



Akran Öğretimi Tartışma Bölümünün Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçe Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi (Kazakistan Örneği)

Burcu KAYMAK ve Doğan YÜCEL
International Burch University, Bosnia and Herzegovina

Öz: Akran öğretimi öğretim yöntemi, tüm eğitim kademelerinde etkili bir öğrenme stratejisi haline gelmiştir. Mazur tarafından geliştirilen akran öğretimi yöntemi, katılımcıların ders sırasında bir akran grubu içinde tartışarak ve grup içinde birbirlerine yardım ederek eğitim sürecine aktif olarak katıldıkları bir metod olarak tanımlanabilir. Araştırmada Harmoni 2 ders kitabındaki “İletişim ve Medya, Teknolojik Gelişmeler” adlı konular ele alınmıştır. 8. sınıfta öğrenim gören 24 öğrencinin ders sırasındaki akran öğretimi tekniklerinde tartışmanın öğrencilerin cevapları üzerindeki etkisi bu çalışmada araştırılmıştır. Uygulama, Kazakistan'daki Astana şehri Kız Lisesinde (BİL) Anadili Türkçe olmayan Kazakistanlı soydaş öğrencilere Türkçe dersinde yer alan 24 öğrenci ile beş haftada gerçekleştirilmiştir. Derste öğrencilere sorulan 50 çoktan seçmeli kavram testi sorularının verileri analiz edilmiştir. Veriler SPSS 21.0 programında bağımsız t-testi ($p=.000$) kullanarak analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin kavram testi sorularına verdikleri yanlış cevapların doğru cevaplara dönüşmesinde tartışmanın önemli bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Akran öğretimi, aktif öğrenme yöntemi, tartışma.

Giriş

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi her geçen gün daha yaygın hale gelmektedir. Bu sebeple yurt içinde ikinci dil olarak ya da yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşların çalışmaları son zamanlarda artmıştır (Yılmaz ve Arslan, 2014).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi önem verilmesi gereken bir konu olmakla beraber hedef dilin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin de önemi oldukça büyüktür. Demircan (1990), dilin nasıl öğretilmesi gerektiği noktasında dilin eğitimcilerin odağında olması, bu sebeple de yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin takip edilmesi ve iyi bilinmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Daha sonra da dil öğretiminin beklenen seviyede olabilmesi için ilk olarak doğru yöntem ve tekniğin kullanılması gerekmektedir.

Mazur (1997), Harvard Üniversitesi'nde verdiği fizik derslerindeki deneyim ve uygulamalarına dayalı olarak akran öğretimi yöntemini geliştirmiştir. Akran öğretimi, öğrencilerin kavramsal sorular üzerinde düşündükleri ve birbirleriyle tartışarak öğrenmelerine katkı sağladıkları, öğretmenin ise anahtar kavramları verdiği ve derste daha çok rehberlik ettiği bir öğretim yöntemidir.

Mazur (1997), geleneksel olarak dersin açıklanarak ve soru çözerek işlendiği Harvard Üniversitesi Fizik bölümünde öğrencilerin matematiksel soruları çözseler bile fizik sorularına kavramsal düzeyde cevap veremediklerini belirtmektedir. Aynı şekilde öğrenciler cebirsel problem çözmeyi başarılı bir şekilde öğrenseler bile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin fiziğin temel kavramlarını anlamalarına yeterince fayda sağlamadığı vurgulanmıştır (Crouch ve Mazur, 2001). Di Carlo ve Rao, (2000) akran öğretimi yönteminin etkisinin, öğrencilerin tartışmalar

sırasında sınıf arkadaşlarına doğru cevaplar ile birlikte çözüm yollarını ve nedenlerini de kapsayan bilgi aktarımına bağlı olduğunu bildirmiştir.

Tartışma kısmı, akran öğretiminin kalbidir. Bu süreçte sınıf arkadaşları arasındaki tartışma, daha derin düşünmeyi geliştirir, çoktan seçmeli kavram test soruları üzerinde karmaşık düşünme becerilerini de geliştirirken alternatif fikir ve düşüncelerin paylaşılmasını ve teşvik edilmesini sağlayarak farklı açıklama yöntemlerini bulur (Gok, 2012).

Akran öğretimi; hızlı, eğlenceli ve destekleyicidir. Bu nedenle öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Öğrenciler bilgiye yaparak ve yaşayarak ulaşırlar. Bilgi ve beceriler öğrencilerin kendi çalışmaları olduğu için kalıcılığı da olumlu yönde etkiler (Akay, 2011).

