

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
(DEvAD)

Journal of Language Education and Research
(JLERE)

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 458-475 |

DOI: 10.31464/jlere.1870753

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Önerilen Atıf

Çelebi, V. ve Yılmaz, M. (2026). Öz ve akran değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımı ve kaygısına etkisinin karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 458–475.

Makale Geçmişi

Geliş: 24.01.2026

Düzeltilme: 03.04.2026

Kabul: 04.04.2026

Yayın: 30.04.2026

Yazar Katkı Oranı (CRediT)

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve ilk metnin yazımı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yazar 2: Çalışmaya akademik danışmanlık, yöntemsel yönlendirme ve metnin eleştirel biçimde gözden geçirilmesi süreçlerinde katkı sunmuştur.

Etik Açıklama

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 02.10.2024 tarih ve 542444 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur.

Öz ve Akran Değerlendirmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Başarımı ve Kaygısına Etkisinin Karşılaştırılması

A Comparison of the Effects of Self and Peer Assessment on Middle School Students' Speaking Performance and Speaking Anxiety

Veysi Çelebi^{1*} Mehmet Yılmaz²

¹ MEB, Türkçe Öğretmeni, Gaziantep, Türkiye - ORCID: 0000-0001-5236-5456

² Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye - ORCID: 0000-0002-4620-6050

*Sorumlu yazar: celebiuveys@gmail.com

Özet

Bu çalışma, öz ve akran değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımı ve kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, ön-test / son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde MEB'e bağlı bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 3 farklı şubedeki 60 öğrenci oluşturmaktadır. İki deney ve bir kontrol grubundan oluşan bu çalışmada her bir grupta 20 kişi yer almaktadır. Deney-1 grubunda öz değerlendirme, deney-2 grubunda akran değerlendirmeye dayalı alternatif değerlendirme süreçleri uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel değerlendirme -öğretmen değerlendirmesi- süreci uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı" ile "Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 8 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, öz ve akran değerlendirme ile öğretmen değerlendirmesinin konuşma başarımını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Bir diğer sonuç ise öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını, öğretmen değerlendirmesinin ise konuşma kaygılarını artırdığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *akran değerlendirme, konuşma başarımı, konuşma kaygısı, öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme*

Abstract

This study aims to examine the effects of self and peer-assessment on middle school students' speaking performance and speaking anxiety. The research was conducted using a quasi-experimental design with a pre-test / post-test control group. The participants consisted of 60 seventh-grade students enrolled in three different classes at a public school affiliated with the Ministry of National Education during the second semester of the 2024 - 2025 academic years. The study included two experimental groups and one control group, each comprising 20 students. In the Experimental Group 1, self-assessment practices were implemented, while in Experimental Group 2, peer-assessment based alternative evaluation processes were applied. The control group followed a traditional assessment approach based on teacher evaluation. Data were collected using the "Speaking Skills Scoring Rubric" and the "Speaking Anxiety Scale." The implementation process lasted eight weeks. The findings revealed that self, peer and teacher assessment positively affected speaking performance. However while self and peer-assessment had no significant effect on speaking anxiety, teacher assessment was found to increase students' speaking anxiety.

Keywords: *self-assessment, speaking performance, speaking anxiety, teacher assessment, peer assessment*

1. Giriş

Türkçe dersi okullarda öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini -dört temel dil becerisi- geliştirmek amacıyla yürütülmektedir. Bu becerilerden biri olan konuşma; bireyin iletişim kurma, kendini ifade etme ve sosyal etkileşimde bulunma yetkinliğinin temelini oluşturur. Öğrenciler konuşmayı büyük ölçüde doğal yollarla edinmiş olarak okula başlar. Ancak konuşmayı bilmek, duygu ve düşüncelerin etkili ve amaca uygun bir biçimde aktarılabilmesi için

yeterli değildir. Konuşmanın bir beceriye dönüşebilmesi, belirli amaçlar doğrultusunda uygun içerik ve yöntemlerle geliştirilmesini gerektirir. Bu nedenle konuşma eğitimi, öğrenim sürecinde üzerinde durulması gereken önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazına bakıldığında konuşmanın farklı biçimlerde tanımlandığı görülür. Türk Dil Kurumu (1992) konuşmayı bireyin bir dilin kelimeleriyle düşüncelerini anlatması olarak açıklar. Temizkan (2009) konuşmayı duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözlü olarak aktarılması biçiminde tanımlarken; Sever (2000) konuşmayı zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olarak değerlendirir. Taşer (2001) ise konuşmayı, bireyin karşısındaki kişiyi etkilemek amacıyla kas hareketleriyle gerçekleşen psikofizik bir süreç olarak nitelendirir. Bu tanımlar, konuşmanın yalnızca doğal bir dil davranışı olmadığını; bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları olan çok yönlü bir beceri olduğunu ortaya koyar.

Konuşma becerisi, bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurması, iş birliği yapması, ortak kararlar alması ve karşılaştığı problemleri çözmesine katkı sağlar (MEB, 2006). Bu yönüyle bireyin konuşma becerisini etkili biçimde kullanabilmesi, bulunduğu sosyal ortamlardaki saygınlığını ve konumunu belirleyen önemli etmenlerden biri olarak görülür. Dolayısıyla konuşmanın amacına uygun ve nitelikli bir biçimde gerçekleşmesi birey açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda konuşma becerisinin örgün eğitimde Türkçe öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Öğrencilerin bu beceriye ilişkin kazanımlara hangi düzeyde ulaştıklarını belirlemek amacıyla da ölçme ve değerlendirme süreçlerine başvurulmaktadır.

