

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisine Etkisi¹

Öğr. Gör. Emre BAYRAKDAR²

Doç. Dr. Saadet MALTEPE³

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini belirlemektir. Araştırma, deneysel desenler içerisinde yer alan tek gruplu ön test – son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden seçkisiz yöntemle belirlenen 6 öğrenci hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapmış; geriye kalan 19 öğrenci ise akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Çalışmada, veri toplamak amacıyla Temizkan (2009) tarafından oluşturulmuş “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form; “Dil ve anlatım, içerik, sunum” olmak üzere üç ana başlıktan, toplam otuz iki maddeden oluşmaktadır ve üçlü likert biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle değerlendiriciler arası uyumu gözlemlemek için sınıf içi korelasyon hesaplanmıştır. Sürekli verilerin normallik kontrolü Shapiro Wilk testi ile yapılmış ve ön test-son test karşılaştırmaları için Eşleştirilmiş T Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin, konuşma becerisinin “Dil ve anlatım, içerik, sunum” boyutlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Becerisi, Akran Değerlendirme.*

¹Bu çalışma, 04-06 Ekim 2018 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, emre.bayraktar@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0002-2849-1767

³Balıkesir Üniversitesi, sadetmaltepe@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2800-6247

Geliş tarihi: 27.04.2020 - Kabul tarihi: 23.05.2020

Kaynak Gösterme: Bayraktar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1). 1-23.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001

The Effect of Peer Assessment on Speaking Skill In Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

This research aims to explore the effect of peer assessment on the improvement of speaking skills of the students learning Turkish as a foreign language. The research was carried out by using the one-group pretest-posttest design which is included in the experimental designs. The working group of the research consists of 25 students learning Turkish at the C1 level at Ankara University Turkish and Foreign Languages Application and Research Centre (TOMER) in the 2017-2018 academic year. Among these students, the six randomly chosen ones performed speaking activities for which they prepared beforehand, while the 16 rest filled in the peer assessment forms. “Peer Assessment Form for Speaking Skills, prepared by Temizkan (2009) was used to gather data in the study. This form, graded in the triple Likert scale, includes three main titles (Content, Language and Expression, Presentation) and 32 articles. The correlation within the classroom was calculated to observe the harmony among the assessors in the analysis of the data gathered. The normality control of the continuous data was made through the Shapiro Wilk Test and Paired T-Test was used to make comparisons between pre and post-tests. Consequently, peer assessment had a positive effect on learning Turkish as a foreign language in terms of content, language and expression, presentation.

Keywords: *Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Peer Assessment.*

Giriş

İnsanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini anlatmada dilin önemli bir yeri vardır. Dil ile insanlar sosyalleşir. Güneş’e (2017: 1) göre; “Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil; insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar.” Dili etkili ve amaca uygun kullanmak için dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerinin gelişmiş olması önemlidir.

Temizkan'a (2009: 91) göre; "Konuşma, aralarında çok kuvvetli bağlar bulunan bu dört temel dil becerisinin en önemlilerindedir ve ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş birçok kavramı kapsamaktadır." Dil öğretiminde amaç bireyin anlama ve anlatma becerisini geliştirmektir. Birey duygu ve düşüncelerini anlatmak istediğinde öncelikle konuşma yetisine başvurur. Topçuoğlu Ünal & Özer'e (2016: 671) göre; "Konuşma, bireyin toplumsal hayat içerisinde iletişim kurmasını sağlayan en etkili araçtır." Ünal'a (2007: 3) göre; "Konuşma becerisi ile toplumsallaşma arasında diğer becerilere oranla daha fazla ilgi vardır. Bu yüzden konuşma becerisinin gelişmesi sosyal, psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir." Bu görüşlerden hareketle, sağlıklı bir iletişimle konuşma becerisi arasında doğru orantı olduğu söylenebilir.

Sağlıklı olarak nitelendirilen her birey konuşma yetisi ile dünyaya gelmektedir. Bu yeti, aile ve çevre etkisi ile şekillenen konuşma becerisinin kazanılmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. İlk olarak aile ve bireyin çevresi aracılığıyla edinilen konuşma becerisi, daha sonra okul yaşantısı ile gelişmeye devam eder. Bu gelişim; bireyin ailesi, çevresi ve aldığı eğitimle doğrudan ilişkilidir. Hem toplumsal hem bireysel yaşamda iletişimsel sorunlar yaşamamak için bireylerin iyi bir konuşma eğitimi alması çok önemlidir. Diğer dil becerileri gibi konuşma da geliştirilebilen bir beceridir. İş, eğitim ve özel hayatta başarılı olmak, bu beceriye verilen özen ve önemle büyük oranda bağlantılıdır.

