



ETKİLİ DÖNÜT VERME YOLLARI*

*Muhittin ÇALIŞKAN***

ÖZET

Bir eğitim durumunda, dönütün; yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işgörsü vardır. Yani, dönüt verirken, aynı anda; ipucu, pekiştirici ve düzeltme işe koşulabilmektedir. Bu durumda, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenlerden biri olan dönüt, önem kazanmaktadır. Dönüt, görev tamamlandıktan sonra verildiğinde, iş işten geçmiş olmaktadır. Çünkü bu tür dönüt sadece sonuç bilgisi verir, sürece değil ürüne odaklıdır. Araştırmalar, anında verilen dönütün, geciktirilmiş dönütten daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrenene anında dönüt sağlayabilecek yolları aramaktır. Literatür taraması sonucunda beş tür dönüt verme yaklaşımının araştırmanın amacına uygun yollar olduğu bulunmuştur. Bunlar; izleme testleri, programlı öğretim, akran dönütü, bilgisayar destekli dönüt verme ve kendi kendine dönüt verme yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlardan her birinin üstün olduğu durumlar ve sınırlılıkları vardır. Öğrenene öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verebilmek için önce öğrencinin öğrendiklerini göstermesi sağlanmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin öğrendiklerini göstermesine olanak olmadığına göre kendini izleme ve dönüt verme becerilerinin öğretilmesi ön plana çıkmaktadır. Genel olarak etkili çalışma ve öğrenme yollarına sahip olan öğrencilerin öğretim hizmeti niteliğindeki değişimlerden böyle olmayan öğrenciler kadar etkilenmedikleri bilinmektedir. Yani, alınan bütün önlemlere rağmen etkili bir öğretim hizmeti sunulmadığında, içsel dönüt öğrenme sürecini garanti altına alabilmektedir. Böyle düşünüldüğünde “kendi kendine dönüt vermenin” araştırmanın amacına en uygun yaklaşım olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dönüt, dönüt verme yolları, kendi kendine dönüt verme, etkili öğretim ve öğrenme

* Bu çalışma, 05-08 Ekim 2011 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde “Etkili Dönüt Sunma Yolları” başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mcaliskan@konya.edu.tr



WAYS OF PROVIDING EFFECTIVE FEEDBACK

ABSTRACT

Students should be provided with feedback about the rightness or wrongness of their learning in order for effective learning to take place. However, since there are students in the classroom who learn at different speeds from each other, it is quite difficult to provide each individual student with immediate feedback. Therefore the purpose of this study is to seek ways of providing immediate feedback to students in the classroom environment. It has been found as a result of a review of literature that five approaches of providing feedback are in conformity with the purpose of the study. These involve formative tests, programmed instruction, peer feedback, computer-based feedback and providing self-feedback. Each of these approaches has its own superiorities and limitations. When the strengths and limitations of each approach is examined, it can be said that “providing self-feedback” is the approach that best fits the purpose of the study. The prerequisite for students to provide self-feedback is to be able to monitor the learning process. In other words, they should have self-regulated learning ability. Therefore, self-regulation skills should be taught so that students can provide themselves with feedback. Individuals may provide immediate feedback in the self-feedback process. However, it is debatable to what extent individuals can provide themselves with explanatory feedback. This depends on individuals’ experiences and self-regulation skills.

STRUCTURED ABSTRACT

Students should be provided with feedback about the rightness or wrongness of their learning in order for effective learning to take place. However, since there are students in the classroom who learn at different speeds from each other, it is quite difficult to provide each individual student with immediate feedback. Therefore, there is a need for investigating how each student can be provided with immediate feedback in the classroom environment. In this context, the purpose of this study is to seek ways of providing each student with feedback that could guide learning processes in the classroom environment before the completion of a task.

It has been found as a result of a review of literature that five types of providing feedback are in conformity with the purpose of the study. These involve formative tests, programmed instruction, peer feedback, computer-based feedback and self-feedback. The approaches of providing feedback proposed in this study have been evaluated below in accordance with the purpose of the study.

According to Bloom (1998), formative tests are the most effective way of providing feedback. Formative tests fulfil the function of providing feedback for both the teacher and the student (Sönmez, 2009). However, formative tests generally yield knowledge of result only. If knowledge of result is provided with knowledge of performance at the

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



end of formative tests, it can be said that feedback can be more effective.

The programmed instruction practice may provide students with immediate and effective feedback. However, some problems are encountered in the implementation of programmed instruction. It is pointed out that it is difficult to implement programmed instruction in all disciplines, that programmed instruction may influence students' socialisation as it reduces interaction among students and that preparation of programmed instruction materials is difficult and costly (Bilen, 1996; Küçükahmet, 2009; Selçuk, 2007). Moreover, according to Küçükahmet (2009) programmed instruction may restrict students' ability to reach a synthesis and render teaching mechanical as evaluation rather than teaching is prioritised.

Peer feedback may provide immediate and effective feedback especially during group work. Peer feedback may be provided with relative ease in cooperative learning processes. However, the fact that students are not accustomed to this method may limit the applicability of peer feedback. Apart from this, there are certain concerns about peer assessment. One of these is that scoring may not be objective. Kaufman, Felder and Fuller (1999) point out that members may resent each other and lead to retaliations in later applications (as cited in Yurdabakan, 2011).

Assessment needs to be "integrated into the learning processes". Since computer-based assessment can provide immediate feedback when a student completes a task, it fulfils this requirement (Kleij, Eggen, Timmers and Veldkamp, 2011). In addition, the computer presents the opportunity of providing feedback of the desired type (knowledge of result-explanatory knowledge – elaborated knowledge) at the desired time (immediate - delayed). However, the absence of software programs that can provide feedback for all subjects, or the fact that even if they exist, they may not be economical are limitations of computer-based feedback approach.

