



(ISSN: 2602-4047)

Tuğlu, Y., Gür, T. & Coşkun, İ. (2021). The Effect of one Cycle and Two Cycle Peer Assessment on the Writing Skills of University Students, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(15), 2716-2742.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.494>

Article Type (Makale Türü): Research Article

## THE EFFECT OF ONE CYCLE AND TWO CYCLE PEER ASSESSMENT ON THE WRITING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

**Yıldırım TUĞLU**

Assist. Prof. Dr., Trakya University Education Faculty, Turkey, [yildirimtuclu@trakya.edu.tr](mailto:yildirimtuclu@trakya.edu.tr)  
ORCID: h0000-0003-0413-0569

**Tahir GÜR**

Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University Nizip Education Faculty, Turkey, [tgur@gantep.edu.tr](mailto:tgur@gantep.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-0063-1801

**İbrahim COŞKUN**

Prof. Dr., Trakya University Education Faculty, Turkey, [ibrahimcoskun@trakya.edu.tr](mailto:ibrahimcoskun@trakya.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-6270-7613

Received: 12.09.2021

Accepted: 18.11.2021

Published: 22.12.2021

### ABSTRACT

One of the most important teaching points is to evaluate what students should do and learn before or during the lesson, what they have done or learned after the lesson, and give information about them. Peer assessment helps students to develop learning autonomy and increases their success. Providing feedback to the student on what he has learned can be done by both the teacher and his peers. The literature also accepts peer assessment as a learning tool. In this context, peer assessment, which is accepted as a student-centered and collaborative learning style, is based on evaluating students' work by their peers in the same or similar situation in terms of value, level, quality, or success. In this study, the effect of single and two-cycle peer assessment on university students' writing skills was investigated. In this study, which is conducted with 160 student teachers (n = 160) studying in the first year of the university, an experimental design without a control group was used. In the analysis of the data, firstly, the arithmetic means of the pre-tests were compared to determine the equivalence of the groups, and whether there was a significant difference was determined by the t-test. Within the scope of the research, demographic information will be presented in a way that does not violate personal privacy; In the analysis of the opinions, utmost attention was paid to scientific and research ethics rules, assuring that the participants would be coded in a way that would not evoke their identity information. According to the research results, the post-test mean score of the group in which one-cycle traditionalized peer assessment was applied was 66.3, while the average of the group in which two-cycle peer assessment was applied was 72.7. The arithmetic mean difference of the post-test scores determined that two-cycle peer assessment contributed more to students' written expression skills. It was also determined that the two-cycle peer assessment method has a more positive effect on writing education success than the one-cycle traditionalized peer assessment. Therefore, another important result of this study is that a two-cycle peer assessment, in which peer assessment is also evaluated by the peer, is more efficient in increasing writing skills.

**Keywords:** Writing skills, peer assessment, one / two cycle peer assessment.

## **INTRODUCTION**

Since writing skills and competence are very important to students' academic success, one of the most important education and training goals is to increase this competence (Cho & Schunn, 2007). Despite this importance, it is observed that students' writing competencies are not at the desired level (Gur, 2015). Although there are courses on writing at all levels of education in studies in Turkey and the emphasis on curriculum is given, the issues have been identified. One of the reasons for these problems has been identified as "the inadequacy of the traditional method in writing" (Çelikpazu, 2006; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Ülper, 2011; Can, 2012). Therefore, the use of alternative or multiple methods and techniques in writing education is investigated in order to improve students' writing skills. The importance of cooperative learning has been increasing in education lately. In this context, there are studies showing that the quality of writing will increase with peer interaction and cooperation and contribute to writing skills by helping students develop new ideas and perspectives, rather than under the guidance of the teacher alone (Liou & Peng, 2009; Lundstrom & Baker, 2009; Min, 2006; Vass et al., 2008).

### **Peer Review**

One of the most important elements of education is peer assessment. Despite the importance of evaluation, its use in recent teaching activities is relatively new. Because the evaluation process has also started to be seen as a learning process. Due to the importance of learning potential in assessment, the importance of "learning by assessment" in education has increased recently (Taras, 2008). In this context, the dimension of "learning during assessment" has not been given the necessary importance - relatively - and therefore the integration of assessment into curriculum and education and its many roles in learning have been ignored (Gareis & Grant, 2015). However, in the literature, integrating assessment into learning in order to increase learning and to get the outcomes and feedback of learning, gives the teacher information about the learning of the students, and also allows the students to do the learning together with the assessment (Black et al., 2003).

One of the most important teaching points is to evaluate what students should do and learn before or during the lesson, and give information about what they have done or learned after the lesson. Because while teaching, students are expected to reach the criteria and outputs included in the course's content and plan. Providing feedback to students about their performance during and at the end of learning helps them be independent, autonomous, and reflective, while also contributing to their learning (Stefani, 1998; Wen & Tsai, 2006). In particular, it was observed that students could not develop learner autonomy in test and teacher-centered educational environments like in our country (Chen, 2006; Guo & Qin, 2010). Peer assessment helps students develop autonomy (Shen et al., 2020) and increases their success.

Feedback can be made by both teacher and peer students. In fact, peer assessment, which was previously encountered in educational environments, was seen as a learning tool by Topping (2013). In this context, peer assessment, which is accepted as a student-centered collaborative learning style, is based on the evaluation of

the study of students by their peers in the same or similar situation in terms of value, level, quality, or success (Topping 2017). The literature review determined that students developed a positive attitude towards peer assessment and found them efficient in terms of learning (Panadero, 2016; Panadero et al.2017). However, peer assessment becomes unproductive and inefficient when it is unclear what has been learned or how knowledge will be transferred during learning (Chi & Van Lehn 2012). Therefore, it is expected that teachers' training and guidance will make peer assessment more efficient and increase their contribution to learning.

Students take different approaches when evaluating their peers' studies. The sociocultural context, beliefs, values, motivations, learning in previous years, the dynamics of the groups they are in, the feedback and evaluation practices of their teachers, the feedback training they receive, and the learning and evaluation cultures are effective in these approaches, (Yu & Hu, 2017). In the assessment, which has so many influencing factors, these factors should be taken into account to obtain the desired efficiency. During peer assessment in writing training, some students focus on low-level mistakes (such as spelling and punctuation) and others on high-level mistakes (such as organization and argument). The evaluation of these mistakes and the process of giving feedback should be taught well and what should be focused on should be taught to students.

University students whose writing education are very important to them (Butler & Britt, 2011; Hacker & Sommers, 2016) should be able to monitor, detect mistakes, and correct the created text while progressing in the writing process or evaluating their peers (Hayes, 2012; Falchikov & Goldfinch, 2000). Therefore, how students evaluate mistakes is important for educational practice.

While students are passive in the form of a traditional assessment in which teachers produce a summary note or feedback as a result of their writing study, peer assessment enables them to participate in high-level cognitive thinking processes while developing critical thinking and skills both while giving and receiving feedback (Kollar & Fischer, 2010). Peer assessment is beneficial because it increases students' self-confidence and assessment skills (Lynch et al., 2012; Planas Lladó et al., 2014), as well as providing real assessment and classroom experience to prospective teachers (Koc, 2011; Muijs & Reynolds, 2018). To summarize, peer assessment has been particularly determined as a useful and usable method on writing education in various aspects (Baker, 2016; Bradley & Thouésny, 2017; Gur, 2015; Landry et al., 2015; Gao et al., 2019; Reinholz, 2016; Huisman et al., 2018).

