

## AKRAN DEĞERLENDİRMENİN KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN**

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

### **Özet**

*Bu araştırma öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirme etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form “İçerik, Dil ve Anlatım, Sunum” olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akran değerlendirme formunun “dil ve anlatım” ile “sunum” aşamalarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Formun “içerik” aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma becerisi, akran değerlendirme, geri bildirim.

## THE EFFECT OF PEER ASSESSMENT ON THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILL

### **Abstract**

*The aim of this research is to determine the effect of peer assessment on the developing speaking skill. As data gathering tool “Peer Assessment Form for Development of Speaking Skill” is used in research. There are three titles in this form: Content, language and expression, presentation. The study group of research is 3. classroom students who in Mustafa Kemal University Faculty of Education Turkish Education Department. In conclusion there is a significant relation in favor of post test which concerning student’s peer assessment scores between pre test and post test results. There is same significant relation on “language and expression” and “presentation” grades. But significant relation is not determined “content” grade.*

**Key Words:** Speaking skill, peer assessment, feedback.

## GİRİŞ

Dil insanlar arasında iletişimi sağlaması ve kişinin hayat boyu sürdürdüğü bütün öğrenme, öğretme, anlama, anlatma vb. çalışmaların odağı olması açısından çok önemli bir olgudur. İnsan hayatı açısından bu kadar önemli olan dilin öğretimi tesadüflere bırakılamaz. Bu nedenle her devlet örgün ve yaygın alanda ana dilini öğretmek üzere programlar geliştirmekte ve uygulamaktadır.

Dil öğretiminin temel amacı öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarını; dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmelerini; değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmelerini sağlamaktır. Bu amaç, ülkemizde ilköğretim okullarında uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı' (MEB 2005) nda dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen; sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren; estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin özellikle okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel beceri alanlarında dili en iyi şekilde kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Konuşma, aralarında çok kuvvetli bağlar bulunan bu dört temel dil becerisinin en önemlilerindendir ve ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş birçok kavramı kapsamaktadır.

İnsanoğlu kendisini çevresindeki insanlara anlatabilmek için onlarla iletişim kurmak zorundadır. İnsanlarla iletişim kurmanın da sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim gibi değişik yolları bulunmaktadır. İnsan çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmek, onlara duygu, düşünce, görüş, istek, hayal vb. anlatabilmek için bu iletişim yollarından en fazla sözlü olanı yani konuşmayı kullanır (Temizyürek vd., 2007: 266).

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Sever (2000: 19) konuşmayı zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı şeklinde tanımlamaktadır. Taşer (2001: 45) psikolojik ve fiziksel yönlerinin olduğunu belirttiği konuşma eylemini, insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan psikofizik bir süreç olarak tanımlamıştır.

Mehmet Temizkan

Konuşma her şeyden önce dinamik bir bildirişim modelidir. Böyle bir modelde en az iki kişi vardır. Bunlar konuşanlardır. Konuşma hâlinde bu iki kişi (ya da kişiler, kitleler) hem kaynak (verici), hem de dinleyici (alıcı) durumundadırlar. Bu hâlde ilk konuşan kaynak (K1), ilk alıcıya (A1)'e aktarmak istediği düşünceyi (bildiri, mesaj) konuşma dili ile şifreleyerek ve iletişim kanallarına yükleyerek (ses, mimik, jest ile) varsa verici araçlara (telefon, radyo, televizyon mikrofonu, kamera) yoksa doğrudan doğruya dinleyicilere yöneltir. Alıcı (A1), (K1)'in kodladığı şifreyi kulak, hoparlör, ekran aracılığı ile çözerek bildiriği almaya ve anlamaya yönelir ve cevap vermek üzere bir karşı kaynak (K2) durumuna dönüşür. Böylece cevabını (ya da karşı bildiriği) aynı yollarla kodlayarak bu kez alıcı (A1) hâline geçen öteki tarafa iletir (Evliyaoğlu,1973: 63). Buna göre konuşmanın en önemli işlevi insanlar arasındaki bildirişimi sağlamasıdır.

### **KONUŞMANIN BİREY VE TOPLUM HAYATI AÇISINDAN ÖNEMİ**

İnsan, diğer varlıklardan farklı olarak kendi varlığını ve toplumsal ilişkilerini iletişim yoluyla sürdürmektedir. Bu durum doğumla birlikte hatta doğumdan daha önceki zamanlardan itibaren başlamaktadır. Bu şekilde iletişim, bebeklikten yaşlılığına kadar insanın, kendisini çevresine ifade etmesinde büyük bir rol oynamaktadır. İletişim kurmanın, insan ve toplum hayatı açısından en önemli fonksiyonu karşılıklı anlaşmayı sağlamaktır. İnsanlar arasındaki anlaşma ve duygu, düşünce, görüş paylaşımı olmaksızın birey ve toplum hayatının devam etmesi düşünülemez.

