



INTERNATIONAL

JOURNAL of HUMAN STUDIES

ULUSLARARASI İNSAN ÇALIŞMALARI DERGİSİ

ISSN: 2636-8641

Cilt/VOLUME 6 Sayı/ISSUE 12 Yıl/YEAR: 2023

ALINDI/RECEIVED: 21-11-2023

KABUL/ACCEPTED: 30-12-2023

Akran Destekli Öğrenimin Yabancı Dil Olarak Rusça Derslerinde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme

Assessment of the Applicability of Peer Assisted Learning in Russian as a Foreign Language Courses

Filiz KARALE¹

Abstract

Numerous approaches associated with foreign language teaching and learning have been experimented and are continue to be experimented throughout history. The education and professional experiences shaped by the changing world also bring along different approaches. Although only some of these are accepted, it is certain that these approaches are guiding in foreign language education. As in many fields, motivation to learn is crucial in foreign language education. Sources of educational motivation are also very important, as well as individual sources. In this respect, peer-assisted learning, which has proven results that increase motivation to

Öz

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tarih boyunca pek çok yöntem denenmiş ve denenmeye devam etmektedir. Değişen dünya ile birlikte şekillenen eğitim ve mesleki deneyimler, farklı yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Bu yaklaşımların tamamı kabul görmese de her bir savın yabancı dil eğitiminde yol gösterici olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Pek çok alanda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de öğrenme motivasyonu önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin, bireysel olduğu kadar eğitim sürecinde sınıf içi motivasyon kaynaklarına da ihtiyacı vardır. Bu bağlamda öğrenci etkileşimini üst düzeye çıkararak öğrenme motivasyonunu

¹ Filiz Karakale, Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, filiz.karakale@deu.edu.tr / filiz_ru@hotmail.com, Orcid : 0000-0003-1253-3667

learn by maximizing student interaction, is one of the effective methods that can be applied in the classroom. The method was first used by Mazur in physics courses at the academic level, but over time it began to be applied in other disciplines as well. One of these application areas is foreign language education. Most of the studies on this have been done in the field of English education. The lack of much emphasis on its applicability in Russian as a foreign language led to this study. There is a greater need for methods such as peer learning for motivation in teaching the Russian language, which requires a long process in terms of both alphabet and grammatical structure. The study discussed the definition of peer learning, its origins and Mazur's style of application, and examined the applicability and results of this method in Russian language lessons. In this regard, according to local and foreign studies obtained through document analysis, it was found that peer learning increases the success of learning in foreign language (English) courses and it is concluded that this method is suitable for the needs of students in teaching the Russian language. Taking into account the results, a number of forecasts and recommendations were presented for the use of the method in Russian language courses in higher educational institutions.

Keywords: Russian as a foreign language, Peer assisted learning, Peer feedback, Mentoring, Motivation

arttırdığına dair kanıtlanmış sonuçlara sahip olan akran destekli öğrenim, sınıfta uygulanabilecek etkili yöntemlerden biridir. Yöntem, akademik düzeyde ilk olarak Mazur tarafından fizik derslerinde kullanılmış ancak zamanla diğer disiplinlerde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama alanlarından biri de yabancı dil eğitimi olup bununla ilgili çalışmaların çoğu İngilizce öğretimi üzerinedir. Yabancı dil olarak Rusça derslerinde uygulanabilirliği üzerinde çok fazla durulmamış olması ise bu araştırmaya zemin hazırlamıştır. Gerek alfabeti gerek gramer yapısı bakımından uzun bir süreç gerektiren Rusça öğretiminde, akran öğrenimi gibi öğrenci motivasyonunu canlı tutacak yöntemlere daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Çalışmada, akran öğreniminin tanımı, ortaya çıkışı ve Mazur'un uygulama biçimi ele alınarak yükseköğretim Rusça derslerinde uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, doküman incelemesi yoluyla alan yazından yerli ve yabancı araştırmalardan elde edilen verilere göre yabancı dil (İngilizce) derslerindeki başarıyı arttırdığı tespit edilen akran öğreniminin, Rusça öğretiminde de öğrenci gereksinimlerine uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, yöntemin yükseköğretim Rusça derslerinde kullanımına yönelik birtakım öngörü ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Rusça, Akran öğrenimi, Akran geribildirimi, Mentörlük, Motivasyon

Giriş

Araştırmacı Zimnyaya'nın (1991, s. 6) da belirttiği gibi "ölü diller olan Eski Yunanca ve Latinceyi öğretme ve öğrencinin ana dil konuşucusuyla doğal etkileşimi yoluyla çağdaş dilleri öğretme deneyimi hesaba katıldığında, yabancı dil öğretiminin tarihi yüzyıllar öncesine dayanmaktadır." Bu uzun süreçte, birbirini tamamlayan, geliştiren ya da dışlayan yöntemler denenmiş, pek çok farklı metot bulma girişimi olmuştur. Araştırmacı Rahmanov'a (1972, s. 3) göre en eski ve ilkel olan yöntem ise sonradan 'mürebbiyelik yöntemi' adını alan doğal öğrenme metodudur. Araştırmacı Şerba (1929, s. 9), 'Bir Yabancı Dil Nasıl Öğrenilir' adlı kitabında bununla ilgili, genel olarak doğal ya da yapay kalıcı bir yabancı çevre (burjuva ailesindeki mürebbiye gibi) olmadan yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu, çok çaba gerektirdiğini söylemektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgili buna benzer pek çok savlar ya da formüle edilen ifadeler ortaya koyulmuştur ve koyulmaya devam etmektedir. Bunlar arasında kabul görmeyenler de bulunmaktadır. Ancak önemli olan, bu savların doğru yorumlanabilmesi ve yeni savlar için yol gösterici olmasıdır. Yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinin oldukça karmaşık, çok bileşenli bir doğaya sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, doğru yorumlama ve uygulamanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Alman araştırmacı Diesterweg (1956, ss. 136-203), yabancı dilin bileşenlerini sayarken ilk sıraya eğitimin öznesi olan öğrenciyi, ikinci sıraya eğitim materyalini (Zimnyaya'nın (1991, s. 6: yorumuyla eğitimin nesnesi konumundaki dersi), üçüncü sıraya zaman, yer, durum gibi dış koşulları, dördüncü sıraya ise dersin öğretmenini koymaktadır. Yine Zimnyaya'nın (1991, s. 6) sözleriyle, öğretim sürecinin bu bileşenleri, kaliteli bir öğretim için gerekli olan ve birbirleriyle tutarlı olması gereken faktörler olarak da düşünülebilir. İlk iki sırada yer alan eğitimin öznesi olan 'öğrenci' ve nesnesi olan 'konu' (ders) bağlamında düşünüldüğünde eğitimde bilginin özümsemesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bilginin özümsemesi ve pratikte kullanılabilir hale getirilmesi, öğretimde problem durumları yaratarak ve öğrencinin edindiği bilgiyi keşfetmesi için fırsatlar sağlayarak elde edilebilmektedir. Araştırmacı Krutetskiy'e (1972, s. 152) göre okulun temel görevi, bilimin temellerinin okul çocukları tarafından aktif, bilinçli, istikrarlı ve sistematik olarak özümsemesini sağlamaktır. Araştırmacının burada kastettiği, bilginin kitap gibi biçimsel, mekanik özümsemesi değil, insan zihninde işlendiği, ezbercilikten uzak, yaratıcı bir özümsemedir. Araştırmacıya göre özümseme, kelimenin tam anlamıyla, bir dizi bilişsel zihinsel süreci (algı, hafıza, düşünme, hayal gücü) içeren öğrencinin organize haldeki bilişsel aktivitesidir. Ancak bu şekilde özümşenen bilgiler, pratiğe dönüştürülebilmektedir. Bilginin özümsemesi ile yapılan öğretim, neyin öğretildiğine, kimin nasıl öğrettiğine ve kime öğretildiğine bağlıdır. Araştırmacı, sözlerinin devamında ilk olarak öğretimin niteliğinin özümşenen materyale, içeriğine ve verildiği sisteme bağlı olduğunu söylemektedir. İkinci olarak ise öğretmenin metodolojik becerisine, örneklemine, kişisel özelliklerine ve her durumda kullanılabilen özel bir öğretim metoduna bağlı olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili olarak Zimnyaya (1991, s. 25), araştırmacı Rivers'ten bir alıntı yaparak bir dili öğrenmenin en iyi yolu hakkında herhangi bir karara varmadan önce dilin tanımını yapmak gerektiğini ifade etmektedir. Bilindiği gibi dil, insanın düşüncelerinin söze dökülmesine ve insanlar arası iletişime aracılık eden bir işaret sistemidir. Eğitim açısından düşünüldüğünde ise bu sistem oldukça karmaşıktır. Akademik bir disiplin olarak ele alındığında yabancı dil, edinim ve

hâkimiyet bakımından ana dilden farklı bir dizi ayırt edici özelliklere sahip olabilmektedir. Bu açıdan, herhangi bir eğitim disiplininin de farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak dil, bir iletişim aracıdır ancak araştırmacı Zimnyaya, konuyla ilgili şunları ifade etmektedir:

Ana dil ve yabancı dilin, ders (öğretim konusu) olarak diğer akademik disiplinlerden ayrıldığı tek nokta, iletişim becerilerini oluşturmayı amaçlaması değildir. Öncelikle her ikisi de hem öğretim hedefi hem de öğretim aracıdır. Diğer dersler ana dilde öğretilir ve ana dil, bu konuların öğretilmesinde bir araç görevi görür. Bir iletişim aracı olarak öğretilen yabancı dil için de aynı şey söylenebilir (Akt. Mirolyubov, 2010, s. 8).