"Konuşma becerisinin öğretiminde ana dil ve yabancı dilde bilişsel süreç açısından çok büyük farklar olmadığı" (Thornbury, 2005'ten aktaran Taşköprü, 2017: 13) gibi beceriler arasında verilen önem açısından da bir farklılıkla karşılaşmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de konuşma becerisi, diğer becerilere oranla bir adım daha öndedir. "Konuşma becerisi dört dil becerisi arasında en önemli beceri olarak sayılmaktadır, çünkü bir yabancı/ikinci dili konuşabilmek dil bilgisi kurallarını bilmenin yanı sıra dili sosyal ortamlarda doğru kullanabilme becerisini de gerektirir" (Shumin, 2002'den aktaran Koban Koç, 2015: 163-164).

Demirel, (2016: 102) öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesinin, yabancı dil öğretiminin genel amaçlardan biri, belki

de en önemlisi olduğunu belirtmektedir. Çelik (2019: 34) ise konuşma becerisinin öğrenilen yabancı dilde doğrudan karşılıklı olarak iletişim kurmaya yardımcı olmasından dolayı diğer becerilere göre günlük yaşamda daha ön plana çıkan bir beceri olduğunu ve bu becerinin toplum içerisinde ya da günlük yaşamda bir yabancı dilin bilindiğini göstermede ön plana alındığı söyleyerek konuşma becerisinin, dil becerileri içerisindeki önemini vurgulamaktadır.

İhtiyaca göre yabancı dil öğrenmenin amaçları değişse de genel olarak yabancı öğrenciler için günlük yaşam içerisinde iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir yabancı dili biliyor olmanın ölçütü, hedef dili konuşabiliyor olmaktır. Bu ölçüt, genelde öğrencilerin dil becerileri içerisinde en çok konuşmaya odaklandıklarını göstermektedir. Keser'e (2018: 6) göre; "Dünyanın neresinde olursa olsun insanların, yabancı dil bilmek denilince aklına ilk gelen, yabancı dilde konuşmaktır. Dil bilmenin ölçütü pek çoğumuz için o dili konuşabilmek ve iletişim kurabilmektir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşır".

Öğrenilen dilin konuşulması, öğreticilere ve öğrencilere dil öğrenme süreci hakkında bir dönüt verir. Bu dönüt kişinin dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yabancı dili öğrendiği düzeyde etkili bir şekilde konuşmaya başlayan birey, dil öğrenme motivasyonunu arttıracak gibi diğer bireylerle iletişime geçmenin verdiği rahatlık ve huzur ile öğrenmesini olumlu yönde ilerletecektir. Toplumsal hayatta hedef dil ile problemlerini çözen birey, bağımsız bir iş başarabilmenin duygusal hazzını yaşamaya başlayacaktır. Konuşma becerisinin özellikle yabancı bir ülkede hedef dili öğrenen öğrenciler için bu kadar yaşamsal bir öneme sahip olduğunu öğreticilerin bilmesi gerekmektedir. Öğreticilerin bu bilgilere sahip olması öğretim ve öğrenim sürecinde dikkatlerin bu beceriye odaklanmasını sağlayacaktır. Bu bakış açısıyla da bireyler doğru yönlendirilmiş olacaktır.

Sınıf içi süreçler göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde en çok karşılaşılan sorunun öğrenci çekingenliği olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı dil konuşucusunun işini zorlaştıran bu durum, Thornbury'e göre; dil bilgisi ve söz varlığı dâhil

kişinin yabancı dildeki bilgi birikiminin ana dilindeki bilgi birikimden daha dar olmasıyla ilişkilidir (Thornbury, 2005'ten aktaran Taşköprü, 2017). Ayrıca öğretici ile iletişim esnasında yanlış konuşma tedirginliği bireyin gelişimini yavaşlatmaktadır. Diğer taraftan genel olarak öğrenim sürecinde öğrenciler, kendi aralarında genellikle aktif iletişim hâlinindedir. Birbirlerinin öğrenim sürecine karşılıklı olarak yardım ederler. Bu bakımdan öğretim sürecine akranlarının katılması onların gelişim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır.