Controlled experimental and quasi-experimental studies on peer assessment, which are emphasized to be a very useful method especially in the field of writing education in the literature, are relatively few (Li et al., 2016; Nicol et al., 2014; van Zundert et al., 2010). In addition, these studies are far from seeing peer assessment as an evaluation method that solves every problem and has no disadvantages (Li et al., 2016; Ashenafi, 2017). Because it is stated in the literature that there are some problems with this method. Evaluator biases, lack of coordination and unity, the complication of evaluation due to individual differences, lack of the desired level of knowledge and progress in some studies, lack of clear information about feedback, change of

positive approach of feedback receivers over time, questioning of the evaluator, existing of an imbalance between teacher and peer reviewer feedback (Lu & Law, 2012; Nelson & Schunn, 2009; Kaufman & Schunn, 2011; Reinholz, 2016; Cho & Schunn, 2007; Li & Gao, 2016; Patchan et al., 2018) have been identified as disadvantages among these.

Considering the experimental peer assessment studies conducted in the field of writing education in the literature, it is seen that determinations are made in terms of student achievement, teacher and student opinions after the one-cycle peer assessment applications. In this study, a two-cycle application in which the peer evaluations made by the students are also evaluated by their peers was tried. The purpose of this application is that besides the contribution of the assessment applied in the primary evaluation to the learning and the student, it is thought that the second-cycle assessment will increase the learning of the second evaluator due to both the first evaluator and his assessment. In other words, since the student who produces the written study will see the assessment and feedback of his two peers on that work, it is expected that some points (such as prejudice, balance in evaluations) listed above, which are the disadvantages of peer evaluation, will decrease. Likewise, the second evaluator will develop both in terms of assessment and knowledge with the assessment and feedback of the previous evaluator. However, the subject to be investigated in this study is limited by academic achievement in writing skills. This can be considered as a limitation of the study.

### **Research Problem and Importance**

This study aimed to investigate the effect of one-cycle peer together with its traditional method and two-cycle assessment (both the written product and the first evaluator's assessment were evaluated in the second step) on student achievement. Accordingly, the problem of the research is in the form of "What are the effects of one and two-step peer assessment on students' writing skills?".

Since the two-step peer assessment application was carried out in the study, it is thought that a diversity proposal will be brought to the practices in this subject. Because in the literature, applied peer assessment studies have generally been carried out traditionally - in a one-cycle. Especially, since it is very important to reveal both content and writing rules in writing education, and more than one assessment, as well as more suggestions and perspectives, will be more useful in rewriting both alternative writing and expression forms, the application method, and ideas of this study will contribute to the literature on this subject. This study will contribute to both the writing education field and the literature on peer assessment from this aspect.

### **Participants, Procedure, Data Collection and Analysis**

In this study, a two-cycle peer assessment application was conducted with a study group consisting of first-year university students. 92 of 160 (n = 160) students, consisting of four classes at the beginning of the semester, are female and 78 of the students are male. It was decided to apply a one-cycle peer assessment to two classes of these students and a two-cycle peer assessment to the other two classes. In order to determine the levels of

all students and to understand whether there is a difference between the groups, three writing studies were conducted and the written products were combined and evaluated with the written expression measurement scale (Mutlu, 2019), which was developed by three field experts and whose validity and reliability tests were performed. Pre-test scores were calculated with the average of three studies. Form, content, and expression are considered as the main criteria in this scale. In the lessons in the following two weeks, students were informed about the assessment and evaluation criteria. In the following weeks, the subjects in the curriculum were first taught in the lessons, and then the students were given a writing practice on various topics and evaluated by their peers.

The written product was immediately given to another evaluator, and they were asked to evaluate both the written product and the first evaluator's assessment. After both assessments, the written product was returned to the author, and the next week, the new product, which was written according to the assessment, was delivered to the lecturer with the initial version and evaluated version. A 10-week practice was carried out in the groups by ensuring that each student was an evaluator to another peer every week. At the end of this period, three writing studies were carried out for the post-test application, and the scores given by the field experts (over 100 full points) were taken as the average of the post-test, and the pre-test and post-test scores of each student were determined. The subject of how to evaluate writing skills has been discussed extensively in the literature, but no full consensus has been reached. This study's data were evaluated with the scale of Mutlu (2019), which is thought to be quite inclusive. This scale was found to be sufficient to analyze and examine the products written by the students in many ways.

Within the scope of the research, demographic information will be presented in a way that does not violate personal privacy; In the analysis of the opinions, utmost attention was paid to scientific and research ethics rules, assuring that the participants would be coded in a way that would not evoke their identity information.

The data obtained with these scores were analyzed with the SPSS statistics program. In the analysis, first of all, the arithmetic means of the pre-tests were compared to determine the equivalence of the groups and whether there was a significant difference was determined by the t-test. After the application, the one-cycle and two-cycle groups' post-test scores were compared, the arithmetic averages and t-test results were examined to determine whether there was a significant difference, and the findings were reported.

## **METHOD**

This study aimed to determine the contribution of two-cycle peer assessment application to writing education skills of university students on their writing skills. In this study, which is conducted with 160 student teachers (n=160) studying in the first year of the university, an experimental design without a control group was used. In the study, a one-cycle and traditional peer assessment application were made with half of these students, while a two-cycle application (where the first peer evaluations were also evaluated by other peers) was performed with the other half. In the study, the pre-test and post-test success scores were calculated with the

writing skills assessment scale developed by Mutlu (2019), and the data of the study were formed. Written studies of all students in the study group, including their pre and post-tests, were evaluated and scored by three experts, and the average of the scores was accepted as the student's score for that test.

#### **Participants, Procedure, Data Collection and Analysis**

In this study, a two-cycle peer assessment application was conducted with a study group consisting of first-year university students. 92 of 160 ( $n = 160$ ) students, consisting of four classes at the beginning of the semester, are female and 78 of the students are male. It was decided to apply a one-cycle peer assessment to two classes of these students and a two-cycle peer assessment to the other two classes. In order to determine the levels of all students and to understand whether there is a difference between the groups, three writing studies were conducted and the written products were combined and evaluated with the written expression measurement scale (Mutlu, 2019), which was developed by three field experts and whose validity and reliability tests were performed. Pre-test scores were calculated with the average of three studies. Form, content, and expression are considered as the main criteria in this scale. In the lessons in the following two weeks, students were informed about the assessment and evaluation criteria. In the following weeks, the subjects in the curriculum were first taught in the lessons, and then the students were given a writing practice on various topics and evaluated by their peers.

The written product was immediately given to another evaluator, and they were asked to evaluate both the written product and the first evaluator's assessment. After both assessments, the written product was returned to the author, and the next week, the new product, which was written according to the assessment, was delivered to the lecturer with the initial version and evaluated version. A 10-week practice was carried out in the groups by ensuring that each student was an evaluator to another peer every week. At the end of this period, three writing studies were carried out for the post-test application, and the scores given by the field experts (over 100 full points) were taken as the average of the post-test, and the pre-test and post-test scores of each student were determined. The subject of how to evaluate writing skills has been discussed extensively in the literature, but no full consensus has been reached. This study's data were evaluated with the scale of Mutlu (2019), which is thought to be quite inclusive. This scale was found to be sufficient to analyze and examine the products written by the students in many ways.

Within the scope of the research, demographic information will be presented in a way that does not violate personal privacy; In the analysis of the opinions, utmost attention was paid to scientific and research ethics rules, assuring that the participants would be coded in a way that would not evoke their identity information.

The data obtained with these scores were analyzed with the SPSS statistics program. In the analysis, first of all, the arithmetic means of the pre-tests were compared to determine the equivalence of the groups and whether there was a significant difference was determined by the t-test. After the application, the one-cycle and two-

cycle groups' post-test scores were compared, the arithmetic averages and t-test results were examined to determine whether there was a significant difference, and the findings were reported.

**FINDINGS**

In this study, the effects of traditional one-cycle peer assessment and two-cycle peer assessment on student achievement on writing skills at the university level were compared. Accordingly, findings and results related to the research problem determined as "What are the effects of one-and two-cycle peer assessment on students' writing skills?" are given in this section.

