



---

---

## Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

### Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Dönütlerin Tiplerinin ve Niteliklerinin İncelenmesi

\*Sabiha Odabaşı Çimer, \*\*Suphi Önder Bütüner, \*\*\*Nevzat Yiğit

\* *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi OFMA Eğitimi Bölümü, sabihaodabasi@gmail.com*

\*\* *Trabzon Akçaabat Atatürk İ.Ö.O, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü,  
onderbutuner@mynet.com*

\*\*\* *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, nevzatyigit@yahoo.com*

#### ÖZET

Çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri sözlü ve yazılı dönütlerin tiplerini belirlemek ve niteliklerini incelemektir. Bu amaçla, bir ilköğretim okulunda 3 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş olan çalışmanın verileri özel durum yöntemi kapsamında gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Sözel dönütlerin belirlenmesi amacıyla her bir öğretmenin matematik dersinde gözlemler yapılmıştır. Yazılı dönütler için ise, öğrencilerin matematik defterleri incelenmiştir. Veriler, Tunstall ve Gipps'in (1996) dönüt sınıflandırması kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin değerlendirici dönütü daha fazla kullandıklarını, betimleyici dönütleri ise etkili şekilde kullanmadıklarını göstermiştir. Bu durumun en önemli nedenleri olarak, öğretmenlerin konu ile ilgili olarak yeterince eğitim almamış olmaları ve öğrencilerinden beklentilerinin düşük olması gösterilebilir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin dönüt kullanımı ile ilgili bilgi, beceri ve farkındalığını artırıcı tedbirlerin alınması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirme, Dönüt, Öğrenme.

## **An Investigation of the Types and Qualities of Teacher Feedback**

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to investigate the quality of teacher verbal and written feedback to students. The research was conducted in a primary school, in Trabzon, with 3 classroom teachers. Data collection involved lesson observations and document analysis methods. Nine mathematics lessons were observed in total for verbal feedback and students' mathematics notebooks were collected and examined for written feedback. Transcripts were analysed using Tunstall and Gipps' (1996) feedback typology. The results showed that the teachers used evaluative feedback more than the descriptive feedback. The important factors identified as underlying this result were inadequate training of teachers on the effective use of feedback and low expectations that teachers may hold about their students. Thus, recommendations were made to improve teachers' awareness regarding the effective implementation of formative assessment and effective use of feedback.

**Key Words:** Formative Assessment, Feedback, Learning.

### **GİRİŞ**

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar ölçme değerlendirme ile öğrenme arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmakta ve eğitimde kalitenin artırılması için biçimlendirici ölçmenin önemli rolü olduğunu belirtmektedir (Gipps, 1994; Wiggins, 1998; Glover ve Thomas, 1999; Ross, Hannay ve Hogaboam-Gray, 2000; Stiggins, 2000; Assessment Reform Group (ARG), 2000).

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme doğru bir şekilde kullanıldığında, öğrenme düzey ve kalitesini önemli derecede arttırmaktadır (Black ve Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Gallagher, 2000; Harlen, 2003). Hatta biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin eğitimde şimdiye kadar gerçekleştirilen reformlar içerisinde öğrenci başarısını en fazla etkileyen yenilik olduğu ifade edilmektedir (Black ve Wiliam, 1998; Harlen, 2003). Özellikle, başarı düzeyi normalden düşük olan öğrencilerde bu etkinin daha büyük olduğu bildirilmektedir (Black ve Wiliam, 1998).

Biçimlendirici ölçme değerlendirme genel olarak, öğrencilerin mevcut bilgilerinin belirlenmesi, yorumlanması ve elde edilen sonuçların öğrenme eksikliklerinin giderilmesi yönünde kullanılması aşamalarını içermektedir (Harlen, Gipps ve ark., 1992; Black ve Wiliam, 1998). Bu son