“Öğretim sürecinde değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi amacıyla yapılır. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formları vb. kullanılabilir” (MEB, 2006: 214).

Nitelikli bir ölçme-değerlendirme uygulamasından beklenen, öğretime hizmet etmesi ve sonuçlarının da öğretiminin niteliği hakkında bilgi vermesidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki başarı bu programa devam eden öğrencilerin başarıları ile ortaya çıkacaktır. Programda belirlenmiş kazanımlara erişim düzeyleri de bu başarının belgesi olacaktır. Bu kazanımlara ne derece ulaşıldığını ölçmek için kullanılan süreç temelli alternatif değerlendirme araçlarından biri de akran değerlendirmesidir. Öğrenciler, akran değerlendirme ile arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca, akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gerçek başarının tespitinde yetersiz kalacağı bilinmektedir. Süreç temelli yapılan bir değerlendirmede hem öğrenci başarısı daha net ortaya konulacak hem de süreçteki aksayan yönler ve öğrenme eksiklikleri daha açık bir şekilde görülecektir” (Yılmaz, 2014: 25). Temizkan'a (2009: 95) göre; “Süreç değerlendirme içerisinde yer alan akran değerlendirme; öğrencilerin hem kendi çalışmaları hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme

becerilerini geliştirmektedir.” “Akran değerlendirme, akranların benzer seviyedeki öğrencilerin öğrenme çıktılarını ya da ürünlerinin başarılılığını, derecesini, değer ve niteliğini dikkate alması için yapılan bir düzendir” (Topping, 1998; Topping, Smith, Swanson, Elliot, 2000’den aktaran Kaya, 2013: 29). “Akran değerlendirmesi öğrencileri ‘aktif öğrenenler’ olarak konumlandırır ve ‘öğrenme için ölçme’ bakış açısını benimseyen bir biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıdır” (Sadler, 1989’dan aktaran Dündar, 2016: 21).

“Vygotsky (1978) ve Piaget’in (2001) görüşleri doğrultusunda biçimlenen ve geleneksel öğretim paradigmasının karşısında yer alan yeni öğrenme paradigmasında öğrenciler öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif, özerk ve kendi bilgi yapılarını deneyimlerine bağlı olarak yapılandırma olanağına sahiptirler. Geleneksel öğretimde öğrenme öğretmenin anlattıkları ile sınırlı iken yeni paradigmasında öğrencinin deneyimleri önem kazanmıştır. Özellikle bilginin yapılandırılması sürecinde sosyal görüşme, işbirlikli öğrenme gibi öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde çalışabilecekleri öğrenme ortamları büyük önem kazanmıştır. Akran değerlendirme de bu anlayışın bir sonucu olarak öğrenme süreçlerine uyarlanan ve öğrencilerin etkileşim içinde çalışabilmelerine olanak sağlayan bir öğretim etkinliğidir” (Kern, Saraiva & Pacheco, 2003’ten aktaran Hamzadayı, 2015: 290).

Bu görüşlerden hareketle, akran değerlendirmesi çağdaş ölçme-değerlendirme sistemi içerisinde yer alan, belirli ölçütleri temele alarak akranlarının ürünlerini inceleyerek onlara geri bildirim sağlayan, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici etkileşimini en üst seviyeye çıkaran bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir.

“Akran değerlendirmesini yapan öğrenci değerlendirme yoluyla öğrenmesini pekiştirir. Değerlendirme yaparken kendine akıllıca sorular sorar. Düşünme, karşılaştırma, iletişim becerilerini geliştirir. Akranlarına dönüt veren öğrenci kendi öğrenmesini sorgular ve sağlamlaştırır. Değerlendirilen açısından en önemli yararlarından biri daha hızlı ve öğretmeninkine kıyasla daha ayrıntılı dönüt sahibi olabilmektir. Ayrıca değerlendirilen, eksik yönlerini görebilmekte ve

iyi performansı ile zayıf performansı arasındaki farkları görerek daha nitelikli çalışmalarda bulunabilme olanağını yakalayabilmektedir. Olumlu dönütler değerlendirilen akranın kaygı düzeyini düşürmekte ve olumsuz dönütlere hazır olmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmakta, empati kurma öğrenilmektedir” (Topping, 1998’den aktaran Bayat, 2010: 73).