First of all, the academic averages of the data consisting of the pre-test scores for the groups were examined to determine the equivalence of the groups determined for one-cycle and two-cycle peer assessment in terms of writing skills.

**Table 1.** Descriptive Statistics of the Groups For Pre-Test

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-test	One-cycle	80	55,3625	11,53667	1,28984
	Twocycle	80	55,3000	10,68585	1,19471

When the descriptive statistics of the scores obtained from the pre-tests performed before the one-cycle and two-cycle peer assessment application studies were examined, it was determined that the academic averages of both groups were very close to each other (around 55 points) as in Table 1.

**Table 2.** T-tests Belongs Pre-Tests of the Groups

		F	Sig	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Pre-Test	Equal variances assumed	,518	,473	158	,972	,06250	1,75813
	Equal variances not assumed			157,082	,972	,06250	1,75813

When the t-test performed on the data consisting of the groups' pre-test scores was examined, it was observed that there was no significant difference between the groups at the 0.05 significance level. From here, it is concluded that the groups are equivalent.

**Table 3.** Post-test Descriptive Statistics of the Groups

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Post-test	One-cycle	80	66,3250	10,18782	1,13903
	Two-cycle	80	72,7250	10,06683	1,12551

When the descriptive statistics of the post-test data obtained from the post-test scores of the groups are examined in Table 3, it is seen that the post-test score average of the group in which one- cycle traditionalized peer assessment is applied is 66.3, while the average of the group with two-cycle peer assessment is 72.7. By looking at the arithmetic mean difference of the post-test scores, it was determined that two-cycle peer assessment contributed more to students' written expression skills.

**Table 4.** T-test Results for the Post-Test Scores of the Groups

		F	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Post-test	Equal variances assumed	,125	-3,997	158	,000	-6,40000	1,60130
	Equal variances not assumed		-3,997	157,977	,000	-6,40000	1,60130

The analysis of whether there is a significant difference between the groups with the t-test applied to the post-test scores of the groups is given in Table 4. The analysis determined that there is a significant difference between the scores of the groups at the 0.05 significance level between the post-test scores.

As a result of the analysis, it was determined from the arithmetic mean comparison of the post-test scores and the t-test results that the two-cycle peer assessment method had a more positive effect on writing education success than the one-cycle traditional peer assessment. Therefore, in this study, it has been determined that two-cycle peer assessment, in which peer assessment is also evaluated by another peer, is more efficient in increasing success in writing skills.

**CONCLUSION and DISCUSSION**

In this experimental study, the effect of the two-cycle peer assessment method, in which peers' assessments are also evaluated, on writing skill was compared with the effect of traditional one-cycle peer assessment. The study concluded that two-cycle peer assessment had a more positive effect on academic achievement in written expression skills.

While there are generally one-cycle peer assessment studies in the literature, studies with more cycles are rare. In Kali and Ronen's (2008) studies, which is one of these studies, multi-cycle peer assessment was applied in various contexts and lessons, and student assessments were later evaluated by their peers. At the end of the study, it was determined that it positively affects students, teachers, and the social environment. Kali and Ronen found that the students developed in their subjects and as evaluators, and the teacher was able to make better observations, especially about their prejudices. On the other hand, while this study supports their study in terms of reached conclusions on student achievement and with the results that the evaluators' assessment of another evaluator increases the efficiency of peer assessment, this study also differs from the study of Kali and Ronen (2008), because it is only in the field of writing education and examining academic success.

Wnag et al. (2011) found that multiple peer assessments are more instructive than single peer assessments in their study investigating the effect of multiple peer assessments on programming language learning. Although this study's application is different, this study has reached the results in the field of writing skills that support that study.



## RECOMMENDATIONS

As stated in the literature section of this study, Although peer assessment is determined in many studies that contribute to the learning and teaching process, it is far from being a method that solves every problem. It is recommended to investigate solution suggestions by doing more studies on problems such as; evaluator biases, failure to achieve certain coordination and unity, individual differences that make evaluation too complicated; lack of the desired level of knowledge increase and progress in some studies; unclear source of feedback information; change of the positive approach of the feedback receivers over time; questioning of the evaluator, the imbalance between teacher and peer feedback, which are not within the boundaries of this study and which are seen as the disadvantages of peer assessment in the literature.

Peer assessment has been used in many studies on writing skill, which is the field of this study, and while they take their places in the literature, especially in terms of its contributions to learning (Baker, 2016; Bradley and Thouëсны, 2017; Gur, 2015; Landry et al., 2015; Gao et al., 2019; Reinholz, 2016; Huisman et al., 2018) this study also supports their results. The efficiency of education on this subject should be increased with the application of different techniques of this method as in this study.

## ETHICAL TEXT

Before the data collection process an ethical permission was taken Trakya University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 20 October 2021 and numbered 2021/08-15. In the individual interviews conducted by the researchers with the participants, it was announced that the collected data would only be used for this study. Within the scope of the research, demographic information will be presented in a way that does not violate personal privacy; In the analysis of the opinions, utmost attention was paid to scientific and research ethics rules, assuring that the participants would be coded in a way that would not evoke their identity information. In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article.

**Author(s) Contribution Rate:** The contribution rate of the first author to this study is 50%, the contribution rate of the second author is 30% and the contribution rate of the third author is 20%.

**REFERENCES**

- Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education—twenty-first century practices, challenges and the way forward, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 226-251, <https://doi:10.1080/02602938.2015.1100711>
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 17, No. 3, pp. 179-192, <https://doi:10.1177/1469787416654794>
- Balantekin, Y. (2021). İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.
- Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bradley, L. and Thouësny, S. (2017). Students' collaborative peer reviewing in an online writing environment, *Themes in Science and Technology Education*, Vol. 10, No. 2, pp. 69-83.
- Butler, J. A. & Britt, M. A. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28, 70–96
- Butler, S. A. & Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education, *Physical Educator*, Vol. 58, No. 1, pp. 30-41.
- Can, R. (2012). Paragraph Level Coherence and Consistency in the Written Expressions of Secondary School Students. Unpublished Ph.D. Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Chi, M. T. H., & Van Lehn, K. A. (2012). Seeing deep structure from the interactions of surface features. *Educational Psychologist*, 47, 177–188.
- Cho K. , Schunn C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education* 48 (2007), 409–426.
- Cho, K. and Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: a web-based reciprocal peer review system, *Computers & Education*, Vol. 48, No. 3, pp. 409-426.
- Çelikpazu, E. E. (2006). A Research on Written Expression Skills of Erzurum Center District Primary Education Sixth Grade Students. Unpublished Master's Thesis, Atatürk University Institute of Social Sciences.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70, 287–322.
- Gao, Y., Schunn, C. D. D., and Yu, Q. (2019). The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 44, No. 2, pp. 294-308, <https://doi:10.1080/02602938.2018.1499075>
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments* (2nd ed.). Routledge.
- Gur, T. (2015). Effects of Peer Coaching Technique on Students Writing Skills In The University Level. *Zeitschrift für die Welt der Türken* Vol. 7, No. 1, 177-188.
- Hacker, D. & Sommers, N. (2016). *Rules for writers* (8th ed.). Bedford/St. Martin's.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369–388.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions, and essay performance,

*Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 43, No. 6, pp. 955-968.  
<https://doi:10.1080/02602938.2018.1424318>

- İlaslan, B. (2007). Written Expression Disorders Seen in Secondary Education Second Year Students and Various Suggestions for Elimination of Disorders. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences.
- İnce, V. M. (2006). Evaluation of Written Expression Skills of Primary 3, 4, 5, 6, 7, and 8th Grade Students. Unpublished Master's Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University Institute of Social Sciences.
- Kali, Y. & Ronen, M. (2008). Assessing the assessors: added value in web-based multi-cycle peer assessment in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning Volume 3*(01), 3-32.
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work, *Instructional Science*, Vol. 39, No. 3, pp. 387-406. <https://doi:10.1007/s11251-010-9133-6.4>
- Koc, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice, *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol. 11, No. 4, pp. 1979-1989.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective, *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 4, pp. 344-348.
- Landry, A., Jacobs, S. and Newton, G. (2015). Effective use of peer assessment in a graduate level writing assignment: a case study, *International Journal of Higher Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 38-51, <https://doi:10.5430/ijhe.v4n1p38>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M. L., Lyu, Y., Chung, K. S. & Suen, H. K. (2016). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 245-264.
- Li, L. & Gao, F. (2016). The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, pp. 885-900.
- Liou, H. C. & Peng, Z. Y. (2009). Training effects on computer-mediated peer review. *System*, (37), 514–525.
- Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback, *Instructional Science*, Vol. 40, No. 2, pp. 257-275, <https://doi:10.1007/s11251-011-9177-2>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, (18), 30–43.
- Lynch, R., Mannix McNamara, P. & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 179-197.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, (15), 118- 141.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2018). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Sage.

