



# Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

## Akran Değerlendirmenin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Anlatım Bozukluklarını Gidermeye Etkisi

Bülent ARI<sup>1</sup>, Mustafa Burak TOP<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, bulentari01@gmail.com*

<sup>2</sup>*Araş. Gör. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, mburaktop@gmail.com*

### ÖZET

İnsanlar duygu, düşünce ve isteklerini dil aracılığıyla birbirlerine aktarabilmektedirler. Bu iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşmesi ise dilin doğru ve etkin kullanılabilmesi ile mümkündür. Yabancı dil öğretiminde de temel hedef budur. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bulunan anlatım bozukluklarını gidermede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim gören 57 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup 28 öğrenci deney grubunda, 29 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin istenen konu hakkında yazdıkları metinleri bir arkadaşına vermeleri, bütün öğrencilerin 20 dakikalık bir süre içinde başka bir öğrencinin yazma etkinliğindeki anlatım bozukluklarını belirlemeleri ve bunları metni yazan öğrenci ile paylaşımları ve tartışmaları istenmiştir. Uygulama 6 hafta boyunca devam etmiştir. Anlatım bozuklukları türleri; yanlış anlamda kullanılan sözcükler, gereksiz sözcük kullanımı, gereksiz tekrarlar, deyim ve atasözü yanlışları, sıra yanlışlığı, öge eksikliği, mantık yanlışlıkları, özne yüklem uyumsuzluğu, tamlama yanlışlığı, gereksiz kip ve kişi ekleri, eksik veya yanlış ek kullanımı, zamir belirsizliği olarak ele alınmıştır. Araştırmada son test sonucunda deney grubundaki

öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu sayısı ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu sayısı arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, akran değerlendirme, anlatım bozuklukları.

## **The Role of Peer Feedback on Ambiguity Reduction in Turkish as a Foreign Language Learners' Writing**

### **ABSTRACT**

People are able to convey their feelings, thoughts and wishes to each other through language. The correct realisation of this communication is only possible with the correct and effective usage of the language. That is the main target in foreign language teaching, too. In this work, it is examined that whether peer assessment has influence on eliminating incoherency in students' written expressions during teaching Turkish to foreigners. In the research, pretest-posttest control group semiempirical pattern has been used. The research has been executed on 57 students having education at TÖMER in the University of Mustafa Kemal, as 28 students in the experimental group and 29 students in the control group. The implementation has lasted for 6 weeks. Types of incoherency have been examined as misuse of words' meanings, use of unnecessary words, redundant repetitions, idiom and proverb mistakes, sequence mistakes, absence of one of the parts of speech, mistakes of logic, inconsistency between subject and verb, determinative group mistakes, unnecessary mode and personal appendices, deficient or wrong usage of appendices and obscurity of pronoun. However, it was determined that the students in the experimental group had a meaningful difference between the expressions they made in the pre-test and the expressions they made in the final test.

**Key Words:** Teaching Turkish to foreigners, peer assessment, incoherency.

### **GİRİŞ**

İnsan düşünerek ve düşüncelerini paylaşarak doğaya hükmedebilmiştir. İnsanların düşüncelerini paylaşma arzu ve ihtiyacı dil denilen iletişim aracılığı ile sağlanabilmektedir. Dil gelişmişliğe bağlı olmayan ve her toplumun kullandığı bir iletişim aracıdır.

Dille ilgili birçok tanım ve açıklamaların ortaya konulması mümkündür. Çok farklı durumları içeren bir yapı olmasından dolayı dille ilgili tanımlar bazen bir yanı öne çıkarılarak yapılabilmektedir. Dilin işleyiş biçimine göre, seslerden yola çıkarak ya da dil ile toplum, dil ile düşünce

arasındaki ilişki ortaya koyularak dille ilgili farklı tanımlar yapılabilir (Günay, 2013: 14). En yaygın olarak kullanılan tanımı ile dil “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2013: 1). Güneş (2013: 21) dili; insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistem olarak tanımlamıştır.