“Akran değerlendirme eğitimin önemli bir parçasıdır. Çünkü değerlendirmeyi yapan öğrenciler, aynı zamanda kendi bilgilerini de ortaya koyarak öğrendikleri konularda pekiştirme yapmış olacaklardır. Akran değerlendirme sayesinde sınıf içi iletişim de artacaktır. Öğrenciler karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacaklar ve değerlendirmeye öğretmenle birlikte katılmış olacaklardır” (Taşkaya, 2018: 189). Konuşma becerisine yönelik kazanımları doğrultusunda diğer bireylerle iletişime geçip, öğrenmeleriyle ilgili olarak bir fikir sahibi olan öğrenciler, akran değerlendirmesi sayesinde benzer süreçlerden geçen arkadaşlarının görüşlerini öğrenmiş olacaklardır. Akranlarının gözünden ortaya atılan bu görüşler, öğrenciler için genelde daha açık ve tanımlayıcı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu değerlendirme ve görüş paylaşma sürecinde bireyler arasındaki iletişim ve paylaşım, sağlıklı bir iletişimin temelini oluşturduğu gibi konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olacaktır. Oluşturulan paylaşımcı sınıf ortamı konuşma etkinliklerinde etkileşimli bir sınıf atmosferinin yaratılmasına zemin hazırlamış olacaktır.

“Akran değerlendirme yalnızca not vermek amacıyla kullanılan bir yöntem değildir. Geleneksel değerlendirme türlerinden farklı olarak akran değerlendirmenin esası öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve öz sorumluluk gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır” (Falchikov & Goldfinch, 2000’den aktaran Karateke Bayat, 2018: 35-36).

Akran değerlendirmenin uygulama sürecinde, öğretici tarafından dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktaların en başında, bireyin sınıf arkadaşlarını kendini değerlendirebilecek bir otorite olarak görmemesi gelmektedir. Özellikle bu durum yabancı dil sınıflarında daha çok görülmektedir. Bir dili öğrenmekte olan bireyin, arkadaşının

öğrenmesine yönelik yapacağı değerlendirme doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliği öğrencilerde şüphe uyandırmaktadır. Bu şüphenin aksine yapılan araştırmalar akran değerlendirmesi uygulamasının yeterince geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Standart çoktan seçmeli testler üzerinde bile geçerlilik ve güvenilirlik konusunda tartışmalar sürerken akran değerlendirmesinin faydalarını görmezden gelerek sadece bu yönüne odaklanmanın doğru olmadığı düşünülmektedir. (Topping, 1998'den aktaran Bayat, 2010).

Etkili bir akran değerlendirme uygulaması yapılabilmesi için uygulama öncesi, sırası ve sonrasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Öğretici, her aşamanın gereğine uygun şekilde sınıfı yönlendirmeli ve önceden yaptığı hazırlıkları sınıfla paylaşmalıdır. Araştırmacılar, akran değerlendirmesinin derslerde etkili olabilmesi için mutlaka ön çalışmanın yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu süreçte “Dönüt nasıl verilir, hatalar nasıl düzeltilir?” sorularına yanıt olacak biçimde öğretmen öğrencilerle örnek çalışmalar yürütmeli; ayrıca öğretmen öğrencilere yönlendirici nitelikte sorular hazırlamalı veya kontrol listeleri sunmalıdır (Grabe & Kaplan, 1996; Kroll, 2001'den aktaran Bayat, 2010).

Akran değerlendirmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri üzerine belirtilen alanyazındaki tüm bu görüşlerden hareketle; çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *dil ve anlatım* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *içerik* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin, konuşma becerisi formunun *sunum* boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, deneysel desenler içerisinde yer alan tek gruplu ön test – son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 208).

