



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/1 2023 s. 253-273, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **AKRAN GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ\***

**Mehmet ÖZŞAVLI\*\***

*Geliş Tarihi: Aralık, 2022*

*Kabul Tarihi: Şubat, 2023*

### **Öz**

Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin bir arada işe koşulduğu karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Nicel veriler ön test-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılarak nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 seviyesindeki C ve G şubelerinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama için ilgili alanyazın ışığında 4 haftalık bir akran geri bildirim eğitimi programı hazırlanmış ve öğrenciler bu programa göre eğitim alarak arkadaşlarının yazılarını değerlendirmiştir. Uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yazma puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini kelime seçimi, içerik, dil kullanımı ve şekil bakımından geliştirdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Akran geri bildirim, yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi.

### **THE EFFECT OF PEER FEEDBACK ON THE WRITING SKILLS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE** **Abstract**

In this study, which aims to measure the effect of peer feedback on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language, the mixed method was used. Quantitative data were obtained by using the semi-experimental method with pretest-posttest control group, and qualitative data were obtained by semi-structured interview form. The study group consists of 30 students studying at C1 level (C and G classes) at Gaziantep University Turkish Teaching Application and Research Center in the 2015-2016 academic year. For the application, a 4-week peer feedback training program was prepared in the light of the relevant literature, and the students were educated according to this program and evaluated the writings of their friends. As a result of the research, the writing scores of the students in the experimental group increased statistically significantly and it was determined that the peer feedback improved the students' writing skills in terms of word choice, content, language use and form.

**Keywords:** Peer feedback, writing skills, teaching Turkish to foreigners.

\* Bu çalışma yazarın “Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi (2017)” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, mehmetozsavli@kilis.edu.tr

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır.

## Giriş

Her sistemin genel olarak girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme (kontrol) öğelerinden oluştuğu ve bu sistemlerin etkililiği ve yeterliliğinin kontrol ögesiyle değerlendirildiği (Tan, 2014, s. 5) bilgisi esas alındığında eğitim sisteminin kontrolünün eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle sağlandığı ortaya çıkar (Yaşar, 2008, s. 2). Yapılan değerlendirmeye bağlı olarak verilen geri bildirimler neticesinde eğitim sistemini oluşturan tüm öğelerin (eğiticilerin, öğretim programlarının, içeriklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, sınavların vb.) işlevi ve niteliği arttırılmaya çalışılır. Çünkü bu öğeler kendi işlevleri dışında, eğitimin hangi açılardan değişikliklere ihtiyacı olduğunu gösterme konusunda gerekli geri bildirimler için birer veri kaynağı olarak da kullanılır (Karabilgin ve Şahin, 2006, s. 27). Bu bağlamda, eğitim sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde sistemdeki tüm paydaşların geri bildirim niteliği, ne zaman, nerde, nasıl verileceği veya değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi olması gerekir.

Geri bildirim kavramının kullanım alanlarına göre farklı tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür. Örneğin yönetim alanında Robbins (2001, aktaran Balcı ve Özkan, 2020, s. 396) geri bildirimini, iş faaliyetlerinin gerçekleşme derecesi ile bireyin performansının etkililiği hakkında açık ve doğrudan verilen bilgi olarak tanımlarken Kaymaz (2007, s. 143), bireylerarası etkileşim açısından geri bildirim başkalarının bireyin davranışlarını nasıl algıladıkları ve nasıl değerlendirdikleri ile ilgili veri kümesi olarak tanımlamaktadır. Delgado ve Prieto (2003, s. 73) tüm alanlarda kabul görebilecek genel bir tanımlama ile geribildirim, performansa dışarıdan sağlanan her türlü bilgi olarak açıklamışlardır. Eğitim alanında ise daha dar kapsamlı tanımlar olmakla beraber net bir tanımlamadan söz edilememektedir: “Bir şeyin ne kadar başarılı olduğu veya yapılmakta olduğu hakkındaki bilgi.” (Sadler, 1989, s. 120), “Kişinin performansının veya anlayışının belli yönleriyle ilgili olarak bir sorumlu kişi (örneğin öğretmen, akran, ebeveyn) tarafından sağlanan bilgi.” (Hattie ve Timperley, 2007, s. 81), “Öğrencilerin ödevlerine verilen dönütler.” (Carless, 2006, s. 2020) bu tanımlardan bazılarıdır. Görüldüğü üzere ister yönetim ister iletişim isterse eğitim alanında olsun farklı ifadelerle sahip olsa da her tanımda ortak olarak bulunan üç öge vardır: performans, performans değerlendirip bu değerlendirme neticesinde görüşlerini paylaşan bir değerlendirici ve sergilediği performans üzerine değerlendiricinin görüşlerini alan kişi. Bu bilgiden yola çıkarak geri bildirim kavramı, değerlendiricinin değerlendirilen kişinin performansına yönelik sağladığı her türlü bilgi olarak tanımlanabilir. Eğitim alanında ise geri bildirim, öğrencinin performansına yönelik başta öğretmenleri olmakla beraber akranlarının veya kendisinin sağlayabileceği her türlü bilgi olarak tanımlanmak mümkündür.

Eğitimin temel amacının istendik yönde kalıcı davranış değişikliği olduğu bilinmektedir. Öğrenciler, henüz birer öğrenen olduklarından dolayı, bu istendik davranış değişikliklerine sahip olabilmek ve bunları geliştirmek için sergiledikleri performansın hedefe ulaşım ulaşmadığı noktasında geri bildirimlere ihtiyaç duyarlar. Çünkü geri bildirim, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri ya da performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenmeleri gereken konular hakkında daha önceden belirlenmiş standartları örnek vererek davranış ve performansları ile ilgili bilgi sağlar (Göçer, 2019, s. 113). Ayrıca öğretim sırasında öğrenmeyi de teşvik eder (Mory, 1992, s. 5). Sahip olduğu bu işlevler geri bildirim eğitimin ayrılmaz bir parçası kılar.

Öğretmenler, her ne kadar konu alanı uzmanı ve dersin yönlendiricisi olsalar da öğrencilerin bütün çalışmalarına düzenli olarak geri bildirim sağlama olanağı bulamazlar (Andrade ve Valtcheva, 2009; Black ve Wiliam, 1998). Bu sebeple öğrencilerin performansına

öğretmenler dışında bazı değerlendiricilerin de geri bildirim sunmaları gerekir. Nitekim 20. yüz yılın ikinci yarısından itibaren değişen eğitim paradigmaları ile beraber öğrencileri eğitimin her aşamasında merkeze alan yapılandırmacılık yaklaşımının yaygınlaşması, bu gerekliliği arttırmış ve eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Doğanay, 2017, s. 263; Yurdabakan, 2011, s. 57).