Dilin temel işlevi, insanlar arasında iletişim kurabilmelerini sağlamasıdır. Dilin bu işlevinin gerçekleşmesi ise anlamın belirli bir insan grubu tarafından paylaşılması ile mümkündür. Bunun için söz konusu işaret veya ses dizisine, insanların ortak anlam yüklemeleri gerekmektedir (Yiğit, 2009: 9). Dil öğretimi dilin uzlaşım niteliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Dil öğretimi aracılığıyla bu uzlaşım ne kadar kuvvetli olursa bireyler arasındaki düşünce alışverişi ve iletişim o kadar sağlıklı bir şekilde gerçekleşir (Onan, 2012: 235). Bu uzlaşım zorunluluğu dilin kurallar bütünü olmasını sağlamaktadır.

Yazılı anlatım, bireyin kendini ifade etmesinde en çok kullanılan araçlardandır. Gerek sözlü gerekse yazılı anlatımda iletişimin amacına ulaşabilmesi için bireylerin, o dilin kurallarını yazılı anlatımlarında uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu durum bireylerin ana dili kullanımıyla birlikte yabancı dil öğrenen bireyler için de önem taşımaktadır. Bir cümlenin anlaşılmasını güçleştiren ya da yanlış anlaşılmasına neden olan söyleyiş kusurları anlatım bozuklukları olarak nitelendirilir (Kavcar, Oğuzhan ve Aksoy, 2009: 28).

Siyasi, ekonomik, eğitim, turizm, gibi nedenlerden dolayı son yıllarda Türkçeye olan ilgi artmıştır ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi daha fazla önem kazanmıştır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 52). Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi doğru kullanabilmeleri ve yazılı anlatımlarında anlatım bozuklukları yapmamaları iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için önem taşımaktadır.

### **Akran Değerlendirme**

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının çalışmalarını belirlenen ölçütler yardımıyla değerlendirmeleridir. Akran değerlendirme öğrencilere birlikte çalışma ortamı oluşturur. Bu durum öğrencilerin hoşgörü, özgüven, eleştirel düşünme duygusunu geliştirmelerine katkıda bulunacak bir durumdur (Göçer, 2009: 398). Akran değerlendirmede akranlar birbirlerinin

öğretimsel iş ile ilgili ürünlerini puanlayarak değerlendirebildikleri gibi bu ürünleri yorumlayarak, eleştirerek, görüş belirterek sözlü ve yazılı biçimde de değerlendirebilirler (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148).

Akran değerlendirmenin öğrenciyi öğretim sürecinin bir parçası haline getirmesi, öğrencilerde sorumluluk duygusunu artırmaya ve onların derse olan motivasyonlarını yükseltmeye yardımcı olmaktadır. Ancak, Falchikov (1998) akran değerlendirmede başarısı düşük öğrencilerin, akranlarının değerlendirmelerini kabul etmemesine veya bazı öğrencilerin akranlarını değerlendirmek istememesi gibi olumsuz sonuçlarla da karşı karşıya kalılabileceğini belirtmiştir (Uysal, 2008: 23).

Koç (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının % 90.91 i akran değerlendirmenin kullanılmasının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının, akran değerlendirmenin, değerlendirme yaparken ölçütlere başvurma becerisi kazandırdığını; kendi başarılı ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalığı artırdığını; arkadaşlarının başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmelerin gerçekleşmesini desteklediğini; öğrenme ve gelişmeyi karşılıklı destekleme sorumluluğunu artırdığını; öğretmen yeterliklerini geliştirdiğini; karşılaştırma yapma olanağı sunduğunu; işbirliği ve etkileşimi artırdığını; değerlendirilmenin yarattığı kaygıyı azalttığını; eleştirilere karşı açık olmayı geliştirdiğini; değerlendirme becerisi kazandırdığını; empatik becerileri ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bozkurt ve Demir (2012) 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin, akran değerlendirme uygulamalarına karşı olumlu görüş belirttiğini ifade etmiştir. Liu ve Charless (2006) ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün akran değerlendirmeyi olumsuz karşıladıkları sonucuna ulaşımlardır (Akt: Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011).