- Mutlu, T. Y. (2019). The effect of creative writing activities, in which Turkish literature stories are used in teaching Turkish as a foreign language, on student self-efficacy and writing success. Unpublished Master's thesis. Institute of Educational Sciences, Marmara University.
- Nelson, M.M. and Schunn, C.D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance, *Instructional Science*, Vol. 37, No. 4, pp. 375-401.
- Nicol, D., Thomson, A. and Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 No. 1, pp. 102-122.
- Panadero, E. (2016). *Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions*. In G.T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of social and human conditions in assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Patchan, M. M., Schunn, C. D. & Clark, R. J. (2018). Accountability in peer assessment: examining the effects of reviewing grades on peer ratings and peer feedback, *Studies in Higher Education*, Vol. 43 No. 12, pp. 2263-2278, <https://doi:10.1080/03075079.2017.1320374>
- Planas Lladó, A., Soley, L.F., Fraguell Sansbelló, R.M., Pujolras, G.A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N., Martínez, S., Josep, J. & Moreno, L. M. (2014). Student perceptions of peer assessment: an interdisciplinary study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 No. 5, pp. 592-610.
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41 No. 2, pp. 301-315, doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Shen B., Bai, B. & Xue W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation* 64 (2020) 100821. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350. <https://doi:10.1080/0260293980230402>
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787408091655>
- Topping, K. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. In J. H. McMillan Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). SAGE Publications, Inc.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions, *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 4, pp. 270-279.

- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, (3), 192–202.
- Wang Y., Liang Y., Liu L. Liu Y. (2011). A multi-peer assessment platform for programming language learning: considering group non-consensus and personal radicalness. *Interactive Learning Environments*, (24), 8, 2011-2031, <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1073748>
- Wen, M. L., & Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. <https://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- Yu S., Hu G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing* 33 (2017), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions, *Learning and Instruction*, Vol. 20 No. 4, pp. 270-279.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, (3), 192–202.
- Wang Y., Liang Y., Liu L. Liu Y. (2011). A multi-peer assessment platform for programming language learning: considering group non-consensus and personal radicalness.
- Wen, M. L., & Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. <https://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- Yu S., Hu G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing* 33 (2017) 25–35 <https://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>

**Appendix 1. Writing skills assessment scale**

Main Criteria	Sub Criteria
<b>Format Assessment</b>	Spaces between words are sufficient. The margin has been left. There is a space between paragraphs. The writing conforms to the characteristic form of the letters. The title is used. Punctuation marks were followed. Spelling rules were followed. The syntax is used appropriately. Derivational and inflectional attachments are used properly. The words are spelled correctly. Words expected from the language level are used.
<b>Content Assessment</b>	There are introduction, development, and conclusion sections. The text has started with an appropriate introductory sentence. The rules of cohesion were followed. Consistency between texts is followed. Purposefulness is the basis of the text. Ways to improve thinking have been used. In the text, events are written in order of occurrence. The text is properly concluded. Title compatibility with the text title and content was observed. There is subject integrity in the text. The subject limitation has been made in the text. There is a fluent and clear expression in the text.
<b>Expression Assessment</b>	Repetitive expressions are avoided. There is a main idea in the text. The chain of thought is consistent in reaching the main idea. The main idea in the text is supported by the secondary idea. Words and expressions appropriate to the subject of the text are used. Language structures and matrix expressions are used appropriately in the text. Spaces between words are sufficient.

## TEK BASAMAKLI (ONE CYCLE) VE İKİ BASAMAKLI (TWO CYCLE) AKRAN DEĞERLENDİRMESİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

### Öz

Öğretimdeki en önemli noktalardan biri ders öncesi ya da esnasında öğrencilere yapmaları ve öğrenmeleri gerekenleri; dersten sonra ise yaptıkları ya da öğrendiklerini değerlendirme ve bunlar hakkında bilgilendirme yapmaktır. Akran değerlendirme, öğrencilerin öğrenme özerkliğinin geliştirmelerine yardımcı olmakta ve onların başarılarını artırmaktadır. Öğrenciye öğrendikleriyle ilgili geri bildirim verilmesi hem öğretmen hem de akranı olan öğrenciler tarafından yapılabilir. Alan yazın akran değerlendirmesini aynı zamanda bir öğrenme aracı olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda öğrenci merkezli ve işbirlikli bir öğrenme biçimi olarak kabul edilen akran değerlendirmesi, aynı ya da benzer durumdaki öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değer, seviye, nitelik ya da başarı açısından değerlendirmelerine dayanır. Bu araştırmada tek ve iki basamaklı akran değerlendirmesinin üniversite öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Üniversite birinci sınıfta okuyan öğretmen adayı 160 öğrenci (n=160) ile yapılan bu çalışmada kontrol grupsuz yani deney öncesi bir deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle grupların denkliliğini belirlemek için ön testlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı farkın olup olmadığı da t testi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında demografik bilgilerinin kişisel gizliliği ihlal etmeyecek şekilde sunulacağı; görüşlerin analizinde, katılımcıların kimlik bilgilerini çağrıştırmayacak şekilde kodlanacağı güvencesi verilerek bilimsel ve araştırma etiği kurallarına azami derecede dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; tek basamaklı gelenekselleşmiş akran değerlendirmesi uygulanan grubun son test puan ortalamasının 66,3 olduğu görülürken, iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulanan grubun ortalamasının ise 72,7 olduğu görülmektedir. Son test puanlarının aritmetik ortalama farkına bakarak, iki basamaklı akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine daha fazla katkı yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca iki basamaklı akran değerlendirmesi yönteminin, bir basamaklı gelenekselleşen akran değerlendirmesine göre yazma eğitimi başarısı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla akran değerlendirmesinin de akran tarafından değerlendirildiği iki basamaklı akran değerlendirmesinin yazma becerisi ile ilgili başarıyı artırmada daha verimli olduğu da bu araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerisi, Akran Değerlendirme, Tek / Çift Basamaklı Akran Değerlendirme.

## **GİRİŞ**

Yazma becerisi ve yeterliği, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça önemli olduğundan (Cho ve Schunn, 2007) eğitim ve öğretimin en önemli amaçlarından biri bu yeterliği artırmaktır. Bu önemine rağmen öğrencilerin yazma ile ilgili yeterliklerinin istenen seviyede olmadığı görülmektedir (Gur, 2015). Türkiye’de yapılan çalışmalarda eğitimin tüm kademelerinde yazma ile ilgili derslerin bulunmasına ve müfredatta önem verilmesine rağmen sorunlar belirlenmiştir (Balantekin 2021). Bu sorunların sebeplerinden biri, “geleneksel yöntemin yazma konusunda yetersizliği” olarak tespit edilmiştir (Çelikipazu, 2006; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Ülper, 2011; Can, 2012). Bundan dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için, yazma eğitiminde alternatif ya da çoklu yöntem ve tekniklerin kullanımı araştırılmaktadır. Eğitimde son zamanlarda işbirliği içinde öğrenmenin önemi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda yapılan yazma becerisine yönelik çalışmaların salt öğretmenin güdümünde yürütülmesi yerine, akran etkileşimi ve işbirliği ile niteliğin artacağı, öğrencilerin yeni fikirler ve bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olarak yazma becerilerine katkıda bulunacağına dair çalışmalar mevcuttur (Liou ve Peng, 2009; Lundstrom ve Baker, 2009; Min, 2006; Vass vd., 2008).