aşama, yani ölçme sonuçlarının öğretmen ve öğrenciler tarafından öğrenmeyi artırıcı yönde kullanılması, biçimlendirici ölçmenin öğrenci başarısının artırılmasında etkili olması için temel şarttır (Black ve Wiliam, 1998). Ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, derslerin içerik ve işlenmesinde değişiklikler yapabilir, öğrencilerinin eksik ve yanlış öğrenmelerini düzeltici yönde tedbirler alabilirler. Ayrıca, ölçme sonuçlarına dayanarak öğrencilerine performansları ile ilgili dönüt verebilirler. Öğrenciler de çalışmalarını bu dönütler ışığında yönlendirebilirler. Dolayısıyla, dönüt, biçimlendirici ölçme değerlendirmenin vazgeçilmez bir ögesidir. Cross (1996) dönütsüz öğrenmeyi karanlıkta ok atma uygulamasına benzetmektedir (Cross, 1996; akt; Huxham, 2005). Öğrenci, dönüt ile mevcut durumu ve bundan sonra izlemesi gereken yol hakkında bilgi edinir. Walberg (1984) ise yaptığı çalışmada öğrenci başarısını etkileyen 26 unsur arasında dönütün üçüncü sırada yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca, incelediği 95 araştırmaya dayanarak, öğretim sürecinde verilen dönütlerin öğrenci başarısını %50'den %89'a çıkardığını da ifade etmiştir (Walberg, 1984; akt; Adrienne, 1997).

Öğretmenler öğrencilerine çeşitli şekillerde dönüt verebilirler ancak, her dönüt başarıyı artırmaz. Öğretmenler tarafından verilen dönütlerle ilgili olarak ayrıntılı bir sınıflandırma Tunstall ve Gipps (1996) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada öğretmenlerin kullandıkları dönütler değerlendirici ve betimleyici olarak iki grupta toplanmıştır (Tablo 1). Değerlendirici dönüt öğrencinin yaptığı ya da söylediği hakkında yargı bildirirken, betimleyici dönüt öğrencinin ne yaptığı ya da söylediği ve nasıl gelişebileceği ile ilgilidir.

Araştırmacılar, değerlendirici dönütü, ödüllendirme (A1), cezalandırma (A2), onaylama (B1) ve onaylamama (B2) olarak 4 tipe; betimleyici dönütü ise, başarıyı belirtme (C1), gelişmeyi belirtme (C2), başarı hakkında açıklama (D1) ve gelişme yönünde yol gösterme (D2) olarak 4 tipe ayırmıştır. Tablo 1'de sınıflandırmanın ayrıntıları görülmektedir.

**Tablo 1:** Tunstal ve Gipps'in (1996) Dönüt Sınıflaması

DÖNÜT TİPLERİ			
DEĞERLENDİRİCİ		BETİMLEYİCİ	
A	B	C	D
<b>Ödüllendirme (A1)</b>	<b>Onaylama (B1)</b>	<b>Başarıyı belirtme (C1)</b>	<b>Başarı hakkında açıklama (D1)</b>
Ödüller	Olumlu sözlü ya da sözlü olmayan ifade  Genel övgü	Başarının spesifik göstergelerini belirtme (çok iyi çünkü....)  Açıklama ile birlikte övgü	Öğrenciye başarı üzerine düşünme fırsatı sunma
İşaretler (yıldız vs.)	Duyguları sıcak bir şekilde belirtme	Başarı ile ilgili kriterler belirtme	Başarı kriterlerini öğrenci ile birlikte detaylı bir şekilde belirleme
<b>Cezalandırma (A2)</b>	<b>Onaylamama (B2)</b>	<b>Gelişmeyi Belirtme (C2)</b>	<b>Gelişme yönünde yol gösterme (D2)</b>
Ceza	Olumsuz sözlü ya da sözlü olmayan ifade  Azarlayıcı tonda, olumsuz açıklamalar, genellemeler	Hataları düzeltme  Yanlış gösterme, gelişme için yol gösterme	Gelişme yönünde olumlu eleştirilerde bulunma.  Öğrenciye kendini eleştirme fırsatı sunma  Stratejiler sunma

Tunstall ve Gipps (1996) değerlendirici ve betimleyici dönütlerin dengeli kullanılması durumunda öğrenme için etkili olacağını vurgulamışlardır. Dönüt tipleri üzerine yürütülen diğer araştırmalar da bu sınıflama ile benzer sonuçlar bildirmektedirler.