Günlük hayatta insanlar arasındaki etkileşimlerin çoğu konuşmadaki sözlerle gerçekleşmektedir. Bu yönüyle dil, özellikle de konuşma dili toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Özbay (2003: 6) konuşmanın önemini “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır. Konuşma, bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin en önemli göstergesidir. Bu bakımdan sosyal ilişkilerde fikirlerimizden önce konuşma becerimiz etkilidir.” sözleriyle anlatmaktadır.

İnsanın iş, eğitim ve özel hayatındaki başarısını büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı

iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

İnsanlar demokratik bir toplumda, toplumsal yaşama konuşma aracılığıyla katılırlar. Çünkü demokratik yaşam düşüncelerin, görüşlerin özgürce söylenebildiği, özgürce tartışılabildiği bir ortam gerektirir. Bu ortam konuşmanın imkânlarından yararlanarak düşünceleri, görüşleri ortaya koymakla yaratılabilir. Demek ki konuşma günlük hayatımızın bir gereksinmesi olmaktan öte, demokratik hayatı oluşturmada bir etken; bu hayata katılmamız için bir imkân, bir sorumluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Susan bireylerden oluşan toplumlarda sağlıklı bir demokratik hayattan söz edilemez (Arhan, 2007: 14).

Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma, okul, aile, iş, çevre ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen faktörlerden biridir. Ayrıca demokratik yaşamı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir. Doğru dinleme ve konuşma becerisine sahip olmamak, toplumsal iletişimde de sorunlara yol açmaktadır. İnsanlar birbirini anlama ve kendilerini başkalarına anlatmada saygı sınırlarına riayet ettikleri zaman tartışmalara hatta kavgalara sebep olan çoğu iletişim sorunlarının üstesinden gelinecektir (Erdem ve Deniz, 2008: 77). Bu açıklamalara göre konuşma her çağda ve dünyanın her yerinde insan topluluklarını örgütleyen haberleşme ağının ve kişiler arası ilişkilerin hiç kesintiye uğramayan, süregelen en önemli ögesidir (Evliyaoğlu, 1973: 15).

Birey ve toplum hayatı açısından önemli bir olgu olan konuşma, doğuştan getirilen bir yetenek değil; sonradan kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Karmaşık bir yapı gösteren konuşma becerisinin etkili olarak kullanılması, konuşmanın özelliklerini ve unsurlarını bilmeyi gerektirir. Taşer (2001: 119) konuşmanın unsurlarını 1. Ses, 2. Boğumlama (Telaffuz), 3. Konuşma dinamiği (duygu, düşünce, istek), 4. Sözcük hazinesi ve 5. Biçem (üslup) şeklinde belirlemiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB 2005:4) "Genel Amaçlar" başlığı altında konuşma becerisiyle doğrudan ilgili olarak öğrencilerin;

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,

Mehmet Temizkan

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, şeklinde iki madde bulunmaktadır.

Programda konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar “Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” başlıkları altında bulunmaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda konuşma becerisine programda % 20 oranında yer verilmiştir. Diğer dil becerileri olan yazma 20, dinleme 15 ve okuma 30 oranında kazanımlarda yer almaktadır. Buna göre konuşma becerisi yazma becerisi ile eşit, dinleme/izleme becerisinden daha yüksek bir orana sahiptir. Programda ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında uygulanabilecek konuşma tür, yöntem ve tekniklerine de değinilmektedir. İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği bunlardandır.

Bütün bu açıklamalara rağmen eğitim öğretim faaliyetinin sürdüğü tüm alanlarda, hatta resmî dairelerde, televizyonlarda, basında Türkçenin özensiz ve hatalı kullanımı, söylenişi, zaman zaman argo sözcüklerin kullanımına kadar varan çirkinlikler dilimizi de bulaşıcı bir hastalık gibi sarmış bulunmaktadır. Bu hususta en büyük sorumluluk ana dilimizin öğretmenlerine düşmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2002:257).

Okullarımızda duygu, düşünce ve istekleri açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma etkinliklerinin hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri konuşma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki en önemli aşamalardan birisi de değerlendirme aşamasıdır. Okullarımızda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri içinde konuşma becerisinin geliştirilmesi eksik kaldığı gibi bu becerinin değerlendirme aşamasında da yeterli ve etkili uygulamalar yapılmamaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkçe öğretiminin hem içerik hem de değerlendirme aşamasında bazı köklü değişiklikler getirmiştir. Programın değerlendirme aşamasındaki temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurmasını, grup çalışmalarına

katılmasını, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesini sağlamaktır. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir. Bu yönüyle akran değerlendirme, konuşma başta olmak üzere diğer dil becerilerinin değerlendirme aşamasında da kullanılabilir bir unsur olarak programda yer almaktadır.

### AKRAN DEĞERLENDİRME

Eğitimden istenilen sonuçların alınmasını sağlayan unsurlardan birisi öğrencilerin hem kendi çalışmaları hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme becerilerini geliştirmektir. Akran değerlendirme, bu genel becerileri geliştirme ve uygulamaya koyma konusunda önemli bir araçtır. Akran değerlendirme öğrencilerin, yaşlarının çalışmalarını yorumlayarak bu çalışmaların niteliği hakkında çeşitli kararlara varmalarını sağlayan bir süreçtir.