Bu bağlamda, ülkemizde özellikle eğitim dili yüzde yüz Rusça olan ‘Rus Dili ve Edebiyatı’ programlarında okuyan öğrencilerin, öncelikle hedef dili çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Rusçanın, diğer konuların öğretilmesinde bir araç olarak kullanılabilmesi ancak bu şekilde mümkün olmaktadır. Bu programlarda yer alan bir senelik zorunlu Rusça Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler, yoğun bir biçimde eğitim almaktadırlar. Bu zaman diliminde, bütün gramer konularının kavramsal yönüyle akademik düzeyde öğretilmesi ve aynı zamanda okuma, yazma, konuşma gibi dil becerilerinin geliştirilebilmesi için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Oldukça etkili ve doğal bir öğrenme ortamı sunan akran öğrenimi, bu yöntemlerden biridir.

1. Akran Öğrenimi ve Mazur’un Uygulama Biçimi

Nasıl öğretildiğinden çok neyin öğretildiğinin önemsendiği, bilgilerin hazır sunulduğu bir sistemde, öğrencilerin düşünme, bilgileri sindirme ve bunlarla ilgili soru sorma fırsatları çoğu zaman olmamaktadır. Öğrenciler tarafından alınan bu hazır bilgiler, istenildiği zaman hatırlanmakta ve dersin eğitmenine bu şekilde dönüt verilmektedir. Kalıplar halinde alınan bilgilerin yine kalıplar halinde aktarılmasıyla gerçekleşen bir öğrenme ortamında öğrenci, analitik düşünme, soru sorma, çözüm üretme imkânlarından yoksun kalmaktadır. Bu durum, genel olarak öğrenimde ve özellikle yabancı dil öğreniminde, en önemli etken olan motivasyonu da olumsuz yönde etkilemektedir. Soru sorarak öğretme ve öğrenme, öğrencinin konuyu özümsemesine yardımcı olan, motivasyonunu olumlu yönde etkileyen ve onu eleştirel düşünmeye sevk eden bir yöntemdir. Ancak burada kastedilen, lider konumdaki eğitmen tarafından tek tek sorular sorularak ezberlenen bilginin kontrol edilmesi değil, sorgulamaya sevk edilerek öğrencilerin doğru sonuca ulaşmalarının sağlanmasıdır. Bunu hayata geçirebilmenin en önemli koşullarından biri, sürekli not tutma telaşında olan öğrenciye, konunun kavramsal yönünü düşünme fırsatı vermektir. Bu açıdan, “öğrenme ve sosyal motivasyonla ilgili pek çok sorunu aynı anda çözebilecek yöntem, mentörlük yani akran danışmanlığı temelli yöntemdir” (Akt. Makarova, 2017, s. 188). “Bu eğitim kavramının kesin bir tanımı yoktur. Geniş anlamda, akran değerlendirme yöntemi, insanların birbirlerine öğrettiği bir eğitim modeli olarak anlaşılmaktadır. [...] Öğretim elemanı ya da eğitmen, bu tür eğitimlerde yeni bilgi kaynağı olarak değil, eğitim ortamının yaratıcısı ve kolaylaştırıcısı konumundadır” (Tretyakova, 2022, s. 394).

Literatürde akran danışmanlığı odaklandığı konulara ve akran danışmanının üstlendiği rollere göre farklı terimlerle anılmaktadır. Akran danışmanlığı veya akran danışman (peer counseling; peer facilitator; peer helper), akran-desteği (peer support), öğretici akran (peer

tutor), akran arabuluculuğu (peer mediation), akran eğitimi (peer education), akran-lideri (peer leader) gibi odaklandığı konu ve roller bunlara örnek olarak gösterilebilir (Aladağ ve Tezer, 2007, s. 140).

İsimler farklılık gösterse de yöntemin hedefi tektir. Bu sayede “Öğrenciler, diğerlerine yardımcı olma adına çevreyle uyum ve iletişim becerilerini geliştirmektedirler” (Myrick, Highland, Sabella, 1995, ss. 278-288). Akran danışmanlığı, planlı ve organize bir biçimde ele alındığında, akranına yardım etme eyleminin, eğitimle daha ciddi bir boyut kazanması biçiminde de tanımlanabilmektedir. Belirli bir eğitim programını tamamlayan akran danışmanları, kendi deneyimlerini de paylaşarak kişisel ve akademik sorun yaşayan akranlarını sorgulamaya sevk etmektedirler. Bu şekilde, yaşadıkları soruna yönelik onların çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır. Akran danışmanlığının temelleri aslında, Madras ya da Lancaster olarak da bilinen Monitör yöntemi adıyla, bin yedi yüzlü yılların sonunda Andrew Bell Andrew ve Joseph Lancaster tarafından geliştirilip, teori haline getirilmiştir (Hager, 1959, s. 164). Sonraki dönemde akran danışmanlığı olarak ortaya çıkış süreciyle ilgili olarak ise Varenhorst şunları söylemektedir:

Profesyonel olmayan yardım hareketi 1935’lerde kurulan ‘Adsız Alkolikler’ gruplarından yola çıkarak 1960’ların sonunda başlamıştır. Bu hareket, ruh sağlığı alanında ‘devrim’ olarak nitelendirilmiştir. Bu hareketin gelişmesi aynı zamanda psikolojik danışma alanında da profesyonel olmayan kişilerden yararlanılmasının önünü açmıştır. Brown’a göre ise Özellikle, 1970’li yıllarda psikolojik danışma servislerine olan talebin hızla artması ve bu talebi karşılayacak uzman personel sayısının yeterli olmaması sonucu profesyonel olmayan kişilerin, profesyonellerin gözetiminde kullanılması popülerlik kazanmaya başlamıştır (Akt. Aladağ ve Tezer, 2007, s. 140).

Böylelikle ‘akran danışmanlığı’ kavramı literatüre girmeye başlamıştır. Bu tanıma alternatif olarak giren bir diğer isim ise ‘akran kolaylaştırıcı’ olmuştur:

Akran kolaylaştırıcı (peer facilitator), akran rollerini ve akran beklentilerini en doğru açıklayan kavram olmuştur. Akran kolaylaştırıcılar profesyonel anlamda bir danışmanlık vermezler. Daha ziyade, kendi becerilerini özellikle gelişim çağına bağlı oluşan kaygılar ve duygu durumlarına göre başkalarını, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına yönelik düşünmeye teşvik etmek için kullanırlar. Daha yakın zamanlarda akran yardımcıları terimi popülerlik kazanmıştır (Myrick, Highland, Sabella, 1995, ss. 278-288).

1990’lı yıllara gelindiğinde, Harvard Üniversitesi öğretim üyesi Eric Mazur, akran öğretimini fizik derslerinde kullanmıştır. Bununla ilgili deneyimlerini yazıya da döken (*Peer Instruction: A User's Manual* adlı kitabı, *Akran Öğretimi Kullanıcı El Kitabı* (Mazur, 2019) başlığıyla Türkçeye de çevrilmiştir), araştırmacının bu yöntemi kullanma sebebi, öğrencilerinin konuları kavramsal yönüyle anlamadıklarını fark etmiş olmasıdır. Bu yöntem sayesinde, “onların ders içinde birbirleriyle etkileşim kurması sağlanarak temel kavramlara dikkatleri çekilmiştir” (Mazur, 2014, s. 8). Mazur’un (1997, ss. 981-983) bu yöneme geçiş süreciyle ilgili anlattıkları oldukça dikkat çekicidir. İlk kez ‘Fiziğe Giriş’ dersi verdiği yıllarda, uzun zaman harcayarak hazırladığı özet niteliğindeki ders notlarını, her dersin sonunda öğrencilerine dağıtmıştır. Daha sonra öğrencilerin isteği üzerine bu notları, dersten önce dağıtmaya başlamıştır. Buradaki amaç, öğrencilerin, sürekli