İlgili alanyazına bakıldığında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencinin performansına odaklandığı ve bunların gelişim dosyası (portfolyo), öz değerlendirme, grup değerlendirmesi ve akran değerlendirme gibi teknikler olduğu görülmektedir (Bahar vd., 2010, Alıcı, Bahar vd., 2010; 2008; Tan, 2014). Öğrenci gelişim dosyaları, öğrencinin öğrenme süreci içinde gerçekleştirdiği çalışmaların ve ortaya koyduğu ürünlerin öğretmen, veli ve öğrencinin kendisinin yani öz değerlendirmeleriyle birlikte yer aldığı dosyalar olarak tanımlanabilir. Belirli bir konu alanının (dersin) tüm boyutlarında öğrencilerin gelişimi ve başarısı hakkında geri bildirimler sunar. Gurup değerlendirmesi; grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Bu değerlendirme sonucunda her birey üyesi olduğu grubun, kendisi de dahil olmak üzere, her üyesinin performansı hakkında geri bildirimler sunar. Bu bakımdan hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi bünyesinde barındırır. Bu bilgilerden hareketle grup değerlendirmesi yapabilmek için öz ve akran değerlendirmenin bilinmesine ihtiyaç duyulacağı ifade edilebilir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarının ve öğrenmelerinin kalitesi üzerinde derinlemesine düşündükleri ve değerlendirdikleri, açıkça belirtilen hedefleri veya kriterleri yansıtmaya derecelerini yargıladıkları, çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönleri belirledikleri ve çalışmalarını buna göre düzenledikleri biçimlendirici bir değerlendirme sürecidir (Andrade ve Du, 2007, s. 160). Buna göre öz değerlendirme yapan birinin sürecin doğal bir parçası olarak kendisine geri bildirimlerde bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Akran değerlendirme ise bir sınıftaki veya gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Yani öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor, vb. çalışmaları değerlendirmeleridir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2015, s. 101; Gültekin, 2012, s. 271). Topping, Smith, Swanson ve Elliot'a (2000, s. 150) göre akran değerlendirme, benzer seviyedeki öğrencilerin ürünlerini veya öğrenme çıktılarını seviye, kalite, değer ve başarı açısından değerlendirmek için tasarlanan bir düzenektir. Kısacası akran değerlendirme, bireylerin uygun ölçütler işe koşarak akranlarının çalışmalarını, ürünlerini değerlendirdiği işlemdir (Falchikov ve Goldfinch, 2000, s. 287). Bu değerlendirme esnasında öğrencilerin akranlarına sundukları her türlü bilgi akran geri bildirimi olarak adlandırılır (Liu ve Carless, 2006).

Günümüzde, tüm dünyada olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de en çok kullanılan yöntemlerden biri iletişimsel yöntemdir (Göçen ve Okur, 2020, s. 153). Öğrenci merkezli olan bu yöntemde (Demirel, 2014, s. 51) dilin iletişimsel işlevi ön planda olup dört temel dil becerisinin geliştirilmesi esastır. Bu durum dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin aktif olmasını gerektirmektedir. Ancak dört dil becerisi içerisinde yazma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi noktasında ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisi kişinin biyolojik ve bilişsel gelişimi, sosyo-kültürel çevresi, yeteneği, düşünme gücü ile beraber eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve problem çözme becerisi hatta bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerileri birlikte işe koşmasını gerektirir (Genç, 2017, s. 33).

Yazma becerisinin istenen düzeyde gelişmesi ve etkin olarak kullanılabilmesi dış dünyayı sürekli olarak gözlemlenme, okuma, yazma; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliş(tiril)mesine bağlıdır (Karatay, 2011, s. 21). Ülper'e (2012) göre yazma becerisinin gelişmesi için yazarın artalan bilgisi ve metin/metinleştirme bilgisine sahip olması gerekir. Artalan bilgisi, yazarın belli alanlara ilişkin uzun süreli belleğinde sahip olması gereken bilgi olup kişi bu bilgileri tek başına okuyarak ya da dinleyerek edinebilir. Ancak metin/metinleştirme bilgisinin kazanımı ve bu bilginin bir beceri haline getirebilmesi çok yönlü bir eğitim süreciyle sağlanabilir. Bu bağımlılık, zorluk ve çok yönlü eğitim ihtiyacının dışında öğretmenin beklentilerinin net olmaması ve öğrenciden hiçbir yardım almaksızın bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmasını beklemesi, yazma becerisinin kendisinden kaynaklanan bazı kurallara öğrencilerin yeterince uyamaması (Çakır, 2010, s. 167) ve yukarıda sözü edilen üst düzey becerilerin birlikte işe koşulması gerekliliği vb. yazmanın diğer dil becerilerine göre daha zor ve zaman alıcı bir beceri olmasına neden olur.

Yazma becerisinin edinilmesini zorlaştıran unsurlardan biri de öğrencilerin ürettikleri metinleri değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklardır. Çünkü yazılı anlatım becerisi; diğer dil becerilerinden farklı olarak dildeki yetkinliğin en somut göstergesi olan beceridir. Dolayısı ile bu beceriye eşlik eden oluşumları, bu oluşumların yazma becerisine olan etkilerini kestirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapmak diğer dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmeye oranla daha çok ayrıntıyı ele almayı gerektirir. Bu nedenle yazılı anlatım becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının hem yazılı anlatım ürününün içeriğini hem de yazma sürecinin işleyişini çeşitli boyutlarda tek tek ele alan ve öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı anlatım ürünlerinin her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak tanıyan araçlarla yapılması kritik bir önem taşır (Şengül, 2011, s. 62). Standart testler ya da ürün odaklı sınavlar, öğrencilerin performansı yerine süreç sonunda ortaya koydukları ürüne odaklandığı için yukarıda sözü edilen bir değerlendirmeyi gerçekleştirmeyecektir. Bu da öğrencilerde gerçek performanslarıyla ilgili yeterli veri elde edememelerine ve nihayet yazma becerisi açısından zayıf kalmalarına neden olacaktır. Doğası gereği yazma becerisinin ürünle beraber performans odaklanması gereken yani öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiği (Moss, 1994, s. 111), süreç sonunda kendilerinden beklenen hedef davranışlardan haberdar oldukları, neye ve nasıl odaklanacakları bilgisini içeren bir değerlendirmeyi gerektirdiği ifade edilebilir. Bunun için de süreç sonunda ölçme ve değerlendirme faaliyeti olarak grup değerlendirmesi, öz değerlendirme ya da akran değerlendirme gibi tekniklerden biri ya da birkaçı beraber kullanılabilir.