Eğitim alanında son yıllarda süreç (formative, biçimlendirici) değerlendirme ve düzey (summative, ürün) değerlendirme olmak üzere iki tür değerlendirme yapılmaktadır. Croker (1999) süreç ve düzey değerlendirme konusunda şunları söylemektedir. “Sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde geleneksel olarak düzey değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirme şekli daha çok dönem sonlarında uygulanmakta ve öğrencilerin bir konuyu öğrenme düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları genellikle testler veya sözlü sınavlardır. Değerlendirmenin şekline, zamanına, değerlendirme ölçütüne öğretmen karar verir yani öğretmen merkezlidir.

Süreç değerlendirme ise dönem devam ederken periyodik olarak yapılan değerlendirme şeklidir. Uygulanan program sonucunda öğrencilerin kazanmış oldukları davranış ve becerileri ölçmeye yarayan bir değerlendirme türüdür. Eğitim öğretim sürecinde uygulanan programın yeterli olup olmadığı konusunda bir yargıya varmayı sağlar. Bu değerlendirme türünde öğrenciye kazandırılmak istenen bütün özellikler test edilmeye çalışılmaktadır. Düzey değerlendirmeye göre daha pedagojik amaçlıdır ve değerlendirme aşamasında öğrenciyi merkez alır.”

Akran değerlendirme bu değerlendirme türlerinden süreç değerlendirme kapsamında düşünülmekte ve bu şekilde uygulanmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmacılara göre düzey değerlendirme sürecinin

Mehmet Temizkan

bir unsur olarak da kullanılabilir. Akran değerlendirme öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirmesidir. Hem geri bildirim verme amacıyla yapılan süreç değerlendirmenin hem de başarı belirleme yönüyle düzey değerlendirmenin kapsamına girer (Bostock, 2009). Akran değerlendirme herhangi bir çalışmanın ardından tek bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birçok kişi tarafından aynı anda da yapılabilir.

Akran değerlendirme, değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırmaktadır. Doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilere ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi özellikler bunlardandır. Akran değerlendirme genellikle öğrencilerin sözlü olarak yaptıkları sunumların değerlendirilmesinde, herhangi bir bilginin açıklanması ve yorumlanmasında, laboratuvar çalışmalarında kullanılabilir.

#### **Akran Değerlendirmenin Amaçları**

Akran değerlendirme sadece bir değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirme hem de eğitim öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirmeyi uygulama amaçları şunlardır:

- a. Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olmak,
- b. Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- c. Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- d. Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla iş birlikli çalışmalarını sağlamak,
- e. Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak,

#### **Akran Değerlendirmenin Olumlu Yönleri**

Akran değerlendirmede sınıf içerisinde yapılan çalışmalar hakkında öğretmen yerine öğrenciler geri bildirim vermektedirler. Bu nedenle

akran değerlendirme yapan öğrenci değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda bir deneyim ve bakış açısı kazanır. Bunun sonucunda da eğitim öğretim sürecinin değerlendirme aşamasında kendine olan güveni artar. Noonan ve Duncan (2005)'a göre süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmaktadır. Ayrıca Akran değerlendirme öğrencinin yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisini kazanmasında da etkili olmaktadır

Topping (2005: 640) ve Cassidy (2006: 509) akran değerlendirmenin en önemli avantajlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- a. Öğrencilerin sorumluluklarını ve bağımsızlıklarını artırır.
- b. Becerilerin gelişimini sağlar.
- c. Çalışmaların daha kaliteli olmasına yardımcı olur.
- d. Yüzeysel değil, derin bir öğrenme için öğrencileri motive eder.
- e. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
- f. Akranlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de gelişir.
- g. Değerlendirmeye temel oluşturan beceri ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar.

Akran değerlendirme öğrencilere daha fazla sorumluluk yükler ve çalışmalarında onları cesaretlendirir. Daha açık (şeffaf) bir çalışma çerçevesi çizer, değerlendirme ile ilgili deneyim kazandırır, öğrenmeye karşı dikkati artırır, dönüt almayı sağlar (Weaver, Cotrell, 1986). Mowl (1996) akran değerlendirmenin yenilikçi (innovative) değerlendirme bağlamında ele alınması gerektiğini belirtir. Buna göre akran değerlendirme öğrenmenin kalitesini artırır, öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencileri akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında basit ve yüzeysel yorumlar yapma yerine eleştirel analizler yapma konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere büyük çapta bir geri bildirim mekanizmasını işletme imkânı verir ve öğretmenin değerlendirme konusundaki yükünü azaltır. Akran değerlendirmesi öğrenciler tarafından benimsendikten sonra bütün grup çalışmalarında öğretmenin varlığına gerek kalmaz. Geleneksel değerlendirme şekilleri bunları yerine getiremez ve dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremez.