Another approach suggested in this study is providing self-feedback. The prerequisite for students to provide self-feedback is to be able to monitor the learning process. In other words, they should have self-regulated learning ability. Therefore, self-regulation skills should be taught so that students can provide themselves with feedback. Individuals who can provide themselves with self-feedback may obtain feedback at the beginning, during and at the end of process. If they can identify their goals and the product expected of them properly, they can provide feedback about their current state and their deficient learning, if there is any, by determining what they know concerning the task, and what they are required to know. Thus, if their pre-learning is deficient, they have an opportunity to complete it. They can obtain information about the rightness or the wrongness of the applications that they have used during the process. At the end of the learning process, they can reach a judgment about the feasibility of the strategies. Apparently, the approach of self-feedback may integrate assessment and learning processes. Individuals may provide immediate feedback in the self-feedback process. However, it is debatable to what extent individuals

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



can provide themselves with explanatory feedback. This depends on individuals' experiences and self-regulation skills.

Each of the approaches of providing feedback suggested in the present study has its own superiorities and limitations. However, in order to provide students with feedback about the rightness or wrongness of their learning, first students should be allowed to demonstrate what they have learned. Since it is impossible for each student to demonstrate what he or she has learned, teaching of the skills of self-monitoring and self-feedback come to the foreground. When it is viewed from this perspective, it can be said that "self-feedback" is the best fitting approach to the purpose of the present study.

Key Words: Feedback, ways of providing feedback, providing self-feedback, effective teaching and learning

Giriş

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin gerekli hazırbulunuşluluğa sahip olmasının yanında iz bırakacak bir yaşantı geçirmesi gerekmektedir. Yaşantının iz bırakabilmesi birçok değişkene bağlıdır. Bloom'un (1998) tam öğrenme modelinde belirttiği gibi öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliği bu değişkenler arasında yer alır. Dili kullanma, okuduğunu anlama, ön öğrenmeler, ilgi, tutum ve akademik benlik algısı öğrenci niteliklerini oluşturur. Öğrenci nitelikleri olumlu hale getirilse de tek başına yeterli olamamaktadır. Araştırma sonuçları bilişsel giriş davranışlarının tamamlanması yanında öğretim hizmetinin niteliğini artıracak işlemlerin de uygulanmasının başarıyı anlamlı derecede yükselttiğini göstermektedir (Senemoğlu, 1989; Yunt, 1978). Öğrenci nitelikleri olumlu hale getirildiğinde ve buna ek olarak öğretim hizmetinin niteliği iyileştirildiğinde öğrenme düzeyi yükselmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenin niteliği öğrenci başarısındaki değişkenliğin ancak %5'ni açıklayabilmesine karşın "öğretim hizmetlerinin niteliği" başarıdaki değişkenliğin %25'ni açıklayabilme gücündedir (Senemoğlu, 1987a, s.16). Öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenler ise ipucu, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzelmedir (Bloom, 1998). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğreneceğini, bunları nasıl ve niçin öğreneceğini gösteren mesajların tümüne ipucu adı verilmektedir. Katılma, öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı davranış kazanıncaya kadar devam ettirmesidir. Pekiştirme davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü (Senemoğlu, 2009, s.453-458) düzeltme ise öğrencinin beklenene uygun olmayan, ondan farklı olan davranışının ortadan kaldırılması ve ona beklenen davranışın öğretilmesi (Özçelik, 1998, s.194) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde dönüt-düzeltilme genelde birlikte kullanılmaktadır (Demirel, 2006, s.133).

Walberg (1984) tarafından irdelenen bir dizi araştırma sonucuna göre, öğrenci başarısını, pekiştirme 1.2; dönüt-düzeltilme 1.0; ipuçları 1.0; öğrenci katılımı 1.0 standart kayma yükseltmektedir. Ayrıca söz konusu değişkenlerin etkilerinin toplanabilir özelliğe sahip olduğu gözlenmektedir (Akt. Bloom, 1984). Bir eğitim durumunda dönütün yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç temel işgörsü olduğu yani dönüt kullanırken ipucu, düzeltme ve pekiştiricilerin bir arada işe koşulabileceği (Sönmez, 2009, s.141) düşünüldüğünde dönüt öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenler içinde daha da bir önem kazanmaktadır. Dönüt öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir. Çünkü toplu öğretme-öğrenme

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



ortamında her öğrenci ile etkileşim düzeyi eşit olmadığı gibi ipuçları, katılma ve pekiştirme ne kadar etkili bir şekilde kullanılırsa kullanılsın bunlar, her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre anlam kazanacağından öğrenme ürünlerinde değişkenlik gözlenebilecektir. Bazı öğrencilerin öğrenmesi için uygun olan ipuçları bazıları için uygun olmayabilecek; bir öğrenci için yeterli olan katılma miktarı, bir diğeri için yetersiz kalabilecek; bir öğrenci için çok etkili olan pekiştirme tür ve zamanı diğeri için uygun olmayabilecektir (Senemoğlu, 1987b, s.30). Sınıfta her öğrenciye ihtiyacını karşılayacak derecede iyi bir öğretim niteliği sağlanmış olmasını güvence altına almak için dönüt ve düzeltme işlemlerinden yararlanılması gerekir (Bloom, 1984; Demirel, 1994). Grupla öğrenme durumlarında, öğreticinin, işaret ve açıklamalar, pekiştirme, katılma önlemlerinin bazı öğrencilerin bunlarla ilgili ihtiyaçlarını tam karşılayamaması yüzünden meydana gelmiş olabilecek öğrenme eksikliklerinden ve güçlüklerden anında haberdar olmasını ve bu aksaklıkları zamanında gidermesini sağlayacak önlemlere gerek duyulmaktadır. Dönüt ve düzeltme işte bu tür önlemleri sağlar (Özçelik, 1998, s.123).