Tsui ve Ng (2000) ikinci dil öğretiminde sınıflarda yürütülen çalışmada akran dönütlerinin, yazılı anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlayamadığını ifade etmiştir.

Hamzadayı (2015) yaptığı çalışmada C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranların sağladıkları geribildirimleri incelemiştir. Bu çalışmada metinlerde bulunan 381 yanlış kullanımdan % 78.48 (299) inin öğrenciler tarafından geribildirimde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda akran değerlendirmenin uygulandığı grupların düzeylerinin farklılaşmasının da ortaya farklı sonuçlar çıkardığı görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı akran değerlendirmenin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye olan etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi için uygulanabilecek etkinliklerde öğretime destek olabilecek alternatif yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına katkı sağlamaktır.

Öğrenci etkileşiminin öğretime katkı sağlayabilecek etkinliklerle düzenlenmesi, üzerinde önemle durulan bir konudur. Akran değerlendirmenin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği ve öğretime etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmalar ile farklı yöntem ve tekniklerin öğretime olan katkısı ortaya çıkarılabilir. Bundan dolayı bu çalışmanın bu eksikliği gidermeye katkıda bulunması beklenmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, seğkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda kullanılabilir bir desendir (Büyüköztürk vd., 2016: 209).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER bünyesinde B1 düzeyinde öğrenim gören 57 öğrenciyle gerçekteştirilmiştir. B1 düzeyindeki iki şubeden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma, deney grubunda 28, kontrol grubunda 29 öğrenci olmak üzere 57 öğrenci ile gerçekteştirilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test için uzman görüşü doğrultusunda belirlenen üçer konudan biri hakkında yazdıkları metinler kullanılmıştır. Ön test için “Hayal etmek”, “Lise yıllarımızı anlatan

bir metin yazınız” “Türkiye sizin için ne ifade ediyor?” konularından biri hakkında yazdıkları metinler kullanılmıştır. Son test olarak ise “Yardımlaşmak”, “İleride yapmak istediğiniz meslek hakkında bir metin yazınız” ve “Türkiye’de alışmakta zorlandığımız şeyler nelerdir?” konularından biri hakkında yazdıkları metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin, hakkında daha fazla yazabilecekleri konular arasından seçim yapmalarına olanak sağlayabilmek amacıyla ön test ve son test için üçer konu belirlenmiştir ve öğrencilerin bu konulardan biri hakkında yazdıkları metinler değerlendirilmiştir.

## **Uygulama**

Uygulamada, deney grubunda ve kontrol grubunda her hafta birer yazma etkinliği yaptırılmıştır. Uygulama 6 hafta devam etmiştir. Deney grubunda yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin istenen konu hakkında yazdıkları metinleri bir arkadaşına vermeleri ve bütün öğrencilerin 20 dakikalık bir süre içinde başka bir öğrencinin yazma etkinliğindeki anlatım bozukluklarını belirlemeleri ve bunları metni yazan öğrenci ile paylaşmaları ve tartışmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda ise 6 haftalık uygulama sürecinde deney grubu ile aynı konu hakkında metin yazmaları istenmiştir. Ancak kontrol grubunda yazılan metinler üzerinde, öğrenciler tarafından herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

## **Verilerin Değerlendirilmesi**

Öğrencilerin verilen konu ile ilgili yazdıkları metinlerdeki anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde, frekans ve t testi kullanılmıştır. Anlatım bozukluğu türlerinde Büyükkiz (2009)’in yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre anlatım bozuklukları türleri; yanlış anlamda kullanılan sözcükler, gereksiz sözcük kullanımı, gereksiz tekrarlar, deyim ve atasözü yanlışları, sıra yanlışlığı, öge eksikliği, mantık yanlışlıkları, özne yüklem uyumsuzluğu, tamlama yanlışlığı, gereksiz kip ve kişi ekleri, eksik veya yanlış ek kullanımı, zamir belirsizliği olarak ele alınmıştır.