not tutmak yerine derse daha fazla odaklanabilmeleridir. Hatta Mazur, ileriki dönemlerde bu notları dönem başında tek seferde dağıtmıştır. Ancak dönem sonunda yapılan anketlerde bazı öğrencilerin, hocanın doğrudan ders notlarından ders anlattığıyla ilgili şikâyetleri olmuş ve Mazur, kendi ifadesiyle, başlarda buna bozulmuştur. Daha sonra onlara bir noktada hak vermiştir. Öğrenciler, önceden ders notlarını değil de ders kitabını okumuş olsalardı, kitaba paralel olan kendi notlarından daha fazla faydalanabilirlerdi. Mazur, eğer Shakespeare üzerine ders vermiş olsaydı, ders zamanını kesinlikle öğrencilere oyun okuyarak harcamayacağını, bunun yerine öğrencilerden oyunları önceden okumalarını isteyeceğini, dersleri ise oyunları tartışmak, öğrencilerin Shakespeare ile ilgili görüşlerini derinleştirmek için harcamayacağını ifade etmektedir. Mazur, gerçekte, en azından bilime giriş düzeyindeki ders kitaplarını hiçbir zaman tam potansiyelleriyle kullanamadıklarını söylemektedir. Gelenekselleşmiş yöntem, öğretmenlerin, kendilerine de aynı şekilde öğretildiği gibi materyali tahtaya yazmaları, öğrencilerin ise bunları defterlerine kopyalamaları biçimindedir. Not aldıkları bu bilgileri, düşünmeden, ihtiyaç duyduklarında hatırlamak üzere ezberleme yoluna gitmektedirler. Mazur, bilgi edinme konusunda, dinlemenin, insanın kendi hızında okumak kadar etkili olmadığını hatırlatmaktadır. Çünkü okumak, zihni daha kolay meşgul etmekte ve konunun keşfi ve fikri ilerletmek için hayal gücüne daha fazla zaman tanımaktadır. Elbette Mazur, burada öğretmenliğin tamamen bırakılıp, öğrencilerin okula gelmeden sadece ders kitaplarını okumasını kastetmemektedir. Kastettiği, yeni bir materyalle tanışmanın, dersin materyalinin önceden okunmasıyla gerçekleştiğidir. Derste ise daha önce okudukları materyalin önemli kısımlarına dikkat çekilmeli, dersteki materyalle ilişkilendirilmeli, kavramsal anlayış kontrol edilmelidir. Ancak öğrencilerin kafasında, hiçbir hazırlık yapmaya gerek olmadığı, dersin, derste öğretmenler tarafından işlendiğiyle ilgili kökleşmiş bir düşünce vardır ve değiştirmek zordur. Mazur, öğrencilerin gözüyle değerlendirerek bilimsel bir kitabı okumanın bir romanı okumaktan farklı olduğunu da göz ardı etmemektedir. Sonunda öğretim stratejisini tamamen değiştirdiğini, öncelikle öğrencilere her ders öncesi okuma ödevi verdiğini ve bu ödevi yerine getirmelerini sağlamak için okudukları materyalle ilgili beş dakikalık mini bir sınav yaparak derse başladığını söylemektedir. Daha sonra, kısa kısa konu anlatımı yapmakta ve her konuyla ilgili önemli fikir ve noktalara yönelik çoktan seçmeli bir soruyu (kavramsal test) ekrana yansıtmakta ve bir dakika süre vermektedir. Bu esnada öğrencilerin birbirleriyle konuşmadan bireysel cevap vermeleri gerekmektedir. Bireysel olarak verdikleri cevapları kaydettikten sonra, yine bir dakikalık süre içinde öğrencilerden, kendi cevaplarının doğruluğu konusunda akranlarını ikna etmelerini istemektedir. Bu sırada oldukça hareketli ve heyecanlı bir ortam oluşmaktadır. Verilen süre sonunda öğrenciler tekrar bir cevap seçerler. Mazur, bu tartışmadan sonra doğru cevap sayısının arttığını ifade etmektedir. Bu da öğrencilerin akıl yürüttüklerini ve birbirlerine öğrettiklerini göstermektedir. Mazur, ne kadar ilgi çekici ve anlaşılır olursa olsun, hiçbir öğretim elemanın, sadece konuşarak bu düzeyde katılım sağlayamayacağını da sözlerine eklemektedir. Kavram testlerinin, anında geribildirim sağlamasına dikkat çekerek, bu testlerin ezberleme ve problem çözmeye odaklanmak yerine temel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmektedir.

Mazur'un, fizik derslerinde uyguladığı bu yöntemin, etkileşim içinde öğrenme bakımından insan doğasına uygun bir yöntem olduğu açıktır. Eğitimle ilgili çok önemli bir konuya dikkat çeken Diesterweg (1956, s. 1), eğitimin, insan doğası ve gelişim yasalarıyla uyumlu olması gerektiğini

söylemektedir. Araştırmacıya göre bu, her türlü öğretimin temel yasadır ve bir öğretim yönteminin doğal olduğu kanıtlanabiliyorsa doğruluğu da çoktan kanıtlanmış demektir. Bu bağlamda, akran eğitiminin aslında insan doğasında var olduğu söylenebilir. Henüz çocukluk döneminde, oyun oynarken dahi akranların birbirlerini yönlendirdikleri, içgüdüsel olarak mentörlük yaptıkları gözlemlenmektedir. Bu durum, ilerleyen dönemlerde hayatın her alanında görülebilmektedir. Farklı bilgi ve yetenek düzeylerine sahip öğrencilerin birbirlerine yaptığı profesyonel olan ya da olmayan mentörlük, onların çevreye uyum becerisini, özgüvenini arttırmaktadır. Aynı statüde, aynı eğitim düzeyinde ve aynı yaşta olan öğrencilerin birbirlerini anlamaları çok daha kolay olmaktadır. Öğrencilerin aktif biçimde söz alması ve anlatıcı-dinleyici rolünün, karşılıklı olarak bir süreliğine de olsa kendilerine geçmesi, tek otorite eğitmen anlayışını da kırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derse katılımı ile ilgili çekingenliğinin ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, Mazur'un yükseköğretim fizik derslerinde kullandığı akran öğretimi/öğrenimi, aslında hemen her disiplinde uygulanabilir bir yöntem olmuştur.

Araştırmacı Kurişeva (2020, ss. 138-139)'nın da belirttiği gibi Amerika'da ve Avrupa'da tartışma grupları/seminerleri, öğrenme grupları, proctor modeli, öğrenci danışmanlığı gibi yükseköğretimde uygulanan farklı akran öğrenimi modelleri vardır. Araştırmacının bahsettiği bu modeller, bir ön hazırlıkla, öğretmen rehberliğinde planlı bir biçimde uygulanabilmektedir. Araştırmacı, Avrupa'da, tıpkı ABD'de olduğu gibi haftada bir kez yapılan seminerlerle derslerin desteklendiğini hatırlatarak bu seminerlerin, çoğu zaman öğrencilerden daha fazla bilgiye sahip bir asistan (örneğin bir yüksek lisans öğrencisi) tarafından yönetildiğini söylemektedir. Seminarlerin lisansüstü öğrenciler tarafından yapılmasının nedeni olarak ise bir eğitmen veya profesörün çalışmasından daha ucuz olması, üniversitedeki öğretim deneyiminin, asistan öğrencilerin gelecekteki akademik kariyerlerine katkı sağlaması, kendi yaşlarına ve eğitim düzeylerine daha yakın olduğu için öğrencilerin, anlamadıkları konularda öğretici asistanlara daha rahat soru sormaları gibi sebeplerin ileri sürüldüğünü belirtmektedir. Ancak bu uygulamada, öğretici asistanın bir akran olarak değil, başka bir otorite figürü olarak algılanabilme olasılığını da hatırlatmaktadır. Akran öğrenimi ile ilgili Kurişeva'nın bahsettiği planlı ve programlı uygulama örneklerini arttırmak mümkündür. Ülkemizdeki bazı yükseköğretim kurumlarında da zaman zaman akran danışmanlığı eğitimi verildiği görülmektedir. Örneğin Türk Alman Üniversitesi, bünyesindeki Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören öğrencilere rehberlik, danışmanlık, yabancı dil öğrenim sürecine destek olmaları için lisans öğrencilerine yönelik *Tutor* (Akran Danışmanlığı) Programı açmıştır (Türk Alman Üniversitesi, 2021). Ancak akran öğrenimi uygulamaları için devamlılığı olan uzmanlaşmış bir kadro, büyük bir ön hazırlık, yeterli düzeyde zaman ve imkân bulmak zordur. Bununla birlikte, yine akran öğrenme ilkeleri temelinde fakat daha basit düzeyde, küçük bir hazırlıkla anlık olarak da bu yöntem uygulanabilmektedir. Bu tür küçük ölçekli uygulamalarda, akran öğrenimi ile ilgili var olan teknikleri geliştirme, genişletme ya da daraltma imkânı bulunmaktadır. Bu öğretim modelinin, kesin bir tanımının ve keskin sınırlarının olmaması, buna imkân sağlamaktadır.

2. Araştırmanın Amacı ve Literatür Taraması

Bilindiği gibi yabancı dil eğitiminde uygulanan farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır ve her geçen gün bunlar daha da geliştirilmekte ve üstüne yenileri eklenmektedir. Öğrencilerin katılımı arttıkça bu yöntemlerin etkisinin de artacağına şüphe yoktur. Akran eğitimi, öğrencilere akran değerlendirmesini ve öz değerlendirmeyi aynı anda sunan işbirlikli bir yöntemdir. Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009, s. 107)'nin da aktardıkları gibi, "bireyin işbirliği ile çalışıp üreterek kendi öğrenmesiyle beraber akranlarının öğrenmesini de en üst düzeye çıkarmasına odaklanan işbirlikli öğrenmede grup üyeleri, değerlendirme sürecine etkin olarak katılarak değerlendirme sorumluluğunu akranları ve öğretmenleriyle paylaşırlar." Bu yönüyle akran destekli eğitim, "sadece bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda eğitimciler tarafından psikolojik ve sosyolojik teorilere dayalı olarak oluşturulmuş bir öğrenme yöntemidir" (Keerthirathne 2020, s. 1).