Ölçme, araştırılan nesnelere ve olayların niteliklerinin belli ilkeler doğrultusunda rakam, sembol, şekil ve kavramlarla ifade edilmesidir (Arıkan, 2018). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirli ölçütlere dayandırılarak bir değer yargısına ulaşılması sürecidir (Demirel, 2003). Eğitim sürecinde gerçekleşen tüm etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanmaktadır (Gürten vd., 2019). Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte değerlendirme sürecinin yalnızca öğretmen tarafından yürütülen bir süreç olmaktan çıkarak öğrencilerin de etkin biçimde bu sürece katıldığı bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Bu anlayış alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine zemin hazırlamıştır.

Alternatif değerlendirmeler geleneksel anlayışın dışında, öğrenci merkezli, anlamlı, ilginç ve öğrenciye uygun değerlendirme stratejileridir (Duban ve Küçükıymaz, 2008). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca öğrenme ürünleri üzerinden değil öğrenme sürecinin tüm aşamalarında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu özelliklerin yanı sıra öğrencilerin kendi öğrenme sürecini izleyebilmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark edebilmesini desteklemektedir. Bu bağlamda alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları, eğitim-öğretim sürecine daha derinlemesine bir bakış sağlayarak öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmektedir (Atik vd., 2025).

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki yansımaları arasında öz ve akran değerlendirme önemli bir yer tutar. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini ve ortaya koydukları ürünleri belirlenen ölçütler doğrultusunda eleştirel bir bakış açısıyla incelemeleri ve bu çalışmalar hakkında kararlar almalarına olanak sağlayan bir değerlendirme türüdür (MEB, 2006). Bu süreç öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri, öğrenme hedeflerini daha iyi kavramaları ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyon kazanmalarına yardımcı olur. Akran değerlendirme ise öğrencilerin kendileriyle benzer durumdaki akranlarının ürünlerini ya da öğrenme çıktılarının düzeyi, niteliği ve başarısını değerlendirdikleri bir süreçtir (Topping, 1998). Bu değerlendirme öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini daha iyi anlamaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve geri bildirim alma-verme süreçlerinde etkin rol üstlenmelerine olanak sağlar. Bu süreçte öğrenciler, yalnızca değerlendiren konumunda

değil aynı zamanda değerlendirilen konumunda da yer alarak farklı bakış açıları kazanmaktadır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Akpınar ve Kranda, 2016).

Konuşma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin kendilerini ya da akranlarını değerlendirmesi, hedeflenen kazanımların daha kalıcı hâle gelmesi ve öğrencilerin konuşmaya ilişkin yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olur (MEB, 2006). Nitekim öz ve akran değerlendirmeye dayalı geri bildirimler, öğrencilerin performanslarına ilişkin olarak hangi yönlerin geliştiğini ve hangi yönlerin geliştirilmesi gerektiğini fark etmelerine olanak sağlar (Erman Aslanoglu, 2022). Bu süreç, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin farkındalıklarını artırır ve öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini destekler.

Konuşma becerisinin nitelikli bir biçimde değerlendirilmesi, öğrencilerin konuşmaya ilişkin eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksikliklere yönelik eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması açısından önem taşımaktadır. Konuşmayı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bireyin konuşma başarısını sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerden etkilenir (Hamzadayı, 2019). Konuşmacının iletiyi uygun bir biçimde ifade edebilmesi konuşmanın bilişsel; bu ifade ediş sürecinde başvurulan vurgu ve tonlama, el-kol hareketleri ve göz teması konuşmanın daha çok fiziksel; konuşmaya ilişkin güdüsü, tutumu, öz yeterlik algısı ve kaygısı ise daha çok konuşmanın duyuşsal yönüyle ilgilidir (Gölpınar vd., 2018). Bu duyuşsal etmenlerden biri olan konuşma kaygısı, konuşma başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak öne çıkar (Hamzadayı, 2019).

Kaygı, bireyin herhangi bir tehlike algısına bağlı olarak ortaya çıkan tedirginlik, huzursuzluk ve akıl dışı korku durumunu ifade eder (Manav, 2011). Konuşma eğitimi bağlamında kaygı, bireyin topluluk karşısında güçlü istek ve güdülerini gerçekleştirilememeye olasılığına bağlı olarak yaşadığı tedirginlik durumu biçiminde tanımlanmaktadır (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 43). Konuşma kaygısı ise bireyin topluluk önünde ya da bireyler arası iletişim sürecinde konuşmaktan kaçınmasına, duygu ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır biçimde aktaramamasına yol açan bir kaygı türüdür. Bu kaygı; terleme, kalp atışında hızlanma, titreme ve yüz kızarması gibi fizyolojik belirtilerle kendini gösterebilmektedir (Keşaplı ve Çifci, 2017). Bununla birlikte konuşma kaygısı; dikkat dağınıklığı, unutkanlık ve kendine güvensizlik gibi bilişsel belirtilerle de ortaya çıkabilmektedir. Konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşma sırasında potansiyellerinin altında performans sergilemelerine ve konuşma başarımlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir (Gölpınar vd., 2018).