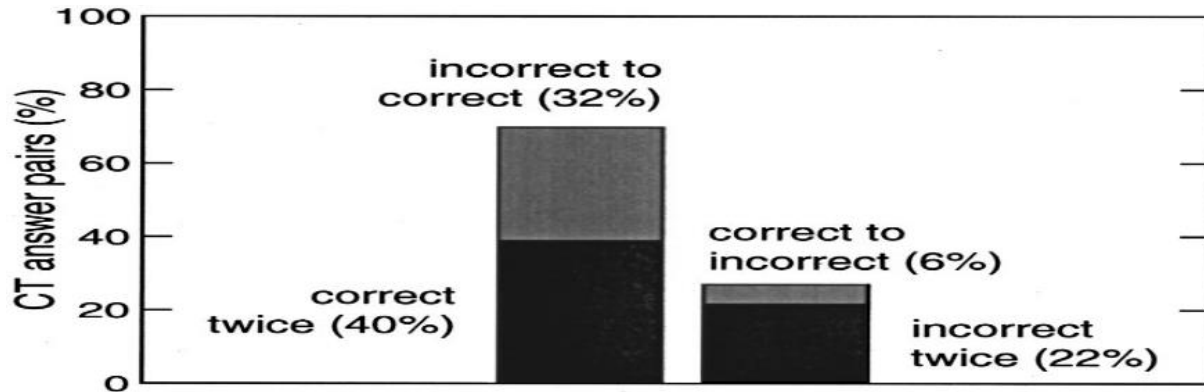
Akran tartışması, akran öğretimi modelinin en iyi bilinen özelliğidir ve bu incelemenin çoğu, öğrencilerin tartışmalarından sonra gözlemlenen öğrenme başarılarını analiz etmeye odaklanmıştır. Smith ve diğerleri, 2009; Porter ve diğerleri, 2011b; Bruck ve Towns, 2009; Lasry ve diğerleri, 2009; Brooks ve Koretsky, 2011; Willoughby ve diğerleri, 2011; Kaymak, 2020; Morgan ve Wakefield, 2012; Giuliadori, Lujan ve Di Carlo, 2006 araştırmalarında tartışma sonrasında öğrencilerin yanlış cevaplarının büyük ölçüde doğru cevaplara dönüştüğünü belirtmişlerdir. Tullis ve Goldstone, (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin özgüvenlerinin akran öğretimi tartışmasından sonra arttığını belirtmişlerdir.

On yıllık deneyim ve elde edilen sonuçlarıyla Crouch ve Mazur'un çalışması (2001) bu konudaki en kapsamlı araştırmadır. Elde ettikleri bulgularda, tartışmanın öğrenciler için olumlu olduğunu ve doğru cevapların ilk cevaplamalara göre doğruluk oranının %35-70 arasında arttığını göstermiştir.

Şekil 1, tartışma sırasında yanlış cevaptan doğru cevaba dönüşen öğrencilerin cevaplarının değişimini göstermektedir. Catherine, Crouch ve Mazur (2001).