## **Problem Cümlesi**

Bu çalışmada akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi incelenmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi yaptıkları anlatım bozuklukları nelerdir?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yaptıkları anlatım bozuklukları nelerdir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte akran değerlendirme kapsamında belirledikleri anlatım bozuklukları nelerdir?
4. Deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde yaptıkları anlatım bozuklukları belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi yaptıkları hatalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi Yaptıkları Anlatım Bozuklukları

ÖNTEST	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanlış anlamda kullanılan sözcük	36	12,16	29	10,5
Gereksiz sözcük kullanımı	16	5,4	13	4,71
Gereksiz tekrarlar	-	0	-	0
Deyim ve atasözü yanlışları	1	0,33	1	0,36
Sıra yanlışlığı	24	8,10	29	10,5
Öge eksikliği	22	7,43	37	13,4
Mantık yanlışlıkları	8	2,7	1	0,36
Özne yüklem uyumsuzluğu	6	2,02	4	1,44
Tamlama yanlışlığı	27	9,12	28	10,14
Gereksiz kip ve kişi ekleri	23	7,77	23	8,33
Eksik ve yanlış ek kullanımı	124	41,89	108	39,13
Zamir belirsizliği	9	3,04	3	1,08
<b>TOPLAM</b>	<b>296</b>		<b>276</b>	

Yapılan değerlendirmede ön testte deney ve kontrol grubunda yapılan toplam hata sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Anlatım bozukluğu türlerinden hem deney grubunda hem de kontrol grubunda en fazla yapılan hatanın eksik veya yanlış ek kullanımının olduğu belirlenmiştir. Her iki grupta da ön testte gereksiz tekrar belirlenemezken deyim ve atasözlerinde yapılan yanlışların birer kez yapıldığı tespit edilmiştir.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte yaptıkları anlatım bozukları belirlenmiştir. Öğrencilerin son testte yaptıkları anlatım bozuklukları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası Yaptıkları Anlatım Bozuklukları

SONTEST	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanlış anlamda kullanılan sözcük	24	10,34	21	11,60
Gereksiz sözcük kullanımı	7	3,01	6	3,31
Gereksiz tekrarlar	2	0,86	2	1,1
Deyim ve atasözü yanlışları	1	0,43	1	0,55
Sıra yanlışlığı	12	5,17	12	6,63
Öge eksikliği	31	13,36	22	12,15
Mantık yanlışlıkları	2	0,86	2	1,10
Özne yüklem uyumsuzluğu	4	1,72	6	3,31
Tamlama yanlışlığı	20	8,62	19	10,5
Gereksiz kip ve kişi ekleri	26	11,20	14	7,73
Eksik ve yanlış ek kullanımı	102	43,96	76	41,99
Zamir belirsizliği	1	0,43	-	0
<b>TOPLAM</b>	<b>232</b>		<b>181</b>	

Tablo 2’de görüldüğü gibi son testte öğrencilerin yaptıkları hatalar incelendiğinde kontrol grubundaki toplam anlatım bozukluğu sayısı 232 iken deney grubundaki toplam anlatım bozukluğu sayısı 181’dir. Ön testte olduğu gibi her iki grupta da en fazla yapılan anlatım bozukluğunun eksik veya yanlış ek kullanımında olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı metinlerinde 102 kez eksik veya yanlış ek kullanımında buldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin metinlerinde ise bu anlatım bozukluğunun 76 kez yapıldığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında zamir belirsizliğinden kaynaklanan anlatım