Sınıf ortamında gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinde değerlendirilme kaygısı, bireyin konuşma kaygısını artırabilen önemli bir etmen olarak görülür. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirme uygulamalarının, değerlendirme sürecini öğrenciler için daha güvenli bir ortam hâline getirerek konuşma etkinliklerine katılımı artırabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla konuşma başarımlarının değerlendirilmesinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının konuşma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi, hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme çıktılarının geliştirilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelemelerinde konuşma becerisine ilişkin öğretmen, öz ve akran değerlendirme uygulamalarını başarımlar ve kaygı açısından karşılaştırmalı olarak ele alan deneysel desenli bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik uygulamaların etkililiğinin bilimsel olarak ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya yönelik olup konuşma becerisinin hem bilişsel hem kaygıdan oluşan duyuşsal boyutu birlikte değerlendirmeyi amaçlayan bir yapıdadır. Ayrıca iki deney grubu ve bir kontrol grubunun karşılaştırıldığı deneysel bir modelin daha önce konuşma becerisi bağlamında uygulanmamış olması nedeniyle alanda yenilikçi yaklaşımlara zemin

oluşturacağı umulmaktadır. Çalışmada elde edilen bulguların konuşma becerisine ilişkin ölçme-değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik etmesi ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öz ve akran değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımı ve kaygıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorularına yanıt aranmıştır:

1. Deney 1 (öz değerlendirme) grubu ile deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney 1 (öz değerlendirme) grubu ile deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney 1 (öz değerlendirme) grubunun konuşma başarımı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney 1 (öz değerlendirme) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney 2 (akran değerlendirme) grubunun konuşma başarımı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney 2 (akran değerlendirme) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney 1 (öz değerlendirme) grubu ile deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney 1 (öz değerlendirme) grubu ile deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni ve Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ön-test / son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, eğitim ortamlarında grupların rastgele oluşturulmasının her zaman mümkün olmaması nedeniyle uygulamanın etkisini belirlemeye yönelik olarak sıklıkla tercih edilmektedir. Bu desen, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümler aracılığıyla gruplar arasındaki değişimin karşılaştırılmasına olanak sağlaması bakımından bu çalışma için uygun görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırmada biri öz değerlendirme, diğeri akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı iki deney grubu ile herhangi bir deneysel işlem uygulanmayan bir kontrol grubu -öğretmen değerlendirmesi- bulunmaktadır. Deneysel uygulamaların öğrencilerin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisi, ön-test ve son-test puanları arasındaki farklar üzerinden incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulda, 7. sınıfta öğrenim gören 3 farklı şubedeki 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde yarı deneysel desenin gerektirdiği koşullar dikkate alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin bir önceki dönem Türkçe not ortalamalarına bakılmış, sayı ve hazırbulunuşluk düzeyi bakımından denk gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öz değerlendirme uygulamasına katılan 20 öğrenci birinci deney grubunu, akran değerlendirme uygulamasına katılan 20 öğrenci ikinci deney grubunu, öğretmen değerlendirmesine tabi tutulan 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Grupların belirlenmesinde yansız atama yöntemi esas alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı ve Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin konuşma başarımını değerlendirmek amacıyla Aykaç (2011) tarafından geliştirilen *Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı, öğrencilerin konuşma başarımlarını nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Konuşma becerisi puanlama anahtarının üç ayrı uzman tarafından kullanılması ile elde edilen puanlar arasında korelasyon 0,86 bulunmuştur. Bu sonuca göre puanlama anahtarının puanlayıcı güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Demir ve Melanlioğlu (2014) tarafından geliştirilen *Konuşma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Yapılan analizde tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,716 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör için ,860, ikinci faktör için ,777, üçüncü faktör için ,617, dördüncü faktör için ,672, beşinci faktör için ,601 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecine gerekli onay ve izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Veriler, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön testler uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada deney gruplarında öğrencilere öz ve akran değerlendirmeye ilişkin bilgi verilmiş, belirlenen öğretim uygulamaları yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim süreci sürdürülmüştür. 8 haftalık deneysel sürecin sonunda tüm gruplara son testler uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış ve etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin bilgilere Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1: Uygulama sürecine ilişkin bilgiler

Hafta	Konular
1. Hafta	Spor yapmak ile sağlıklı yaşam arasındaki ilişki
2. Hafta	Bireysel ve akademik gelişim açısından kitap okumanın önemi
3. Hafta	Gezilir görülen bir yerin tanıtımı
4. Hafta	Görsel uyaranlara –fotoğraf ve karikatür- ilişkin konuşma
5. Hafta	Kelime havuzundan seçilen kavramlara ilişkin konuşma
6. Hafta	Okullarda kıyafet tercihi -serbest kıyafet / resmî kıyafet- üzerine münazara
7. Hafta	Bir yazarın hayatı ve eserlerini tanıtmaya
8. Hafta	Bir filmi içerik, tema ve karakterler bağlamında değerlendirme

2.5. Veri Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Analiz öncesinde normallik ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımını sınamak amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, elde edilen değerlerin -2 ile +2 aralığında olması nedeniyle puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2016). Varyansların homojenliği ise Levene F Testi ile sınanmış ve gruplar arasında varyansların eşit olduğu belirlenmiştir ($p > .05$). Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Uygulamanın etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. η^2 değerleri .01, .06 ve .14 düzeylerinde sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Ön-test ve son-test puanları arasındaki farkların anlamlılığı ise parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir.

2.6. Etik İlkeler

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi: 02.10.2024

Belge Sayı Numarası: 542444

2.7. Veri Paylaşılabilirliği

Bu çalışma, devam etmekte olan “Öz ve Akran Değerlendirmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Başarımına ve Kaygısına Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, katılımcıların gizliliğini ve etik ilkeleri korumak amacıyla açık erişime sunulmamıştır. Ancak etik kurul ve kurum izinleri doğrultusunda gerekli koşullar sağlandığı takdirde sorumlu yazar tarafından paylaşılabilir.