Çalışmada, ön test olarak deney grubundaki öğrencilerin sunmuş oldukları hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre değerlendirilmiş; aynı öğrencilerin sunmuş oldukları farklı konudaki hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre son test olarak tekrar değerlendirilmiştir. Bu iki değerlendirme arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analizlerle tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden seçkisiz yöntemle belirlenen 6 öğrenci hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapmış; geriye kalan 19 öğrenci ise akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada, veri toplamak amacıyla Temizkan (2009) tarafından oluşturulmuş “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form; “Dil ve anlatım, içerik, sunum” olmak üzere üç ana başlıktan ve toplam otuz iki maddeden oluşmaktadır. Akran değerlendirme formunda yer alan maddeler; “yeterli (3), geliştirilmeli (2), yetersiz (1)” olmak üzere üçlü likert biçiminde derecelendirilmiştir.

“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun güvenilirliği cronbach alfa kat sayısı ile sınanmış ve güvenilirlik derecesi .8912 olarak tespit edilmiştir, ayrıca formun geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan alınan dönütlerle birlikte forma son şekli verilmiştir (Temizkan, 2009). Temizkan tarafından oluşturulan formun, bu çalışmada cronbach alfa kat sayısı ile sınanan güvenilirlik derecesi .856 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Uygulama

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilere öncelikle akran değerlendirmesi / dönütü hakkında bilgiler verilmiş, nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Uygulama için tüm öğrenciler hazır hâle getirildikten sonra araştırma için çalışma grubu içerisinde gönüllü olarak 6 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerden hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler konuşma etkinliği için kendi belirledikleri bir konuyu seçip, hazırlıklarını tamamlayarak sınıfta sunmuşlardır. Hazırlıklı konuşmayı dinleyen 19 öğrenci kendilerine verilen akran değerlendirme formunu yönergelere uygun olarak doldurmuşlardır. Hazırlıklı konuşma etkinliğine katılan öğrencilerin olmadığı bir ortamda değerlendirici rolündeki 19 öğrenciye formun tüm maddeleri ve yönergeleri olası bir yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi amacıyla tek tek açıklanmıştır. Çalışmanın ön test aşamasında hazırlıklı konuşma yapan 6 öğrenci, 19 değerlendirici önünde ve araştırmacının kontrolünde kendilerine verilen 15 dakika süre içerisinde konuşmalarını sunmaya çalışmışlardır. Ön test aşaması bittikten sonra değerlendiricilerin doldurduğu akran değerlendirme formu sonuçları, hazırlıklı konuşma yapan öğrencilerle paylaşılmıştır. Araştırmacı ile ön test aşamasında hazırlıklı konuşma etkinliği gerçekleştiren öğrenciler, değerlendiricilerin akran değerlendirme formundaki maddelere vermiş oldukları yanıtları birlikte değerlendirmiştir. Akranlarının bu yönlendirmeleri doğrultusunda son test aşamasında gerçekleştirilecek olan hazırlıklı konuşma etkinliği öncesi dikkat edilecek noktalar değerlendirilen öğrenciler tarafından not edilmiştir. Son test aşamasında konuşma etkinliği için konular, araştırmacının önerileri doğrultusunda öğrenciler tarafından seçilmiştir. Aynı şekilde 6 öğrenci hazırlıklı konuşmalarını sınıf ortamında sunmuşlar ve sınıftaki diğer öğrenciler de kendilerine verilen akran değerlendirme

formalarını doldurmuşlardır. Bu aşamada elde edilen veriler ön test aşamasındaki verilerle karşılaştırılarak analiz işlemlerine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle değerlendiriciler arası uyumu gözlemek için sınıf içi korelasyon (Intraclass correlation coefficient) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda; bütün boyutlarda ve bu boyutların toplamlarında, değerlendiriciler arası uyum çok yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu hesaplamalar Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Değerlendiriciler arası uyum

	ICC	%95 Güven aralığı		p
Dil ve Anlatım (ön test)	0,881	0,677	0,980	<0,001
Dil ve Anlatım (son test)	0,915	0,771	0,986	<0,001
İçerik (ön test)	0,858	0,614	0,977	<0,001
İçerik (son test)	0,931	0,812	0,989	<0,001
Sunum (ön test)	0,938	0,833	0,990	<0,001
Sunum (son test)	0,867	0,639	0,978	<0,001
Toplam (ön test)	0,926	0,799	0,988	<0,001
Toplam (son test)	0,940	0,837	0,990	<0,001