bozukluğu yapmadıkları belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise bu anlatım bozukluğunun bir kez yapıldığı görülmüştür. Her iki grupta da son testte birer kez deyim ve atasözlerinden kaynaklanan anlatım bozukluğu yapıldığı tespit edilmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ise deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testte ve uygulama sonunda son testte akran değerlendirme sonucunda belirleyebildikleri ve geri dönüt verdikleri anlatım bozuklukları incelenmiştir. Bu araştırma sorusuna ait bulgular ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Akran Değerlendirme Kapsamında Belirledikleri Anlatım Bozuklukları

DENEY GRUBU	Ön Test		Son Test	
	Doğru Geri Dönüt	Yanlış Geri Dönüt	Doğru Geri Dönüt	Yanlış Geri Dönüt
	f	f	f	f
Yanlış anlamda kullanılan sözcük	3	1	7	-
Gereksiz sözcük kullanımı	1	-	2	-
Gereksiz tekrarlar	-	-	1	-
Deyim ve atasözü yanlışları	-	-	-	-
Sıra yanlışlığı	-	1	1	-
Öge eksikliği	4	-	7	-
Mantık yanlışlıkları	-	-	-	-
Özne yüklem uyumsuzluğu	1	-	1	-
Tamlama yanlışlığı	3	1	1	-
Gereksiz kip ve kişi ekleri	5	1	7	-
Eksik ve yanlış ek kullanımı	9	1	20	-
Zamir belirsizliği	-	-	-	-
<b>TOPLAM</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>47</b>	<b>0</b>

Tablo 3’de deney grubundaki öğrencilerin ön testte akran değerlendirme sonucunda 31 anlatım bozukluğu belirleyip geri dönüt verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu anlatım bozukluklarından 26 tanesini doğru belirleyerek arkadaşlarına doğru geri dönüt verdikleri görülmüştür. Yapılan geri dönütlerden 5 tanesinin ise hatalı olduğu belirlenmiştir. Son testte ise öğrencilerin 47 tane anlatım bozukluğu belirleyebildikleri ve geri dönüt verdikleri görülmüştür. Son testte yapılan geri dönütlerin ise tamamının doğru olduğu belirlenmiştir.

## Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 4.** Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Betimsel Verileri

Gruplar	Bağımlı Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Shapiro-Wilk
Deney Grubu	Ön Test	28	9,82	4,48	0,179
	Son Test	28	6,64	3,46	0,363
Kontrol Grubu	Ön Test	29	10,21	4,46	0,527
	Son Test	29	9,03	5,05	0,244

Araştırmalarda kullanılan istatistik türünün belirlenmesinde incelenen verilerin normal dağılım gösterip göstermemesi durumu önemli bir ölçüttür (Can, 2013: 81). Bundan dolayı verilerin normal dağılımları yukarıdaki tabloda incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterme durumlarının incelendiği Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 5.** Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	df	T	p
Kontrol Grubu	29	10,20	4,38	55	,328	,744
Deney Grubu	28	9,82	4,48			

Yapılan t-Testi analizi sonuçlarına göre ön test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Buna göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının eş değer olduğu yorumu yapılabilir.

## Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 6.** Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	df	T	p
Kontrol Grubu	29	8,93	4,99	55	2,032	,047
Deney Grubu	28	6,60	3,46			

Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testleri arasında anlamlı bir fark vardır ( $p<0.05$ ).