## **Akran Değerlendirmesi**

Eğitimin en önemli unsurlarından biri, akran değerlendirmedir. Bu değerlendirmenin önemine rağmen son zamanlardaki öğretim faaliyetlerinde de kullanılması göreceli olarak yenidir. Çünkü değerlendirme süreci de bir öğrenme süreci olarak görülmeye başlanmıştır. Değerlendirmedeki öğrenme potansiyelinin önemine binaen son zamanlarda "değerlendirme ile öğrenmenin" eğitim alan yazınındaki önemi de artmıştır (Taras, 2008). Bu bağlamda "değerlendirme esnasında öğrenme" boyutuna -göreceli olarak- gerekli önem verilmemiş, bundan dolayı değerlendirmenin müfredat ve öğretime bu yönüyle uyum sağlaması ve öğrenmedeki birçok rolü göz ardı edilmiştir (Gareis ve Grant, 2015). Oysa alanyazında öğrenmeyi artırmak ve öğrenmenin çıktıları ve dönütlerini almak için öğrenmeye değerlendirmenin entegre edilmesi, öğretmene öğrencilerin öğrenmesi hakkında bilgi verirken, öğrencilere de öğrenmeyi değerlendirmeye birlikte yapma fırsatı verir (Black vd., 2003).

Öğretimdeki en önemli noktalardan biri ders öncesi ya da esnasında öğrencilere yapmaları ve öğrenmeleri gerekenleri; dersten sonra ise yaptıkları ya da öğrendikleri noktasında değerlendirme ve bilgilendirme yapmaktır. Çünkü öğretirken öğrencilerin dersin içeriğinde ve planında yer alan ölçüt ve çıktılara ulaşmaları beklenir. Öğrenme esnasında ve sonunda öğrencilere onların performansı hakkında geri bildirim verilmesi onların bağımsız, özerk ve yansıtıcı olmalarına yardımcı olurken öğrenmelerine de katkı sağlar (Stefani, 1998; Wen ve Tsai, 2006). Özellikle, öğrencilerin ülkemizdeki gibi test ve öğretmen merkezli eğitim ortamlarında öğrenen özerkliği geliştiremedikleri görülmüştür (Chen, 2006; Guo ve Qin, 2010). Akran değerlendirmesi öğrencilerin özerklik geliştirmelerine yardımcı olmakta (Shen vd., 2020) ve onların başarılarını artırmaktadır.

Öğrenciye dönüt verilmesi hem öğretmen hem de akranı öğrenciler tarafından yapılabilir. Aslında daha önceleri de eğitim ortamlarında rastlanan akran değerlendirmesi Topping (2013) tarafından bir öğrenme aracı olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğrenci merkezli işbirlikli bir öğrenme biçimi olarak kabul edilen akran



değerlendirmesi, aynı ya da benzer durumdaki öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değer, seviye, nitelik ya da başarı açısından değerlendirmelerine dayanır (Topping 2017). Alanyazında yapılan incelemede öğrencilerin akran değerlendirmesine karşı olumlu tutum geliştirdiği ve öğrenim açısından verimli buldukları tespit edilmiştir (Panadero, 2016; Panadero vd. 2017). Fakat akran değerlendirmesi öğrenme esnasında ne öğrenildiğinin ya da nasıl bilgi transferi olacağı belli olmadığında kısır ve verimsiz bir hal alır (Chi ve Van Lehn 2012). Bu yüzden öğretmenlerin gerekli eğitimi ve yönlendirmeleri yapması akran değerlendirmesinin daha verimli olmasını sağlar ve öğrenmeye katkısını artıracakları beklenir.

Öğrenciler akranlarının çalışmaları değerlendirirken farklı yaklaşımlar sergilerler. Bu yaklaşımlarında içinde buldukları sosyokültürel bağlam, inançlar, değerler, motivasyonlar, daha önceki yıllardaki öğrenmeleri, oldukları grupların dinamikleri, öğretmenlerinin dönüt ve değerlendirme uygulamaları, aldıkları dönüt verme eğitimleri, öğrenme ve değerlendirme kültürleri etkilidir (Yu ve Hu, 2017). Bu kadar çok etkileyen unsurun bulunduğu bu değerlendirmede istenen verimin elde edilmesi için bunların göz önünde bulundurulması gerekir. Yazma eğitimindeki akran değerlendirmesi esnasında bazı öğrenciler düşük seviye hatalara (yazım ve noktalama gibi) bazıları ise yüksek seviye (düzenleme ve tartışma gibi) hatalara odaklanırlar. Bu hataların değerlendirilmesi ve dönüt verme sürecinin de iyi bir şekilde öğretilmesi ve nelere yoğunlaşılması gerektiği öğrencilere öğretilmelidir.

Yazma eğitimi onlar için çok önemli olan üniversite öğrencilerinin (Butler ve Britt, 2011; Hacker ve Sommers, 2016) yazma sürecinde ilerlerken ya da akranlarını değerlendirirken, oluşturulmuş yazı üzerinde izleme, hata fark etme ve düzeltme yapabilmelidir (Hayes, 2012; Falchikov ve Goldfinch, 2000). Bu yüzden öğrencilerin hataları nasıl değerlendirdiği eğitim uygulamaları açısından önemlidir.

Öğretmenlerin yazma çalışması sonucunda verdikleri özet şeklindeki not ya da dönüt ürettikleri geleneksel değerlendirme şeklinde öğrenciler pasif iken, akran değerlendirmesi onların hem dönüt verirken hem de alırken eleştirme düşünce ve becerilerini geliştirirken yüksek seviye bilişsel düşünme süreçlerine dâhil olmalarını sağlar (Kollar ve Fischer, 2010). Akran değerlendirmesi öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve değerlendirme becerilerini artırmasının (Lynch vd., 2012; Planas Lladó vd., 2014) yanında öğretmen adaylarına da gerçek değerlendirme ve sınıf deneyimi sunmasından dolayı faydalıdır (Koc, 2011; Muijs ve Reynolds, 2018). Özetlemek gerekirse, akran değerlendirmesi özellikle yazma eğitimi alanındaki çalışmalarda (Baker, 2016; Bradley ve Thouésny, 2017; Gur, 2015; Landry vd., 2015; Gao vd., 2019; Reinholz, 2016; Huisman vd., 2018) çeşitli yönlerden faydalı ve yararlanılabilir bir yöntem olarak tespit edilmiştir.