Öğrenmenin çeşitli evrelerinde öğretici öğrencisinin neleri öğrenmiş bulunduğunu ve nerelerde ve nasıl bir düzeltici işleme (tamamlayıcı öğrenmelere) gerek olduğunu belirlemek amacıyla kontrol girişimlerinde bulunur (Bloom, 1998, s.136). Dönüt bu kontrol işlemini yerine getirebilmeyi sağlar. Dönüt; öğrenme sürecinin başında ön öğrenmeleri tamamlayabilir, süreçte öğrencinin izleme yapmasına olanak sağlar, sonunda ise öğrencinin kendini değerlendirmesine yardım eder. Bloom'a (1984) göre, öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini tamamlamak ve yeni bir öğrenme görevine hazırlamak için dönüt-düzeltilme ilk başvurulacak adrestir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi öğretim hizmeti niteliğinin en güçlü ögesi dönüt ve düzeltmedir. Meta-analiz çalışmaların bulguları "etkili dönütün nitelikli öğretimin önemli bir ögesi olduğu" düşüncesini doğrulamıştır (Rowe ve Wood, 2011). Alanyazında dönüt ve düzeltme işlemlerinin uygulanmasının başarıyı arttırdığı (Bloom, 1998; Oğuz, 1993; Saka, 2004; Senemoğlu, 1989; Yunt, 1978), öğrencilerin dönüt beklentisi içinde olduğu, daha çok dönüt beklentisi içinde olan öğrencilerin genellikle diğerlerinden daha başarılı olduğu ve başarılı olarak tanınan öğrencilerin dönüt beklentisi konusunda diğerlerinden farklılık gösterdikleri (Alavi ve Kaivanpanah, 2007) belirtilmektedir. Diğer taraftan olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının çok az öğretmen tarafından yerine getirildiği (Oral, 2000), dönüt-düzeltilme etkinliklerinin ara sıra gerçekleştirildiği (Şahin, 2014) vurgulanmaktadır. Yeterli dönüt sağlanamamasının nedenleri olarak da sınıfların kalabalık olması (Karatay, 2011; Oral, 2000) ve görsel - işitsel araçların yeterli olmaması gösterilmektedir (Oral, 2000).

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verilmelidir. Özçelik'e (1998) göre, bireysel öğretimde genellikle bir dönüt sorunu ile karşılaşılmaz. Ancak, sınıfta, birbirinden farklı hızda öğrenen öğrenciler vardır. Bu nedenle sınıf ortamında her bir öğrenciye anında dönüt vermek oldukça güçtür (Senemoğlu, 2009, s.167-168). Sınıf ortamında, her bir öğrenciye anında nasıl dönüt sağlanabileceğinin belirlenebilmesi için daha çok araştırmaya gerek duyulmakta olduğu açıktır. Bu konuda yapılacak araştırmalar öğretimin geliştirilmesine katkılar getirebilir.

Genellikle dönüt üzerine yapılan çalışmalar bilgisayar veya öğretmen gibi dışsal bir kaynaktan öğrenciye bilgi verme üzerine odaklanmıştır. Bu tür dönütler genellikle öğrenme etkinlikleri süresince ulaşılabilen dönütler değildir. Bir görev tamamlandıktan sonra veya yapılan bir testten sonra verilen dönütlerdir. Bu tür dönütlerin hemen hemen her zaman amacı, öğrencinin bir soruya ya da teste verdiği cevabı doğrulamak veya değiştirmektir (Butler ve Winne, 1995). Görevle ilgili olumsuz dönüt (örneğin düşük not) verildiğinde, bu bilgi öğrencilerin akademik benlikleri hakkındaki tasarımlarını negatif yönde etkileyerek sonraki üniteleri öğrenmeye karşı

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



isteklerini azaltmaktadır (Yunt, 1978, s.50). Dönüt özyeterlik algısını etkilemektedir (Burak, Özmenteş ve Seban, 2015). Nitekim Bloom da (1998) öğrencilerin geçmiş öğrenme derecelerini algılama biçimlerinin sonraki öğrenme ünitelerine duyuşsal giriş karakteristiği olarak etki edebileceğini ileri sürmektedir. Bu açıklamalardan görev sonunda dönüt vermenin birtakım olumsuzlukları olduğu anlaşılmaktadır. Hele ki bu bilgi olumsuz ise sonraki öğrenmeleri de olumsuz etkilemektedir. Dönüt, görev tamamlandıktan sonra verildiğinde, iş iştin geçmiş olmaktadır. Çünkü bu tür dönüt sadece sonuç bilgisi verir, sürece değil ürüne odaklıdır. Yapılan araştırmalar anında verilen dönütün geciktirilmiş dönütten (Erbaş ve Yücesoy, 2002; Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011), açıklayıcı dönütün sadece doğru cevabın sunulduğu dönütten (Özdener ve Satar, 2009), eklemlemeye (genişletmeye) yönelik dönütün öğrenmede sonuç bilgisinden daha etkili (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011) olduğunu göstermektedir.

Dönütün en basit ve yaygın türü sonuç dönütüdür (Butler ve Winne, 1995; Shute, 2008) ve çoğu zaman sonuç bilgisi olarak adlandırılır (Butler ve Winne, 1995). Sonuç bilgisi olan dönüt, dışarıdan tanımlanan bir kritere göre sonuçların doğru olup olmadığı bilgisini veya görevi gerçekleştirmek için adımlar verilmişse başarıya götüren yolda olunup olunmadığı bilgisini verir. Sonuç bilgisi veren dönüt, görevin başarı durumundan başka görevle ilgili ek bilgi vermez (Butler ve Winne, 1995). Dönüt performans bilgisi de vermelidir (Kangalgil ve Demirhan, 2009). Schmidt ve Wrisberg'e (2004) göre, performans bilgisi ile sonuç bilgisi arasındaki en önemli fark performans bilgisinin yapılan hareketin başarısı ile ilgili değil yapılma sırasındaki sürecin niteliği ve kalitesi ile ilgili bilgi içermesidir (akt., Kangalgil ve Demirhan, 2009).