3. Bulgular

Bu araştırmanın birinci sorusu “Deney 1 (öz değerlendirme) grubu ile deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Konuşma başarımı dereceli puanlama anahtarı ön-test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Sx	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
1.Öz	20	57,90	5,00	Gruplararası	126,100	2	63,050	1,952	,151
2.Akran	20	54,35	5,11	Gruplarıçi	1841,550	57	32,308		
3.Öğretmen	20	56,20	6,76	Toplam	1967,650	59			

Öz değerlendirme yapılan grubun işlem öncesinde konuşma başarım puanlarının ortalaması $\bar{X}=57.90$, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması $\bar{X}=54.35$, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması $\bar{X}=56.20$ ’dir. ANOVA testi sonuçları

incelendiğinde grupların konuşma başarımları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ($p>0.05$) ve grupların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney 1 (öz değerlendirme) grubu, deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Konuşma kaygısı ölçeği ön-test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Kaygı	Grup	N	\bar{X}	Sx	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Beceri	1.Öz	20	42,05	12,73	Gruplararası	291,233	2	145,617	,824	,444
	2.Akran	20	40,70	16,20	Gruplarıçi	10069,700	57	176,661		
	3.Öğretmen	20	36,85	10,28	Toplam	10360,933	59			
Özgüven	1.Öz	20	28,25	4,56	Gruplararası	221,433	2	110,717	3,023	,057
	2.Akran	20	24,20	7,59	Gruplarıçi	2087,500	57	36,623		
	3.Öğretmen	20	24,15	5,60	Toplam	2308,933	59			
Zevk alma	1.Öz	20	13,75	4,92	Gruplararası	12,400	2	6,200	,268	,766
	2.Akran	20	12,65	4,32	Gruplarıçi	1319,250	57	23,145		
	3.Öğretmen	20	13,05	5,16	Toplam	1331,650	59			
Değerlendirilme	1.Öz	20	9,10	2,81	Gruplararası	30,100	2	15,050	1,962	,150
	2.Akran	20	7,55	2,96	Gruplarıçi	437,300	57	7,672		
	3.Öğretmen	20	7,65	2,52	Toplam	467,400	59			
Sınıfıçi	1.Öz	20	11,25	3,34	Gruplararası	44,100	2	22,050	1,497	,232
	2.Akran	20	9,60	4,25	Gruplarıçi	839,500	57	14,728		
	3.Öğretmen	20	11,55	3,87	Toplam	883,600	59			
Toplam	1.Öz	20	87,90	24,68	Gruplararası	376,233	2	188,117	,391	,678
	2.Akran	20	91,80	24,33	Gruplarıçi	27394,750	57	480,610		
	3.Öğretmen	20	85,75	15,51	Toplam	27770,983	59			

Öz, akran ve öğretmen değerlendirmesinin yapılacağı grupların konuşma kaygısı alt boyutlarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Konuşma kaygısı ön test toplam puanları incelendiğinde deney 1 (öz değerlendirme) grubunda 87,90, deney 2 (akran değerlendirme) grubunda 91,80, kontrol grubu (öğretmen değerlendirmesi) 85,75 olarak ölçülmüştür. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde grupların puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ($p>0.05$) ve grupların birbirine denk olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Deney 1 (öz değerlendirme) grubunun konuşma başarımları ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Birinci deney grubunun konuşma başarımları dereceli puanlama anahtarı ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	Sx	Sd	T	P
Ön test	20	57,90	5,00	19	-15,362	,000*
Son test	20	73,75	5,76			

* $p<0.05$

Öz değerlendirme yapılan ilk deney grubunun Konuşma Başarımları ön-test / son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Araştırmanın dördüncü sorusu “Deney 1 (öz değerlendirme) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Birinci deney grubunun konuşma kaygısı ölçeği ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Kaygı	Test	N	\bar{X}	S _x	Sd	T	P
KBYÖ	Ön test	20	42,05	12,73	19	,846	,408
	Son test	20	39,50	8,73			
KÖG	Ön test	20	28,25	4,56	19	1,913	,071
	Son test	20	25,10	6,42			
KZA	Ön test	20	13,75	4,92	19	,209	,837
	Son test	20	13,55	3,49			
DK	Ön test	20	9,10	2,81	19	1,342	,195
	Son test	20	7,85	2,85			
SKİO	Ön test	20	11,25	3,34	19	-,639	,531
	Son test	20	12,00	4,03			
Toplam	Ön test	20	87,90	24,68	19	,223	,826
	Son test	20	86,70	16,75			

*p<0.05

Öz değerlendirme yapılan ilk deney grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin hem alt boyutları hem de toplam puanlarının ön-test / son-test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Araştırmanın beşinci sorusu “Deney 2 (akran değerlendirme) grubunun konuşma başarımı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. İkinci deney grubunun konuşma başarımı dereceli puanlama anahtarı ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	S _x	Sd	T	P
Ön test	20	54,35	5,11	19	-20,039	,000*
Son test	20	77,10	8,66			

*p<0.05

Akran değerlendirme yapılan ikinci deney grubunun Konuşma Başarım ön-test / son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<0.05).