Deney grubundaki öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu ortalamalarına göre bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

### Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 7.** Deney Grubu İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Ön Test	28	9,82	4,48	27	3,94	,001
Son Test	28	6,64	3,46			

Tablodan elde edilen sonuçlara göre deney grubu ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Aritmetik ortalamalar deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında yaptıkları anlatım bozukluğu sayısının uygulama öncesinde yaptıkları anlatım bozukluğu sayısından daha az olduğunu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada ön testte elde edilen bulgular sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam 296, deney grubundaki öğrencilerin ise 276 kez anlatım bozukluğu yaptıkları görülmüştür. Ön testte hem kontrol grubunda hem de deney grubunda en fazla yapılan anlatım bozukluğunun eksik ve yanlış ek kullanımı olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda bu anlatım bozukluğunun oranı %41.89 iken deney grubunda bu oranın %39.13 olduğu saptanmıştır. Son testten elde edilen bulgularda ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplamda 232, deney grubunda yer alan öğrencilerin ise 181 kez anlatım bozukluğu yaptıkları tespit edilmiştir. Ön testte olduğu gibi son testte de her iki grupta da en fazla yapılan anlatım bozukluğunun eksik ve yanlış ek kullanımı olduğu belirlenmiştir. Bu oranın kontrol grubunda %43.96, deney grubunda ise %41.99 olduğu görülmüştür. En az yapılan hataların ise ön testlerde gereksiz tekrarlar ile deyim ve atasözlerinde yapılan anlatım bozuklukları olduğu, son testlerde ise zamir belirsizliği ile deyim ve atasözlerinde yapılan anlatım bozukluklarının olduğu tespit edilmiştir. t testinden elde edilen bulgularda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testleri arasında anlamlı bir fark görülmezken son testlerde bu iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin ön testte yaptıkları anlatım

bozuklukları ile son testte yaptıkları anlatım bozuklukları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise ön testte, deney grubundaki öğrencilerin çalışmalarının akran değerlendirmesi sonucunda 27 anlatım bozukluğunun belirlendiği görülürken son testte bu sayının 45 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ön testte akran değerlendirme sonucunda belirleyerek geri dönüt verdikleri anlatım bozuklarından 5 tanesinin hatalı geri dönüt olduğu tespit edilmiştir. Ancak son testte deney grubundaki öğrencilerin belirleyerek verdikleri geri dönütlerde hatalı bir geri dönüt olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, akran değerlendirme sonucunda, emin oldukları anlatım bozukluklarını düzelttiklerini göstermektedir. Bu ise akran değerlendirme sonucunda öğrencilerde oluşabilecek yanlış öğrenmelerin olmaması bakımından önemli bir durumdur.

Koç (2011) yaptığı çalışmada akran değerlendirmenin öğrencilerin; sorumluluk duygularını geliştirmelerinde, kendi başarılı ve zayıf yönlerinin farkına varmalarında, eleştirel düşüncüyü geliştirmelerinde, sorumluluk almalarında etkili olduğunu belirtmiştir. Akran değerlendirmede öğrencilerin değerlendirme yapabilecek yeterlikte olmaları ve öğrenme ortamının akran değerlendirme yapabilmek için uygun olması büyük taşımaktadır. Hamzadayı (2015) yaptığı çalışmada C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranların sağladıkları geribildirimleri incelemiştir. Bu çalışmada metinlerde bulunan 381 yanlış kullanımdan % 78.48 (299) inin öğrenciler tarafından geribildirimde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda akran değerlendirme sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarının %25.96'sını belirleyebildikleri tespit edilmiştir. Bundan dolayı yabancılara Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin C1 ve üstü düzeyde uygulanmasının daha faydalı olabileceğini söylemek mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2012). Öğrenci görüşleriyle Akran Değerlendirme: *Örnek Bir Uygulama. Elementary Education Online*. 11 (4): 966-978
- Büyükkiz, K. K. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozuklukları Üzerindeki Etkisi. *Gazi Türkiyat*. Bahar 2009/4.
- Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 1 (4): 51-62.