Öğrenciye sunulan dönüt, onun elde ettiği ürüne değil öğrenme sürecine odaklandığında zaten istenilen ürünün elde edilmesi mümkün olabilir. İşte bu nedenle doğal olarak kullanılan dönütler (not, alıştırtma kitapları, kısa sınavlar, ev ödevleri) dışında anında ve öğrenme sürecine rehberlik edebilecek dönüt verme yolları aranmalıdır. Bu bağlamda, bu çalışmada, her bir öğrenciye görev tamamlanmadan, öğrenme süreçlerine rehberlik edebilecek dönüt verme yolları aranmıştır. Literatür taraması sonucunda, çalışmanın amacına yönelik, beş dönüt verme yaklaşımı tespit edilmiştir. Bunlar; izleme testleri, programlı öğretim, akran dönütü, bilgisayar destekli dönüt verme ve kendi kendine dönüt vermedir.

İzleme Testleri

Dönütün ilk akla gelen ve pratik olan uygulama şekli izleme testleridir. Bloom'a (1998, s.6) göre, çok çeşitli dönüt olanakları bulunmasına karşın izleme testleri en yararlı dönüt araçlarıdır. İzleme testleri, üniteye kazandırılmak istenen tüm davranışların ne derecede kazandırılmış olduğunu yoklayan testlerdir (Senemoğlu, 2009, s.459). Tam öğrenme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar, her ünite için izleme testleri denilen özel ölçme araçları geliştirilerek öğretimde bunlardan yararlanılmasının dönüt ile ilgili ihtiyaçları büyük ölçüde karşılayabileceğini ve bunun, 20-40 öğrenci ile öğretmen arasında gerçekleşmesi çok zor gibi görünen bilgi alışverişine pratik bir çözüm olabileceğini ortaya koymuştur (Özçelik, 1998, s.198).

Öğrencilerin sadece çok küçük bir bölümü her üniteye öğretilmeye çalışılan tüm yeni davranışları öğrenebilmektedir. Öğrencilerin geriye kalan büyük çoğunluğu, bir üniteye kendilerine öğretilmeye çalışılan davranışların büyük bir bölümünü öğrenmeden başka bir üniteye geçmekte; bunların üniteye birikerek yığınaşan öğrenme eksiklikleri, daha sonraki öğrenmeleri tümünden olanaksız hale getirmese bile çok güçleştirmektedir. Bu nedenle her ünite bittiğinde öğrencilerin bu üniteye öğrenme eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir. Üniteye öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla izleme testlerinden yararlanır. Her ünite bittiğinde, o üniteye ilgili izleme testi verilir ve bu testle, öğrencilerden her birinin üniteye öğrenme eksiklikleri tek tek ortaya konur (Özçelik, 1997, s.14)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Programlı Öğretim

Her bir öğrenciye anında dönüt sağlama yollarından biri de programlı öğretim uygulaması olabilir (Bilen, 1992, s.62; Selçuk, 2007, s.165; Senemoğlu, 2009, s.168). Programlı öğretim öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını, bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonucunun anında kontrol edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2006, s.121). Programlı öğretimin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, her öğrenciye kendi öğrenme hızına göre ilerleme imkanı sağlaması, öğrenme sonucu hakkında öğrenciye anında bilgilendirici, pekiştirici ve düzeltici dönüt vermesi gibi faydaları vardır (Küçükahmet, 2009, s.123).

Programlı öğretimde önce öğrenciye öğretilecek konu, aşamalılık ilişkisi (önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri destekleyecek şekilde sıralanması) dikkate alınarak küçük birimler halinde analiz edilir. Her birimi öğrenmek için öğrencinin ne yapacağına ilişkin yönergeler verilir. Öğrencinin, her bir öğrenme birimini tamamladıktan sonra ne derece öğrendiği test edilir. Öğrenci doğru cevaplarsa pekiştirilerek bir sonraki öğrenme birimine geçilir. Yanlış cevaplamışsa, öğrencinin yanlışını düzeltmesi için yeni yönergeler verilir, bu durum, öğrenme birimi tam olarak öğrenilinceye kadar sürer (Senemoğlu, 2009, s.168-169).

Akran Dönütü

Son yıllarda özellikle grup çalışması sırasında akran değerlendirmeye duyulan ilgide önemli bir artışın olduğu gözlenmektedir (Patchan ve Schunn, 2015). Akran değerlendirme, akranlar arasında dönüt alışverişi sağlayabilmektedir (McMahon, 2009; akt., Yurdabakan, 2011, s.64). Flavell (1987) ve Topping'e (2005) göre, akran değerlendirme, öğrencilerin başkalarından dönüt alma – verme becerileri konusunda deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Akran dönütü özellikle öğrencilerin birbirleriyle rahat iletişim kurabildikleri sınıflarda daha çok talep edilmektedir (akt., Alavi ve Kaivanpanah, 2007: 182).

Bilgisayar Destekli Dönüt Verme

Teknolojinin sınıflara girmesiyle birlikte bilgisayar destekli değerlendirme araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Teknoloji dönütün etkililiğini artırmada önemli bir araçtır (Yuan ve Kim 2015). Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp'a (2011) göre, bilgisayar destekli değerlendirmenin en önemli avantajı öğrenci bir görevi tamamlarken veya bir testi cevaplarırken anında dönüt sunabilmesidir.

Kendi Kendine Dönüt Verme

Yapılan bir kısım araştırmalar dönüt verilmeden yapılan araştırmaların da öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu bildirmektedir. Bu durumda "bireylerin dönüt almadan öğrenmelerini nasıl gerçekleştirebildiği" sorusu akla gelmektedir. Bu soruya, bireylerin dönüt almadıkları zaman bu yeni durumla başa çıkabilmek için bilgi işlem süreçlerinin normal durumlardan daha farklı çalıştığı cevabı verilebilir. Buna ek olarak sık bir şekilde dönüt almayan bireylerin, bu yeni durumla kendi kendilerine baş edebilecekleri yöntemler geliştirdikleri ve kendi yöntemlerinin hem dönüte bağımlılığı ortadan kaldırdığı hem de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir (Kangalgil ve Demirhan, 2009, s.32).