Donaldson ve Topping (1996)'e göre akran değerlendirme aynı zamanda akran deneyiminin bir parçası olarak da düşünülebilir. Biggs



Mehmet Temizkan

(1999); Brown, Rust, Gibbs (1994) akran değerlendirme sadece son karar verme noktasında kendilerini geliştirmekle kalmadığını aynı zamanda değerlendirme ölçütlerini oluşturmayı ve başarıyı buna göre değerlendirebilmeyi de sağladığını belirtmektedir.

a. Brown, Rust ve Gibbs (1994); Zariski (1996); Race (1998) akran değerlendirme şu yönlerden öğrenciler için yararlı olduğunu düşünmektedirler:

b. Değerlendirme işlemini sahiplenmeyi sağlar, motivasyonu artırır.

c. Öğrencilerin bağımsız düşünebilen bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

d. Öğrenme konuları hakkında sorumluluk alma noktasında öğrencileri cesaretlendirir.

e. Öğrenme sürecinde yapılan yanlışların başarısızlığa yol açması yerine bu yanlışların öğrenmenin daha üst düzeyde gerçekleşmesi konusunda fırsat olarak kullanılmasını sağlar.

f. Yüzeysel ve basit değerlendirmeler yapma yerine daha derin ve anlamlı değerlendirmeler yapma konusunda öğrencileri cesaretlendirir.

Akran değerlendirme yapan öğrenciler aynı zamanda değerlendirme de yapmakta ve bu şekilde biliş ötesi (metacognition) değerlendirme ve düşünme süreçlerini kullanmaktadırlar. Akran değerlendirme ve öz değerlendirme süreçleri öğrencilerin hem kendi hem de akran oldukları öğrencilerin çalışmalarını realist, objektif bir tarzda değerlendirmelerini sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedir.

### **Akran Değerlendirmenin Olumsuz Yönleri**

Akran değerlendirme olumlu yönlerinin yanında aynı sürecin bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Öğrencinin değerlendirme işini ciddiye almaması, onu bir eğlence olarak görmesi, arkadaşlık bağlarının değerlendirme önüne geçmesi gibi durumlar bu sıkıntıların en başta gelenleridir. Bu durumların etkisi altında yapılan değerlendirme objektif olmayabilir. Ayrıca bazı ölçütleri yanlış anlama, arkadaşlarına kötülük yapma korkusu gibi sübjektif değişkenlerden dolayı öğrencilerin sağlıklı bir akran değerlendirmesi yapmaları zorlaşabilir.

Bostoc'a göre (2000) akran değerlendirme ilk sakıncası öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme güvenilirlik ve geçerlik derece-

lerinin istenen düzeyde olup olmadığıdır. Bu durumda süreç değerlendirme bağlamında öğrencilerden gelen geri bildirim doğru ve etkili olup olmadığı sorgulanabilir. Çünkü öğrenciler tarafından yapılan akran değerlendirmeler genel olarak öğrenmeyi özel olarak da tek bir dersi etkileyebilecek bazı değişkenlere bağlıdır.

Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık düzeyi birbirlerine yüksek veya çok düşük puan vermelerine neden olabilir. Kendi aralarında yaptıkları anlaşmalar neticesinde öğrenciler birbirlerine yüksek puan verebilirler. Bunun yanında akranların öğretmen kadar bilgili ve bilinçli olmamaları da eksik değerlendirmelere neden olabilir. Öğretmene düşen görev bu değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilecek bu değişkenleri kontrol altına almaktır.

Sonuç olarak Ormsrod (2004: 5) öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yenilikçi değerlendirme türleriyle geleneksel değerlendirme türlerini şu şekilde tabloştürmüştür:

| <b>Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme</b>                          | <b>Diğer Değerlendirme Şekilleri</b>   |
|---|--|
| Öğrenci merkezlidir.  | Öğrenciler genellikle değerlendirme dışında tutulur.                                   |
| Açık değerlendirme ölçütleri vardır.                                    | Değerlendirme ölçütleri öğretmen tarafından bilinmektedir.                             |
| Öğrenmeye yönelik derin bir yaklaşımı içerir.                           | Öğrenmeye yönelik yüzeysel bir yaklaşımı içerir.                                       |
| Öğrenciye öğrendiklerini aktif bir şekilde yapılandırma imkânı verir.   | Öğrenciyi kendi öğrendiklerini yapılandırması için teşvik etmez.                       |
| Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim kurulmasını teşvik eder.       | Öğretmenle öğrenciler arasında iletişim çok az kurulur, bazen hiç yoktur.              |
| Öğretim süreci hakkında geri bildirim sağlar.                           | Öğretim süreci hakkında çok az geri bildirim sağlanır.                                 |
| Öğrenilen konunun zayıf yönlerinin yeniden gözden geçirilmesini sağlar. | Sonuçlar önemlidir. Süreç sorgulanmaz.   |
| Öğrenci daha çok deneyim kazanır, daha az hata yapar.                   | Öğrenciler az deneyim edindikleri için daha çok hata yaparlar.                         |
| Öğrencileri yaşam boyu öğrenme için hazırlar.                           | Genellikle öğrenme dönem sonunda tamamlanır.   |
| Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.                      | Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri üzerinde sınırlı veya olumsuz etkiye sahiptir. |
| Gerçek anlamda öğrenmeyi sağlar.  | Gerçek anlamda öğrenme çok az sağlanır.  |