Bilindiği üzere süreç temelli yazma eğitiminde öğretmen bir rehberdir. Yazma sürecinde öğretmenin rehber rolünü üstlenmesini sağlayan onun konu alanı uzmanı olmasıdır. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin taslak metinlerini değerlendirirken bu taslak metinler hakkında nihai kararı verecek kişi olacaktır. Her ne kadar birçok öğretmen White ve Arndt'ın (1991'den aktran Muncie, 2000) önerisine uyup bir rehber, bir danışman gibi davransa da dersin veya günün sonunda öğrenciler, son yorumların öğretmenler tarafından yapılacağını bilir. Sonuç olarak son hâlini alan ve sunulan yazı öğretmenin değerlendirmelerine göre tamamlanacaktır. Ancak böyle bir durum öğrencinin tercih becerisini işe koymasına engel teşkil edecektir (Muncie, 2000, s. 48-50). Bu sebeple Muncie, yazma sürecinde geri bildirimde bulunurken yargılayıcı ve değerlendirici olmak yerine ilgili ve özgün bir okuyucu olunmasından yana olup bunu, yukarıda bahsedilen nedenden ötürü öğretmenden ziyade akranların başarabileceğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında akran geri bildiriminin yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak etkili bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olduğu ifade edilebilir. Çünkü akran geri değerlendirme benzeri

alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle, tıpkı yazma derslerinde özgün yazılar yazması ya da konuşma derslerinde özgün konuşma metinleri üretmesi gibi öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi vb. durumlar ölçülmeye çalışılır (Tan, 2014, s. 436). Nitekim Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (Maarif Vakfı, 2020, s. 33) iletişimsel yeterlik kavramına atıfla, dil öğretiminde uygun ve yeterli bir ölçme yapabilmek için süreç ve ürün odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birlikte işe koşulması gerekliliği ifade edilmiştir.

İlgili alanyazına bakıldığında, yabancı dil öğretiminde yapılan birçok araştırmada başkalarının yazılarını değerlendirerek yazma becerisinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh ve van Hout-Wolters, 2004; Zimmerman ve Kitsantas, 2002). Çünkü başkalarının yazılarını değerlendirdikçe değerlendirme ölçütlerine, yani iyi bir yazının sahip olması gereken niteliklere hâkim olma düzeyi de artmaktadır. White ve Arndt (1992) öğrencilerin, birbirlerinin yazılarını değerlendirmek ve bu yazılara geri bildirimler vermek suretiyle kendi yazılarını değerlendirmeyi öğrenmelerinin yazma sürecinde hayati bir önem taşıdığını vurgulamıştır. Cho ve Cho (2011, s. 630) öğrencilerin, arkadaşlarının yazılarını değerlendirerek yazma ölçütlerinin içselleştirildiği ve bu sayede kendi yetersiz yazma stratejilerini geliştirebilecekleri bilişsel bir öğrenme etkinliğinde bulduklarını ifade eder. Ayrıca öğrencilerin akranlarının yazılarını incelemesi, onları okuyucu gözüyle değerlendirme açısından destekler. Böylece öğrenciler kendi yazılarını da değerlendirebilme becerisi kazanırlar. Chang'e (2015, s. 3) göre kişinin başkalarının yazma becerisindeki zayıf yönlerini görmesi ona kendi zayıf yönlerini hatırlatacak, böylece onun bu zayıflıklardan kaçınmasını veya bu sorunun üzerine gitmesini sağlayacaktır. Lundstrom ve Baker (2009) akran geri bildirimini vermek ve akran geri bildirim alanının öğrencilerinin yazma becerisine etkisini araştırmışlar ve geri bildirim veren öğrencilerin yazma becerilerini sadece geri bildirim alanlara göre daha çok geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca akran geri bildiriminin öğrencilerin hedef dildeki iletişim becerilerini de arttıracığı söylenebilir. Çünkü öğrenciler birbirlerinin yazılarını değerlendirirken yazılı ve/veya sözlü iletişim halinde olmak zorundadır.

Yabancı dil olarak yazma eğitiminde akran geri bildirimini kullanmanın yukarıda sayılan faydalarının yanı sıra hem uygulama açısından hem de kültürel açıdan bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öğrencilerin içerikten çok yüzeysel yapılara odaklanması, belirsiz ya da faydasız geribildirim vermeleri, akranlarının yazılarını değerlendirirken alaycı, kırıcı ve nahoş tutumlar takınmaları, kazanımların önceden belirlenmemiş olması sebebiyle metinleri değerlendirirken içerik ve yapı hakkında yanlış beklentilere girmeleri, yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmamaları sebebiyle iyi bir değerlendirme yapamamaları ve zaman alıcı olması uygulama açısından ifade edilebilecek bazı sınırlılıklardır (Ferris ve Hedgock, 2005, s. 227; Saito ve Fujita, 2004, s. 34; Rollinson, 2005, s. 25).

Kültürel sınırlılıklar yabancı dil eğitimi almak üzere farklı kültürlerden gelen öğrencilerin geldikleri kültürün inanç, yaşayış tarzı ve dolayısı ile iletişim kurma şeklini beraberlerinde getirmiş olmalarından kaynaklanmaktadır (Alyılmaz ve Er, 2018). Bu bağlamda kültürel öğelerin ve özellikle iletişim kurma şeklinin akran geri bildirimini uygulandığında ne gibi sonuçlar doğuracağını bilinmesi, süreç işlerken meydana gelebilecek iletişim sorunlarının önlenmesini ve bu sayede akran geri bildiriminin sorunsuz işlemesi için gerekli önlemlerin önceden alınmasını sağlayabilir ya da sorunsuz bir iletişimin ve akran geri bildiriminin kalitesini artırabilir. Akran geri bildirimini üzerindeki kültürel etkiyi araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmakla beraber, bu

araştırmaların sonuçları bahsedilen konuda önemli bilgiler sunmaktadır. Örneğin, Carson ve Nelson (1994, 1996, 1998) tarafından gerçekleştirilen bir seri araştırmaya göre özellikle Çin gibi iş birliğine önem veren kültürden öğrenciler ile ABD ve İspanya gibi bireyselliğin ön planda olduğu bir kültürden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda akran geri bildirim kullanımında bazı sorunlar yaşanmıştır. Bireyselliğin ön planda olduğunu düşünen öğrenciler grup gelişimi yerine, bireysel gelişim için çalışmışlardır. İş birliğine önem veren öğrenciler ise bunun tam tersini yapmış ve geri bildirim verirken temelde gruba uyumu temel almışlardır. Yine bu öğrenciler, kendi grupları dışındaki öğrencileri rakip olarak görmüş ve onlara karşı muhalif, gergin ve rekabetçi bir tavır sergilemişlerdir. Bu da gruplar arasında etkili iletişimi engellemiştir. Ayrıca bu öğrenciler, akranlarının kâğıtlarını değerlendirirken yorumda bulunmakta isteksiz davranmışlar, yorum yaptıklarında ise grup içerisinde çatışma başlatmamak adına kendilerini çok dikkatli davranmak zorunda hissetmişlerdir. Bu hislerinden ötürü arkadaşlarının çalışmalarını eleştirmekten ve kendi çalışmaları hakkındaki yorumlarına karşı gelmekten kaçınmışlardır.