Dışardan bir kaynaktan dönüt almadan öğrenmesini gerçekleştirebilen öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyebilen öz düzenlemeli bireyler olduğu söylenebilir. Öğrenmenin izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenme süreci izlendiğinde içsel dönüt sağlanabilir. İzleme işi iki kişi tarafından yapılabilir. Sürecin izlenmesi dışarıdan (çoğunlukla öğretmen) yapılıp öğrenene bilgi verildiğinde bu dışsal dönüt olmaktadır. Birey kendi kendini izleyip kendine bilgi verdiğinde içsel dönüt söz konusudur.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



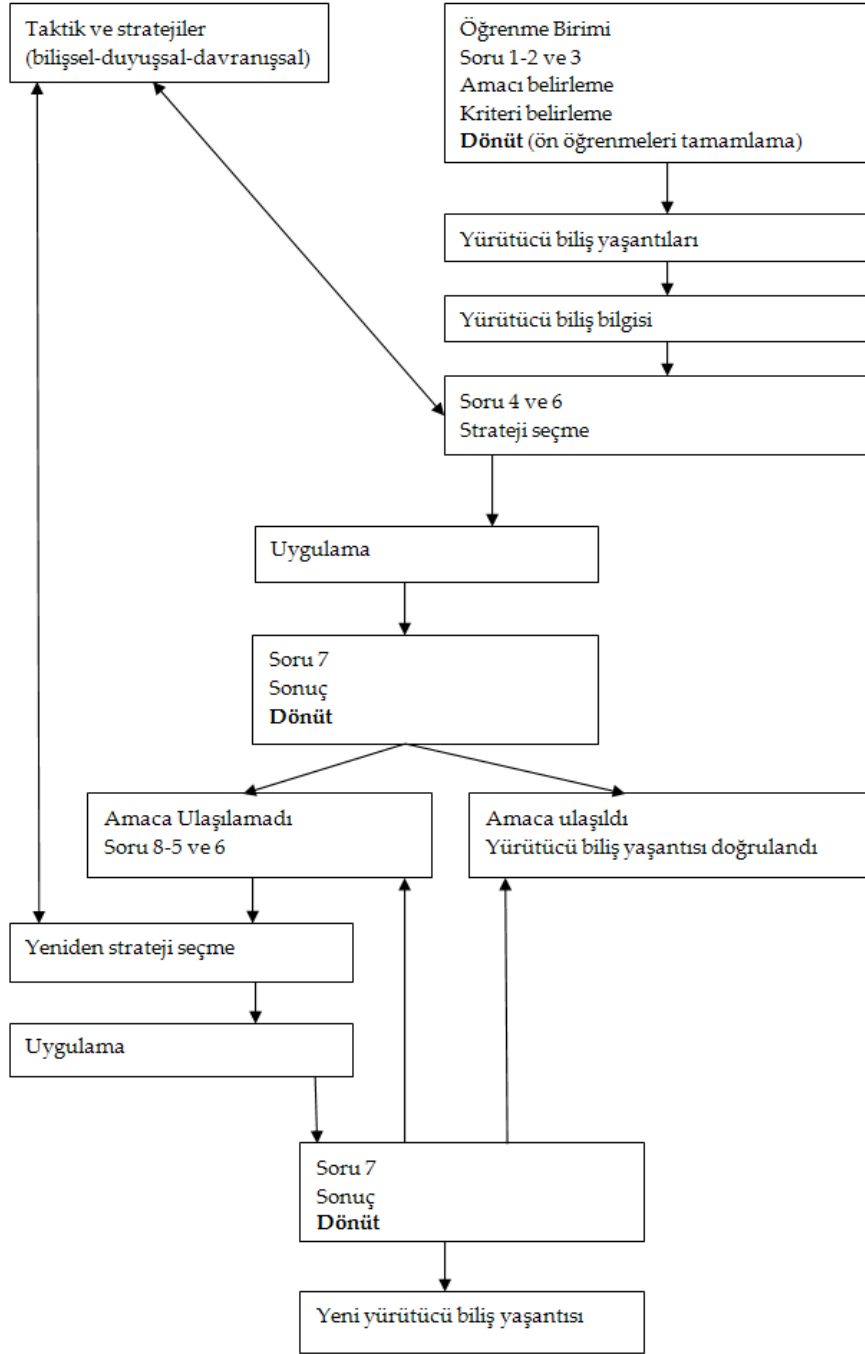
Öz düzenlemeli öğrenme öğrenci başarısındaki en önemli faktördür. Öğrenmesini etkili olarak gerçekleştirebilenlerin öz düzenlemeli öğrenciler olduğu konusunda teorisyenler hemfikirdir (Butler ve Winne, 1995). Bir öğrenme görevini başarmak, öğrenenin öğrenme birimiyle meşgul olmasıyla gerçekleşir. Öz düzenleme öğrenme birimiyle meşgul olma sitedir. Öğrenme birimiyle meşgul olan öğrenci hedeflerini belirler, hedefe ulaştıracak uygun stratejileri seçer, plandaki aksaklıkları gidermek için önlemler alır ve tüm bu işlemlerin etkilerini izler. Bu işlemler sırasıyla yapılırken engellerle karşılaşılabilir. Öz düzenlemeli öğrenciler için, başlangıçta belirlenen hedefleri yeniden düzenlemek hatta onlardan vazgeçmek, motivasyonunu yönetmek, bazen yeni taktikler düşünmek zorunlu olabilir. Öz düzenlemeli öğrenci inançlarının, motivasyonunun, bilişsel süreçlerinin farkındadır. Bu farkındalık nasıl daha iyi öğrenebileceği konusunda bir fikir edinmesi için temel oluşturur (Butler ve Winne, 1995).