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma ön test-son test deney gruplu desen kullanılarak deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test olarak deney grubundaki öğrencilerin sunmuş oldukları hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre değerlendirilmiş; aynı öğrencilerin sunmuş oldukları hazırlıklı konuşmalar akran değerlendirme formuna göre son test olarak tekrar değerlendirilmiştir. Bu iki değerlendirme arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analizlerle tespit edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim öğretim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıfta bulunan öğrencilerden random yöntemiyle seçilen 8'i hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapmış; geriye kalan 26 öğrenci ise akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin konuşma hatalarının düzeltilmesinde akran değerlendirmenin etkisini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu form "İçerik, Dil ve Anlatım, Sunum" olmak üzere üç ana başlıktan ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Akran değerlendirme formunda yer alan maddeler "Yeterli (3), Geliştirilmeli (2), Yetersiz (1) olmak üzere üçlü likert biçiminde derecelendirilmiştir. Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu'nun güvenilirliği cronbach alfa kat sayısı ile sınanmış ve güvenilirlik derecesi .8912 olarak tespit edilmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan alınan dönütlerle birlikte forma son şekli verilmiştir.

### Uygulama

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin sonuçlanmasından sonra grup içerisinde random yöntemiyle 8 öğrenci seçilmiş ve bunlardan sınıf ortamında hazırlıklı konuşmalar yapmaları istenmiştir. Öğrenciler hazır-

lıklı konuşma etkinliği için belirledikleri birkaç konu arasından araştırmacının da önerileri doğrultusunda birisini seçmiş ve hazırlıklarını tamamlayarak sınıfta sunmuşlardır. Hazırlıklı konuşmayı dinleyen diğer öğrenciler bu sırada kendilerine verilen akran değerlendirme formlarını yönergeye uygun bir şekilde doldurmuşlardır.

Uygulamanın ön test aşaması dört haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda haftada 2 öğrenci olmak üzere 8 öğrenci 4 hafta boyunca hazırlıklı konuşmalarını tamamlamışlardır. Hazırlıklı konuşmaların konuları öğrenciler ve araştırmacının karşılıklı görüşmeleriyle belirlenmiştir. Her bir öğrenciden konuşmasını 20 dakika içinde tamamlaması istenmiştir. Ön test aşaması bittikten sonra sonuçlar hazırlıklı konuşma yapan öğrencilerle paylaşılmıştır. Uygulamanın son test aşaması da 4 hafta sürmüştür. Aynı şekilde 8 öğrenci hazırlıklı konuşmalarını sınıf ortamında sunmuşlar ve sınıftaki diğer öğrenciler de kendilerine verilen akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Araştırmanın son test aşamasında sunulan hazırlıklı konuşma konuları yine öğrenciler ve araştırmacının görüş alış verişinde belirlenmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler ön test aşamasındaki verilerle karşılaştırılarak analiz işlemlerine geçilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde İlişkili Ölçümler İçin T Testi (Paired Samples T –Test) kullanılmıştır. İlişkili t- testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılabilir. İlişkili ölçümler deseni a) Aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da b) Eşleştirilmiş örneklerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusu olabilir. Aynı deneklerin bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2002: 63-64).

## **BULGULAR**

### **“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”ndan Elde Edilen Öntest - Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $t_{(25)} = -2,726$ ;  $p \leq ,05$ ]. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin akran değerlendirme

Mehmet Temizkan

puanlarının ön test aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 74,07$ ) iken bu değer son testte ( $\bar{X} = 76,44$ )'e yükselmiştir.

**Tablo 1:** *Akran Değerlendirme Verilerine İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları*

| Hazırlıklı Konuşma | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t       | p    |
|--------------------|----|-----------|------|----|---------|------|
| Ön Test            | 26 | 74,07     | 8,48 | 25 | - 2,726 | ,005 |
| Son Test           | 26 | 76,44     | 8,23 |    |         |      |

Tablo 1’de verilen ön test ve son test değerlerine göre akran değerlendirme süreci, öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

**“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun Dil ve Anlatım Aşamasından Elde Edilen Öntest - Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme formunun dil ve anlatım aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $t_{(25)} = -3,009$ ;  $p \leq ,05$ ]. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formunun dil ve anlatım aşamasına ilişkin puanlarının ön test aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 29,48$ ) iken bu değer son testte ( $\bar{X} = 30,73$ ) ‘e yükselmiştir.