Araştırmanın altıncı sorusu “Deney 2 (akran değerlendirme) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. İkinci deney grubunun konuşma kaygısı ölçeği ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Kaygı	Test	N	\bar{X}	S _x	Sd	T	P
KBYÖ	Ön test	20	40,70	16,20	19	,372	,714
	Son test	20	39,50	11,08			
KÖG	Ön test	20	24,20	7,59	19	1,756	,095
	Son test	20	20,70	6,42			
KZA	Ön test	20	12,65	4,32	19	,235	,817
	Son test	20	12,40	3,30			
DK	Ön test	20	7,55	2,96	19	-,406	,689
	Son test	20	7,80	3,12			
SKİO	Ön test	20	9,60	4,25	19	-1,967	,064
	Son test	20	11,65	3,28			
Toplam	Ön test	20	91,80	24,33	19	-,176	,862
	Son test	20	92,55	19,61			

*p<0.05

Deney 2 (akran değerlendirme) grubunun konuşma kaygısına ilişkin ön test toplam puanı 91,80 iken son test puanı 92,55 olarak ölçülmüştür. Bu durum akran değerlendirme yapılan ikinci deney grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin hem alt boyutları hem de toplam puanlarının ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermektedir (p>0.05).

Araştırmanın yedinci sorusu “Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımları ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımları dereceli puanlama anahtarı ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	S _x	Sd	T	P
Ön test	20	56,20	6,76	19	-10,140	,000*
Son test	20	73,20	8,06			

*p<0.05

Öğretmen değerlendirmesi yapılan kontrol grubunun konuşma başarımları ön test - son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<0.05). Bu durum, öğretmen değerlendirmesinin konuşma başarımlarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci sorusu “Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı ön-test / son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı ölçeği ön-test / son-test puanlarına ait ilişkili örneklem t testi sonuçları

Kaygı	Test	N	\bar{X}	S _x	Sd	T	P
KBYÖ	Ön test	20	36,85	10,28	19	-3,490	,002*
	Son test	20	45,75	6,66			
KÖG	Ön test	20	24,15	5,60	19	3,052	,007*
	Son test	20	19,25	4,76			
KZA	Ön test	20	13,05	5,16	19	1,190	,249
	Son test	20	11,20	3,58			
DK	Ön test	20	7,65	2,52	19	-1,554	,137
	Son test	20	8,90	2,40			
SKİO	Ön test	20	11,55	3,87	19	-,564	,579
	Son test	20	12,10	2,65			
Toplam	Ön test	20	85,75	15,51	19	-4,449	,000*
	Son test	20	102,10	11,88			

*p<0.05

Öğretmen değerlendirmesi yapılan kontrol grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarına ait ön-test / son-test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Öğretmen değerlendirme yapılan kontrol grubunun Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin ön-test / son-test puanları arasında son test puanlarında kaygının arttığı görülmüştür (p<0.05). Bu bulgu, öğretmen değerlendirmesinin öğrencilerin konuşma kaygısını artırdığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Deney 1 (öz değerlendirme) grubu, deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma başarımı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. Konuşma başarımı dereceli puanlama anahtarı son-test puanlarına ilişkin anova testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S _x	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
1.Öz	20	73,75	5,76	Gruplararası	178,233	2	89,117	1,545	,222
2.Akran	20	77,10	8,66	Gruplarıçi	3286,750	57	57,662		
3.Öğretmen	20	73,20	8,06	Toplam	3464,983	59			

Öz değerlendirme yapılan grubun işlem sonrasında konuşma başarım puanlarının ortalaması \bar{X} =73.75, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =77.10, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =73.20’dir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde grupların konuşma başarım son-test puanları arasında da anlamlı farklılıkların olmadığı (p>0.05) ve uygulanan değerlendirme yöntemlerinin etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın onuncu sorusu ise “Deney 1 (öz değerlendirme) grubu, deney 2 (akran değerlendirme) ve kontrol (öğretmen değerlendirmesi) grubunun konuşma kaygısı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Konuşma kaygısı ölçeği son-test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Kaygı	Grup	N	\bar{X}	Sx	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	η^2
Beceri	1.Öz	20	39,50	8,73	Gruplararası	520,833	2	260,417	3,212	,048*	1-3 2-3	0.101
	2.Akran	20	39,50	11,08	Gruplariçi	4621,750	57	81,083				
	3.Öğretmen	20	45,75	6,66	Toplam	5142,583	59					
Özgüven	1.Öz	20	25,10	6,42	Gruplararası	371,233	2	185,617	5,296	,008*	1-2 1-3	0.157
	2.Akran	20	20,70	6,42	Gruplariçi	1997,750	57	35,048				
	3.Öğretmen	20	19,25	4,76	Toplam	2368,983	59					
Zevk alma	1.Öz	20	13,55	3,49	Gruplararası	55,233	2	27,617	2,312	,108		
	2.Akran	20	12,40	3,30	Gruplariçi	680,950	57	11,946				
	3.Öğretmen	20	11,20	3,58	Toplam	736,183	59					
Değerlendirilme	1.Öz	20	7,85	2,85	Gruplararası	15,433	2	7,717	,978	,382		
	2.Akran	20	7,80	3,12	Gruplariçi	449,550	57	7,887				
	3.Öğretmen	20	8,90	2,40	Toplam	464,983	59					
Sınıfıçı	1.Öz	20	12,00	4,03	Gruplararası	2,233	2	1,117	,098	,906		
	2.Akran	20	11,65	3,28	Gruplariçi	646,350	57	11,339				
	3.Öğretmen	20	12,10	2,65	Toplam	648,583	59					
Toplam	1.Öz	20	86,70	16,75	Gruplararası	2417,233	2	1208,617	4,497	,015*	1-3	0.136
	2.Akran	20	92,55	19,61	Gruplariçi	15318,950	57	268,754				
	3.Öğretmen	20	102,10	11,88	Toplam	17736,183	59					

*p<0.05

Öz ve akran değerlendirme yapılan deney gruplarının işlem sonrasında konuşma becerisine yönelik son-test puanlarının ortalaması \bar{X} =39.50, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =45.75'tir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen değerlendirmesi yapılan kontrol grubunun konuşma becerisine yönelik ön yargı puanlarının öz ve akran değerlendirme yapılan deney gruplarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun konuşma becerisine yönelik ön yargılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Eta-kare etki büyüklüğü değeri ise 0.101 olarak bulunmuştur.

