öğrenmelerine fırsat sağlamakta olduğu belirtilmiştir (Mc Kinstry ve ark.,2003; Ercan ve ark., 2016).

Mirzeoğlu ve ark. (2015)’ nin yaptıkları çalışmada, akran öğretim modeli ile işlenen okul deneyimi uygulamasının, akran öğretene öğrencilerde öğretmenlik becerilerinin gelişimi, öğretmenlik mesleği ile ilgili eksiklikleri giderme ve öğrencilerle etkili iletişim kurma gibi mesleki kazanımlara etkisi olduğu belirlenmiştir.

“Tırmanmada hissettikleri ve akranıyla iletişim” teması çerçevesinde akran öğrenenler, tırmanma esnasında düşmekten korktuklarını, heyecanlı olduklarını, akran öğretene güvendiklerini, uygulamalar esnasında rahat hissettiklerini, çekinmeden kendilerini ifade edebildiklerini ve sorular sorabildiklerini, uygulamaların akıcı ve eğlenceli geçtiğini ifade ettiler.

Akran öğretim modeli ile yapılan çalışmalarda öğrenciler, öğrenmeleri sırasında öğretmelerinin önündekinden daha az gergin olduklarını, akranlarıyla çalışmanın rahat ve pozitif bir deneyim geçirmelerine, sosyal ilişkileri ve birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katıldıkları, öğrenme etkinliklerinde başarıları ve sorumluluklarının arttığını belirtilmiştir (Ernst ve ark., 1998; Phillip ve ark.,1998; Henning ve ark., 2006). Gündüz ve ve ark., (2016)” in yaptıkları çalışmasında akran öğretene öğrencilerin, sorumluluk aldıkları, arkadaşları ile iletişim ve özgüvenlerinin arttığını, akran öğrenenler ise “akranından öğrenmekten hoşlandıklarını, takım olduklarını, eğlendiklerini ve akranından öğrenmenin rahat olduğunu” belirtmişlerdir.

SONUÇ

Beden eğitimi öğretmen adaylarının akran öğretim modelini spor kaya tırmanışına başarılı bir şekilde uyguladıklarını söyleyebiliriz. Bu uygulama sonucunda aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim kazandıkları, sorumluluk duygularının geliştiği, özgüven duygularının arttığı, iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Akran öğretenlerin, çalışmanın ilk haftalarında heyecanlı oldukları, akranlarına düşmeyi öğretmekte ve akranın güvenlik endişesini gidermekte biraz zorlandıkları görülmüştür. Akran öğretenler modeli uygularken, kendi eksiklerini gördüklerini, öğretirken bir şeyler öğrendiklerini, özgüvenlerinin arttığını, kendi tırmanma performanslarına katkısı olduğunu, akranıyla iletişimin eğlenceli olduğunu, ilk kez böyle bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Akran öğreten öğrenciler için bu deneyim oldukça önemlidir. Buna göre, akran öğretim modelinde öğretici olarak görevlendirilen öğrencilerin, bu model ile ilgili olumlu duygular besledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu tip uygulama fırsatlarının sunulması öğrencilerin uygularken öğrenmelerinin artırılması ve kalıcı olması açısından çok önemlidir. Bunun için de akran öğretenlerin sosyal, konuya hakim, iletişim becerisi yüksek kişilerden seçilmesi gerekir.

Araştırmada, akran öğrenen öğrencilerin, uygulama esnasında çekinmeden kendilerini ifade edebildikleri, sorular sorabildikleri, öğretenleri anlamakta zorlanmadıkları, uygulamaların akıcı ve eğlenceli geçtiği görülmüştür.

Sonuç olarak, özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında, akran öğretim modelinin spor kaya tırmanışında uygulanması gerek öğreten, gerekse öğrenen öğrencilerde olumlu mesleki ve kişisel kazanımlar sağlamıştır.

Akran öğretim modelinin gerçek iş koşullarında öğrenciler üzerinde uygulanması, aday öğretmenler için önemli bir deneyim ve yaşantı olacaktır. Bunun için üniversitelerde özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında öğretilen yöntem, yaklaşım ve modellerin uygulamalı olarak işlenmesi öğretmen adaylarının olumlu deneyimler kazanması açısından gereklidir.

KAYNAKLAR

Ayers, S. F. (2009). The effects of using peer tutors for visually impaired students in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(3), 8-51.

Babadoğan, C. (2000). *Sosyal Bilgiler Alanında Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin HIV/AIDS Önlenmesi Akran Eğitim*. Ankara.

Can, Ü. K. (2009). Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul*.

Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesi, B., Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48.

Ercan, H., Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Peer teaching-based learning teaching approach in individual instrument and its instruction course. *Bolu (TR): Abant İzzet Baysal University*, 2269-2281.

Ernst, M., Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence on student skill. *Knowledge and Socialization. Physical Educator*, 55, 24-37.

- Gagnon, A. G. (2016). Developmental Physical Education: How to Implement a Peer-assistance Program to Help Low Performers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(9), 28-35.
- Gündüz, N., Keskin, M. T. (2016). *Akran Eğitimi Destekli Bocce, Dart ve Speedstack Öğretimi Konulu Performans Ödevinin Değerlendirilmesi*. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongre Kitapçığı, S:375.
- Henning, J. M., Weidner, T. G., Jones, J. (2006). Peer-assisted learning in the athletic training clinical setting. *Journal of Athletic Training*, 41(1), 102.
- Hogan, D. M., Tudge, J. R. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning.
- Iserbyt, P. (2015). Reciprocal peer learning with task cards: analysis of behaviour and verbal interactions in structured and unstructured dyads. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 174-185.
- İnce, M. L., Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Jenkinson, K. A., Naughton, G., Benson, A. C. (2014). Peer-assisted learning in school physical education, sport and physical activity programmes: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 253-277.
- Kavanoz, S., Yüksel, H. G. (2010). An investigation of peer-teaching technique in student teacher development. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(3), 10-19.
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into practice*, 41(1), 33-39.
- Korner, M., Hopf, M. (2015). Cross-Age peer tutoring in physics: Tutors, tutees, and achievement in electricity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1039-1063.
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesi, B., Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48.
- d'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L., Cadopi, M., Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 105-123.
- McKinstery, J., Topping, K. J. (2003). Cross-age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 199-217.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. United States of America: Holcomb Hathaway. Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mirzeoğlu, A., & Özcan, G. (2015). Akran Öğretimiyle İşlenen Okul Deneyimi Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri ve Kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2002), "Teaching Physical Education", 5th ed. San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Nurmi, A. M., 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.
- Ward, P., Crouch, D. W., Patrick, C. A. (1998). Effects of peer-mediated accountability on opportunities to respond and correct skill performance by elementary school children in physical education. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 103-114.

Roscoe, R. D., 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.

Temple V., Lynnes, M.D. (2008), “ *Peer Tutoring For İnclusion*”, ACHPER Healthy Life Styles J.55:11-21.

Thomas, A. (1994), “ *Conversational Learning*”, Oxford Review of Education 20, No:1, 131–42.

Topping, K., Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.