Alanyazında özellikle yazma eğitimi alanında çok faydalı bir yöntem olduğu vurgulanan akran değerlendirmesi hakkında kontrollü deneysel ve yarı deneysel çalışmalar göreceli olarak azdır (Li vd., 2016; Nicol vd., 2014; van Zundert vd., 2010). Bunun yanında bu çalışmalar akran değerlendirmesini her sorunu çözen, hiç bir dezavantajı olmayan bir değerlendirme yöntemi (Li vd., 2016; Ashenafi, 2017) olarak görmek gibi bir noktadan da uzaktır. Çünkü bu yöntemle ilgili bazı sorunları olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bunlar arasında, değerlendirmeci

önyargıları, belirli bir eşgüdümün ve birlikteliğin sağlanamaması, bireysel farkların değerlendirmeyi çok karmaşılaştırması, bazı çalışmalarda istenen seviyede bilgi artışı ve ilerlemenin olmaması, dönütle ilgili bilgi kaynağının net olmaması, dönüt alanların pozitif yaklaşımın zamanla değişmesi, değerlendirmenin sorgulanması, öğretmen ve değerlendirmeci akran dönütleri arasında dengesizlik bulunması gibi sonuçlar (Lu ve Law, 2012; Nelson ve Schunn, 2009; Kaufman ve Schunn, 2011; Reinholz, 2016; Cho ve Schunn, 2007; Li ve Gao, 2016; Patchan vd., 2018) bu yöntemin dezavantajları olarak tespit edilmiştir.

Alanyazında yazma eğitimi alanında yapılan deneysel akran değerlendirmesi çalışmalarına bakıldığında genelde tek basamaklı akran değerlendirmesi uygulamalarından sonra öğrenci başarısı, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından tespitlerin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin yaptığı akran değerlendirmelerinin de akranları tarafından değerlendirildiği iki turlu bir uygulama denenmiştir. Bu uygulamanın amacı ise birinci basamakta uygulanan değerlendirmenin öğrenmeye ve öğrenciye katkısı yanında, ikinci tur değerlendirme ile ikinci değerlendirmecinin hem birinci değerlendirmeyi hem de kendi değerlendirmesi ile öğrenmesinin artacağı düşünülmüştür. Yani yazılı eseri üreten öğrenci o eserin üzerinde iki akranının değerlendirmesini ve dönütlerini göreceğinden tek basamaklı değerlendirmeye göre daha fazla katkı alırken, akran değerlendirmesinin dezavantajları olarak yukarıda sayılan bazı noktaların (ön yargı, değerlendirmelerdeki denge gibi) da azalacağı beklenmiştir. Aynı şekilde ikinci değerlendirmeci de bir önceki değerlendirmecinin değerlendirme ve dönütleri ile gerek değerlendirme gerekse bilgi yönünden gelişecektir. Ancak bu çalışmada araştırılacak konu; yazma becerisi konusundaki akademik başarı ile sınırlandırılmıştır. Bu da çalışmanın sınırlılığı olarak sayılabilir.

### **Araştırma Problemi ve Önem**

Bu çalışmanın amacı, geleneksel uygulama şekliyle tek basamaklı yapılan akran değerlendirmesi ile iki basamaklı (ikinci basamakta hem yazılı ürün hem de ilk değerlendirmecinin değerlendirmesi değerlendirilmiştir) akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, "öğrencilerin yazma becerisi üzerinde tek ve iki basamaklı akran değerlendirmesinin etkileri nasıldır?" şeklindedir.

Çalışmada iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulaması yapıldığından bu konudaki uygulamalara bir çeşitlilik önerisi getireceği düşünülmektedir. Çünkü alan yazında uygulamalı akran değerlendirmesi çalışmaları genelde - gelenekselleşen şekliyle- tek basamaklı olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle yazma eğitiminde hem içerik hem de yazma kurallarının ortaya konmasının çok önemli olmasından dolayı birden fazla değerlendirme hem alternatif yazma ve ifade şekilleri, hem de daha fazla öneri ve bakış açısının tekrar yazımlarda daha faydalı olacağından bu çalışmanın uygulama şekli ve fikirleri bu konudaki alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle bakıldığında bu çalışmanın gerek yazma eğitimi alan yazınına gerekse akran değerlendirmesi konusundaki alan yazına katkı sağlayacaktır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yazma eğitimi becerilerine iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulamasının onların yazma becerilerine katkısını belirlemek amaçlanmıştır. Üniversite birinci sınıfta okuyan öğretmen adayı 160 öğrenci (n=160) ile yapılan bu çalışmada kontrol grupsuz yani deney öncesi bir deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada bu öğrencilerin yarısı ile tek basamaklı ve geleneksel akran değerlendirmesi uygulaması yapılırken, diğer yarısı ile iki basamaklı (ilk akran değerlendirmelerinin de başka akranlar tarafından değerlendirildiği) uygulama yapılmıştır. Çalışmada Mutlu (2019) tarafından geliştirilen yazma becerisi değerlendirme ölçeği ile öntest ve sontest başarı puanları hesaplanmış ve çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin ön ve son testlerini içeren yazılı eserleri üç alan uzmanı tarafından değerlendirilip puanlanmış ve puanların ortalaması öğrencinin o teste ait puanı olarak kabul edilmiştir.

## **Katılımcılar, Süreç, Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulaması yapılmıştır. Dönemin başında dört sınıftan oluşan 160 (n=160) öğrencinin 92i kız 78i ise erkektir. Bu öğrencilerin iki sınıfına tek basamaklı diğer iki sınıfına çift basamaklı akran değerlendirmesi uygulaması yapılması için kararlaştırılmıştır. Tüm öğrencilerin seviyelerini belirlemek ve gruplar arasında farkın olup olmadığını anlamak için üçer adet yazma çalışması yaptırılmış ve yazılı ürünleri birleştirilerek üç alan uzmanı tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmış olan yazılı anlatım ölçme ölçeği (Mutlu, 2019) ile değerlendirilip tüm öğrencilerin ortalaması ile ön test puanları hesaplanmıştır. Bu ölçekte ana ölçütler olarak biçim, içerik ve anlatım değerlendirilmektedir. Takip eden iki haftadaki derslerde öğrencilere değerlendirme ve değerlendirmede kullanılacak ölçütler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İlerleyen haftalarda derslerde önce ders programındaki konular işlenmiş, arkasından öğrencilere çeşitli konularda yazma çalışması uygulaması yapıp, akranları tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Hemen akabinde yazılı ürün başka bir değerlendirmeye verilmiş, hem yazılı ürün hem de birinci değerlendirmecinin değerlendirmesini değerlendirmeleri istenmiştir.

Her iki değerlendirmeden sonra yazılı ürün yazara dönmüş, bir sonraki hafta sonra değerlendirmelere göre yazılmış yeni ürün ilk hali ve değerlendirmelerle birlikte dersin hocasına teslim edilmiştir. Gruplarda her öğrencinin her hafta başka bir akranına değerlendirmeci olması sağlanarak 10 haftalık uygulama yapılmıştır. Bu sürenin sonunda son test uygulaması için üç yazma çalışması yapılmış, puanlar yine ön testte olduğu gibi alan uzmanları tarafından verilen (100 tam puan üzerinden) puanların ortalamaları alınarak her bir öğrencinin ön test ve son test puanları belirlenmiştir. Yazma becerisinin nasıl değerlendirileceği konusu alanyazında çok fazla işlenmiş ama tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bu çalışmanın verileri oldukça kapsayıcı olduğu düşünülen Mutlu'nun (2019) ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazdığı ürünlerin birçok yönden irdelenmesi ve incelenmesi için bu ölçek yeterli bulunmuştur.

Araştırma kapsamında demografik bilgilerinin kişisel gizliliği ihlal etmeyecek şekilde sunulacağı; görüşlerin analizinde, katılımcıların kimlik bilgilerini çağrıştırmayacak şekilde kodlanacağı güvencesi verilerek bilimsel ve araştırma etiği kurallarına azami derecede dikkat edilmiştir.

Bu puanlarla elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile çözümlenmiştir. Çözümlemede öncelikle grupların denkliliğini belirlemek için ön testlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı farkın olup olmadığı da t testi ile belirlenmiştir. Uygulama sonrası son test puanları tek basamaklı ve iki basamaklı grupların puanları karşılaştırılmış, aritmetik ortalamaları ve anlamlı farkın olup olmadığının tespit için t testi sonuçları incelenmiş ve bulgular raporlanmıştır.