Öz değerlendirme yapılan grubun konuşma özgüveni puanlarının ortalaması \bar{X} =25.10, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =20.70, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =19.25'tir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öz değerlendirme yapılan birinci deney grubunun konuşma özgüveni puanlarının akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yapılan gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve öz değerlendirme yapılan grubun konuşma özgüvenlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Eta-kare etki büyüklüğü değeri ise 0.157 olarak bulunmuştur.

Öz değerlendirme yapılan grubun işlemden sonra konuşmaktan zevk alma puanlarının ortalaması \bar{X} =13.55, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =12.40, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =11.20'dir. Öz değerlendirme yapılan grubun işlemden sonra değerlendirilme kaygısı puanlarının ortalaması \bar{X} =7.85, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =7.80, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =8.90'dır. Öz değerlendirme yapılan grubun işlemden sonra sınıf içi konuşmaya istekli olma puanlarının ortalaması \bar{X} =12.00, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =11.65, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması \bar{X} =12.10'dur. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde grupların konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı ve sınıfıçı konuşmaya istekli olma puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öz değerlendirme yapılan grubun işlem sonrasında konuşma kaygı puanlarının ortalaması $\bar{X}=86.70$, akran değerlendirme yapılan grubun puanlarının ortalaması $\bar{X}=92.55$, öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun puanlarının ortalaması $\bar{X}=102.10$ 'dur. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde öz değerlendirme yapılan grupla öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun kaygı puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ($p<0.05$) ve öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta-kare etki büyüklüğü değeri ise 0.136 olarak bulunmuştur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öz ve akran değerlendirme ile öğretmen değerlendirmesinin ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımı ve kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri, her üç değerlendirme uygulamasının da ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımını arttırdığı yönündedir. Konuşma kaygısına ilişkin sonuçlar ise öz ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını etkilemediğini, öğretmen değerlendirmesinin ise öğrencilerin konuşma kaygısını arttırdığını göstermektedir.

Konuşma becerisi gerek öğretmen ve akran gerekse öğrencinin kendine yönelttiği dönütlerle geliştirilebilen çok boyutlu bir beceridir (Çetinkaya, 2019; Elçi, 2024). Konuşmanın söyleyiş, içerik-dil kullanımı, akıcılık, etkileşim-sunum stratejileri olmak üzere dört boyutu vardır (Goh & Burns, 2012). Bu boyutların bilincinde olan öğretmen ve öğrencinin konuşma başarımını arttırmaya yönelik çabası ve becerinin gerektirdiği yeterliliğe ulaşma güdüsü devamlılık kazanır (Elçi ve Hamzadayı, 2025). Öğrencilerde konuşma başarımına ilişkin farkındalık oluşturma yollarından biri de değerlendirme sürecinde verilen dönütlerdir (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Dönütlerin kaynağı öğretmen, akran ve öğrencinin kendisi olabilir. Bu kaynaklardan gelen dönütler, öğrenci başarımını ileri bir düzeye taşıyabilir. Nitekim alan yazında öz değerlendirme (Joo, 2016; Başak, 2019; Mendoza ve Avila, 2022; Alfianti ve Aminin, 2022), akran değerlendirme (Patri, 2002; Temizkan, 2009; Joo, 2016; Bayraktar ve Maltepe, 2021) ve öğretmen değerlendirmesi (Au ve Bardakçı, 2020; Aini ve Rochmahwati, 2020; Dönmez ve Aydın, 2023) üzerine yapılan çalışmalar bu yaklaşımların konuşma başarımını arttırdığını göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonuçları öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesinin grup içi puan artışlarında etkili olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin konuşma başarımlarını arttırdığı yönündedir. Ancak konuşma başarımına ilişkin gruplar arası son-test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında yöntemler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Konuşma, öğrencilerde kaygıyı en çok duyumsatan dil becerisidir (Horwitz, 1986). Konuşma kaygısı; terleme, yüzün kızarması, kalp atışlarının artması gibi fiziksel belirtilerle ortaya çıkar (Keşaplı ve Çiftçi, 2017). Bu belirtiler konuşma kaygısını artırarak öğrencilerin konuşmaya odaklanmalarını engellemekte ve konuşma başarımını olumsuz yönde etkilemektedir. Konuşma kaygısı konuşma başarımını olumsuz yönde etkilediği gibi düşük düzeyde konuşma kaygısı da konuşma başarımını olumsuz yönde etkilemektedir (Gölpınar vd., 2018). Burkovik (2009) tarafından yapılan çalışmada da orta düzeyli konuşma kaygısının öğrencilerin konuşma başarımlarını arttırmada önemli bir etmen olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmada öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin uygulandığı deney gruplarında konuşma başarımının arttığı, ancak bu grupların konuşma kaygısında anlamlı düzeyde bir azalma ya da artış olmadığı saptanmıştır. Öğretmen değerlendirmesinin yapıldığı kontrol grubunda ise konuşma kaygısında artış olduğu belirlenmiştir. Hasırcı (2018) tarafından yapılan çalışmada da akran geribildirim alan deney grubu ve öğretmen geribildirim alan kontrol grubu arasında grup içi son-test karşılaştırmalarında konuşma kaygısının azaldığı ancak gruplar arası karşılaştırmalarda deney