Sürekli verilerin normallik kontrolü Shapiro Wilk Testi ile yapılmış ve ön test - son test karşılaştırmaları için Eşleştirilmiş T Testi (Paired t-test) kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler, ortalama ve standart sapma ile

ifade edilmiştir. Tüm analizlerde istatistik anlamlılık seviyesi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde her bir soruya yanıt olacak şekilde yapılandırılmıştır. Aşağıda, konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formundan elde edilen ön test, son test ve etki büyüklüğüne yönelik bulgular ve formun “Dil ve anlatım”, “İçerik”, “Sunum” boyutlarına yönelik ön test - son test ve etki büyüklüğünü belirten istatistiksel bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2. Akran değerlendirme verilerine ilişkin ön test - son test ve etki büyüklüğü sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyük- lüğü	p
Toplam Puan	59,08±16,59	74,54±20,14	1,5767	<0,001

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan 6 öğrencinin akran değerlendirme toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bütün öğrencilerin son test puanlarında yükselme gözlenmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme ön test puanlarının aritmetik ortalaması 59,08 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 74,54’e yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun Dil ve Anlatım Boyutundan Elde Edilen Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, konuşma becerisi formunun dil ve anlatım boyutuna yönelik akran değerlendirme formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırıldığı birinci alt amaca yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Akran değerlendirme dil ve anlatım boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyü- lüğü	p
Dil ve Anlatım	28,08±9,45	34,93±10,62	1,4146	<0,001

Tablo 3 incelendiğinde; akran değerlendirme formunun dil ve anlatım boyutuna ilişkin ön test ve son test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun dil ve anlatım boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 28,08 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 34,93'e yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun İçerik Boyutundan Elde Edilen Ön Test - Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Akran değerlendirme içerik boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki bü- yüklüğü	p
İçerik	22,99±10,35	29,50±11,43	1,3192	<0,001

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin, konuşma becerisi formunun içerik boyutuna yönelik akran değerlendirmesi öncesi aldıkları puanlar ile akran değerlendirmesi sonrası aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun içerik boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 22,99 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 29,50'ye yükselmiştir.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunun Sunum Boyutundan Elde Edilen Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Akran değerlendirmenin sunum boyutuna yönelik sonuçları

	Ön test Ortalama±S. Sapma	Son test Ortalama±S. Sapma	Etki büyük- lüğü	p
Sunum	19,59±11,02	24,29±12,36	1,3193	<0,001

Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formunun sunum boyutundan aldığı ön test ve son test toplam puanları Tablo 5’te sunulmaktadır. Bu boyuttaki ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında, son test lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme formunun sunum boyutunun ön test puanlarının aritmetik ortalaması 19,59 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 24,29’a yükselmiştir.

Ön test ve son test toplam değerlerine göre akran değerlendirme süreci hazırlıklı konuşmanın dil ve anlatım, içerik, sunum boyutları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu boyutlar içerisinde en çok olumlu olarak değişim gösteren alanın, 1,4146 etki büyüklüğü ile “Dil ve anlatım” olduğu tespit edilmiştir. “Sunum” ve “İçerik” boyutlarındaki değişimlerin etki büyüklüklerine bakıldığında, birbirine oldukça yakın sonuçlar çıkmıştır. “Dil ve anlatım” boyutunu, 1,3193 etki büyüklüğü ile “Sunum” boyutu takip etmiştir. Üçüncü değişimin 1,3192 etki büyüklüğü ile “İçerik” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Temel dil becerileri içerisinde yer alan konuşma, sosyal hayatta ve eğitimde öne çıkan ve sıkça kullanılan bir beceridir. Günlük hayatta insanlar sürekli iletişim hâlinindedir. Bu iletişimi sağlamak için geliştirilmesi gereken en önemli beceri konuşmadır. Konuşma becerisinin önemi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yadsınamaz. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyin öncelikle odaklandığı nokta genellikle konuşma olur. Taşköprü’ye (2017: 68) göre, “Kişilerin iletişim kurması öncelikli olarak amaçlanan bir eylem olduğundan yabancı dil öğrenimi sırasında konuşma

becerisi öncelikli olarak geliştirilmesi gereken alanlardan biri olarak görülmektedir.”

“Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran değerlendirme, konuşma becerisinin hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayıcı bir işleve sahiptir.” (Temizkan, 2009: 104).