Şekil 1

Cevapların değişimi



Di Carlo ve Rao, (2000) 10 hafta boyunca 256 birinci sınıf tıp psikolojisi öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada, akran öğretimi yönteminin tartışma bölümünde kavram sorularını cevaplama oranını önemli ölçüde artırdığını bulmuşlardır. Çalışmada hatırlama, orta seviye ve bütünleştirici olmak üzere üç tür soru sorulmuştur. Hatırlama sorularına verilen doğru cevapların yükselişi %94'ten %98'e çıkmıştır, %82.5'ten %99.1'e orta seviye sorularında bir yükseliş görülmüştür ve 73.1'den 99.8'e kadar bütünleştirici sorular tipinde değişiklik olmuştur. Tartışma bölümünden sonra zorluk seviyesi yüksek olan sorulara verilen doğru cevaplar diğer soru türlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Chou ve Lin (2015), Tayvan'daki Yuan Ze Üniversitesinde yaptıkları çalışmada, akran öğretiminin temel özelliklerinden biri olan tartışma bölümü, öğrencilere sınıf içerisinde akranlarını rastgele seçme olanağı sunmuş ve öğrencilerin tartışmaya aktif ve istekli bir şekilde katılmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin tartışma sürecine katılma isteklerinin belirlenmesinde öğretim üyesinin, grup oluşturma aşamasında, grup üyelerinin verdiği doğru cevapların diğer öğrencilerin puanlarını da belirli bir düzeyde etkilediği bir puanlama sistemi kullanmıştır. Puanlama sistemi, tartışma öncesi bireysel yanıtların %40'ı, akranlarıyla yapılan tartışma sonrasındaki bireysel yanıtların %30'u ve iki öğrenciden oluşan gruplar için tartışma sonrasında akranları tarafından verilen bireysel yanıtların %30'u, %15'i şeklindedir. Üç öğrenciden oluşan gruplarda akranları tarafından verilen bireysel yanıtların toplamıdır. 86 öğrencinin katıldığı çalışma, 11 haftalık bir sürecin ilk 6 haftalık aşamasında her bir derste öğretim elemanı tarafından önceden belirlenen gruplarla yukarıdaki puanlama sistemi kullanılmış, ikinci 5 haftalık aşama ise rastgele gruplardan oluşan bir tartışma süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler cevaplarını elektronik yanıtlama sistemi aracılığıyla öğretmene iletmıştır. Buna ek olarak, tartışmaya katılıp katılmadıklarını ve yanıtları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını belirttikleri elektronik yanıtlama sistemi aracılığıyla bir değerlendirme formu sunmuşlardır. İlk 6 haftalık aşamadan sonra, öğrencilerden 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak öğrencilerin tartışma bölümü ile alakalı görüşleri derlenip değerlendirilmiştir.

Kaymak, (2020) ders sırasında tartışma bölümünün akran öğretimine etkisini araştırmıştır. Uygulama, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 30 öğrenci ile beş hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada matematik analizi dersinde 32 soru sorulmuş, ilk doğru cevapların ortalaması 16.625, tartışma bölümünden sonra ikinci doğru cevapların ortalaması 26.625'tir. Bağımsız t-testi ile yapılan analiz sonucunda aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($p = .000$). Tartışma kısmının doğru cevapların artışına yaptığı katkı yapılan araştırma sonucunda sunulmuştur.

Podolner (2000)'e göre öğrencilerin akran eğitimi ile işlenen derslerde tartışma bölümünde arkadaşlarını ikna etme çabaları hem sorulara verilen doğru cevap oranını hem de doğru cevaba olan güvenlerini artırmaktadır. Sadece %3'ü doğru cevabı yanlış cevaba dönüştürürken; öğrencilerin %29'u ilk yaptığı yanlış cevabı düzeltmiştir.

Smith ve arkadaşları, (2009) öğrencilerin doğru cevap oranlarının artmasında akranlarından etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. ABD'de tıp fakültesi genetik dersinde yaptıkları çalışmada akran öğretimi sırasında akran tartışmaları verileri incelenmiştir. Araştırmaya 350 öğrenci katılmış ve öğrencilere sorular sorarak akran tartışmaları yapmaları istenmiştir. Tartışmanın ardından öğrencilerden aynı kavramı ölçüp aynı soru sorarak onlardan kişisel olarak

cevaplamaları istenilmiştir. Araştırma sonucunda akran tartışmasının kavramsal anlamayı geliştirdiği ve bu sonucun tartışma grubunda soruyu ilk anda doğru yanıtlanmayan öğrenciler için geçerli olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca birçok çalışma, tartışma bölümünün öğrencilerin özgüvenini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırdığını, öğrencilerin derin öğrenmelerini etkilediğini, öğrencilerin yaratıcı özelliklerini geliştirdiğini ve akranlarla yapılan değerlendirmeden sonra düşüncelerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Cevaplarını açıklayan öğrencilerin %90'ı “bireysel verilen cevaptan sonra akranlarla yapılan tartışmanın konu hakkında daha derin düşünmeye yol açtığını” açıklamıştır.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Araştırmanın amacı, akran öğretiminde tartışma bölümünün öğrencilerin ders esnasında kavram testine verdikleri cevapların öğrencilerin başarılarını olumlu veya olumsuz yönden değiştirip değiştirmediğini incelemektir. Araştırmada *akran öğretimi tartışması öğrencilerin cevaplarını olumlu veya olumsuz yönde değiştirir mi?* sorusunun cevabı aranmıştır.