Görüldüğü üzere akran geri bildirim, yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirme noktasında birçok fayda sağlarken dikkat edilmemesi ve iyi planlanmaması durumunda öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi olumsuz anlamda da etkileyebilmektedir. Dolayısı ile faydalı bir akran değerlendirme süreci için değerlendirici öğrencilerin etkili geri bildirimler sağlama konusunda bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu da akran geri bildirim uygulamalarının bir yabancı dil eğitimi ortamında kullanılabilmesi için uygulama öncesinde iyi bir hazırlık ve eğitim gerektirmektedir. Bu çalışmada da öğrencilere önce akran geri bildirim eğitimi verilmiş ve bu eğitim neticesinde akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

### Yöntem

Akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisi hem nicel hem de nitel verilerin analizi ile ölçüleceğinden çalışmada karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Karma yöntem, hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği yöntem olup amaç, nicel ve nitel verileri bir arada kullanarak bu iki yaklaşımı daha da güçlendirmek ve zayıflıklarını en aza indirmektir (Johnson ve Onwuegbize, s. 2004).

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise uygulama sonrasında deney grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanacak olan dört haftalık akran geri bildirim eğitimi programı oluşturmaktadır. Uygulama için 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki iki sınıf seçilmiştir. Çalışmanın giriş bölümünde ifade edildiği üzere yabancı dil öğretiminde akran geri değerlendirmesinin sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi için yazma performansını değerlendirecek öğrencilerin öğrendikleri hedef dile belli oranda hâkimiyetleri ve yazma konusunda belli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada, çalışma grubundaki öğrencilerin sözü edilen yeterlikleri karşılama düzeyi en yüksek olan C1 düzeyindeki öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Bu sınıflardan yansız atama yoluyla C şubesi deney, G şubesi ise kontrol gurubu olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 seviyesindeki C ve G şubelerinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		ÜLKE		
			SURİYE	AFGANİSTAN
GRUP	Kontrol	f	15	0
		%	100	0
	Deney	f	14	1
		%	93.3	6.7
TOPLAM	f	29	1	
	%	96.7	3.3	
		CİNSİYET		
			KIZ	ERKEK
GRUP	Kontrol	f	9	6
		%	60	40
	Deney	f	10	5
		%	66.7	33.3
TOPLAM	f	19	11	
	%	63.3	36.7	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun %96.7’si (f:29) Suriyeli; %3.3’ünün (f:1) ise Afganistanlı olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrenciler kontrol grubunun tamamını oluşturmakta iken, deney grubunun %96.7’sini (f:14) oluşturmaktadır. Afgan öğrenci ise deney grubunun %6.7’sini bütün grubun ise %3.3’ünü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin %60’ı (f:9) kız, %40’ı (f:6) erkektir. Deney grubundaki 15 kişinin %66.7’si (f:10) kız, %33.3’ü (f:5) erkektir. Grubun cinsiyete göre genel dağılımına bakıldığında ise 30 kişinin %63.3’ü (f:19) kız, %36.7’si (f:11) erkektir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde yazma becerisini değerlendirmek için Connor-Lintoln ve Polio’nun (2014) ESL alanında geliştirdiği dereceli puanlama anahtarı Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan bu ölçek *içerik*, *yapı*, *kelime seçimi*, *dil kullanımı* ve *şekil* alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyut için 4 farklı düzeyde puanlama bulunmaktadır. Örneğin içerik boyutu için en iyi puanlar 16 ile 20, iyi için 11 ile 15, geliştirilmeli için 6 ile 10 ve kötü için 0 ile 5 arasında değişmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmış ve analiz sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde yazma performansının ölçülmesine ilişkin varyansın %83.287’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin amacına yüksek oranda hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca, puanlayıcılar arası korelasyon kat sayısı ve

güvenirlilik kat sayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Söz konusu güvenirlilik analizi sonuçları tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2: Araştırmacı Tarafından Uyarlanan Rubriğin Güvenirliliğine ve Geçerliliğine Dair Bulgular

		Ort.	Ss.				Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans
Ön Test	P1	50.12	17.644	Pearson Kor. Sig. N	1	.779	.913	74.207
	P2	52.00	17.858					
Son Test	P1	53.10	14.099	Pearson Kor. Sig. N	1	.926	.947	83.287
	P2	55.60	11.752					

Tablo 6 incelendiğinde ön teste ait puanlayıcılar arası korelasyonun .779; son teste ait korelasyon kat sayısının ise .926 gibi yüksek bir değerde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk’e (2004, s. 32) göre korelasyon kat sayısının 0.70 ilâ 1 arasında olması, yüksek derecede bir korelasyonu ifade etmektedir. Bu durum uyarlanan dereceli puanlama anahtarının yüksek düzeyde puanlayıcı güvenirliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin hem ön test hem de son test Cronbach alfa kat sayısının yine ,800’ün üzerinde olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu kanıtlayan diğer bir güvenirlilik kat sayısıdır. Çünkü Akgül ve Çevik (2003, s. 435-436) Cronbach alfa kat sayısının 0.80-1.00 arasında olması durumunda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesinde grupların yazma becerisi açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını belirleyebilmek için veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımsız gruplar t testi, her bir grubun kendi ön test ve son test sonuçları arasında ilişkili gruplar t testi, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları için ise veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca, etki büyüklüğü (cohen’s d) hesaplamaları da yapılmış ve bu veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerini destekleyecek nitel verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesi sonucu 11 maddelik bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve ilgili alanda çalışan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşünden sonra son şeklini alan form, öğrencilerin akran geri bildirimine dair düşüncelerini, uygulama sürecinde yaşadıkları problemleri ve akran geri bildirimlerinin yazılı anlatımlarına etkisini, bir de onların ifadeleri ile görebilmek için deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Formdan elde edilen veriler analiz edilirken formun 11 maddesi “*fayda, yazılı anlatıma ve sınıf ortamına etki, yaşanan problemler, tavsiyeler*” olmak üzere 4 kategoriye ayrılmış ve veriler bu kategorilere göre analiz edilmiştir.

### Uygulama Süreci

Uygulama öncesi iki sınıfın yazma becerisi açısından eşit başarıya sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ön test için öğrencilerden “*Ülkenizin tarihi ve doğal güzellilerini anlatan bir yazı yazınız.*” konusu, son test için ise “*Ülkenizdeki bir halk hikâyesini anlatan bir kompozisyon yazınız.*” konusu verilerek birer yazı yazmaları istenmiştir. Ön test ve son testte yazdırılan yazılar, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)” kullanılarak iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak öğrencilerin akran geri bildirimine karşı algılarını öğrenmek amacıyla uygulama sonunda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmıştır.