Ronayne (2002) yazılı dönütler üzerine yaptığı çalışmasında, dönütleri “organizasyona yönelik”, “motive edici”, “yapıcı” ve “düşünmeye yönelik” dönütler şeklinde sınıflamıştır. Bu sınıflamada, ‘organizasyonla’ ilgili dönüt genel olarak başlık, dilbilgisi, yazının bölümleri gibi özellikleri içeren; ‘motive edici’ dönüt, övgü ile ilgili söz ve işaretleri içeren; ‘düşünmeye yönelik’ dönüt ise, yanlışların düzeltilmediği ama yönlendirme yapıldığı zaman verilen” dönüt olarak tanımlanmıştır. Bunlar değerlendirici dönütlere benzemekte olup içerik ile ilgili herhangi bir açıklama içermemektedir. Buna karşılık “yapıcı” dönüt, yapılan işin içeriği ve nasıl geliştirilebileceği yönünde yol göstermesi bakımından “betimleyici” dönüte benzemektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, öğretmenler öğrencilerine övgü, ceza, not ya da öğrencinin performansı hakkında yazılı ya da sözlü açıklamalar gibi çeşitli şekillerde dönütler verebilirler. Ancak, verilen her dönütün öğrenci

başarısını arttırmadığı ve farklı dönüt tiplerinin öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde farklı etkilere sahip olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Davies (2003) betimleyici dönütün öğrencilere yol gösterici olması açısından öğrenmeyi desteklediğini, diğer yandan, çoğunlukla sayı sembol ya da tek kelime ile ifade edilen ceza, ödül ya da övgü içeren değerlendirici dönütün ise, öğrencilere daha iyi olmak için ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi vermediği için yararlı olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık Hattie (1999) en etkili dönütün, öğrenciyi bir şeyi nasıl ve neden anladığı ya da anlamadığı ve gelişme yönünde ne yapması gerektiği konusunda bilgilendiren ve özellikle yaptıkları üzerine düşünmeye sevk eden performans dönütü olduğunu bildirmiştir.

Elawar ve Corno (1985), yazılı dönütlerin ortaokul öğrencilerinin performansları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, performansa yönelik dönüt alan öğrencilerin başarı ve tutumlarının arttığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Butler (1987, 1988), farklı dönüt tipleri üzerinde yaptığı çalışmalarda, not şeklinde verilen dönütün öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisinin olmadığını, performansa dayalı olarak verilen dönütlerin ise öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediğini belirlemiştir. Bu durum, diğer araştırmacılar tarafından da desteklenmiştir (Rowntree, 1987; Crooks, 1988; Black ve ark., 2002).

Övgü ya da ödül şeklindeki dönütlerin ancak “*seyrek, gerçekçi, yapıcı ve öğrenciye özel*” olduğu durumlarda performans üzerine olumlu etkisinden söz edilmektedir (Brophy, 1981). İyi öğretmenlerin bu tür dönütleri mümkün olduğu kadar az kullandıkları belirlenmiştir (Crooks, 1988). Kohn, (1993) öğrencilerin öğrenmek için ödüle ihtiyaçları bulunmadığını belirtmektedir. Çünkü sık kullanılan ödüller öğrencilerin “öğrenmek için çalışmak” yönündeki duygusunu azaltarak “ödül için çalışmayı” ön plana çıkarmaktadır (Kohn, 1993; Odabaşı Çimer, 2004). Bunun yanı sıra, övgü öğrencinin kendi kontrolünde olan özellikleri ile ilgili olarak kullanılmalıdır (Ramsden, 1988). Örneğin, üstün zekalı bir öğrenciyi “üstün zekalısın” diyerek övmenin bir etkisi bulunmamakta, hatta uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Ramsden, 1988).

Özetle, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri dönütün niteliği öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Diğer bir ifade ile, farklı şekillerde isimlendirilse de araştırmacıların hemfikir oldukları nokta, betimleyici dönütün değerlendirici dönütlere göre daha etkili olduğudur. Betimleyici dönütün de belirli özelliklerde olması gerekmektedir. Öğrencilerin sadece başarısız oldukları yönlere odaklanan, öğrencilere gelişmeleri için yol göstermeyen dönütün öğrenme üzerine olumsuz etkisi olduğu bildirilmektedir (Weaver, 2006). Crooks (1988) iyi bir dönütün özel, sürekli ve gelişme yönünde yol

gösterici özellikte olması gerektiğini belirtmektedir. Ramaprasad (1983) ve Sadler (1989) de benzer şekilde, dönütün öğrencinin mevcut performansı ile ulaşması gereken seviye arasındaki farkı gösteren ve buraya nasıl ulaşacağı yönünde bilgi sunan özellikte olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, yukarıdaki çalışma sonuçlarından sentezle, iyi bir dönüt;

- Öğrencileri mevcut durumları hakkında bilgilendirir,
- Öğrencileri performansları üzerinde düşünmeye teşvik eder,
- Öğrencileri kendilerinden beklenen performans (hedefler, kriterler) konusunda bilgilendirir,
- Mevcut ve istenen performans arasındaki farkı kapatma yönünde yol gösterir.