Türkçe dersi, A2 seviyesindeki 8. sınıf öğrencilerine haftada 4 ders 40`ar dakika olarak programda yer almıştır. Akran öğretiminin uygulanması Mazur` un (1997) tanımladığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

40 dakikadan oluşan 2 ders toplam 80 dakika zaman dilimi, 15-20 dakikalık dersin genel kavramının öğrencilere aktarıldığı kısa ders anlatımı şeklinde yapılır. Sonrasında sınıf 2-3 kişilik rastgele gruplar oluşturularak çoktan seçmeli kavram test sorularına geçilir.

* Soru yansıtılır (yaklaşık 1 dakika)

* Öğrencilere kavram testini çözmeleri için süre verilir (yaklaşık 1-2 dakika)

* Öğrencilerden bireysel cevapları alınır ve analiz edilir. Doğru cevap oranı %35'in altında ise öğretmen konu anlatımını tekrar eder, %70 den fazla ise diğer soruya geçer, %35-%70 arasında ise akran öğretiminin diğer basamağı olan tartışma bölümüne geçer.

* Öğrenci grupları akran tartışmasını gerçekleştirir (yaklaşık 1-2 dakika)

* Öğrencilerden ikinci cevaplar toplanır.

* Son olarak öğretmen sorunun cevabını öğrenciler ile paylaşır (Mazur, 1997).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın katılımcılarını Kazakistan`ın Astana şehrinde bulunan bir Kız Lisesinde (BİL) Türkçe dersi alan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada, akran öğretiminin uygulaması aşamasında tartışma bölümünün anadili Türkçe olmayan Kazakistanlı öğrencilerin Türkçe dersinde kavram test sorularına verdikleri birinci ve ikinci cevaplar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Öğrencilerin derste anlatılan konuyu kavramsal olarak anlayıp anlamadıklarını incelemek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan 50 farklı çoktan seçmeli kavram sorusu hazırlanmıştır. Bu çoktan seçmeli kavram testindeki soruların cevapları ölçülmüştür.

Veriler 24 sekizinci sınıf öğrencilerinden ders esnasında akran öğretimi uygulamasının tartışma bölümünde elde edilmiştir. Uygulama Eric Mazur' un belirttiği şekilde yapılmış kısa ders anlatımından sonra çoktan seçmeli kavram testi sorularına geçilmiştir. Beş hafta boyunca bu öğrencilere yönetilen test sorulara öğrencilerin verdikleri birinci cevaplar ve ikinci cevaplar kaydedilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programında bulunan bağımsız t-test yardımıyla analiz edilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Akran Öğretimi Tartışma Bölümünün Uygulanışı

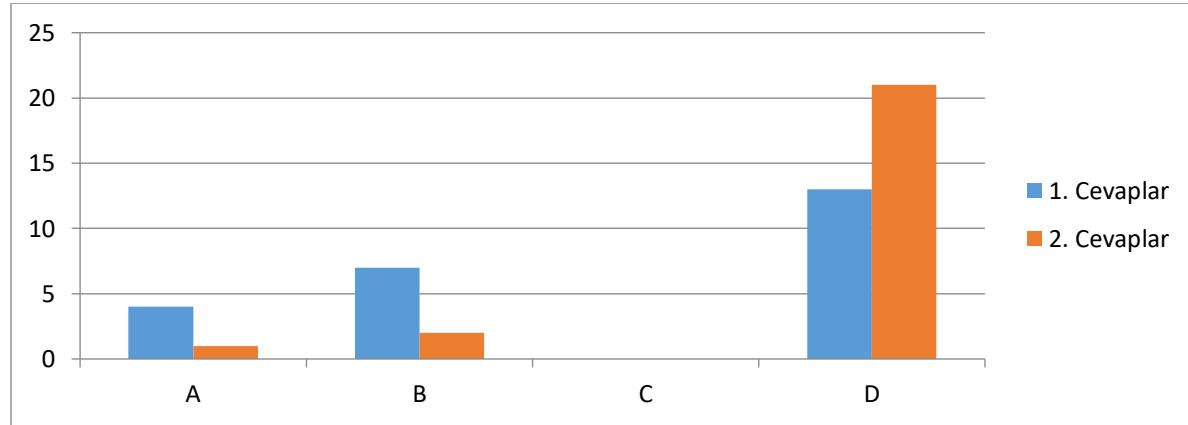
Örnek soru

Gazete ile ilgili olmayan kelime hangisidir?

a-ilan b-bulmaca c-röportaj d-kumanda

Grafik 1

Öğrencilerin Örnek Soruya Birinci ve İkinci Yanıtları. Doğru cevap D'dir.