## BULGULAR

Bu çalışmada üniversite seviyesinde yazma becerisi üzerinde geleneksel tek basamaklı akran değerlendirmesi ile iki basamaklı akran değerlendirmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda "öğrencilerin yazma becerisi üzerinde tek ve iki basamaklı akran değerlendirmesinin etkileri nasıldır?" şeklinde belirlenen araştırmanın problemine ilişkin bulgu ve sonuçlar bu kısımda verilmiştir.

Öncelikle tek basamaklı ve iki basamaklı akran değerlendirmesi için belirlenen grupların yazma becerileri konusunda denkliklerinin belirlenmesi için öntest puanlarından oluşan verilerin gruplar için akademik ortalamalarına bakılmış daha sonra ise t testi ile anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

**Tablo 1.** Grupların Ön Test İçin Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ön Test	Tek bas.	80	55,3625	11,53667	1,28984
	İki bas.	80	55,3000	10,68585	1,19471

Tek basamaklı ve iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulama çalışmalarından önce yapılan ön testlerden alınan puanların tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde her iki grubun akademik ortalamalarının Tablo 1'deki gibi birbirine çok yakın olduğu (55 puan civarında) tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Grupların Ön Testlerine Ait t Testi

		F	Sig	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Ön Test	Denk değişkenler	,518	,473	158	,972	,06250	1,75813
	Denk olmayan değişkenler			157,082	,972	,06250	1,75813

Grupların ön test puanlarından oluşan veriler üzerinde yapılan t testi ile gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakıldığında 0,05 anlamlılık seviyesinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Buradan grupları denk olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.** Grupların Son Test Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Son Test	Tek basamaklı	80	66,3250	10,18782	1,13903
	İki basamaklı	80	72,7250	10,06683	1,12551

Tablo 3'te gruplara ait son test puanlarından elde edilen son test verilerinin tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında tek basamaklı gelenekselleşmiş akran değerlendirmesi uygulanan grubun son test puan ortalamasının 66,3 olduğu görülürken, iki basamaklı akran değerlendirmesi uygulanan grubun ortalamasının ise 72,7 olduğu görülmektedir. Son test puanlarının aritmetik ortalama farkına bakarak, iki basamaklı akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine daha fazla katkı yaptığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Grupların Son Test Puanları İçin t Testi Sonuçları

	F	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Son Test						
Denk değişkenler	,125	-3,997	158	,000	-6,40000	1,60130
Denk olmayan değişkenler		-3,997	157,977	,000	-6,40000	1,60130

Grupların son test puanlarına uygulanan t testi ile grupların arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığına dair analiz Tablo 4'te verilmiştir. Yapılan analizde son test puanları arasında 0,05 anlamlılık seviyesinde grupların puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, son test puanlarının aritmetik ortalama karşılaştırması ve t testi sonuçlarından iki basamaklı akran değerlendirmesi yönteminin, bir basamaklı gelenekselleşen akran değerlendirmesine göre yazma eğitimi başarısı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla akran değerlendirmesinin de akran tarafından değerlendirildiği iki basamaklı akran değerlendirmesinin yazma becerisi ile ilgili başarıyı artırmada daha verimli olduğu bu çalışmada tespit edilmiştir.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu deneysel çalışmada akranların değerlendirmelerinin de değerlendirildiği iki basamaklı akran değerlendirmesi yönteminin yazma becerisi üzerindeki etkisi, gelenekselleşen tek basamaklı akran değerlendirmesinin etkisi ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada iki basamaklı akran değerlendirmesinin yazılı anlatım becerisiyle ilgili akademik başarı üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında genelde tek basamaklı akran değerlendirmeleri çalışmaları yer alırken, daha fazla basamaklı çalışmalar nadirdir. Bu çalışmalardan biri olan Kali ve Ronen'in (2008) çalışmalarında çeşitli bağlam ve derslerde çok basamaklı akran değerlendirmesi uygulanmış ve öğrenci değerlendirmeleri daha sonra akranları tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci, öğretmen ve sosyal iklim üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Kali ve Ronen öğrencilerin konusunda ve değerlendirmeci olarak geliştiklerini, öğretmenin de özellikle ön yargılar konusunda daha iyi tespitlerde bulunabildiğini bulmuşlardır. Bu çalışma ise öğrenci başarısı konusunda ve değerlendirmecilerin başka değerlendirmeciyi değerlendirmesinin akran değerlendirmesinin verimini artırması sonuçlarıyla o çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşırken, bu çalışma sadece yazma eğitimi alanında yapılması ve akademik başarıyı incelemesiyle Kali ve Ronen'in (2008) çalışmasından ayrılmaktadır.

## ÖNERİLER

Çoklu akran değerlendirmelerinin programlama dilindeki öğrenmeye etkisini araştıran Wnag vd. (2011) yaptıkları çalışmada çoklu akran değerlendirmesinin, tekli akran değerlendirmesine göre daha öğretici olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın uygulaması her ne kadar farklı olsa da o çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara yazma becerisi alanında ulaşmıştır.

Bu çalışmanın alanyazın kısmında da belirtildiği gibi akran değerlendirmesi; birçok çalışmada öğrenme ve öğretme sürecine katkılarının olduğu belirlenmesine rağmen, her sorunu çözen bir yöntem olmaktan uzaktır. Bu çalışmanın sınırları içinde olmayan ve alan yazında akran değerlendirmesinin dezavantajları olarak görülen, değerlendirmeci önyargıları; belirli bir eşgüdümün ve birlikteliğin sağlanamaması; bireysel farkların değerlendirmeyi çok karmaşıklaştırması; bazı çalışmalarda istenen seviyede bilgi artışı ve ilerlemenin olmaması; dönütle ilgili bilgi kaynağının net olmaması; dönüt alanların pozitif yaklaşımın zamanla değişmesi; değerlendirmecinin sorgulanması; öğretmen ve değerlendirmeci akran dönütleri arasında dengesizlik bulunması gibi sorunlar hakkında daha fazla çalışma yaparak, çözüm önerilerinin araştırılması önerilmektedir.

Akran değerlendirmesi bu çalışmanın alanı olan yazma becerisi konusunda birçok araştırmada kullanılmış ve özellikle öğrenmeye katkıları yönünden alan yazındaki yerini alırken (Baker, 2016; Bradley ve Thouésny, 2017; Gur, 2015; Landry vd., 2015; Gao vd., 2019; Reinholz, 2016; Huisman vd., 2018) bu çalışma da onların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu yöntemin bu çalışmada olduğu gibi değişik tekniklerinin uygulamaları ile bu konudaki eğitimin verimliliği artırılmalıdır.