Mazur'un fizik derslerinde uygulamasıyla popüler hale gelen akran öğreniminin zamanla başka disiplinlerde de kullanılabilirliğine dair çalışmalar yapılması, yöntemin sınırlarının hemen her disiplinde kullanılabilecek esneklikte olduğunu göstermektedir. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Okul Deneyimi dersi (Mirzeoğlu ve Özcan, 2015, s. 23), Tıp Fakültesi Radyoloji alanı (Donnelly, Larson, Heller ve Kruskal, 2018, s. 581), yükseköğretim yabancı dil kulüpleri (İğumnova, 2022, s. 58), yükseköğretim yabancı dil konuşma dersleri (Makarova, 2018, s. 564), müzik eğitimi (Ercan ve Yıldırım Orhan, 2016) gibi alanlar, yöntemin uygulandığı ve olumlu sonuçlarına değinildiği yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan örnek olarak sunulan sadece birkaçıdır. Bu çalışmalarda, genel olarak daha rahat iletişim kurma, daha kolay soru sorma ve anında dönüt alma, karşılıklı öğrenme/öğretme fırsatı bulma ve böylelikle gelecek için mesleki beceriler kazanma gibi pek çok ortak sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, öğretim/öğrenim zorluğu bakımından çok çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyulan Rusça derslerinde de akran destekli öğrenimin uygulanabileceğini araştırma ihtiyacı, bu çalışmaya zemin hazırlamıştır. İlk olarak akran öğreniminin, yükseköğretim Rusça ve diğer yabancı dil derslerinde kullanımı ile ilgili çeşitli veri tabanlarında yer alan makalelere ulaşmak üzere bir ön literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın yükseköğretimle sınırlandırılma sebebi, araştırmacının mesleki deneyimine de dayanarak burada kavramsal yönleriyle daha akademik düzeyde bir yabancı dil öğretiminin amaçlanıyor olmasıdır. Akran öğrenimi/öğretimi, akran danışmanlığı, akran değerlendirmesi gibi aynı ya da benzer anlamlara gelen adlarla yöntemin yabancı dil derslerinde kullanımına ilişkin Rusça, İngilizce ve Türkçe olarak arama yapılmıştır. Literatür taramasında yöntemin yabancı dil olarak büyük çoğunlukla İngilizce derslerinde uygulanmasıyla ilgili araştırmalara ulaşılmış olup yurt içi çalışmalarda buna ek olarak yabancı dil olarak Türkçe derslerinde uygulanabilirliğinin ölçüldüğü araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Rusça derslerinde kullanımıyla ilgili ise kapsamlı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle yöntemin İngilizce öğretiminde okuma, yazma, konuşma gibi farklı dil becerilerine olan katkısının araştırıldığı ulusal ve uluslararası düzeyde otuz makale incelenmiştir. Araştırmaların, 2000 yılından itibaren günümüze yakın tarihlerde olmasına dikkat edilmiştir. Literatür taramasında incelenen otuz araştırmadan, çalışmanın amacına en uygun olan, farklı ülkelerde yapılmış yedi araştırma seçilmiş ve nitel içerik analizi yoluyla birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Akran destekli öğrenimin tanımı, teori halini alma süreci ve verilerden elde edilen

bulgular ışığında, yöntemin Rusça derslerinde uygulanabilirliğine dair bir değerlendirme yapılmıştır. Ortaya koyulan çeşitli öngörü ve öneriler yardımıyla çalışmanın, bu alanda yapılacak deneysel ve yarı deneysel araştırmalara da zemin hazırlaması amaçlanmıştır.

Araştırmada cevap aranan sorular aşağıdaki tabloda sıralanmıştır:

1.	Örnek araştırmalardan elde edilen bulgulara göre yöntem, yabancı dil eğitiminde öğrencilerin önceki başarılarına göre anlamlı bir fark yaratmış mıdır?
2.	Elde edilen bulgulara göre yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kullanılan akran öğrenimi, benzer biçimde Rusça derslerinde de kullanılabilir mi?
3.	Akran öğrenimi, yükseköğretim Rusça derslerinde hangi dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir?
4.	Akran destekli öğrenimin, öğrencilerin yabancı dil olarak Rusça öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği öngörüsünde bulunulabilir mi?
5.	Yöntemin uygulanmasıyla ilgili öneriler ve dikkat edilmesi gereken durumlar neler olabilir?

3. Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yapılmış olup temel veri toplama tekniği olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek,'in (2021, ss. 189, 200) de benzer biçimde belirttiği gibi doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılmasıdır. Araştırmacı, analiz sonucunda bulduğu sonuçları düzyazı şeklinde de rapor edebilir. "Doküman analizi sürecinde bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik kaynakları bulmalı, her bir kaynağı okumalı, gerekli bilgileri not almalı ve aldığı bilgilerden bazı değerlendirmeler yapmalıdır" (Akt. Çepni, 2022, s. 85). Çalışmanın örneğini, akran öğrenimi/öğretimi yönteminin, yabancı dil olarak İngilizce derslerinde kullanımı ile ilgili verileri içeren araştırmalar oluşturmaktadır. Doküman analizi yoluyla bu araştırmalardan elde edilen bulgular, Mazur'un uygulama biçimi, araştırmacının mesleki deneyimi ve gözlemleri ile birleştirilerek akran öğreniminin yükseköğretim Rusça derslerinde uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme yapılmıştır.

4. Akran Öğreniminin Yükseköğretim İngilizce Derslerinde Kullanımı

Mazur'un gelenekselleşmiş eğitim anlayışı ve bunun öğrencideki yansıması ile ilgili çıkarımları, fizik dışında pek çok disiplin için olduğu gibi yabancı dil dersleri için de geçerlidir. Rus araştırmacı Kretoy (2022, s. 177), akran öğreniminin filoloji öğrencileri için çok uygun bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bunu, girdiği İngilizce derslerinde sıkça deneyimleyen araştırmacıya göre akran danışmanlığı, konuşma ve kelimeleri doğru telaffuz edebilme becerisinde maksimum

verimliliği göstermektedir. Sözlerinin devamında ise bir kelimenin sınıf arkadaşı tarafından nasıl telaffuz edildiğini duyan öğrencinin, bunun kulağa nasıl geldiğini değerlendirerek dilin telaffuzu, melodisi ve uyumunun doğruluğu hakkında bir sonuca vardığını ifade etmektedir.

Bir başka Rus araştırmacı Makarova (2018, s. 551-564), Rusya'da bir yükseköğretim kurumunda (Irkutsk National Research Technical University), Eylül 2016 - Haziran 2017 tarihleri arasında yabancı dil olarak İngilizce konuşma dersinde akran öğrenimi yöntemini uygulamıştır. Araştırmacının kendi geliştirdiği uygulama modeline göre birer akran danışmanı öğrencinin yer aldığı ikili üçlü gruplar halinde 21 kişilik hazırlık sınıfı öğrencisi ile çalışılmıştır. Akran danışmanı rolü, bilgi düzeyi, derse devam, motivasyon gibi kriterlere göre verilmiştir. Bu deney grubuna karşılık, İngilizceleri ayı seviyede olan bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu gruba akran danışmanı atanmamıştır. Çalışmanın ilk etabı eğitimle geçmiştir. Monolog ve diyalog çalışmaları yaptırılmış ve bununla ilgili dil becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra hem mentörlük yapan akran danışmanlarının hem de diğer öğrencilerin hiçbir yardım almadan kendilerine verilen monolog ve diyalog görevini tamamlamaları istenmiştir. Uygulamanın son aşamasında, mentörler, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmiş ve gerekli düzeltmeleri ve yönlendirmeleri yapmışlardır. Mentörlerin çalışmaları ise öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Böylelikle bu sürece katılan herkese, birbirlerine karşı yükümlülük bilinci kazandırılmıştır. Araştırma sonunda bir akran danışmanı ile çalışan grupta yer alan öğrencilerin %86'sının İngilizce konuşma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı Kamimura (2006, ss. 12-39) tarafından Japonya'da yapılan bir araştırmada, akran geribildirimiminin, farklı İngilizce yeterlilik düzeylerindeki yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi ölçülmüştür. Çalışma grubunu, yabancı dil olarak İngilizce sınıfından iki grup oluşturmaktadır. Her iki grupta da birinci sınıfa giden on ikişer Japon öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın başında, öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyeleri 'The General Tests of English Language Proficiency' (G-TELP) ölçülmüştür. Yüksek ve düşük seviyede çıkan bütün öğrencilere akran değerlendirmesi eğitimi verilmiştir. Bu eğitimden sonra her iki grup da beş oturumdan oluşan akran değerlendirmesi uygulamasına katılmıştır. İki grup, ön test ve son test sonuçlarına göre kompozisyon yazma becerileri, akran değerlendirme becerileri ve bu yorumlara verilen yanıtlar açısından karşılaştırılmıştır. Uygulamayı oluşturan beş oturumun ilkinde, her iki grubun da öğrencileri ön test olarak sözlük kullanmadan 40 dakika içinde televizyonun küçük çocuklar için zararlı olup olmadığıyla ilgili tartışmaya dayalı bir makale yazmışlardır. İki hafta sonra yapılan ikinci oturumda ise yine 40 dakika içinde, şehir yaşamının mı yoksa köy yaşamının mı daha iyi olduğuna dair bir makale yazmaları istenmiştir. İki hafta sonra üçüncü oturum yapılmıştır. Bu oturum için birer hafta arayla iki ders saati ayrılmıştır. Kendi içinde üç seanstan oluşan bu oturumda ilk olarak öğrenciler, giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşan İngilizce bir metni gramer, imla vb. yönünden değil, içerik, paragraf düzeni vb. bakımından incelemişlerdir. İkinci olarak bu tür yazılı anlatımlarda kullanılan cümleler arası geçiş ifadeleri üzerinde durulmuştur. Son olarak ise her öğrenciye bir akran danışmanı atanmış ve deneysel oturumların geri kalanında bu akranla çalışmaları istenmiştir. Her çiftte, söylem ve ifade düzeyinde hata içeren örnek pasajlar verilmiş ve sorunu akranlarıyla birlikte çözmeleri istenmiştir. Daha sonra tüm sınıf her örnek pasaj için etkili çözümün ne olabileceğini birlikte tartışmıştır. Bu aşamadan sonra öğrencilere, bir önceki kompozisyon dersinde öğrencilerden biri tarafından yazılan bir makalenin bir kopyası ve bir akran