Çağdaş ölçme-değerlendirme türlerinden biri olan akran değerlendirme, yenilikçi bir düşüncenin ürünü olarak son dönemlerde üzerinde derinlemesine düşünölmeye başlanmıştır. Koç (2011) yaptığı araştırmada akran değerlendirmenin öğrencilerin; sorumluluk duygularını geliştirmelerinde, kendi başarılı ve zayıf yönlerinin farkına varmalarında, eleştirel düşünceyi geliştirmelerinde, sorumluluk almalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, akran değerlendirmenin konuşma becerisinin “Dil ve anlatım”, “İçerik”, “Sunum” boyutlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, en fazla olumlu değişim gösteren alanların sırasıyla;

1. *Dil ve Anlatım*
2. *Sunum*
3. *İçerik* boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2009), akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencilerinden 8’ine hazırlıklı konuşma etkinliği yaptırmış, 26 öğrenciye “*Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formunu*” doldurtmuştur. Çalışma sonucunda, akran değerlendirme formunun “Dil ve anlatım” ile “Sunum” aşamalarına ilişkin

ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Formun “İçerik” aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edememiştir.

Bayat (2010), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin yazma derslerinde kullanılan akran ve öz değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda akran ve öz değerlendirmeye yönelik katılımcıların çoğu; öğrenmenin pekiştirilmesi, kendi öğrenmesini değerlendirme, öz güvenin pekiştirilmesi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların pek azı uygulamada karşılaşılabilecek olumsuzluklardan söz etmişlerdir.

Hamzadayı & Çetinkaya (2011), yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamak amacıyla yaptıkları araştırmalarında, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Hamzadayı (2015), C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri, çeşitli açılardan betimlediği ve akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorguladığı çalışmasında; akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerdeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yiğit & Kırımlı (2015), Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, akran değerlendirme hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda objektiflik endişesinden dolayı kararsız kalmıştır.

Arı & Top (2018), akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye yönelik etkisini inceledikleri çalışmalarında, 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 olduğunu tespit etmişlerdir.

Karateke Bayat (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısına etkisini ve öğrencilerin yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonunda, akran değerlendirmesinin kaygıya sebep olan yönlerinin çözümlenerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma derslerinde kullanılmasının oldukça yararlı olacağını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından ve yukarıda söz edilen çalışmalardan hareketle; genelde dil öğretiminde, özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesini akran değerlendirmenin olumlu etkilediği, sadece konuşma becerisi değil diğer temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde de bu yöntemden faydalanılabileceği ve öğretim sürecinde akran değerlendirmenin etkin olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde grup çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Buradan hareketle, öğretim sürecinde grup çalışmalarından yararlanılmalı ve özendirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme eksikleri akran rehberliğiyle giderilmeye çalışılmalıdır.

Tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de akran değerlendirme konusundaki çalışmalar oldukça yetersizdir. Teorik ve uygulama boyutlarını kapsayan daha çok bilimsel çalışma yapılmalıdır.

Bu çalışma C1 düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Daha alt kur ve seviyedeki sınıflarda uygulamanın etkinliğini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Akran değerlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, genelde öğretmen / öğretici görüşleri üzerine desenlenmektedir. Öğrencilerin akran

değerlendirme konusundaki görüş ve eksikleri tespit edilip belirlenen bu eksiklerin giderilmesi için akran değerlendirme eğitimi verilmelidir.

Bu çalışmadaki amaç, edinilen sonuçlar ışığında alanda eksik olduğu düşünülen akran değerlendirme çalışması hakkında öğrenci ve öğretmenlerde / öğreticilerde bir farkındalık yaratmak ve konu ile ilgili fikir sağlamaktır. Sonraki araştırmalarda, uygulama süresi, araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı, incelemeye konu olan boyutlar artırılarak daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin demografik bilgileri alınıp istatistiksel hesaplamalara göre yapılan karşılaştırmalardan farklı sonuçlar çıkarılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak kapsamlı bir araştırmayla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak düzeylere uygun konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme ölçekleri geliştirilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Arı, B. ve Top, M. B. (2018). Akran değerlendirme nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (Özel Sayı), 95-109.
- [2] Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi* (150): 70-81.
- [3] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [4] Çelik, F. (2019). Yabancılar a Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 32-41.
- [5] Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [6] DüNDAR, M.S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [7] Demirel, Ö, Gökmen, S., Peçenek, D., Araçlı, E., Demir, T., Kuru, E. ve Özdemir, H. F. (2015). *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Programı*. M.E. Gökmen (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN: 978-605-136-251-9
- [8] Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [9] Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar a Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümle r. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- [10] Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türle ri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 147-165.