grubu ve kontrol grubunun konuşma kaygısında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin gruplar arası son-test karşılaştırmasından elde edilen sonuçlar, öz değerlendirme yapılan grupla öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun konuşma kaygı puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve öğretmen değerlendirmesi yapılan grubun konuşma kaygı puanının daha yüksek olduğu yönündedir. Değerlendirme yöntemi ve kaygı arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Nitekim, Zheng vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada konuşma kaygısı yüksek öğrenciler için öz değerlendirmenin, konuşma başarımı düşük olan öğrenciler için akran değerlendirmesinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise katılımcıları konuşma niteliklerine göre sınıflandırma olanağı olmadığından araştırma yarı deneysel desende planlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin konuşma başarımı ve kaygılarıyla uyumlu bir değerlendirme türünün uygulanmasını kısıtlamıştır. Değerlendirme yönteminin yanı sıra öğrenci nitelikleri de konuşma kaygısını etkilemektedir. Nitekim, Özkan ve Kınay (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ve yukarıda sözü edilen diğer araştırma sonuçları öğrencilerin yaş gruplarıyla birlikte değerlendirildiğinde onların konuşma kaygısını yönetebilecek yetkinlikte olmadıklarını, öğretmenlerin verdiği dönütlerin ise kaygılarını daha da arttırabileceğini düşündürmektedir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada da konuşma kaygısının farklı gruplarda farklı özellikler gösterebileceği belirtilmiş; konuşma kaygı düzeyini etkileyen etmenlerin derinlemesine incelenmesi, kaygı yaşayan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılması, konuşma kaygısının sosyolojik ve psikolojik sebeplerini ortaya çıkarabilecek araştırmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmen, öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin belirtilen nedenlerden dolayı konuşma kaygısını azaltmada tek başına etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin sunulan dönütleri çıkarım yaparak başarımını geliştirmeleri, dönütleri yorumlama becerisini geliştirmeleriyle mümkündür (Yoshida, 2008). Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin üç değerlendirme türüne ilişkin dönütleri, konuşma başarımlarını geliştirmek için işlevsel olarak kullandıklarını, ancak konuşma kaygılarını kontrol altına almada herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin konuşma kaygılarını yönetebilmeleri için değerlendirme sürecinin destekleyici ve rehberlik edici bir çerçevede yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarından yönelimle konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğrenci merkezli -öz ve akran değerlendirme- yaklaşımlara öğretim süreçlerinde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşımların öğrencilerin konuşma başarımını arttırdığından hareketle sınıf içi uygulamaların ölçüt temelli ve sistemli biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Öte yandan, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik olarak güvenli ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca söz konusu değerlendirme yaklaşımlarının farklı eğitim kademelerinde ve daha geniş örneklerle yürütülerek diğer dil becerileri -okuma, yazma ve dinleme- üzerindeki etkilerinin incelenmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

Etik Bildirimler

Bu çalışma COPE (Committee on Publication Ethics) ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış, araştırma ve yayın sürecinde etik kurallara uyulmuştur.

Çıkar çatışması

Yazar(lar) arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça doğrulama bildirimi

Kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığı ve kaynak bilgilerin doğruluğu tarafımızca kontrol edilmiştir.

İntihal bildirimi

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

Hakemlik süreci

Bu makale çift kör hakemlik sürecinden geçirilmiştir.

Makale erişim ve lisans

Yazarlar çalışmalarının telif hakkını saklı tutar ve dergiye ilk yayımlama hakkını verir. Tüm makaleler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı kapsamında lisanslanmaktadır.

Veri Erişilebilirliği

Bu çalışmada kullanılan veri seti yazar(lar)dan makul talep üzerine sağlanabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Mehmet YILMAZ danışmanlığında Veysi ÇELEBİ tarafından yapılmakta olan “Öz ve Akran Değerlendirmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Başarımı ve Kaygısına Etkisinin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Aini, L. R. T., & Rochmahwati, P. (2020). Teacher's feedback in teaching speaking. *English Language Teaching, Applied Linguistics and Literature*, 1(2), 58–66.
- Alfianti, M., & Aminin, Z. (2022). The implementation of self-assessment in EFL students' speaking performance. *Journal of English Language Teaching and Literature*, 5(2), 103–116.
- Akpınar, M., ve Kranda, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 342–356.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 97–159.
- Atik, S., Sumbas, E., Nacar, S., Şen, M., ve Kutlu, M. N. (2025). *Süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri kılavuzu*. İnönü Üniversitesi.

- Au, H. Y. C., ve Bardakçı, M. (2020). An analysis of the effect of peer and teacher feedback on EFL learners' oral performances and speaking self-efficacy levels. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1453–1468.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başak, H. (2019). *Self-assessment of students' speaking skills* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, E., ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 1–23.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var!* Timaş Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285–302.
- Çetinkaya, G. (2019). Konuşma eğitiminde geribildirim. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde. Pegem Akademi.
- Demir, T., ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103–124.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Dönmez, A., ve Aydın, İ. S. (2023). Review of studies on feedback types: Systematic review study. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10(Özel Sayı), 293–317.
- Duban, N., ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769–784.
- Elçi, Z. A. (2024). Konuşma eğitimi sürecinde geri bildirim kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü Dergisi*, 4(2), 146–161.
- Elçi, Z. A., ve Hamzadayı, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma başarımlarını değerlendirmeye yönelik derecelendirme ölçeği önerisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 56–74.
- Erman Aslanoglu, A. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 179–196.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75–85.
- Gürten, E., Öztürk, N., ve Eminoğlu, E. (2019). İlkokul düzeyinde yapılan öğretmen, öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin güvenirliliğin genellebilirlik kuramı ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(4), 406–421.
- Hamzadayı, E., ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147–165.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde. Pegem Akademi.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirim. *Turkish Studies*, 13(4), 685–706.

- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559–562.
- Joo, S. H. (2016). Self- and peer-assessment of speaking. *Studies in Applied Linguistics*, 16(2), 68–83.
- Kuşdemir, Y., ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Keşaplı, G., ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463–484.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201–211.
- Mendoza, M. P., ve Avila, M. R. (2022). Self-assessment to improve speaking skills: A brief action research. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 120–131.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109–131.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi*. Dost Kitabevi.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90–112.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Türk Dil Kurumu. (1992). *Türkçe sözlük 2*. Milliyet.
- Özkan, E., ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290–1301.
- Yaman, H., ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41–50.
- Yoshida, R. (2008). Functions of repetition in learners' private speech in Japanese language classrooms. *Language Awareness*, 17(4), 289–306.
- Zheng, C., Wang, L., & Chai, S. C. (2021). Self-assessment first or peer-assessment first: Effects of video-based formative practice on learners' English public speaking anxiety and performance. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 1–34.

Extended Abstract

A Comparison of the Effects of Self and Peer Assessment on Middle School Students' Speaking Performance and Speaking Anxiety

The Turkish language course is conducted in schools with the aim of developing students' -listening, speaking, reading, and writing skills- the four fundamental language skills. Speaking, as one of these skills, constitutes the foundation of an individual's ability to communicate, express oneself, and engage in social interaction. Students begin school having largely acquired speaking through natural processes. However, knowing how to speak is not sufficient for conveying thoughts and feelings effectively and appropriately. For speaking to develop into a skill, it must be improved through appropriate content and methods in line with specific objectives. Therefore, speaking education is considered an important area that should be emphasized in the learning process. Accordingly, it is aimed that speaking skills be developed through Turkish language curricula in formal education. Measurement and evaluation tools are employed to determine the extent to which students achieve the intended learning outcomes.

Measurement is defined as the expression of the qualities of the objects and events under investigation through numbers, symbols, figures, and concepts in accordance with certain principles (Arıkan, 2018). Evaluation, on the other hand, is the process of reaching a value judgment based on measurement results

according to specific criteria (Demirel, 2003). In order to determine comprehensively the changes resulting from all instructional activities and to make an evaluation, teachers employ various measurement and evaluation methods (Gürten et al., 2019). With the constructivist approach to education, it is observed that alternative measurement and evaluation methods are used in which students actively participate in the evaluation process. Self-assessment and peer assessment are among the most commonly used alternative measurement and evaluation methods.

The effective evaluation of speaking skills is important for identifying deficiencies related to speaking. It also reveals the necessity of preparing and implementing instructional activities by taking into account the factors affecting speaking. Hamzadayı (2019) states that the cognitive, affective, and physical characteristics possessed by the individual affect speaking performance, and that speaking anxiety, which is one of the affective dimensions of speaking, stands out in terms of speaking performance.

A review of the literature has revealed that there is no experimental study that comparatively examines teacher, self, and peer assessment practices related to speaking skills. This situation necessitates the scientific demonstration of the effectiveness of practices aimed at evaluating speaking skills. In this context, the study aims to fill this gap in the literature and is structured to evaluate both the cognitive and affective dimensions of speaking skills together. In addition, since an experimental model comparing two experimental groups and one control group has not previously been applied in the context of speaking skills, it is expected to provide a basis for innovative approaches in the field. It is considered that the findings obtained from the study will contribute to the organization of measurement and evaluation processes related to speaking skills, guide teachers' classroom practices, and strengthen student-centered learning environments.

The study was conducted with an experimental design consisting of three groups: Experimental 1 (self-assessment), Experimental 2 (peer-assessment) and a control group (teacher assessment). Each group consisted of 20 students, and the total sample size was 60. Two main data collection instruments -the Speaking Performance Rubric and the Speaking Anxiety Scale- were used in the study. Measurements were administered as pre-test and post-test, and the obtained data were analyzed using ANOVA and paired samples t tests.

In the first stage of the study, it was examined whether the initial levels of the groups were equivalent. The pre-test mean scores of the groups regarding speaking performance and speaking anxiety indicated that there was no significant difference among the groups. Therefore, it was determined that all groups were equivalent in terms of speaking performance and anxiety before the experiment. One of the findings obtained in the study is that when the pre-test and post-test scores of speaking performance of Experimental 1 (self-assessment), Experimental 2 (peer assessment), and the control (teacher assessment) group were compared, there was a significant increase in favor of the post-test scores ($p < 0.05$). Another finding of the study is that when the pre-test and post-test scores of speaking anxiety of Experimental 1 (self-assessment) and Experimental 2 (peer assessment) were compared, there was no significant difference in terms of speaking anxiety and its sub dimensions ($p > 0.05$). However, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of speaking anxiety of the control (teacher assessment) group ($p < 0.001$). It was observed that teacher assessment increased students' speaking anxiety. Another finding obtained in the study is that when the post-test scores of the groups were examined in terms of speaking performance, there was no significant difference among the groups ($p > 0.05$). This finding indicates that the type of assessment applied increased speaking performance but did not create superiority among the methods. In the post-test scores of speaking anxiety, it was determined that the control (teacher assessment) group was significantly higher than the groups in which self-assessment and peer assessment were applied. This finding reveals that self-assessment and peer assessment provide a safer assessment environment in terms of anxiety.