## ETİK METNİ

Araştırmacının etik onayı Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 20 Ekim 2021 Tarih ve 2021/08-15 Sayılı yazı ile alınmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcılarla yapılan bireysel görüşmelerde, toplanan verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı açıklandı. Araştırma kapsamında demografik bilgilerinin kişisel gizliliği ihlal etmeyecek şekilde sunulacağı; görüşlerin analizinde, katılımcıların kimlik bilgilerini çağrıştırmayacak şekilde kodlanacağı güvencesi verilerek bilimsel ve araştırma etiği kurallarına azami derecede dikkat edilmiştir. Ayrıca bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına da uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

**Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %30 ve üçüncü yazarın katkı oranı %20'dir.

**KAYNAKÇA**

- Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education–twenty-first century practices, challenges and the way forward, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 226-251, <https://doi:10.1080/02602938.2015.1100711>
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 17, No. 3, pp. 179-192, <https://doi:10.1177/1469787416654794>
- Balantekin, Y. (2021). İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.
- Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bradley, L. and Thouëсны, S. (2017). Students' collaborative peer reviewing in an online writing environment, *Themes in Science and Technology Education*, Vol. 10, No. 2, pp. 69-83.
- Butler, J. A. & Britt, M. A. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28, 70–96
- Butler, S. A. & Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education, *Physical Educator*, Vol. 58, No. 1, pp. 30-41.
- Can, R. (2012). Paragraph Level Coherence and Consistency in the Written Expressions of Secondary School Students. Unpublished Ph.D. Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Chi, M. T. H., & Van Lehn, K. A. (2012). Seeing deep structure from the interactions of surface features. *Educational Psychologist*, 47, 177–188.
- Cho K. , Schunn C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education* 48 (2007), 409–426.
- Cho, K. and Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: a web-based reciprocal peer review system, *Computers & Education*, Vol. 48, No. 3, pp. 409-426.
- Çelikkpazu, E. E. (2006). A Research on Written Expression Skills of Erzurum Center District Primary Education Sixth Grade Students. Unpublished Master's Thesis, Atatürk University Institute of Social Sciences.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70, 287–322.
- Gao, Y., Schunn, C. D. D., and Yu, Q. (2019). The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 44, No. 2, pp. 294-308, <https://doi:10.1080/02602938.2018.1499075>
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments* (2nd ed.). Routledge.
- Gur, T. (2015). Effects of Peer Coaching Technique on Students Writing Skills In The University Level. *Zeitschrift für die Welt der Türken* Vol. 7, No. 1, 177-188.
- Hacker, D. & Sommers, N. (2016). *Rules for writers* (8th ed.). Bedford/St. Martin's.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369–388.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions, and essay performance,

- Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 43, No. 6, pp. 955-968.  
<https://doi:10.1080/02602938.2018.1424318>
- İlaslan, B. (2007). Written Expression Disorders Seen in Secondary Education Second Year Students and Various Suggestions for Elimination of Disorders. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Ince, V. M. (2006). Evaluation of Written Expression Skills of Primary 3, 4, 5, 6, 7, and 8th Grade Students. Unpublished Master's Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University Institute of Social Sciences.
- Kali, Y. & Ronen, M. (2008). Assessing the assessors: added value in web-based multi-cycle peer assessment in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning Volume 3*(01), 3-32.
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work, *Instructional Science*, Vol. 39, No. 3, pp. 387-406. <https://doi:10.1007/s11251-010-9133-6.4>
- Koc, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice, *Educational Sciences: Theory and Practice*, Vol. 11, No. 4, pp. 1979-1989.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective, *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 4, pp. 344-348.
- Landry, A., Jacobs, S. and Newton, G. (2015). Effective use of peer assessment in a graduate level writing assignment: a case study, *International Journal of Higher Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 38-51, <https://doi:10.5430/ijhe.v4n1p38>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M. L., Lyu, Y., Chung, K. S. & Suen, H. K. (2016). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 245-264.
- Li, L. & Gao, F. (2016). The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, pp. 885-900.
- Liou, H. C. & Peng, Z. Y. (2009). Training effects on computer-mediated peer review. *System*, (37), 514–525.
- Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback, *Instructional Science*, Vol. 40, No. 2, pp. 257-275, <https://doi:10.1007/s11251-011-9177-2>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, (18), 30–43.
- Lynch, R., Mannix McNamara, P. & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 179-197.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, (15), 118- 141.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2018). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Sage.



- Mutlu, T. Y. (2019). The effect of creative writing activities, in which Turkish literature stories are used in teaching Turkish as a foreign language, on student self-efficacy and writing success. Unpublished Master's thesis. Institute of Educational Sciences, Marmara University.
- Nelson, M.M. and Schunn, C.D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance, *Instructional Science*, Vol. 37, No. 4, pp. 375-401.
- Nicol, D., Thomson, A. and Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 No. 1, pp. 102-122.
- Panadero, E. (2016). *Is it safe? Social, interpersonal, and humaneffects of peer assessment: A review and future directions*. In G.T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of social and human conditions in assessment* (pp. 247–266). Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of selfassessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98.
- Patchan, M. M., Schunn, C. D. & Clark, R. J. (2018). Accountability in peer assessment: examining the effects of reviewing grades on peer ratings and peer feedback, *Studies in Higher Education*, Vol. 43 No. 12, pp. 2263-2278, <https://doi:10.1080/03075079.2017.1320374>
- Planas Lladó, A., Soley, L.F., Fraguell Sansbelló, R.M., Pujolras, G.A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N., Martínez, S., Josep, J. & Moreno, L. M. (2014). Student perceptions of peer assessment: an interdisciplinary study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 No. 5, pp. 592-610.
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41 No. 2, pp. 301-315, doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Shen B., Bai, B. & Xue W. (2020). The effects of peer assessment on learner autonomy: An empirical study in a Chinese college English writing class. *Studies in Educational Evaluation* 64 (2020) 100821. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100821>
- Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350. <https://doi:10.1080/0260293980230402>
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172-192. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787408091655>
- Topping, K. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. In J. H. McMillan Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). SAGE Publications, Inc.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions, *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 4, pp. 270-279.

- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, (3), 192–202.
- Wang Y., Liang Y., Liu L. Liu Y. (2011). A multi-peer assessment platform for programming language learning: considering group non-consensus and personal radicalness. *Interactive Learning Environments*, (24), 8, 2011-2031, <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1073748>
- Wen, M. L., & Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- Yu S., Hu G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing* 33 (2017) 25–35 *Education*, 9(2), 172-192. <https://doi:10.1177/1469787408091655>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: research findings and future directions, *Learning and Instruction*, Vol. 20 No. 4, pp. 270-279.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, (3), 192–202.
- Wang Y., Liang Y., Liu L. Liu Y. (2011). A multi-peer assessment platform for programming language learning: considering group non-consensus and personal radicalness.
- Wen, M. L., & Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8>
- Yu S., Hu G. (2017). Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing* 33 (2017) 25–35 <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.004>

**Ek. 1. Yazma Becerisi değerlendirme ölçeği**

<b>Ana Ölçütler</b>	<b>Alt ölçütler</b>
<b>B biçim Değerlendirme</b>	Kelime aralarındaki boşluklar yeterlidir. Kenar boşluğu bırakılmıştır. Paragraflar arası boşluk bırakılmıştır. Yazı harflerin karakteristik biçimine uygundur. Başlık kullanılmıştır. Noktalama işaretlerine uyulmuştur. Yazım (imlâ) kurallarına uyulmuştur. Söz dizimi uygun kullanılmıştır. Yapım ve çekim ekleri uygun biçimde kullanılmıştır. Sözcükler doğru şekilde yazılmıştır. Dil düzeyinden beklenen sözcükler kullanılmıştır.
<b>İçerik Değerlendirme</b>	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri mevcuttur. Metne uygun bir giriş cümlesi ile başlanmıştır. Bağlaçlık kurallarına uyulmuştur. Bağdaşlık kurallarına uyulmuştur. Metinler arası tutarlılığa uyulmuştur. Metinde amaçlılık esas alınmıştır. Düşünceyi geliştirme yolları kullanılmıştır. Metinde olaylar, oluş sırasına göre yazılmıştır. Metin uygun bir şekilde sonuca bağlanmıştır. Metni içeriğiyle başlık uyumu gözletilmiştir. Metinde konu bütünlüğü vardır. Metinde konu sınırlandırılması yapılmıştır.
<b>Anlatım Değerlendirme</b>	Metinde akıcı ve açık bir anlatım vardır. Tekrarlayan ifadelerden kaçınılmıştır. Metinde ana fikir mevcuttur. Ana fikre ulaşmada düşünce zinciri tutarlıdır. Metindeki ana düşünce yardımcı düşünceyle desteklenmiştir. Metnin konusuna uygun kelimeler ve anlatım biçimi kullanılmıştır. Metinde dil yapıları ve kalıpsal ifadeler uygun bir şekilde kullanılmıştır.