Tablo 1

Bağımsız T-test Grup İstatistikleri Sonuçları

Cevaplar	N	Ortalama	Std. Sapma	std. Hata Ortalaması
Tartışma öncesi	50	13,3400	3,72860	,52730
Tartışma sonrası	50	19,2400	3,00720	,42528

Tartışma öncesi doğru yanıtların ortalaması 13.34, tartışma sonrası verilen yanıtların ortalaması ise 19.24'tür. Bu sonuç, tartışma sonrası öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Bağımsız t-test

t	df	p. (2-kuyruk)
-8,709	98	,000

Alınan sonuçların istatistiksel olarak anlamlılık değeri, bağımsız t-testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız t-testi sonuçları, tartışmanın öğrencilerin yanıtları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir (t (98) =-8.709, p=0.000).

Sonuç ve Tartışmalar

Akran öğretim yöntemi fizik dersinde Eric Mazur tarafından Harvard üniversitesinde uygulanmaya başlanmış ve öğrencilerin başarıları üzerinde etkileri görüldükçe diğer alanlarda uygulanmaya başlandı (Matematik, kimya, biyoloji, astronomi, psikoloji, vs.). Türkçe alanında özellikle yabancı dil olarak Türkçe alanında bu yöntemin etkilerinin belirlenmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe dersinde akran öğretiminin tartışma bölümünün uygulamanın ikinci cevaplara etkisi araştırıldı. Yapılan çalışmada ders esnasında akran öğretimi uygulaması Mazurun (1997) uygulamasında olduğu gibi yapılmıştır. Türkçe dersinde 50 adet çoktan seçmeli test soruları değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmada tartışma bölümünün öğrencilerin tepkilerini olumlu yönde değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin doğru cevaplarında önemli bir artış bulunmuş, Crouch ve Mazur (2001) tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde, kavram testine verilen doğru cevapların derste tartışıldıktan sonra arttığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada, akran tartışmasından sonra, çoktan seçmeli sorulara verilen doğru cevaplarda, ilk cevaplama (13,34) göre ikinci cevaplama (19,24) ortalama puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlarda elde edilen bu artışın anlamlılığı bağımsız t-test (p= 0,000) ile yapılan analizler sonucu belirlenmiştir. Daha önceki araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin cevaplarının yanlış cevaptan doğru cevaba yöneldikleri gösterilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin doğru çözümü bulmak için birbirleriyle olumlu etkileşim içinde olmalarıdır. Sonrasında da doğru çözümü sınıf arkadaşlarına başarılı bir şekilde iletebilmeleridir. Bu durum tartışmanın etkili bir akran öğretimi aracı olduğunu ve tartışmanın öğrencilerin yanlış cevaplarını düzeltmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, bu alanda yapılan önceki çalışmaları (Brooks & Koretsky, 2011; Bruck & Towns, 2009; Crouch & Mazur, 2001; Giuliadori, Lujan & Di Carlo, 2006; Kaymak, 2020; Lasry & diğerleri, 2009; Morgan & Wakefield, 2012; Porter & diğerleri 2011b; Smith & diğerleri, 2009; Straw, Wicker & Harper, 2021; Willoughby, 2011) desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe alanında akran öğretiminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına, derse katılımına, özgüvenlerine etkileri yapılacak yeni çalışmalar ile gösterilmelidir. Bu çalışmada akran öğretiminin katılımcıların ikinci cevaplardaki pozitif etkisi sonuçlar ışığında görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe alanında akran öğretimi uygulaması daha fazla çalışma yapılarak çeşitli yönlerden incelenmeyi gerektirmektedir.