Araştırmacı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde C1 seviyesinde uygulanmak üzere dört haftalık bir akran geri bildirim eğitimi programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programda öğrencilerin ve öğretmenin akran geri bildirim uygulanırken dikkat etmeleri gereken temel ilkelere, dört hafta boyunca yapacakları yazma çalışmalarına, bu çalışmalarını değerlendirirken kullanacakları geri bildirim türlerine ve bu geri bildirim türlerinin tanımları ve özelliklerine yer verilmiştir.

Bu programla öğrencilere, ilgili alanyazının incelenmesi sonucu etkililiği ve kullanılabilirliği tespit edilen doğrudan geri bildirim ve dolaylı geri bildirim eğitimi verilmiştir. Doğrudan geri bildirim türü ilk iki hafta boyunca uygulandıktan sonra kalan iki haftada da dolaylı geri bildirim kullanılmıştır. Öğrencilerin bu geri bildirim türlerine aşinalığını arttırmak, dolayısıyla da akran geri bildirimlerinin etkililiğini arttırmak için her derste yazma çalışması öncesi bu geri bildirim türlerinin nasıl kullanılacağını gösteren Powerpoint sunumları öğrencilere gösterilmiştir.

Haftada iki saat olmak üzere toplamda sekiz saat uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında ilgili geri bildirim türü ile alakalı sunum gösterildikten sonra öğrencilere farklı yazma konuları verilmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen konu hakkında taslak metinler yazmaları ve ardından oluşturulan taslak metinleri değerlendirmek üzere gönüllülük ilkesine göre gruplar (ikişerli, üçerli...) oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra grup üyelerinin arkadaşlarının taslak metinlerini değerlendirmeleri, varsa bu metinler hakkında önerilerini sunmaları talep edilmiştir. Dersin sonunda ise öğrencilerin taslak metinlerini arkadaşlarından gelen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda gözden geçirip yeniden yazmaları istenmiştir. Bu döngü her bir derste, her bir yazma çalışması için tekrar edilmiştir. Bu şekilde her derste bir yazma çalışması, toplamda ise dört hafta boyunca sekiz yazma çalışması yapılmıştır.

Kontrol grubunda TÖMER'deki mevcut uygulamalara göre eğitim verilmiştir. Bunun için haftalık 4 saat olan yazma derslerinin ikisi yazma çalışmalarına, kalan ikisi teorik bilgilere ayrılmıştır. Deney grubunda da aynı şekilde iki yazma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubundan farklı olarak bu yazılar için teorik derslerde akran değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi sonucu akran geri bildirim uygulanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi açısından aynı başarıya sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan ön testten aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Teste Ait t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	56.883	5.111	28	-1.668	.106
Kontrol	15	51.867	11.336			

$p > .05$

Tablo 3'e göre deney grubunun ön test ortalamasının, kontrol grubunun ön test ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak t testi sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun yazma becerisi başarıları için yapılan ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır [ $t_{(28)}=-1.668$ ,  $p>.05$ ]. Bu durum, çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine önemli bir kanıt olarak görülmüştür.

Tablo 4: Deney Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları

Yazma Performansı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
Ön test	15	56.833	5.11	14	-3.503	.004	1.076
Son test	15	63.167	6.57				

$p<0,5$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun yazma performansında son test lehine anlamlı bir fark görülmektedir [ $t_{(14)}=-3.503$ ,  $p<.05$ ]. Akran geri bildirim bu fark üzerindeki etkisini belirlemek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine büyük bir etkisinin varlığından söz edilebilir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Son Testine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	21.47	322.00	23.00	.000
Kontrol	15	9.53	143.00		

$p<0,5$

Tablo 5'e göre deney grubunun son testine ait sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucuna göre ise aradaki bu fark anlamlıdır. Elde edilen bu sonuçlara göre akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

Yazma Performansı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	51.867	11.336	14	.312	.081
Son test	15	47.333	12.525			

$p>0,5$

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test olarak yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [ $t_{(14)}=.312$ ,  $p>.05$ ]. Hatta son test puanlarının ön teste göre düştüğü görülmektedir.

### Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla deney grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve yorumlanmıştır:

Tablo 7: Deney Grubunun Uygulama Sonrası Akran Geri Bildiriminin Faydalarına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
Fayda	15	100

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin tümü akran geri bildirimini faydalı bulmuşlardır. Bazı öğrenciler akran geri bildirimini yazılı anlatımlarına faydasının olup olmadığı soruları sadece “evet” diye cevaplandırırken bazıları ise ne gibi fayda sağladığını yazmıştır. Aşağıda, deney grubundaki bazı öğrencilerin akran geri bildirimini ne gibi faydaları olduğunu ifade ettikleri cevaplar gösterilmiştir:

**Ö1:** 2. Akran değerlendirmenin Türkçe yazılı anlatımınıza faydası oldu mu? Yazılı anlatımınıza ne gibi faydaları oldu mu?

Evet. Aslında ben önceden Türkçe yazmağı yı tamamen unutuyordum ama sonraki yavaş yavaş kompozisyonu yazmaktan daha çok faydalandım.

**Ö5:** Evet faydalıydı, çünkü arkadaşımın yanısı görünce hiç bir zaman aynı hatayı yapmayacağım

**Ö7:** Bazen oluyor, mesela bir gramar kitabı hatut hucalardan anlamıyorum, fakat bazı arkadaşlarım sorarsam onların çünkü daha basit anlatmayı gerektir.

**Ö11:** Evet. Bazen yeni şeyler öğrendimi bazen de hatalarımdan öğreniyorum.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, akran geri bildirimini öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrenciler akran geri bildirimini sayesinde yaptıkları hataları fark ettiklerini ve bu hataları tekrarlamayacaklarını, yazmanın belli başlı kurallarını hatırladıklarını veya öğrendiklerini, özellikle yabancı bir dilde eğitim aldıklarından öğretmenlerin açıklamalarını anlamadıklarında arkadaşlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Yukarıda sayılanların yanı sıra öğrenciler, akran geri bildirimini yazma becerisine faydası ile ilgili olarak;

- daha hızlı ve düzenli yazmaya başladıklarını,
- bir değerlendirici olmanın verdiği sorumlulukla, eskiden dikkat etmedikleri hatalara artık daha çok dikkat ettiklerini,
- sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğu yazma konusunda özgüvenlerinin arttığını da belirtmişlerdir.