- [11] Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- [12] Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- [13] Kevser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [14] Koban Koç, D. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi içinde* (ss. 158-188) Ankara: Anı yay.
- [15] Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 965-989.
- [16] MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [17] Taşkaya, S. M. (2018). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 169-206). Ankara: Pegem Akademi yay.
- [18] Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [19] Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- [20] Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2016). Konuşma becerisi ile ilgili

kaynakça çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 671-686.

- [21] Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [22] Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [23] Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 64-86.

Extended Abstract

The purpose of this study is to determine the effects of peer assessment on the development of the speaking skills of students who learn Turkish as a foreign language. Within the scope of this study, it was tried to determine if there is a significant difference between the scores of the students who learn Turkish as a foreign language before and after the peer assessment based on the speaking skill form including categories like language and expression, content and presentation dimensions. The study was carried out by using a single group pre and post test design within the experimental designs. As a pre-test, firstly, the prepared speeches presented by the students in the experimental group were evaluated according to the peer assessment form; and then, the prepared speeches on different topics presented by the same students were re-evaluated as a post-test according to the peer assessment form. It is determined by analysis if there is a significant difference between these two evaluations. The study group of the research consists of 25 students studying Turkish at C1 level in Ankara University Turkish and Foreign Language Application and Research Center (TÖMER) in the 2017-2018 academic year. 6 students selected by random method among these students made prepared speech activities; and the remaining 19 students filled out the peer assessment forms. In order to collect data, "Peer Evaluation Form for Speaking Skills" created by Temizkan (2009) was used. The form consists of three main titles as "Language and expression, content, presentation" and a total of thirty-two items. The items in the peer assessment form are as "sufficient (3), should be improved (2), and not enough (1)" as a triple likert. In this study, the reliability degree of the form created by Temizkan was tested with the Cronbach alpha coefficient and it is determined as .856. In analyzing the obtained data, first of all, the intraclass correlation coefficient was calculated to observe the inter-rater agreement. As a result of the calculation, in all dimensions and in the sum of these dimensions inter-rater agreement was found to be very high and statistically significant. Normality control of continuous data was performed using Shapiro Wilk Test and Paired T Test was used for pre-test and post-test comparisons. The arithmetic mean of the peer assessment pretest scores regarding the speaking skills of 6 students who practiced prepared speaking throughout the research was 59.08, and the arithmetic mean of the posttest scores was increased to 74.54. While the arithmetic mean of the pretest scores of the language and expression

dimension of the peer assessment form regarding the speaking skills of the students was 28.08, the arithmetic mean of the posttest scores was 34.93; The arithmetic mean of the pretest scores of the content dimension is 22.99, while the arithmetic mean of the posttest scores is 29.50; While the arithmetic mean of the pretest scores of the presentation dimension was 19.59, the arithmetic mean of the posttest scores increased to 24.29. According to the pretest and posttest total values, the peer assessment process has a positive effect on the language and expression, content and presentation dimensions of the prepared speech. It was determined that the area that showed the most positive change among these dimensions was “Language and expression” with an effect size of 1.4146. “Language and expression” dimension was followed by “Presentation” dimension with 1,3193 effect size. It was determined that the third change was in the “Content” dimension with an effect size of 1.3192. In the study conducted to determine the effect of peer assessment on the development of speaking skills of students learning Turkish as a foreign language, it was concluded that peer assessment positively affected the “Language and expression”, “Content”, “Presentation” dimensions of the speaking skill. In subsequent studies, wider research can be conducted by increasing the duration of the study, the number of students participating in the research, and the dimensions subject to examination. Considering the data obtained from this study, with a comprehensive research, peer assessment scales for speaking skills that can be used in teaching Turkish to foreigners can be developed. Studies can be made to demonstrate the effectiveness of the application in lower levels and classes. Peer assessment training can be given to determine the students’ opinions and deficiencies in peer assessment and to eliminate these deficiencies.