değerlendirme formu verilmiştir. İki bölümden oluşan formun ilk kısmı makalenin genel analizine ilişkin yorumlara dayalıyken ikinci kısmı makalenin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilere dayalıdır. Öğrenciler, kendilerine verilen makaleyi yine önce ikili olarak incelemiş ve formu birlikte doldurmuşlar, sonra sınıfça tartışmışlardır. Bu tartışmadan sonra her öğrenciden örnek makaleyi yeniden incelemeleri istenmiştir. Yeni bir akran değerlendirme sayfası verilerek, örnek makaleyi yeniden değerlendirmeleri, ilgili formu evde yeniden doldurmaları ve bir hafta içinde yapılacak dördüncü oturuma getirmeleri istenmiştir. Formu doldururken İngilizce ya da Japonca kullanma serbestliği verilmiş, öğrencilerin yüzeysel hatalara değil, daha genel hatalara odaklanmaları istenmiştir. Dördüncü oturumda öğrenciler, akran formuna yazdıklarıyla ilgili birbirlerine sözlü geri bildirimde bulunmuşlardır. Akranlarının makalesi hakkında geribildirim yapmayı bitiren öğrencilerden, bu kez de kendi makalelerini gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu arada yine ev ödevi olarak bir akran formu verilmiş ve birlikte çalıştıkları akran danışmanlarının yorumları üzerinde düşünüp hangilerini kabul ettiklerini hangilerini reddettiklerini gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. İki hafta aradan sonra beşinci ve son oturum yapılmıştır. Burada son test olarak Japon ilkokullarında erken yaşta İngilizce eğitiminin gerekli olup olmadığına dair yine tartışmaya dayalı bir makale yazmışlardır. Uygulama sonunda, iki grup, ön ve son testler, taslak makaleler ve yeniden yazımlar, akran yorumları ve yorumlara verilen yanıtlar açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada çıkan önceki ve sonraki sonuçların oranları t-testleri ile ölçülmüştür. Aynı ayrı yapılan ölçüm sonuçlarına göre akran geri bildiriminin, genel makale kalitesi açısından hem yüksek hem de düşük yeterliliğe sahip Japon üniversitesi İngilizce yabancı dil öğrencilerinin yazma performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Her iki grup da son testte daha uzun kompozisyon yazmasına rağmen dilin akıcılığıyla ilgili bir gelişme görülmemiştir. Yüksek ve düşük dil seviyesine sahip öğrencilerin hepsi kendilerine yapılan neredeyse tüm yorumları kabul etmişlerdir. Yüksek yeterlilikteki öğrenciler, daha genel ve söylem düzeyinde yorum yapmaya çalışırken diğer öğrenciler daha cümle temelli yorumlar yapma eğilimi göstermişlerdir. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bütün öğrencilere iyi bir eğitim verilmesinin yöntemin ön koşulu olabileceği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmacıya göre akran değerlendirmesinin yazılı anlatım üzerine etkilerinin incelendiği, öğrenci motivasyonu ile akran geribildirimi arasındaki ilişkinin ölçüldüğü, ana dildeki akran değerlendirmesi ile yabancı dildeki akran değerlendirmesinin etkilerinin karşılaştırıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çin’de yapılan bir araştırma (Sun, Chen, Yin, 2023, ss. 1-16), Kamimura’nın ileriki dönem için sunduğu araştırma sorularına cevap arar niteliktedir. Çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce dersi alan farklı bölümlerden üniversite öğrencilerine yazılı anlatım dersinde akran değerlendirmesi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın asıl konusunu, akran geribildiriminin özellikleri oluşturmuştur.

Temelde iki araştırma sorusu üzerinde durulmuştur:

1. Akran geribildirimi, yazılı anlatımdaki dilsel özelliklerin geliştirilmesinde, öğretmen geribildirimini hangi yönlerden destekleyebilir?

2. Akran geribildirimi ile öğretmen geribildirimi arasındaki farklar nelerdir?

Çalışma grubunu ileri düzey İngilizceye sahip birinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı üç sınıf (56 erkek, 38 kadın) oluşturmuştur. Yöntem, Japon araştırmacı Kamimura'nın uygulamasına benzer biçimde uygulanmıştır. İlk olarak, dönem başında kompozisyon yazmaya ilişkin birkaç mini ders verilmiştir. Uygulamaya geçildiğinde ise öğrencilere önce 'Birinci Sınıf X Üniversite Öğrencileri için Zorluklar' başlıklı bir makale konusu verilmiştir. Bu ilk yazma ödevi, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılarak öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Her öğrenciye aynı konunun verilmesinin pek çok avantajı olmuştur. Bu konunun yazılı olarak tartışılması, öğretim elemanı tarafından örneklerin paylaşılması (her sınıfa ait 30 temsili yorum paylaşılmıştır), nasıl geribildirim verileceğinin gösterilmesi, makalede en uygun kelimeleri belirlemek için çevrimiçi sözlüklerden nasıl yararlanılacağı ve eşdizimleri bulmak ve ilgili gramer hipotezlerini doğrulamak için derlemin nasıl kullanılacağı gibi pek çok öneriyi içermesi açısından eğitici ve biçimlendirici olmuştur. Öğretmen değerlendirmesi Microsoft Word revizyon ve açıklama işlevi aracılığıyla Çince veya İngilizce olarak yapılmıştır. İki haftalık bir aradan sonra yazacakları ikinci makale için öğrenciler, ilgilerini çeken herhangi bir konu üzerine yazmakta serbest bırakılmışlardır. Bu serbestlik, araştırmacılara göre yazma motivasyonunu arttıracak ve değerlendirme sürecini daha eğlenceli kılacaktır. Bunun yanı sıra, akran değerlendirme faaliyeti sırasında tesadüfen öğrenilen kelime ve ifadeler olacağı için öğretimi en üst düzeye çıkaracağı düşünülmüştür. İkinci makale, hem öğretim elemanları hem de akran danışmanları tarafından değerlendirilmiştir. Fakat bu kez değerlendirme notları, akran danışmanı öğrenciler tarafından verilmiştir. Notlar, mantık ve dil dikkate alınarak bütünsel olarak verilmiştir. Kendilerine verilen değerlendirme tablosunda 0'dan 10'a kadar bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Daha sonra bu derecelendirmelere ilişkin akran danışmanlarından bir de sözlü değerlendirme istenmiştir. Değerlendirme dilleri isteğe bağlı olarak İngilizce ya da ana dilleri Çince olarak belirlenmiştir. Makaleleri için akran geribildirimi alan öğrenciler, çalışmalarını revize etmişler ve öğretmenlerine yeniden sunmuşlardır. İlk araştırma sorusunu yanıtlamak için makalenin niteliğine ilişkin nicel veriler toplanmış ve yorumlanmıştır. İkinci sorunun yanıtı için ise geri bildirimle ilişkin niteliksel analizlerden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Burada amaçlanan, çapraz olarak doğrulanmış kanıtlar elde etmektir. Subjektif derecelendirmeyi objektif kriterlerle desteklemek için üç doğal dil işleme (NLP) aracından (TAACO, TAALES ve TAASSC) faydalanılmıştır. Birinci ve ikinci makalelerin değerlendirme verileri Çok Yüzeyle *Rasch* modeline göre analiz edilmiştir. Daha sonra, akran geri bildiriminin, öğrenme çıktıları açısından öğretmen geri bildirimini ne ölçüde destekleyebileceğini araştırmak için, yazılan bütün makalelerin her bir dil dizini için bir dizi eşleştirilmiş (bağımlı) örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre öğrencilerin her iki makalede de anlamlı düzeyde ($t = 12.23$ ve 38.79 , $p < 0.001$) puan artışı gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ikinci makalede sadece akran geribildirimi alınmış olmasına rağmen puanlarda bir azalma olmamıştır. Buradan hareketle, bu araştırmadaki bulgular, akranların, öğretmen yorumlarını bazı yönlerden tamamlayabileceğini göstermiştir. Bu durumun, genel puanların yükselmesine yardımcı olduğu sonucu da çıkmaktadır. Geribildirim niteliğine bakıldığında ise akran danışmanlarının da öğretmenle benzer düzeyde geribildirim verdikleri görülmüştür. Öğretmen ve akran geribildirimi arasındaki en büyük fark ise dil kalitesidir. Akran dilinin, öğretmen diline göre daha düşük düzeyde çıktığı, ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 95.133$, $p < 0.001$). Öğrenciler, sorunları yazılı olarak tespit edebilirler ancak daha az yapıcı yorumlarda bulunabilirler. Bunun

nedeni dilsel yeterlilikle ilgili olabilir. Genel sonuca bakıldığında ise akran geribildirimini, yazılı anlatımda öğretmen geribildirimini destekleyici bir sınıf öğretimi ve değerlendirme yöntemi olarak doğrulanmıştır. Araştırma sonunda, gelecekteki benzer çalışmalar için buradaki yöntemlere ek olarak görüşme verilerinin de eklenebileceği, öğrenci geribildirimlerinin derinlemesine analiz edilebileceği gibi öneriler sunulmuştur.