Akran geri bildiriminin yazılarını hangi açıdan geliştirdiğini belirlemek amacıyla sorulan “Sizce arkadaşlarınızdan aldığımız dönütler yazma becerinizi hangi açıdan geliştirdi?” sorusuna öğrencilerin bazıları iki kategori seçtiğinden toplamda 21 seçim yapmışlardır. Öğrencilerin bu seçimlerine ilişkin bulgular tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Deney Grubunun Uygulama Sonrası Akran Geri Bildiriminin Yazılı Anlatımlarına Hangi Açıdan Fayda Sağladığına Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	f	%
İçerik	3	14.2
Kelime Seçimi	10	47.6
Dil Kullanımı	5	23.8
Şekil	3	14.2
Toplam	21	100

Tablo 8’e göre öğrenciler, akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarını en çok kelime seçimi olmak üzere sırasıyla dil kullanımı, içerik ve şekil açısından geliştirdiğini ifade etmiştir; ancak öğrencilerden hiçbiri yazma becerisinin yapı bakımından geliştiğini ifade etmemiştir.

Akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği bazı cevaplar aşağıda gösterilmektedir:

- Ö9: Dil bilgisi ve şekil  
 Ö15: tabiki fayde oldu kelime seç ve dil bilgisi  
 Ö1: içerik açıdan geliştirmenizi sağladı  
 - Kelime seçimi  
 Ö4: - dil bilgisi

Öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan hareketle, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma konusunda özgüvenlerini arttırdığını ve yazılarını başta kelime seçimi olmak üzere sırasıyla dil bilgisi, içerik ve şekil açısından geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubunun akran geri bildirimini uygulanırken yaşadığı problemler, yarı yapılandırılmış görüşme formunun problem kategorisinde yer alan sorularla ölçülmeye çalışılmış ve yaşanan 3 farklı probleme ilişkin 16 cevap verilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9: Deney Grubunun Akran Geri Bildirimi Uygulanırken Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Problem	f	%
Anlayamama	9	56.25
Kendini Yetersiz Hissetme	4	25
Doğruluğuna Güvenememe	3	18.75
Toplam	16	100

Tablo 9'a göre öğrencilerin %56,25'nin (f:9) kendilerine sunulan geri bildirimleri anlayamadıkları, %25'inin (f:4) geri bildirim verme konusunda kendini yetersiz hissettiği, %18,75'inin (f:3) ise kendilerine sunulan geri bildirim doğruluğuna güvenmedikleri tespit edilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin akran değerlendirmesi yaparken yaşadıkları problemler ile ilgili bazı örnek ifadeleri yer almaktadır:

- Ö5: bu kısmını çünkü verdiği öner yanlış olabilir çok güvenemem sonuçta o da bir öğrenci acaba yanlış mı? doğru mu? değerlendirirken bu sorular aklıma takıyor
- Ö13: Bazen hızlıca ve düzensizle yazıyor.
- Ö4: Ben yabancı olduğum için bazı yazıları Arapça biliyorum ve Türkçede yazmamak istedim, fakat seviyesi zor karşılaşıyorum.
- Ö7:

Öğrencilerin ifadelerinden hareketle akran geri bildirim kullanırken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak;

- nihâyetinde birer öğrenci olmaları sebebiyle yazılarını değerlendirirken arkadaşlarına sundukları geri bildirimlerin veya arkadaşlarının onlara sundukları geri bildirimlerin doğruluğundan emin olamadıkları,
- hızlı ve düzensiz yazmalarından ötürü arkadaşlarının yazılarını tam olarak anlayamadıkları ve bu sebeple sağlıklı bir değerlendirme yapamadıkları,

- yabancı bir dilde değerlendirme yapılması sebebiyle gerek değerlendirilen metinde geçen gerekse geri bildirimde geçen yeni ve bilinmeyen kelimelerden ötürü sunulan geri bildirimleri bazen anlayamadıkları,
- ve yine yabancı bir dilde değerlendirme yapmak gerektiği için Türkçeye henüz hâkim olamadıklarından geri bildirimde bulunurken bazen kendilerini yeterli kadar ifade edemedikleri ve geri bildirimde bulunma konusunda kendilerini yeterli göremedikleri tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki son alt başlıkta yer alan sorularla, öğrencilere akran geri bildirimi ile ilgili olarak “yazma eğitiminde her zaman kullanılıp kullanılmaması, varsa öneri ve yorumları, başka öğrencilere de tavsiye edip etmedikleri” sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10: Deney Grubunun Akran Geri Bildirimi İle İlgili Tavsiyelerine İlişkin Bulgular

Tavsiye	f	%
<i>Başkalarına Tavsiye</i>	15	100
<i>Kullanım Sıklığı</i>		
Her Zaman	9	60
Sık Sık	3	20
Kararsız	3	20

Tablo 10’a göre, öğrencilerin hiçbiri akran geri bildirimi ile ilgili fazladan herhangi bir yorum veya öneride bulunmamıştır. Her zaman kullanımı ile ilgi öğrencilerin %20’si (f:3) kararsızdır. Geri kalanların %20’si (f:3) her zaman olmasa da sık sık, %60’ı ise (f:9) ise her zaman kullanılması yönünde tavsiyede bulunmuştur. Kararsız olan öğrencilere oranla “her zaman” veya “sık sık kullanılmalı” cevabı veren öğrencilerin sayısının fazla olması akran geri bildiriminin öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu ve öğrencilerin bu etkinlikten memnun kaldığını gösteren önemli bulgular olarak görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunun “tavsiye” alt başlığında yer alan sorulara verdikleri bazı örnek cevaplar gösterilmektedir.

- Ö5: Evet tabiki tavsiye ederim çünkü bu faaliyet yazmamızı çok geliştirdi.
- Ö6: Evet çünkü yazma çok önemli ve bu anketler çok bize fayda eder
- Ö8: Elbette çok faydalı
- Ö9: Tabi ki tavsiye ederim, bana çok faydası oldu için.
- Ö10: Tabiki çok faydalıydı.
- Ö13: Elbette çok faydalı olduğu için
- Ö3: her zaman değil ama en çok zaman kullanıyorum.
- Ö4: Sık sık
- Ö9: Evet her zaman kullanılmalı
- Ö12: evet aynen her zaman

Sonuç olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden hareketle;

- Öğrencilerin akran geri bildirimini yazma becerisini geliştirmede faydalı olarak gördüğü ve akran geri bildirim uygulamalarından memnun oldukları,
- faydalı olmasından ötürü diğer öğrencilere de tavsiye ettikleri,
- akran geri bildirimini yazma eğitiminde her zaman kullanılabilceği,
- akran geri bildirimini öğrencilerin yazılarını kelime seçimi, dil bilgisi, şekil ve içerik yönünden geliştirdiği,
- sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladığı bulgulanmıştır.