**Tablo 2:** *Akran Değerlendirme Formunun Dil ve Anlatım Aşamasına İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları*

| Hazırlıklı Konuşma | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t      | p    |
|--------------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön Test            | 26 | 29,48     | 4,49 | 25 | -3,009 | ,003 |
| Son Test           | 26 | 30,73     | 3,75 |    |        |      |

Tablo 2’de verilen ön test ve son test değerlerine göre akran değerlendirme süreci, hazırlıklı konuşmanın dil ve anlatım aşaması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

**“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun İçerik Aşamasından Elde Edilen Öntest - Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme formunun içerik aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir [ $t_{(25)} = ,929$ ;  $p > ,05$ ]. Öğrencilerin konuşma becerisinin içerik aşamasına ilişkin puanlarının ön test aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 25,74$ ) iken bu değer son testte ( $\bar{X} = 25,37$ ) şeklinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 3:** Akran Değerlendirmenin İçerik Aşamasına İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları

| Hazırlıklı Konuşma | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t    | p    |
|--------------------|----|-----------|------|----|------|------|
| Ön Test            | 26 | 25,74     | 3,64 | 25 | ,929 | ,354 |
| Son Test           | 26 | 25,37     | 3,93 |    |      |      |

Tablo 3’te verilen ön test ve son test değerlerine göre akran değerlendirme sürecinin hazırlıklı konuşma becerisinin içerik aşaması üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenemez.

**“Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun Sunum Aşamasından Elde Edilen Öntest - Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma boyunca hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin sunum aşamasına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $t_{(25)} = -6,141$ ;  $p \leq ,05$ ]. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik akran değerlendirme formunun sunum aşamasına ilişkin puanlarının ön test aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 18,84$ ) iken bu değer son testte ( $\bar{X} = 20,33$ ) ‘e yükselmiştir.

**Tablo 4:** *Akran Değerlendirmenin Sunum Aşamasına İlişkin Öntest ve Sontest Sonuçları*

| Hazırlıklı Konuşma | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t      | p    |
|--------------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön Test            | 26 | 18,84     | 2,72 | 25 | -6,141 | ,000 |
| Son Test           | 26 | 20,33     | 2,23 |    |        |      |

Tablo 4’te verilen ön test ve son test değerlerine göre akran değerlendirme süreci, hazırlıklı konuşma becerisinin sunum aşaması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

## TARTIŞMA

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran değerlendirme, konuşma becerisinin hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayıcı bir işleve sahiptir.

Son yıllarda yenilikçi (innovative) değerlendirme türlerinden biri olarak kabul edilen akran değerlendirme, eğitim öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmış ve bu konu üzerine yapılan araştırmaların sayısı da artmıştır. Kılıç (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için hazırlanan maddeler sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinden toplam 174 öğretmen adayı tarafından cevaplandırılmıştır. Alınan veriler üzerinde faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçekten .30’un altında faktör değerine sahip olan maddeler çıkarılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.73 olarak tespit edilmiştir. Bu durum akran değerlendirmenin eğitim öğretim sürecinde kullanılması gerektiği konusunda ipuçları vermektedir.

## Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi

Akran değerlendirme öğrencilerin akranı oldukları diğer öğrencilerin performanslarını değerlendirmeleri anlamına gelir. Ürün değerlendirmede akran değerlendirme şekli bir probleme verilen cevabın değerlendirilmesi şeklinde; süreç değerlendirmede ise ürünün ortaya konulduğu üretim aşamasının değerlendirilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Akran değerlendirme genellikle öz denetim ve organizasyon becerileri, araştırma becerileri, iletişim becerileri ve entelektüel beceriler vb. içeren öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde etkili olmaktadır. Bu çalışmada akran değerlendirme öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve verilen geri bildirim yoluyla geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Benzer şekilde Cheng ve Warren (2005) çalışmalarında Hong-Kong'da mühendislik alanında eğitim gören öğrencilerin sözlü ve yazılı dil yeteneği düzeylerinin belirlenmesinde akran değerlendirmesini kullanmışlardır. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin akran değerlendirmeye yönelik tutumları da incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrenciler akran değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir. Ancak akran değerlendirme sırasında öğrencilerin dil becerileri konusunda birbirlerinden farklı puanlar verdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun iki temel sebebi vardır. Bunlardan birincisi öğrencilerin akranlarının İngilizce dil becerilerini değerlendirirken sıkılgan davranmaları, ikincisi ise kendilerini dil becerisi açısından akranlarını değerlendirme konusunda yetersiz görmeleridir.

Patri (2002) üniversite birinci sınıfa devam eden Çinli öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sözel performansları üzerinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin etkili olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktadır. Araştırmada her biri “konuyu organize etme”, “sunum”, dili kullanma”, “dinleyicilerle etkileşim” başlıklarını taşıyan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran değerlendirme formlarından alınan geri bildirim öğrencilerin sözlü anlatım performanslarını yükseltmektedir. Aynı sonuç öz değerlendirme için tespit edilememiştir. Ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada da akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde önemli bir katkısının [ $t_{(25)} = -2,726; p \leq ,05$ ] olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Mehmet Temizkan

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen başka bir araştırma da Lim (2007) tarafından yapılmıştır. Lim araştırmasında “a. Öğrenciler birbirlerinin dil becerilerini hangi ölçüde doğru olarak değerlendirebilmektedirler? ve b. Öğrencilerin akran değerlendirme etkinlikleri sonucunda dil becerilerinde herhangi bir artış gözlenmekte midir?” sorularına cevap aramıştır. Bu amaçla altı hafta süren dil öğretim etkinlikleri akran değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Bu süre zarfında öğrencilerin özellikle konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Weir’in (1993: 194) Analytic Speaking Criteria “Analitik Konuşma Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan 12 öğrenciden 11’i, akran değerlendirme etkinliklerini çok yararlı ve ilginç bulmuş; öğrenciden 6’sı dil etkinlikleri için gerekli motivasyonu sağladığını düşünmüş; 4’ü de bu değerlendirme biçimini sıkıcı olarak yorumlamıştır. Buna göre akran değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin dil yeteneklerini artırmaktadır (Lim, 2007: 173).