Öğrenmenin oluşumu sırasında sürece katılabilen, çaba sarf eden bir birey şu soruları cevaplayabilir (Senemoğlu, 2007: 336): 1. Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir? 2. Bu konu hakkında ne biliyorum? (kendi öğrenme düzeyini test etme) 3. Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım? 4. Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim. 5. Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim? 6. Hata yaptığım takdirde hatamı nasıl bulmalıyım? 7. Bu işlemler sonunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? 8. Ürün beklentime uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim? Bu soruların cevabı bireye içsel dönüt sağlar. Bireyin öğrenme sürecini izleyerek kendine nasıl dönüt sağlayabileceği şekil 1’de gösterilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015





Şekil 1: Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde içsel dönüt
Kaynak: (Çalışkan, 2010, s.6)

Şekil 1'e göre, öğrenci bir öğrenme birimi ile karşılaştığında soru 1-2 ve 3'ü cevaplar. Birinci sorunun cevabı amacını dolayısıyla da ölçütünü belirlemede yardımcı olur. İkinci sorunun cevabı ön öğrenmeleri hakkında dönüt verir. Bu şekilde eksik öğrenmeleri varsa onları tamamlayabilir. Birey amaca ulaşmak için geçirmiş olduğu yürütücü biliş yaşantılarına dayanarak

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

sahip olduğu yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda bir strateji seçip (Senemoğlu, 2009) uygular. Uygulama sonucunda 7. soruyu sorar. Elde ettiği ürünü ölçütlerle karşılaştırıp bir sonuca varır. Bu şekilde yine dönüt sağlamış olur. Amaca ulaştı ise yürütücü biliş yaşantısı doğrulanır. Stratejinin yararlılığına ilişkin bir yargı (Butler ve Winne, 1995) oluşturur. Amaca ulaşamadı ise tekrar bir strateji seçer, uygular ve 7. soruyu cevaplar. Bu süreç öğrenme gerçekleşinceye kadar bu şekilde devam eder. Her uygulama ya bireyin yürütücü biliş yaşantısını doğrular ya da yeni yürütücü biliş yaşantılarının elde edilmesini sağlar. Görüldüğü gibi öğrenmesini izleyen birey sürecin başında, süreçte ve sonunda içsel dönüt alabilmektedir. Bütün öz düzenleme etkinliklerinde dönüt doğal olarak ortaya çıkar. Görevi başarmak için yapılan işlemlerin ve elde edilen ürünlerin izlenmesi içsel dönütü ortaya çıkarır. İçsel dönüt öğrencinin görevi başarmak için izlediği süreçleri ve görevle ilgili faktörleri yeniden yorumlamasını sağlar. Bu yorum sonraki işlemleri etkiler (Butler ve Winne, 1995). Sonuç olarak içsel dönüt görevle bilişsel meşguliyetin doğasında vardır. Yani öğrenci öz düzenleme süreçlerini gerçekleştirdiğinde kendi kendine dönüt sağlayabilecektir.

Tartışma ve Sonuç

Dönütün kaynağı, türleri ve verilme zamanı onun etkiliğini belirlemektedir (Weaver, 2006). Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda açıklanan dönüt verme yaklaşımları irdelenecek ve her bir yaklaşımın avantajları ve sınırlılıkları dile getirilecektir. Bu nedenle burada öncelikle dönütün kaynağı, türü ve verilme zamanı ile ilgili tartışmalara yer verilecektir. Bu tartışmalar ışığında çalışmada önerilen dönüt sağlama yolları değerlendirilecektir.

Dönüt içsel ve dışsal kaynaklı olabilmektedir. Dışsal dönütler öğretmen, akran, bilgisayar vb. kaynaklardan gelmektedir. Schmidt ve Wrisberg'e (2004) göre dışsal dönütlerin en önemli özelliği verilme zamanının, verilme şeklinin veya her ikisinin de tamamen dönütü veren dışsal kaynağa bağlı olmasıdır (Akt. Kangalgil ve Demirhan, 2009). Shute (2008), sonuç bilgisi veren dönüt, doğru cevap bilgisi veren dönüt ve genişletmeye (eklelemeye) yönelik dönüt olmak üzere dönüt türlerini üçlü sınıflamıştır. Sonuç bilgisi sadece cevabın doğru olup olmadığı konusunda bilgi verir. Doğru cevap bilgisi veren dönüt ise cevap yanlış olduğunda doğru cevabı içeren dönüttür. En karmaşık dönüt türü genişletmeye yönelik dönüttür. Ancak dönütün ne kadar ayrıntılı olacağı (ayrıntı derecesi) çeşitli çalışmalarda son derece farklıdır (Shute, 2008). Anında verilen doğru cevap bilgisinin ve genişletmeye yönelik dönütün sonuç bilgisinden daha etkili olduğu belirtilmektedir (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011).

Dönütün ne zaman verileceği de önemli konulardan biridir (Lavolette, Polio ve Kahng, 2015; Nakata, 2015). Shute'a (2008) göre, verilme zamanına göre dönüt, anında verilen ve geciktirilmiş olmak üzere ikiye ayrılır. Anında verilen dönüt her bir madde cevaplandıktan hemen sonra verilir. Dönüt davranıştan ne kadar sonra verilmeli (gecikme ne kadar olmalı?) sorusunun cevabı değişebileceğinden geciktirilmiş dönütü tanımlamak oldukça zordur. Anında dönüt ve geciktirilmiş dönütün etkililiği konusunda çok farklı görüşler mevcuttur. Bu kadar farklı görüşlerin olmasının nedeni anında sunulan dönütün ve geciktirilmiş dönütün tam olarak tanımlanamamasıdır (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011). Bazı araştırmalar anında verilen dönütün geciktirilmiş dönütten daha etkili olduğu vurgulamaktadır (Erbaş ve Yücesoy, 2002; Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011).