Etiyopya Hawassa Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, üniversitenin Muhasebe Bölümü İngilizce kompozisyon dersi alan birinci sınıf öğrencilerine akran öğrenimi yöntemi uygulanmıştır. 44 öğrenci, kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki gruba da üç ay boyunca temel yazma becerileri öğretilmiştir. Kontrol grubu öğretmen geribildirimini alırken, deney grubu akran geribildirimini almıştır. Akran geri bildirimini veren öğrencilere dönem başında akranlarının çalışmalarını nasıl değerlendirecekleri konusunda eğitim verilmiş ve akranlarından daha iyi bir kelime dağarcığı, dil kullanımı ve yazma becerisi edinme fırsatı sağlanmıştır. Her iki gruba da dil yeterliliği ve performans becerilerine yönelik bir ön test ve son test yardımı ile akran geri bildirimine yönelik algı anketi uygulanmıştır. Önceki ve sonraki sonuçlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise bağımsız değişken t-testi ile ölçülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalaması sırasıyla 61.66 ve 65.64, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalaması ise sırasıyla 73.045 ve 68.82 olarak bulunmuştur. Ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında dersteki yazma performansı açısından anlamlı bir fark yokken (P değeri= .34300), son test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında ders başarısında anlamlı farklılık bulunmuştur (p değeri= 0,000 ve p<.001). Deney grubunun başarı testindeki ortalama puanı kontrol grubunun ortalama puanından daha yüksektir (Geta Gencha, 2018, ss. 48-49).

İspanya Valencia Politeknik Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada (Carrio-Pastor, 2016, ss. 61-75) ise İngilizce örneği üzerinden, yabancı dil sınavlarına akran değerlendirmesinin dâhil edilip edilemeyeceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada üç amaç belirlenmiştir. Birincisi, öğrencilerin yabancı dil bilgilerini ölçmenin farklı bir yolu olarak akran değerlendirmesini keşfetmektir. İkinci amaç, motivasyon ve akran değerlendirmesi arasındaki karşılıklı ilişkiyi analiz etmektir. Üçüncü amaç, yine motivasyonla ilgili olup akran değerlendirmesi yönteminin öğrencilerin genel motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini, seçmeli ders olarak İngilizce sınıfından 60 İspanyol öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, 30'u akran değerlendirici olacak şekilde iki gruba ayrılmışlardır. Öğrencilerin alanları göz önünde bulundurularak mühendislikle ilgili PowerPoint formatında bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Derste sunmaları için ise 4-5 dakika süre verilmiştir. Hazırlanan sunumlar, aynı zamanda öğretim elemanlarının belirlediği çevrimiçi bir platforma (PoliformaT) yükletilmiştir. Sisteme, öğretim elemanları tarafından bir değerlendirme formu da yüklenmiştir. Form, makalenin sunuş biçimi (göz teması, vücut hareketleri), konuya uygunluğu, düzeni (giriş, gelişme, sonuç bölümleri) ve son olarak kullanılan dil (telaffuz, ifade çeşitliliği) olmak üzere dört kriterden oluşmaktadır. Değerlendirme için beş dakika süre verilmiştir. Değerlendirmeye sadece öğrenciler değil, iki öğretim elemanı da katılmıştır. Öğrencilerin akranları tarafından değerlendirilen puanları, öğretim elemanlarının verdiği puanlarla Likert tipi ölçekler yardımıyla karşılaştırılmıştır. İkinci aşama olarak, deneye katılan 60 öğrencinin tümü, deney sonrasındaki motivasyonlarını ölçmek için Google Forms kullanılarak tasarlanan çevrimiçi bir anketi doldurmuştur. Üçüncü olarak öğrencilere akran değerlendirmesinde en önemli hedeflerinin İngilizcelerini geliştirmek mi yoksa

akranlarını tanımak, onaylamak mı olduğu sorulan yine bir motivasyon belirleme anketi yapılmıştır. Sonuçlar, aynı şekilde Likert tipi ölçeklerle rakam ve yüzdeler biçiminde elde edilmiştir. Sunum değerlendirmelerinden, uzman ve akran değerlendirmeleri arasında genel anlamda bir tutarlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci amacı olan motivasyon ve akran değerlendirmesi arasındaki ilişkiye dair ise yine olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla ilgili “akran değerlendirmesinin ilkelerinin Piaget (1971), Cross (1981) ve Vygotsky'ye (1962) dayandığı” (Akt. Carrio-Pastor, 2016, s. 62) hatırlatılarak öğrencilerin yabancı dil bilgisini belirlemenin yanı sıra dil edinim sürecinin de değerlendirilmesi gerektiği, akran değerlendirmesinde öğrencilerin, öğrenme sürecinin bir parçası haline geldiği ve bunun onların motivasyonunu ve katılımını arttırdığı belirtilmektedir. Araştırmanın üçüncü araştırma amacına yönelik ulaşılan sonuçlar ise deneye katılan öğrencilerin motivasyonunun bütüncü/bütüncüleştirici olmaktan ziyade araçsal olduğunu göstermektedir (Bütüncü motivasyon, içsel bir güdülenme olup hedef dilin ait olduğu topluma, kültüre karşı bir güdülenme değildir. Araçsal (dışsal) motivasyon ise işinde, eğitiminde vb. kullanmak üzere yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme değildir).

Türkiye’de yapılan çalışmalardan birinde, akran değerlendirmesinin aynı şekilde İngilizce yazılı anlatım dersinde kullanımı araştırılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu, diğer çalışmalardan farklı olarak çeşitli bölümlerde okuyup ortak İngilizce dersi alan öğrenciler değil, aynı bölümde (İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü) okuyan hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. İngilizce seviyeleri orta ve üst orta arasında değişen ancak yazma becerileri zayıf olan 37 öğrenciye akran değerlendirmesi yöntemi uygulanmıştır. Birbirlerinin kompozisyon ödevlerini değerlendirme biçiminde yapılan bu uygulamada öğrencilerin karşılaştığı zorluklara çözüm önerileri sunmak, yöntemin faydalarına dair öğrencilerde bir farkındalık yaratmak üzere sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan ve Türkçe uygulanan açık uçlu görüşme yardımıyla öğrencilerin akran değerlendirme görevine ilişkin düşünceleri öğrenilmiştir. Onların sorunlarıyla ilgili çözümler üretebilmek amacıyla ise literatür analizinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin, akran değerlendirmesine bakışlarında dil becerilerinin oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerileri düşük öğrencilerin akran geribildirimini yerine öğretmen geribildirimini tercih ettikleri, bununla birlikte, yazma becerileri ileri seviyede olan öğrencilerin de akran desteğine ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin akran değerlendirme zorluklarının, yeterli düzeyde bilgilendirme eğitimiyle giderilebileceği, yazma becerilerinin ise materyal zenginliği ve daha etkili bir eğitimle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Çekingen öğrenciler için yüz yüze akran değerlendirmesi yerine anonim ya da bilgisayar ortamında değerlendirme tekniği önerilmektedir (Tuzcu Eken, 2021, ss. 691-708)