Bunun dışında öğrencilerin akranlarını değerlendirirken;

- henüz öğrenci olmaları sebebiyle sunulan veya alınan geri bildirimlerin doğruluğundan emin olamama,
- okunaklı yazılmamasından ötürü akranlarının yazılarını sağlıklı değerlendirememesi,
- henüz hedef dili öğrenme aşamasında oldukları için geri bildirimde bulunurken söylemek istediklerini ifade edememe gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin yazma başarısı, deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan benzer araştırmalarda da (Çiftçi ve Çöker, 2011; Gür, 2015; Dölek, 2016) akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmış ve bu araştırma ile benzer şekilde akran geri bildiriminin yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Huisman, Saab, van Driel ve van den Broek (2018) yaptıkları çalışmada hem akran geri bildirim almanın hem de vermenin öğrencilerin akademik yazma başarısını arttırdığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Grami (2010) yaptığı çalışmada, öğretmen geri bildirimini ile beraber verilen akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızda, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansını ne kadar geliştirdiği ile beraber hangi açılarından geliştirdiği de ele alınmış akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma performanslarını *kelime seçimi, içerik, dil kullanımı ve şekil* bakımından geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen bu sonuç, öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlarda da ortaya çıkmaktadır. Hamzadayı (2015) YTÖ alanında C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geri bildirimleri çeşitli açılardan betimlemek ve bu betimlemeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini araştırmıştır. Sonuç olarak bu çalışmayla benzer şekilde akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerindeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceğini tespit etmiştir. Gülüşen (2011), akran geri bildiriminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını araştırmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin öyküleyici yazma becerisine *dil ve anlatım, biçim ve noktalama* açısından olumlu etkisini tespit etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da öğrencilerin yazma becerilerinin *dil bilgisi* ve *içerik* açısından geliştiği tespit edilmiş ve söz konusu araştırma ile benzer bulgulara sahip olduğu görülmüştür. Chibsa (2008, s. 55) da bu araştırma ile paralel olarak akran geri bildiriminin öğrencilerin yazılarını *noktalama, imla (şekil)* ve *dil bilgisi* açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha çok geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmaların yanı sıra akran geri bildiriminin diğer anlatım becerisi olan konuşma becerisine etkisini ölçen araştırmalar da bulunmakta ve çalışmamızla aynı şekilde akran geri bildirimini sayesinde konuşma becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Söz gelimi Temizkan (2009) akran geri bildiriminin konuşma becerisine etkisini araştırmış ve akran geri bildiriminin konuşma becerisini geliştirmede olumlu etkisini tespit etmiştir. Bayrakdar ve Maltepe (2021) de yaptıkları çalışmada akran geri bildiriminin konuşma becerisinin *dil ve anlatım, içerik ve sunum* boyutlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, akran geri bildirim hakkında öğrencilerin görüşleri de alınmıştır. Öğrenciler akran geri bildirimini yazma becerisini geliştirmede faydalı olarak görmüş ve akran geri bildirimini uygulamalarından memnun kalmışlardır. Bunun sebebi akran geri bildiriminin yazma ölçütlerini içselleştirmelerine olanak sağlaması, yazma konusunda özgüvenlerini arttırması ve sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağlamasıdır. Bu sonuçlar, alan yazındaki birçok araştırmacının (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh ve van Hout-Wolters, 2004; Zimmerman ve



Kitsantas, 2002) sonuçları ile koşutluk göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, faydalı olmasından ötürü bu etkinliğin yazma eğitiminin verildiği tüm ortamlarda her zaman kullanılması yönünde tavsiyede bulunmuşlardır. Öğrenciler, birçok faydasının yanı sıra akran geri bildirimini kullanırken karşılaştıkları bazı sorunları da dile getirmişlerdir. Bu sorunlar, henüz öğrenci olmaları sebebiyle sunulan veya alınan geri bildirimlerin doğruluğundan emin olamama, okunaklı yazılmamasından ötürü akranlarının yazılarını sağlıklı değerlendirememeye, hedef dili öğrenme aşamasında oldukları için geri bildirimde bulunurken söylemek istediklerini ifade edememe gibi sorunlardır. Alan yazındaki birçok çalışmada da (Ferris ve Hedgcock, 2005; Saito ve Fujita, 2004; Rollinson, 2005) benzer durumlar ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda ifade edilen bazı problemlerden farklı olarak çalışmamızda öğrenciler sadece şekle değil, içeriğe de odaklanmış, arkadaşlarının yazılarını değerlendirirken nahoş, kırıncı tutumlar yerine yapıcı tutumlar sergilemiştir. Buradan uygulama öncesinde verilen akran geri bildirimini eğitiminin faydalı olduğu yani hazırlık aşamasının başarılı geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Gere (1987, s. 219), “Akran geri bildirimini sınıfta uyguladım, ama sonuçları başarısız oldu.” diyen öğretmenlerle karşılaştığında, hazırlık aşamasıyla ilgili sorular sorduğunu ifade etmektedir. Dolayısı ile yabancı dil öğretiminde akran geri bildirimini uygulanmadan önce iyi bir hazırlık yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamız ve yukarıda bahsettiğimiz çalışmalardan elde edilen sonuçlar akran geri bildiriminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmede faydalı bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde yapıldığı ortamlarda yazma becerisinin geliştirilmesi için alan yazındaki tavsiyeler ışığında iyi bir hazırlık yapıldıktan ve öğrencilere gerekli eğitimler verildikten sonra bu etkinliğin kullanılması tavsiye edilmektedir.

### Kaynaklar

- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. Satılmış, T. (Yay. Haz.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 129-170) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Andrade, H. ve Du, Y. (2007) Student responses to criteria-referenced self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), s. 159-181, DOI: 10.1080/02602930600801928
- Andrade, H., ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), s. 12-19.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, S. ve Özkan, H. (2020). Okul müdürü geri bildirim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), s. 395-413.
- Black, P., and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), s. 7-74.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), s. 219-233, DOI: 10.1080/03075070600572132.

- Carson, J.G. ve Nelson, L.G. (1994). writing groups: cross-cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), s. 17-30.
- Carson, J.G. ve Nelson, L.G. (1996). Chinese students' perceptions of efl peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1).
- Chang, C. Y. (2015). Teacher modeling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review. *Assessing Writing* 25, s. 2-21
- Chibsa, T. (2008). *The Effect of Peer Feedback on The EFL Students' Writing Performance and Writing Anxiety at Adama University*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Addis Ababa University
- Cho, Y. H. ve Cho, K. (2011). *Peer reviewers learn from giving comments*. *Instr Sci* 39, s. 629–643.
- Connor-Lincoln, J. ve Polio, C. (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of a common corpus. *Introduction / Journal of Second Language Writing* 26, s.1–9.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), s. 165-176.
- Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 417-417. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8613>
- Çiftçi, A. ve Çöker, B. (2011). The effect of peer training program on the development of writing skills. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, s. 175-191
- Delgado, A. R. ve Prieto, G. (2003). The effect of item feedback on multiple-choice test responses. *British Journal of Psychology*, 94, s. 73–8.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2017). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. Ahmet Doğanay (Yay. Haz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 261-326) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Falchikov, N. ve Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), s. 287-322.
- Gardner, D. (1999). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7, s. 49-60.
- Gere, A.R. (1987). *Writing groups: history, theory and implications*. Southern Illinois University Yayınları
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 9(1), s. 111-126.
- Gökçen, G. ve Okur, A. (2020). Dil öğretim kuramları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. H. Karatay (Yay. Haz.). *Türkçenin Yabancı Dil öğretimi el kitabı* (s. 123-176) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*.