Anında dönüt ve geciktirilmiş dönütün tanımları incelendiğinde her ikisinin de görev tamamlandıktan sonra verildiği anlaşılmaktadır. Biri görev tamamlanır tamamlanmaz diğeri görev tamamlandıktan bir süre sonra verilmektedir. Ancak bu sürenin ne olacağı tartışma konusudur. İkisi de ürün odaklıdır. Bu çalışmanın amacında geçen "anında dönüt" ifadesi ile "görev tamamlandıktan hemen sonra verilen dönüt" değil "görev tamamlanmadan, süreçte verilen, öğrenme sürecine rehberlik eden dönüt" ifade edilmek istenmiştir. Bu nedenle çalışmada önerilen

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



dönüt verme yolları değerlendirilirken “süreçte dönüt sağlayıp sağlayamayacağı” dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada sürece rehberlik edebilecek ve anında dönüt sağlayabilecek dönüt verme yaklaşımları olarak izleme testleri, programlı öğretim, akran dönütü, bilgisayar destekli dönüt verme ve kendi kendine dönüt verme yaklaşımları önerildi. Bu yaklaşımlar araştırmanın amacına ve yukarıda belirtilen kriterlere göre aşağıda değerlendirilmiştir.

İzleme testleri Bloom’a (1998) göre en etkili dönüt verme yoludur. İzleme testleri, hem öğretmen hem de öğrenci için dönüt sağlayabilmektedir (Sönmez, 2009, s.142). Ancak izleme testleri genellikle sadece sonuç bilgisi vermektedir. İzleme testleri sonunda sonuç bilgisi ile birlikte performans bilgisi de verilirse dönütün daha etkili olacağı söylenebilir.

Programlı öğretim uygulaması öğrencilere etkili ve anında dönüt sunabilmektedir. Ancak programlı öğretimin uygulanmasında birtakım güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Programlı öğretimin bütün disiplinlerde uygulamasının zor olduğu, öğrenciler arasında etkileşimi azalttığından öğrencilerin sosyalleşmesini etkileyebileceği, programlı öğretim materyallerinin hazırlanmasının güç olduğu ve pahalıya mal olduğu belirtilmektedir (Bilen, 1996, s.63; Küçükahmet, 2009, s.124; Selçuk, 2007, s.165). Ayrıca Küçükahmet’e (2009, s.124) göre, programlı öğretim, öğrencinin senteze gidebilme imkânını sınırlayabilmekte ve öğretimden çok değerlendirmeye ağırlık verildiğinden öğretimi mekanik hale getirebilmektedir.

Akran dönütü özellikle grup çalışmaları sırasında anında ve etkili dönüt sunabilmektedir. Akran dönütü işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde daha kolay sağlanabilmektedir. Ancak öğrencilerin bu yönetime alışkın olmamaları akran dönütünün uygulanabilirliğini sınırlayabilir. Bunun dışında akran değerlendirme ile ilgili olarak bazı endişeler vardır. Puanlamanın objektif olmayacağı bunlardan biridir. Kaufman, Felder ve Fuller (1999) üyelerin birbirine içerleyebileceğini ve bunun sonraki uygulamalarda misillemeye neden olabileceğini vurgulamaktadırlar (Akt. Yurdabakan, 2011, s.66). Akrandan gelen dönütün niteliği düşünüldüğünde, bu tür dönütlerin ayrıntılı bilgi veremeyeceği akla gelmektedir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler, arkadaşlarından aldıkları dönütlerin çok genel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler akranlarından gelen dönütleri tercih etmeyebilirler. Alavi ve Kaivanpanah (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucu bu düşünceyi destekler. Alavi ve Kaivanpanah’a (2007) göre, öğrenciler öğretmenlerinden gelecek dönütleri daha fazla tercih etmektedirler.

Değerlendirmenin “öğrenme süreçleri ile bütünleştirilmesi” gerekmektedir. Bilgisayar destekli değerlendirme, öğrenci bir görevi tamamlarken ona anında dönüt sunabildiğinden bu gerekliliği yerine getirebilmektedir. (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011). Aynı zamanda bilgisayar ile istenilen türde (sonuç bilgisi- ayrıntılı bilgi-eklemeleme yönelik bilgi) ve istenilen zamanda (anında-geciktirilmiş) dönüt verme fırsatı vardır. Teknoloji dönütün etkililiğini artırır (Yuan ve Kim, 2015). Ancak her konu için dönüt sağlayacak yazılım programlarının olmaması ya da olsa bile bunun ekonomik olmayacağı bilgisayar destekli dönüt verme yaklaşımının sınırlılığdır.

Bu çalışmada önerilen bir diğer yaklaşım kendi kendine dönüt verme idi. Öğrencinin kendi kendine dönüt verebilmesinin ön şartı öğrenme sürecini izleyebilmesidir. Yani öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olmasıdır. Dolayısıyla öğrencinin kendi kendine dönüt verebilmesi için öz düzenleme becerileri öğretilmelidir. Kendi kendine dönüt verebilen birey sürecin başında, süreçte ve sonunda dönüt elde edebilmektedir. Sürecin başında amacını ve kendisinden beklenen ürünü iyi tayin edebilirse, görevle ilgili neler bildiğini, neler bilmesi gerektiğini tayin ederek mevcut durumu ve varsa eksik öğrenmeleri ile ilgili dönüt sağlayabilmektedir. Böylece ön öğrenmeleri eksik ise tamamlama fırsatı doğmaktadır. Süreçte işe koştuğu uygulamaların doğruluğu ya da yanlışlığı

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



hakkında bilgi edinebilmektedir. Öğrenme sürecinin sonunda ise stratejilerin işe yararlılığı hakkında bir yargıya ulaşmaktadır. Görüldüğü gibi kendi kendine dönüt verme yaklaşımı değerlendirme ile öğrenme süreçlerini bütünleştirebilmektedir.