5. Bulgular ve Yöntemin Rusça Derslerine Uyarlanabilirliği Üzerine Tartışma

Farklı ülkelerden seçilen örnek çalışmaların çoğunda, akran öğreniminin ve değerlendirmesinin İngilizce yazılı anlatım becerisine etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte, örnek olarak sunulan çalışmaların nitel ve nicel sonuçlarına bakarak yöntemin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sadece yazılı anlatım değil sözlü anlatım ve konuşma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunda, bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruba da bir ön test ve akran öğretiminden sonra bir son

test uygulanmıştır. Elde edilen önceki ve sonraki sonuçlar bir takım ölçeklerle karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin, akran öğreniminden sonraki başarılarının öncekine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği sonucu çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda, sadece bir akran danışmanıya çalışan öğrencilerin dil becerilerinin ve başarı düzeylerinin artması üzerinde değil, aynı zamanda akran değerlendirmesinin niteliği, öğretmen değerlendirmesiyle farklılıkları üzerinde de durulmuştur. Bununla ilgili olarak öğrencilerin değerlendirme sürecine sadece değerlendirici olarak değil, aynı zamanda değerlendirme görevinin ve sürecinin yapıcılığı olarak da katılmalarının, onların değerlendirme motivasyonları açısından önemli olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bu bulgular göz önünde bulundurularak akran öğreniminin, yükseköğretim Rusça derslerinde de uygulanabilir olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Esasında, bu yöntemin basit hali, Rusça derslerinin doğal akışında zaman zaman deneyimlenmektedir. Konuyu ya da sorulan sorunun çözümünü iyi anlayan bir öğrenciye, akranlarına anlatma görevi verilebilmektedir. Bu tür durumlarda öğrencilerin, çoğu zaman dersin öğretim elemanının açıklamasına değil, sınıftan bir akranlarının açıklamasına daha çok dikkat kesildikleri gözlemlenmiş, gözlemlenmektedir. Bunun en büyük sebebi, karşılarında dinlemek zorunda oldukları eğitimci yerine kendileri ile aynı dili konuşan birinin olmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi aralarındaki doğal yardımlaşma için bir zemin hazırlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009, s. 120)'nun sözleriyle "yabancı dil öğretim süreçlerini yapılandırma sırasında, öğrencilerin grup halinde ve iş birliği içerisinde, birlikte etkileşerek çalışabilecekleri yöntem veya tekniklerden yararlanılması başarı ve tutumu artırabilir." Birbirleriyle yardımlaşmaları, konuyla ilgili farklı yaklaşımları görmelerine de imkân sağlamaktadır.

Bu takım temelli öğrenme ortamı sayesinde kavramlar, öğrenen tarafından derinlemesine anlaşılacaktır. Nihayetinde, bu işbirlikçi öğrenme ortamı, 21. yüzyıl öğrencisine özgü olan küresel bir ağ oluşturmak için fırsat yaratacaktır. Bu tür öğrenmenin psikolojik önemi, Albert Bandura ve Vygotsky'nin ileri sürdüğü sosyal öğrenmeyi teşvik ediyor olmasıdır (Keerthirathne, 2020, s. 3).

Akran öğreniminin, ilk etapta Rusça gramer kurallarının kavranmasında, bunların cümleye uyarlanmasında kullanılmasının daha faydalı olacağı sonucu çıkarılmaktadır. Yöntemi, Mazur'un uygulama biçimine benzer biçimde uygulamak mümkündür. Ders öncesinde öğrencinin basılı ders materyali üzerinden konuya hazırlanması, onun yeni bir gramer konusuyla ilgili bir ön fikrinin olması ve ana dilinde karşılığının ne olabileceği konusunda düşünme fırsatı bulması açısından önemlidir. Bununla birlikte, dersin öğretim elemanı tarafından açıklama gerektiren gramer konularında, öğrencilerin pek çoğunun bu ön hazırlığı düzenli olarak yapmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Derslerin ilk saatinde/saatlerinde bir önceki gramer konusu tekrar edilip bağlantılı olan yeni konu anlatımı yapıldıktan sonra son saatte öğretilen konuyu kavramsal olarak anlayıp anlamadıklarını ölçen orta zorlukta ve yüksek seviyede sorular sorulabilir. Cevaplar alındıktan sonra (doğru cevap sayısı %30'un üstünde çıkmalıdır) her öğrencinin, neden kendi cevabının doğru olduğunu düşündüğüne dair karşılıklı olarak akranlarını ikna etmesi istenebilir. Bu kısa tartışmanın ardından öğrencilere, soruları yeniden cevaplama hakkı verilebilir. Son aşama ise doğru cevabın öğretim elemanı tarafından verilmesiyle tamamlanabilir. Uygulamanın öğrenci başarısına etkisinin ölçülmek istendiği araştırmalar için ise t-Testleri (örneğin küçük olduğu

durumlarda Non-parametrik Wilcoxon Signed Rank Test) gibi ölçeklerden faydalanılabilir. Akran öğreniminin, zaman zaman öğrencilerin hemen o anlık gruplara ayrılmasıyla bir oyun biçimine de dönüştürülmesi mümkündür. Bu durum, öğrencilerin karşılıklı etkileşimini ve heyecanını daha da arttıracaktır.

Akran öğrenimini, sadece gramer derslerinde değil, konuşma, yazma gibi diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde de kullanmak mümkün olmakla birlikte, bunun birbirine yakın ve daha ileri düzeyde Rusça bilgisine sahip bir sınıfta uygulanmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bunun nedeni ise bu beceriler için daha bire bir yapılacak olan akran değerlendirmesinin, yeterli düzeyde dil becerisine sahip olmayan bazı öğrencilerin motivasyonunu düşürme ihtimalidir. Bütün bunların yanı sıra, akran değerlendirmelerinin öğretim elemanı değerlendirmelerine yardımcı olabileceği ancak öğrencilerin, akranlarına not verme kaygısı ile tarafsız davranamama, yapıcı değerlendirme yapamama ihtimalleri göz önünde bulundurularak sınavlara dâhil edilmemesi gerektiği sonucu çıkarılmaktadır. Bunun, ancak bütün öğrencilerin yapıcı bir değerlendirme için ileri düzey dil bilgisi ve becerisine sahip olmaları ve yoğun bir akran değerlendirme eğitimi almaları sonucu mümkün olabileceği öngörülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, aktif bir öğrenme yöntemi olan akran destekli öğrenim ele alınmış ve bu yöntemin yabancı dil olarak Rusça derslerinde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Araştırmacılar Yang ve Wilson'ın (2006, s. 369) da ifade ettikleri gibi "Öğrencileri, öğretmen odaklı sınıf ortamından kurtarmak önemlidir." Bu anlamda, yabancı dil olarak İngilizce derslerinde olduğu gibi Rusça derslerinde de akran öğreniminin, daha doğal bir öğrenme ortamı yaratacağı, öğrencilerin sınıf içi motivasyonunu ve derse aktif katılımını arttıracacağı sonucuna varılabilir. Dünyada ve ülkemizde, genel olarak eğitim ve yükseköğretim kurumlarında, bir psikoloğun da yer aldığı ayrı bir akran öğrenimi uygulamasına yer vermek ve bunu her disiplin için planlı ve devamlı hale getirmek oldukça zordur. Bununla birlikte, mentörlük uygulamalarının, öğretim elemanı tarafından Rusça derslerine dâhil edilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, uygulama önerileri verilmekle birlikte, gerisindeki ilkelere bağlı kalmak koşuluyla akran öğreniminin yabancı dil eğitiminin dinamiklerine uygun olarak esnetilebileceği ve sonucu birtakım analizlerle ölçülebilen araştırmalara zemin hazırlayacağı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu, özellikle Rusça padejleri (ismin halleri) öğrenirken içgüdüsel olarak Türkçe düşünmekte ve cümlenin padejini buna göre belirleme yoluna gitmekte, bunun sonucunda ise hataya düşebilmektedir. Bu bağlamda, gramer yapılarını ezberlemek yerine pratikte rahatça kullanabilecekleri biçimde kavramsal yönüyle öğrenmeleri için akran öğreniminin en etkili yöntemlerden biri olduğu varsayılmaktadır. Bu yöntem sayesinde, bir yandan hedef konuyu daha iyi kavrarken diğer yandan her dilin kendi içinde ayrı kuralları, ayrı dinamikleri olduğunu hatırlayarak Rusçayı kendi kurallarına göre öğrenme alışkanlığı kazanmaya başlayacaklardır. Kendilerine verilen bilgiyi doğru anlayıp anlamadıklarını ve önceki bilgilerle bağlantısı olup olmadığını kontrol etme becerisini kazanacaklar, aynı zamanda bir sorunu ortaklaşa çözmeyi, birbirlerini dinlemeyi ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilmeyi öğreneceklerdir. Zamanla ders dışında da öğrencilerin kendi aralarında başvurduğu bir yöntem haline gelecektir.