Akran değerlendirmenin etkili olup olmamasından çok bu süreçte karşılaşılabilecek problemler üzerinde yoğunlaşan çalışmalar da vardır. Wheeler, Langan ve Dunleavy (2005) akran değerlendirme üzerine yaptıkları bir durum araştırmasında akran değerlendirme sürecinin problemlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla hem süreç hem de ürün değerlendirme sırasında akran değerlendirmeyi kullanmışlar ve sonuçları özetlemişlerdir. Araştırmacılar her iki durumda değerlendirme yapan öğrencilerin deneyimsizliği, değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli olması gibi noktalarda problemlerin yaşandığını tespit etmişlerdir.

Benzer amaca yönelik bir çalışma da Kennedy (2006) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada grupla yürütülen projelerde akran değerlendirmenin yeri ve etkisi incelenmektedir. Sonuçlara göre grupla yürütülen projelerde akran değerlendirmenin kullanılması, grup üyelerine problem çözme konusunda çok büyük destek sağlamaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sırasında grup üyeleri arasında eşit davranmaya çalışmaları, onlar için bir kazanım olmuştur. Böylece öğrencilerin hem kendilerini hem de grup üyelerini değerlendirirken sorumluluk bilinci gelişmiştir. Akran değerlendirmenin kullanılması öğrencileri takım çalışmaları yapma yönünde cesaretlendirmiştir. Bu nedenle akran değerlendirme grup çalışmalarında kullanılmalıdır. Bununla birlikte akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan en büyük problem güvenilirlik ve geçerlik konusundaki şüphelerdir. Ayrıca akran değerlendirme diğer değerlendirme türlerinden daha fazla çaba gerektirdiği için dersin yönetimini

#### Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi

güçleştirmekte; öğretmen ve öğrencilere bir yük yüklemektedir. Bu sorunların çözümü için öğrencilere değerlendirme yapmaları amacıyla daha fazla zaman tanınmalı ve değerlendirme sürecinin teknik unsurları hakkında bilgi verilmelidir.

Bu araştırmadan ve yukarıda sözü edilen bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Bu nedenle akran değerlendirme konuşma becerisi açısından baştan sona tek başına olmasa da diğer değerlendirme türleriyle birlikte mutlaka kullanılmalıdır. Öğretmen akran değerlendirme sürecinde karşılaşması muhtemel bazı sorunların çözümü için akran değerlendirmenin amacı, önemi ve gerekliliği konusunda öğrencileri bilgilendirmeli, değerlendirme sürecini iyi planlamalı ve öğrencileri ilk aşamadan itibaren kendilerini değerlendirmeye alıştırmalıdır.

### KAYNAKÇA

Aktaş, Ş. ve Gündüz O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arnold, L. et al. (1981). "Use of Peer Evaluation In The Assessment Of Medical Students". *Journal of Medical Education*, 56, 35-42.

Assessing Learning. Peer and Self Assessment. <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/peereval.htm>. (Erişim Tarihi: 11.03.2009).

Black, P. ve Dylan W. (1998). "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* (5), 7-68.

Bostock S. (2009) Student Peer Assessment. [http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock\\_peer\\_assessment.htm](http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm) (Erişim Tarihi: 16.03.2009).

Bostock, S. (2000). Computer Assisted Assessment - Experiments in Three Courses. A Workshop at Keele University, May.

Brown, S.- Rust, C. ve Gibbs, G. (1994). *Involving Students in the Assessment Process in Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/div-ass5.html>. (Erişim Tarihi: 19. 03. 2009).

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cassidy, S. (2006). "Developing Employability Skills: Peer Assessment in High Education". *Education-Training*. 48, 508-517.

Cheng, W. ve Warren M. (2005). "Peer assessment of Language Proficiency". *Language Testing*, Vol. 22, No. 1.

Croker, R. (1999). "Fundamentals of Ongoing Assessment". Shiken: *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*. 3 (1), 10-16.

Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi

*Developing Peer Assessment and Self Assessment.* (2009).  
<http://www.standards.dfes.gov.uk/primaryframework/assessment/dafl/lt/psa/page002>. (Erişim Tarihi: 29.03.2009).

Donaldson, A.J. ve Topping, K.J. (1996). *Promoting Peer Assisted Learning Amongst Students in Higher and Further Education*. Birmingham: SEDA

Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008). Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl 2008, cilt 5, sayı 10, ss. 75-90.

Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma Sanatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Falchikov, N. (1986). Product Comparisons and Process Benefits of Peer Group and Self Assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 11, 146-166.