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Günay, D. (2013). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2009). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 375-416.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri. *Journal of World of Turks*. 7 (2): 287-298.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzeltmede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (1):147-165.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, C. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Akran Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Teory & Practice*. 11 (4): 1965-1989.
- Onan, B. (2012). Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure'ün Genel Dil Bilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (17): 219-243.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Learning*, 9, 147-170.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu
- Yiğit, M. (2009). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## **EXTENDED ABSTRACT**

People are able to transfer their feelings, thoughts and wishes to each other through language. It is possible that this communication takes place correctly and correctly according to language rules. This is also the main target in foreign language teaching. In this study, it was investigated whether peer evaluation in foreign language teaching of foreigners is effective in eliminating the expression disorders in written expressions of students.

In order for communication to be carried out in a healthy way, it is necessary to transfer the meaning to the opposite individual exactly and correctly. Given the fact that the language is not used correctly, it can lead to bigger problems in foreign language teaching when it is considered that individuals can live in meaning confusion even in their mother tongue. Therefore, in order to transfer the meaning correctly to the buyer, it is necessary not to make expression disturbances.

Peer review should assess students' work of classmates through specific criteria. This student-centered assessment technique is a method that will contribute to improving self-confidence, tolerance, and critical thinking skills for individuals. Therefore, this research is important not only because it involves the teaching process of the Turkish learners as a foreign language but also because it is a method that can develop self-confidence and develop critical thinking skills.

Pre-test, post-test, control group, semi-experimental design was used in the study. The research was carried out with Mustafa Kemal University TÖMER, 57 foreign students studying in the field, 28 students in the experimental group and 29 students in the control group. Students are asked to write an essay on one of the three texts determined by the expert opinion for pre-test and post-test. During the application phase, an essay printed on students every week is evaluated by a friend and asked to identify the mistakes in this composition. The application continued for 6 weeks. Percentage, frequency and t test were used in the analysis of the data. Types of expression disorders; incorrect use of words, use of unnecessary words, unnecessary repetitions, idiomatic and proverbial mistakes, sequence errors, elemental errors, logic errors, incompatibility of subject accusations, misrepresentation, unnecessary mode and person additions, incomplete or incorrect additions, pronoun uncertainty . As a result of the peer evaluation, the students were able to determine the extent of these narrative disorders and the effect of this situation on the expression of the students' written expressions was determined.

As a result of the findings obtained in the preliminary test, it was seen that the students in the control group made a total of 296 mistakes and the students in the experimental group made the speech disorder 276 times. The preliminary test revealed that both the control group and the experimental group had the most incomplete and incorrect misuse of the mistake.

In the control group, the rate of this expression disorder was 41.89%, while it was 39.13% in the experimental group. In the findings obtained from the last test,

it was determined that the students in the control group had 232 expressions and the students in the experimental group had 181 expressions. As in the preliminary test, it was determined in the last test that the most frequently used expression mistakes were incomplete and incorrect additions in both groups. This ratio was 43.96% in the control group and 41.99% in the experimental group. t test, there was no significant difference between the pre-tests of the students in the experimental and control groups and it was determined that there was a significant difference between these two groups in the final tests. However, it was determined that the students in the experimental group had a meaningful difference between the expressions they made in the pre-test and the expressions they made in the final test. Another important finding of the study is that 27 students in the pre-test were identified as the result of the peer evaluation of the students in the experimental group, while 45 students in the final test were identified as the student. It has been found out that 5 of the students' expressions which were determined as the result of peer evaluation in the preliminary test were incorrect feedbacks. However, in the final test, the students in the experimental group did not find any false feedback in the feedback they gave.

As a result of the research, it was seen that the number of expressions in the last test in both groups was less than the number of expressions in the pre-test. This may be considered as the application phase of the student's B1 education process. However, it has been determined that the rate and amount of loss of expression is greater in the experimental group than in the control group. This result can be said that the peer evaluation is effective in eliminating the expressions of the written expressions of the individuals who learn Turkish as a foreign language. It can be interpreted that peer assessment may be effective in teaching at higher levels, which may lead to various difficulties in applying to students below level B1. Previous work has also shown that peer evaluation is successful in applying to students above level B1.