Kaynakça

- Akay, G. (2011). *The effect of peer instruction method on the 8th-grade students' mathematics achievement in transformation geometry and attitudes towards mathematics*. (Unpublished Master's thesis), Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University.
- Brooks, B. J. & Koretsky, M. D. (2011). The influence of group discussion on students' responses and confidence during peer instruction. *Journal of Chemistry Education*, 88, 1477-1484, <https://doi.org/10.1021/ed101066x>
- Bruck, A. D. & Towns, M. H. (2009). Analysis of classroom response system questions via four lenses in a general chemistry course. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(4), 291-295, <https://doi.org/10.1039/b920834h>
- Chou, C. Y. & Lin, P. H. (2015). Promoting discussion in peer instruction: Discussion partner assignment and accountability scoring mechanisms. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 839-847, <https://doi.org/10.1111/bjet.12178>
- Crouch, C. H. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.1374249>
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. Ekin Eğitim
- Giuliodori, M. J., Lujan, H. L. & Di Carlo, S. E. (2006). Peer instruction enhanced student performance on qualitative problem-solving questions. *Advances in Physiology Education*, 30, 168-173, <https://doi.org/10.1152/advan.00013.2006>
- Gok, T. (2012). The effects of peer instruction on students' conceptual learning and motivation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching the Education*, 13(1), 1-17.
- Kaymak, S. (2020, June). Does Discussion have an Effect on Students' responses? In: *Proceedings of International Young Scholars Workshop* (Vol. 9).
- Lasry, N., Charles, E., Whittaker, C. & Lautman, M. (2009, November). When talking is better than staying quiet. In *AIP conference proceedings* (Vol. 1179, No. 1, pp. 181-184). American Institute of Physics., <https://doi.org/10.1063/1.3266709>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Morgan, J. T. & Wakefield, C. (2012). Who benefits from peer conversation? Examining correlations of clicker question correctness and course performance. *Journal of College Science Teaching*, 41(5), 51-56.
- Podolner, A. S. (2000). *Eradicating physics misconceptions using the conceptual change method* (Doctoral dissertation).

- Porter, L., Bailey-Lee, C. & Simon, B. (2013). Halving fail rates using peer instruction: A study of four computer science courses. In: SIGCSE '13: Proceedings of the 44th ACM technical symposium on computer science education, (pp. 177–182). ACM Press, <https://doi.org/10.1145/2445196.2445250>
- Rao, S. P. & Di Carlo, S. E. (2000). Peer instruction improves performance on quizzes. *Advances in physiology education*, 24(1), 51-55, <https://doi.org/10.1152/advances.2000.24.1.51>
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T.T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124, <https://doi.org/10.1126/science.1165919>
- Straw, A. M., Wicker, E. & Harper, N. G. (2021). Effect of peer instruction pedagogy on concept mastery in a first professional year pharmacy self-care course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(3), 273-278, <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.10.002>
- Tullis, J. G. & Goldstone, R. L. (2020). Why does peer instruction benefit student learning?, *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, 1-12, <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5>
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M. & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162-180, <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549980>
- Yılmaz, F. & Arslan, S. B. (2014). Çomü Tömer'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.

Ek: Akran Öğretimi Uygulamasında Kullanılan Örnek Sorular

1-Aşağıdakilerden hangisi hem görsel hem de işitsel iletişim aracıdır?

a-radyo b-televizyon c-faks d-telgraf

2-Aşağıdaki fillerden hangisi duyulan geçmiş zaman fiilidir?

A-oku b-okuyacak c-okumuş d-okuyor

3-Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

a-sanal sohbet-gazete
b-yazar-gazete
c-kısa mesaj-televizyon
d-kumanda-internet

4-Mektup eski bir iletişim aracıdır.

a-doğru b-yanlış

5-İnternet günümüzde kullanılan en etkili iletişim aracıdır.

a-doğru b-yanlış

6-Gazete ile ilgili olmayan kelime hangisidir?

a-ilan b-bulmaca c-röportaj d-kumanda

7-Gazete işitsel bir iletişim aracıdır.

a-doğru b-yanlış

8-Mektup yazmak için hangi araç gerece ihtiyaç yoktur?

a-kalem b-kağıt c-kulaklık d-zarf

9-Gazete manşetlerinde günün en önemli haberleri yer alır.

a-doğru b-yanlış

10-Haberleri nereden takip ediyorsun sorusunun cevabı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a-babam ve ağabeyim

b-gazete ve dergi

c-facebook ve twitter

d-televizyondan ve internetten

...

Sorumlu Yazar Bilgileri:

Yazar ismi: Burcu KAYMAK

Bölüm: Depart. Of Oriental Philology

Fakülte: Education and Humanities

Üniversite, ülke: Uluslararası Burch Üniversitesi, Bosnia ad Herzegovina

Email: burcu.kaymak@stu.ibu.edu.ba

Lütfen alıntılayınız: Kaymak, B. & Yücel, D. (2022). Akran Öğretimi Tartışma Bölümünün Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçe Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi (Kazakistan Örneği). *Journal of Research in Turkic Languages*, 4(2), 31-39. DOI: <https://doi.org/10.34099/jrtl.422>

Alındı: Mart 13, 2022 ▪ Kabul: Ekim 30, 2022