Kendi kendine dönüt verme sürecinde birey anında dönüt sağlayabilmektedir. Ancak bireyin kendine “ne kadar ayrıntılı” dönüt sunabileceği tartışılır. Bu bireyin tecrübelerine ve öz düzenleme becerilerine bağlıdır. Her ne kadar bazı öğrenciler kendi kendilerine dönüt (içsel dönüt) verebilseler de dışsal dönüt gerekli olabilmektedir. Magill (2004) bu durumu “bazı insanlarda birtakım beceri durumları için içsel dönüt alınımının mevcut olmaması” ve “bazı durumlarda kişinin içsel dönüt alması için gerekli bilginin dışarıdan sağlanmasının gerekli olması” şeklinde açıklamaktadır (Akt. Kangalgil ve Demirhan, 2004).

Bu çalışmada önerilen dönüt verme yaklaşımlarından her birinin üstün olduğu yerler ve sınırlılıkları vardır. Ancak öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verebilmek için önce öğrencinin öğrendiklerini göstermesi sağlanmalıdır. Sınıftaki her bir öğrencinin öğrendiklerini göstermesine olanak olmadığına göre kendini izleme ve dönüt verme becerilerinin öğretilmesi ön plana çıkmaktadır. Genel olarak etkili çalışma ve öğrenme yollarına sahip olan öğrencilerin öğretim hizmeti niteliğindeki değişmelerden böyle olmayan öğrenciler kadar etkilenmedikleri görülmektedir (Bloom, 1998). Yani alınan bütün önlemlere rağmen etkili bir öğretim hizmeti sunulamadığında içsel dönüt öğrenme sürecini garanti altına alabilmektedir. Böyle düşünüldüğünde “kendi kendine dönüt vermenin” araştırmanın amacına en uygun yaklaşım olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- ALAVI, S. M. & KAIVANPANA, S. (2007). Dönüt Beklentisi ve EFL Öğrencilerinin İngilizce Başarısı. (Çev: Mustafa Tekin). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 181-196.
- BİLEN, M. (1992). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (4. Baskı). Ankara : Aydan Web Tesisleri.
- BLOOM, B. S. (1984). The Search for Methods of Group Instruction As Effective As one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- BLOOM, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- BURAK, S., ÖZMENTEŞ, G. ve Seban, D. (2015). Orff Schulwerk Uygulamalarının Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlikleri Üzerindeki Etkileri. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/3 Winter 2015, p. 187-212, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6763, ANKARA-TURKEY.
- BUTLER, D. L. & WINNE, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- ÇALIŞKAN, M. (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DEMİREL, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: USEM Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme – Öğretme Sanatı*. (10. Baskı). Ankara : PegemA Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



- ERBAŞ, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel Eğitim Öğretmenliği Programında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-120.
- HAMZADAYI, E. ve ÇETİNKAYA, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri : Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- KANGALGİL, M. , Demirhan, G. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinde Dönüt Kullanımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 24-40.
- KARATAY, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/13 Summer 2011, p. 1029-1047, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>, ANKARA-TURKEY.
- KLEIJ, F. M. , Eggen, T.J.H.M. , Timmers, C. E. & Veldkamp, B. P. (2011). Effects of Feedback in a Computer-based Assessment for Learning. *Computers & Education*, 58, 263-272.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (24. Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- LAVOLETTE, E., POLIO, C. ve KAHNG, J. (2015). The Accuracy of Computer-Assisted Feedback and Students' Responses To It. *Language Learning & Technology*, 19(2), 50-68.
- NAKATA, T. (2015). Effects of feedback timing on second Language Vocabulary Learning: Does Delaying Feedback Increase Learning. *Language Teaching Research*. 19(4), 416-434.
- OĞUZ, A. (1993). "Fen Öğretiminde İpuçları ve Dönüt-Düzelme İşlemlerinin Erişi Düzeyine Etkisi." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ORAL, B. (2000). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- ÖZÇELİK, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZÇELİK, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZDENER, N. , SATAR, H. M. (2009). Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminde Kelime Çalışmaları ve Sözel Geribildirim Kullanım Teknikleri. *Eğitim Araştırmaları*, 34, 75-96.
- PATCHAN, M. M. ve Schunn, C. D. (2015). Understanding The Benefits of Providing Peer Feedback: How Students Respond To Peers' Text Of Varying Quality. *Instructional Science*, 43(5), 591-614.
- ROWE, A. D. & Wood, L. N. (2011). What feedback do students want? [Online]: <http://www.aare.edu.au/07pap/row07086.pdf> adresinden 28 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.
- SAKA, F. Ö. (2004). İngilizce Dersinde Uygulanan İzleme Testlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SELÇUK, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SENEMOĞLU, N. (1987a). Bilişsel Giriş Davranışlarıyla Dönüt Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



- SENEMOĞLU, N. (1987b). Tam Öğrenme Modeli Yararları ve Sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 12(66), 28-34.
- SENEMOĞLU, N. (1989). Öğrenme Düzeyini Yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 105-115.
- SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (Geliştirilmiş 14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- SHUTE, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- SÖNMEZ, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞAHİN, M. (2014). Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/11 Fall 2014, p. 499-515, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7530>, ANKARA-TURKEY.
- WEAVER, M. R. (2006). Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- YUAN, J. ve KIM, ChanMin (2015). Effective Feedback Using Free Technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 52(3), 408-434.
- YUNT, P. O. (1978). Dönüt ve Düzeltme Etkenlerinin Okulda Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi, Ankara.
- YURDABAKAN, İ. (2011). Yapılandırmacılık Kuramının Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 51-77.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- ÇALIŞKAN, M., (2015). "Etkili Dönüt Verme Yolları / Ways Of Providing Effective Feedback", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8613>, p. 417-430.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