Araştırma, akran öğreniminin, geleneksel eğitimdeki tek otorite figürün öğretmen olduğu anlayışının ötesine geçip öğrencilere dinlerken düşünme, sorgulama fırsatı veren bir ortam sağladığını göstermiştir. Aynı yaştaki ve statüdeki öğrenciler, birbirlerinin desteğiyle bir öğrenme süreci geçirmekte, öğrenerek öğrenmenin keyfine varmakta ve bu sayede kendi eksiklerini görüp bunları tamamlama yoluna gitmektedirler. Dersin öğretim elemanının doğrudan müdahalesi olmadan karşılıklı etkileşime girerek birbirlerine yardım eden öğrencilerin, akranlarıyla daha rahat iletişim kurdukları, daha rahat soru sorabildikleri, anlamadıklarını kolayca dile getirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, iletişim ve topluluk içinde konuşma stresiyle baş etme becerilerini geliştirerek öğrencilerin üretkenliğinin artmasını sağlamaktadır. Bu sayede akademik başarının yükselmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Yöntemin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İlk olarak, akran öğreniminin, yeni bir konuyu ya da beceriyi ilk defa öğretirken değil, konuyu pekiştirmek, kavramsal açıdan öğretmek amacıyla kullanılması gerektiğidir. İkinci olarak, akran öğretici rolündeki öğrencinin ya da öğrencilerin, mutlaka sınıfın en çalışkanı olması gerekmediğidir. Yöntemin her uygulandığında konuyu daha iyi anlayan öğreten öğrenci ve öğrenen öğrenci rolü değişebildiği için onların kişiliklerine zarar veren bir durum da olmayacaktır. Bununla birlikte, bu durumun öğrenciye hissettirilmesinin, konuyu iyi anladığı düşünülen ancak çekingen davranıp konuşmayan öğrencilerin de uygulamaya dâhil edilmesinin önemli olduğu açıktır. Araştırmacı Keerthirathne (2020, ss. 5-6), öğrencilerin, daha bilgili bir başkası tarafından desteklendikleri için zaman zaman aşağılık duygusuna kapılma ihtimaline karşılık öğretmenin, işbirlikçi öğrenmenin bir parçası olarak akran öğretici ve öğrenen arasında yakın bir ilişki kurabileceğini söylemektedir. Böylelikle, her zaman öğretmenden yardım isteyemeyen öğrenci, ders dışında da akran desteğine daha rahat başvurabilir. Bu durum, öğrencilerin akran öğreniminin, aynı anda hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi içerdiğini fark etmelerini de sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, akran değerlendirmesinin, öz değerlendirmeyi de beraberinde getirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Böylelikle her öğrenci, kendine göre bir öğrenme stratejisi belirleyebilir.

Akran destekli öğrenimin, akademik açıdan dersin öğretim elemanı için de kolaylaştırıcı bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Burada kastedilen, tüm yetkinin tamamen öğretici öğrenciye bırakılması ve dersin tamamının bu şekilde işlenmesi değildir. Ancak, öğrencinin anlama ve özümseme sürecinde yaşadığı sorunları zaman zaman gözden kaçırabilen öğretim elemanı, bu yöntem sayesinde bir süreliğine de olsa kenara çekilme ve gözlemlene fırsatı bulacaktır. Hem öğrenme hem öğretme rollerine geçme ihtimalleri, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirip derse hazırlanma motivasyonlarını da arttıracaktır. Bu durum ise yine sınıf içi öğretimde kolaylaştırıcı olacaktır. Bununla birlikte, gözlemci rolüne geçen öğretim elemanının, ihtiyaç halinde orada olduğunu hissettirmesinin, öğretici ve öğrenen öğrencilere eşit dönüt vermesinin ve her öğrencinin öğretme ve öğrenme deneyimine sahip olabileceğini vurgulamasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın araştırma soruları yanıtlarını bulmuştur. İlk olarak örnek araştırmalardan elde edilen bulgulara göre akran öğreniminin, birtakım dil becerilerinde öğrencilerin önceki başarılarına göre anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu yöntemin, öğretim elemanın

mesleki deneyimleri, sınıfın dil düzeyi ve Rus dilinin kendi dinamikleri düşünülerek Rusça derslerine uyarlanabileceği sonucu çıkarılmıştır. Yöntemin, Rusça derslerinde ilk etapta gramerle ilgili konuların pekiştirilmesinde, kavramsal yönlerinin anlaşılmasında ve kuralların cümleye uyarlanmasında kullanılmasının daha etkili sonuç vereceği öngörülmektedir. Mazur'un uygulama biçimine benzer bir uygulama örneği sunularak bu süreçte dikkat edilmesi gereken durumlara vurgu yapılmıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak uygulandığı sürece akran öğreniminin, öğrencilerin yabancı dil olarak Rusça öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

Aladağ, M., Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir? Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Sayı 27, Cilt 3, ss. 139-155

Carrio-Pastor, M. L. (2016). Should peer assessment be included in foreign language testing? The role of motivation in testing, *New challenges for language testing: Towards mutual recognition of qualifications*. Cambridge: Cambridge Scholars, pp. 61-75.

Çepni, S. (2022). Bilimsel çalışmalarda bulgu, tartışma, sonuç ve öneriler nasıl yazılmalıdır? Fen, *Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2022, 5(2), 80-97.

Diesterweg, A. (1956). *İzbrannie pedagogičeskie soçineniya*, Sostavitel: V. A. Rotenberg, Moskva, Uçpedgiz.

Donnelly, L. F., Larson, D. V., Heller, R. E., Kruskal, J. B. (2018). Practical suggestions on how to move from peer review to peer learning, *Health Care Policy and Quality Review*, AJR:210, March. pp. 578-582.

Ercan H., Yıldırım Orhan Ş. (2016). Bireysel çalgı ve öğretimi dersinde akran öğretime dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss.2269-2281.

Geta Gencha, M. (2018). The effect of peer assessment on english language writing instruction & the perceptions of students: The case of selected accounting cep students at hawassa university in focus, *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, (IOSR-JHSS) Volume 23, Issue 5, Ver. 3, PP 43-55.

Hager, P. E. (1959). Nineteenth century experiments with monitorial teaching, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 40, No. 4, Africa: Its Educational Problems and Promises, pp. 164-167.

İğumnova, O. V. (2022). Primenenie metoda peer-teaching v krujkovoy rabote po inostrannomu yazıku v vedomstvennom vuze, *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Lingvistiçeskogo Universiteta* (Вестник МГЛУ), 3(844). ss. 53–59.

Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on efl student writers at different levels of english proficiency: A Japanese context, *TESL Canada Journal* 23(2), PP. 12-39

Keerthirathne, W.K.D. (2020). Peer learning: an overview, *International Journal of Scientific Engineering and Science*, Volume 4, Issue 11, pp. 1-6, 2020. ISSN (Online): 2456-7361.

Kretov, D. V. (2022). İspolzovanie metoda vzaimnogo otsenivaniya v obuchenii inostrannomu yazıku: preimushestva i nedostatki, *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, No. 6. ss. 175–178.

Kurişeva, A. Yu. (2020). İspolzovanie metoda obuçeniya peer teaching v vişsem obrazovanii: osnovnie modeli, *General pedagogy, history of pedagogy and education*, DOI: 10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144, УДК 37.048

Krutetskiy, V. A. (1972). *Osnovi pedagogičeskoj psihologii*, Erişim Tarihi: 28.07.2023, Elektronnaya biblioteka: Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. - 1972 — Электронная библиотека ГНПБУ (gnpbu.ru)

Makarova, Ye. A. (2018). Obuçenie govoreniyu na inostrannom yazıke s nastavnikom-rovesnikom, *Integration of Education*, Vol. 22, no. 3, ss. 551-568.

Makarova, Ye. A. (2017). Nastavniçestvo sverstnikov na urokah inostrannogo yazıka v neyazıkovom vuze, *The Education and Science Journal*, № 3. Vol. 19, № 3, ss. 185-203.

Mazur, E. (2019). *Akran öğretimi kullanıcı el kitabı*, (Ö. Oktay, R. Çapan, Çev.), Ankara, Pegem Akademi.

Mazur, E. (2014). *Peer instruction: A user's manual*, United States of America, Pearson

Mazur, E. (1997). Peer instruction: Getting students to think in class, *Advances in Physiology Education*, Volume 399, Issue 1.

Mirolyubov, A. A. (2010). *Metodika obuçeniia inostrannım yazıkam: traditsii i sovremennost*, Obninsk, Titul.

Mirzeoğlu, A.D., Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları, *Sport Sciences*, Cilt: 10 Sayı: 4, ss. 16 - 33

Myrick, R. D., Highland, W. H., Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness, *Elementary School Guidance & Counseling*, Vol. 29, Issue 4.

Rahmanov, İ. V. (red.), (1972). *Osnovnie napravlenie v metodike prepodavaniya inostrannih yazıkov v XIX – XX. Vv.*, Moskva, Pedagogika.

Sun, Q., Chen, F., Yin, Sh. (2023). The role and features of peer assessment feedback in college English writing, *Psychology Perspective*, 26 June, Volume 13

Şerba, L. V. (1929). *Kak nado izuçat inostrannıe yazıki*, Moskva-Leningrad Gosudarstvennoye izdatelstvo.

Tretyakova, G. V. (2022). Primenenie metoda Peer Assessment v obuçenii angliyskomu yazıku buduşçih ekonomistov-mejdunarodnikov. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, № 4(61). c. 394 - 398. 10(4): 16-33.

Tuzcu Eken, D. (2021). Peer evaluation in writing: How to implement efficiently. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 691-708.

Türk Alman Üniversitesi (2021). *Türk Alman Üniversitesi Tutor Programı Başladı!*, Erişim Tarihi: 07.07.2023, Türk Alman Üniversitesi Tutor Programı Başladı! - DAS ZEITUNG

Yang, L., Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach, *The Reading Matrix*, Vol. 6, No. 3, December, 5th Anniversary Special Issue, pp. 364-372.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık

Yurdabakan İ., Cihanoğlu M. O. (2009). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi, *DEÜ SBE Dergisi*, Cilt11, Sayı:4, ss. 105-123.

Zimnyaya, İ. A. (1991). Psikologiya obuçeniya inostrannım yazıkam v škole, Moskva, Prosveşçenie, Erişim Tarihi: 02.08.2023, (Elektronnaya biblioteka uçitel'ya inostronnogo yazıka).