- Grami, M. A. (2010). *The effects of integrating peer feedback into university-level ESL writing curriculum :a comparative study in a Saudi context*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Newcastle Üniversitesi.
- Gültekin, S. (2012). Performans dayanıklı değerlendirme. R. Nükhet Çıkrıkçı (Yay. Haz.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 250-276) içinde. Anı Yayıncılık.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi
- Gür, T. (2015). Akran koçluğu tekniğinin üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)* 7(1) s.177-188.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geri bildirimlerine ilişkin görüşler. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 7(2), s. 287-298.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81-112.
- Hedgcock, J. ve Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *Modern Language Journal*, 80, 287-308.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. ve van den Broek, B. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), s. 955-968.
- Johnson, R.B. ve Onwuegbize, J.A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7) s. 14–26.
- Karabilgin, Ö. S. ve Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası* (21), s. 27-33.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Yay. Haz.). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, s. 62-4.
- Liu, N. F. ve Carless, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), s. 279-290, DOI:10.1080/13562510600680582
- Lundstrom, K. ve Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, s. 30-43.
- Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. [https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin\\_Yabancı\\_Dil\\_Olarak\\_Oğretimi\\_Programı\\_2\\_Baskı.pdf](https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabancı_Dil_Olarak_Oğretimi_Programı_2_Baskı.pdf) adresinden 24/10/2022 tarihinde erişildi.
- MEB (2019). *Türkçe Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 24/10/2022 tarihinde erişildi.
- Metin, Y. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. Satılmış, T. (Yay. Haz.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 129-170) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mory, E. H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 5– 20.
- Moss, P. A. (1994). Validity in high stakes writing assessment: Problems and possibilities. *Assessing Writing*, 1(1), s. 109-128.

- Muncie, J. (2000). Using writing teacher feedback in efl composition classes. *ELT Journal* 54(1) s. 47-53.
- Rollinson, P. (2005). Using feedback in esl writing class. *ELT Journal* 59(1), s. 23-30
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, s. 119-144.
- Saito, H. ve Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research* 8(1), s. 31-54.
- Şengül, M. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: Kpss el kitabı* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, N., ve Şaşmaz Ören, F. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(3), s. 781-798.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), s. 149-169.
- Tuncer, A.T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine akran kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), s. 853-877
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), s. 76-93
- Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Nobel Akademi Yayıncılık
- White, R. ve Arndt, V. (1992). *Process writing*. Longman Yayıncılık
- Yurdabakan, İ. (2011). The view of constructivist theory on sssessment: Alternative assessment methods in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), s. 51-77
- Zimmerman, B.J. ve Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self- regulatory skill through observation and emulatio., *Journal of Educational Psychology*, 94(4), s. 660-668.

### Extended Abstract

The effect of peer feedback on writing skills in foreign language teaching has been discussed in many studies and many important results have been reached in this regard. Some of the conclusions reached are that it improves writing skills by evaluating others' writings, enables students to learn to evaluate their own writings, it is a cognitive learning activity in which writing criteria are internalised and thus they can develop their own inadequate writing strategies, and it enables them to increase their communication skills in the target language. However, some limitations of peer feedback were also identified. Some of the limitations are that students focus on superficial structures rather than content, give vague or useless feedback, adopt sarcastic, hurtful and unpleasant attitudes while evaluating the writings of their peers, have wrong expectations about the content and structure while evaluating the texts because the learning outcomes are not predetermined, cannot make a good evaluation because they do not have enough knowledge and experience, and it is time consuming. However, it is also stated that a good training to be given before the application will prevent these limitations. In the light of this informations, this study investigated the effect of peer feedback on the writing skills of Turkish FL

learners after providing them with a good peer feedback training.

In this study, which aims to measure the effect of peer feedback on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language, the mixed method was used. Quantitative data were obtained by using the semi-experimental method with pretest-posttest control group, and qualitative data were obtained by semi-structured interview form. The study group consists of 30 students studying at C1 level (C and G classes) at Gaziantep University Turkish Teaching Application and Research Centre in the 2015-2016 academic year. For the application, a 4-week peer feedback training programme was prepared in the light of the relevant literature, and the students were trained according to this programme and evaluated the writings of their friends.

At the end of the study, it was concluded that students' writing achievement differed significantly in favour of the experimental group and peer feedback improved students' writing skills. In similar studies conducted in Turkey, the effect of peer feedback on students' writing skills was investigated and it was found that peer feedback improved writing skills in a similar way to this study. The same situation was also observed in studies conducted other countries and languages as a foreign language.

In the study, the extent to which peer feedback improves the writing performance of Turkish as a foreign language learners as well as the aspects in which it improves the writing performance of Turkish as a foreign language learners were analysed and it was concluded that peer feedback improves students' writing performance in terms of *word choice, content, language use and form*. This result obtained from the quantitative data of the study is also revealed in the students' responses to the questions in the semi-structured interview form. Also in many studies in the relevant literature, it has been determined that peer feedback improves students' writing performances in terms of *language and expression, form and punctuation*.

In the study, students' opinions about peer feedback were also taken. The students perceived peer feedback as useful in developing writing skills and were satisfied with peer feedback practices. The reason for this is that peer feedback allows them to internalise the writing criteria and provides a comfortable, active and encouraging writing environment in the classroom. This situation coincides with the results of many studies in the literature. In addition, the students recommended that this activity should always be used in all environments where writing education is given because of its usefulness. In addition to its many benefits, the students also expressed some problems they encountered while using peer feedback. These problems include not being sure of the accuracy of the feedback provided or received because they are still students, not being able to evaluate their peers' writings properly because they are not written legibly, and not being able to express what they want to say while giving feedback because they are still in the stage of learning the target language. Unlike some of the problems expressed in the studies in the literature, in my study, students focused not only on the form but also on the content, and exhibited constructive attitudes instead of unpleasant and hurtful attitudes while evaluating their peers' writings. From this point of view, it was concluded that the peer feedback training given before the application was beneficial, that is, the preparation phase was successful.