Hughes, Ian. (2006). “Peer Assessment: What's it All About?”  
<http://stadium.open.ac.uk/stadia/preview.php?s=39&whichevent=737>. (Erişim Tarihi: 16.03.2009).

Kennedy, J. Geoffrey. (2006). “Peer-Assessment in Group Projects: Is It Worth It?” *Australasian Computing Education Conference*. Newcastle.

Kılıç, E. D. (2007). “Measure for University Students’ Attitude Towards Peer Assessment”. *World Applied Sciences Journal*.(2) 707-711.

Kurudayıoğlu, M. (2003). “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, S: 13, s.267-309.

Lim, Hana. (2007). A Study of Self- and Peer-Assessment of Learners’ Oral Proficiency. *CamLing*.

Ma, X. ve Millman R. (2005). “Using Self-Assessment and Peer Assessment”. *University of Kentucky News Bulletin*, November.

Mrudula, P. (2002). “The Influence of Peer Feedback on Self- and Peer-Assessment of Oral Skills”. *Language Testing*. 19, (2), 109-131.

Orpen, C. (1982). “Student Versus Lecturer Assessment of Learning: A Research Note”. *Higher Education*, 11, 567-572.

Mehmet Temizkan

Orsmond, P. (2004). *Self and Peer Assessment. Guidance on Practice in the Bioscience. Center for Bioscience. The Higher Education Academy. Leeds.*

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayınları.

Taşer, S. (2001). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Dost Kitabevi.

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Topping, K. J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education..* Birmingham: SEDA

Topping, K. J. (2005). "Trends in Peer Learning". *Education Psychology.* 25, (6), 631-645.

Weaver, W. ve Cotrell, H.W. (1986). "Peer Evaluation: A Case Study". *Innovative Higher Education.* 11, 25-39.

Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests.* New-York Prentice Hall.

Wheater, P.- Langan, M. ve Dunleavy, P. (2005). *Students Assessing Student: Case Studies on Peer Assessment.* Planet. Nu. 15.

Zariski, A. (1996). *Student Peer Assessment in Tertiary Education: Promise, Perils and Practice.* In Abbott, J. and Willcoxson, L. (Eds), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines.* Proceedings of the 5th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February, <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf96/zaris189.html> (Erişim Tarihi: 02.04.2009).

**Ek. Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu**

| Değerlendirme Ölçütü  | Öğrenci İsmi |   |   |
|---|--------------|---|---|
|   | Puanlar      |   |   |
| Dil ve anlatım  | 1            | 2 | 3 |
| İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu  |              |   |   |
| Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı   |              |   |   |
| Kelimeleri doğru telâffuz etti  |              |   |   |
| Kelimeleri doğru yerde ve anlamda kullandı  |              |   |   |
| Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu  |              |   |   |
| Konuya hâkim bir şekilde konuştu  |              |   |   |
| Uygun yerlerde vurgulamalar yaptı   |              |   |   |
| Uygun yerlerde tonlamalar yaptı   |              |   |   |
| Uygun yerlerde duraklamalar yaptı   |              |   |   |
| Mesajını açık ve anlaşılır bir şekilde iletti   |              |   |   |
| Jest ve mimiklerle mesajları destekledi   |              |   |   |
| Konuşma sırasında söylediklerini jest ve mimikler dışındaki beden dili ile destekledi |              |   |   |
| Konuyu anlatırken dinleyicileri rahatsız etmeyecek bir dil ve üslup kullandı          |              |   |   |
| <b>İçerik</b>   |              |   |   |
| Konuya dinleyicilerin ilgisini çekebilecek bir girişle başladı                        |              |   |   |
| Konuşması konuyla uygunluk taşıyordu  |              |   |   |
| Olayları ve bilgileri belli bir sıraya göre anlattı                                   |              |   |   |
| Konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük vardı                        |              |   |   |
| Konuşmasında ana fikir belirgin olarak yer aldı                                       |              |   |   |

Mehmet Temizkan

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Konuşmanın ana fikrini yardımcı fikirlerle destekledi                              |  |  |  |
| Konuşmanın konusunu örnekleme ve benzetme gibi unsurlarla destekledi               |  |  |  |
| Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş vb. zenginleştirdi                             |  |  |  |
| Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi  |  |  |  |
| Konuşma öncesinde konuyla ilgili geniş bir araştırma yaptığı izlenimi verdi        |  |  |  |
| Gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuyu dağıtmadı                            |  |  |  |
| <b>Sunum</b>   |  |  |  |
| Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi  |  |  |  |
| Konuşma sırasında rahattı  |  |  |  |
| Konuşmasını sunarken görsel, işitsel ve çok yönlü iletişim araçlarından yararlandı |  |  |  |
| Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu   |  |  |  |
| Konuşurken heyecanını kontrol edebildi   |  |  |  |
| Dinleyicileri ve konuşma süresini sürekli denetledi                                |  |  |  |
| Konuşma sırasında konuyu kısa bir şekilde özetledi                                 |  |  |  |
| Dinleyicilere kendisini sabırla dinledikleri için teşekkür etti                    |  |  |  |