Bunun yanı sıra, dönüt, öğretme-öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak sürekli olmalı, ölçmeden kısa süre sonra verilmeli ve açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu özellikleri içeren dönütlerin öğretmenlerce kullanılması öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerine olumlu etkiye sahiptir (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Black ve ark., 2002).

Bu sonuçlar, öğrenci görüşleri üzerine yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Higgins, Hartley ve Skelton (2002), yazılı dönüt yorumlarıyla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini araştırmışlardır. Öğrencilerin %90'dan fazlası dönüt yorumlarını, bireysel hatalarını göstermesi ve gelişimleri için yapmaları gerekenler konusunda yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Dönütün etkili olmasının şartlarından birisi şüphesiz öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır. Yazılı dönütlerin ne anlama geldiğinin anlaşılabilmesi ya da öğretmenin yazısının okunamaması gibi etkenler öğrencilerin dönütleri faydalı bulmamasına neden olmaktadır (Hawk ve Hill, 2001).

Öğretmenlerin farklı dönüt tiplerini kullanmaları üzerinde çeşitli faktörlerin etkisi yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin görüş ve inançları ile öğrencilerle ilgili düşünceleri kullandıkları dönüt tiplerini belirlemektedir (Hargreaves, McCallum ve Gipps, 2000; Lee, 2008). Lee (2008), öğretmenlerin verdikleri dönütlerin niteliklerini ve öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları dönütlerle ilgili düşüncelerini başarı seviyesi olarak biri üst diğeri alt düzeyde iki okulda araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, başarı seviyesi olarak üst düzeydeki okulda görev yapan öğretmenin öğrencilerin performanslarına odaklanan dönütleri, alt düzeydeki okulda görev yapan öğretmene göre daha sık şekilde kullandığını ortaya koymuştur. Nitekim iyi düzeydeki okulda görev yapan

öğretmen, hataları gösteren dönütü %75,8, yazılı yorumları ise %24,2 oranında kullanmakta, düşük düzeydeki okulda görev yapan öğretmen ise %98,3 oranında hataları gösteren dönütü, %1,7 oranında ise yazılı performans yorumlarını kullanmaktadır. Düşük düzeydeki okulun öğretmenin verdiği yazılı performans yorumları, diğer okuldaki öğretmenin aksine sadece 'iyisin' gibi kısa notlar şeklinde olmuştur. Bu öğretmenin, öğrencilerinin seviyesi düşük olduğu için dönütü kullanamayacaklarını düşündüğü belirlenmiştir.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Ülkemizde 2005 yılından itibaren ilköğretimdeki derslerin öğretim programlarında yapısalcı anlayış gereği, biçimlendirici değerlendirmenin uygulamaları önem kazanmıştır. Bu sistemin bir gereği olarak da öğretmenlerden öğrencilerine etkili dönüt sağlamaları beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri, kullandıkları dönüt tipleri araştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dönüt tiplerinin sınıflandırılmasında Tunstall ve Gipps'in (1996) sınıflandırması model olarak alınmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları dönüt tiplerinin ve bu yöndeki ihtiyaçlarının belirlenmesi, yeni ölçme değerlendirme yaklaşımının etkili uygulanması ve yapısalcı öğretim programlarının amacına ulaşmasında gerekli tedbirlerin alınması açısından önemlidir. Ayrıca, ülkemizde benzer bir çalışmaya rastlanılmadığından, öğretmenlerin bu konudaki mevcut durumu hakkında fikir vermesi bakımından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, öğrenme düzey ve kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin kullandıkları dönüt tiplerinin ve bu yöndeki ihtiyaçlarının belirlenmesi, gerekli tedbirlerin alınması yönünden önemlidir.

### **YÖNTEM**

Bu araştırma üç öğretmenin dönüt kullanma becerileri ve kullandıkları dönüt tiplerini belirlemeyi amaçlayan özel durum çalışmasıdır. Özel durum yöntemi bir durumun farklı veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan bir yöntem olması bakımından bu çalışma için uygundur (Ekiz, 2003; Çepni, 2007).

### **Örneklem**

Çalışmanın örneklemini Trabzon'un bir ilçesindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan ikisi 4. sınıf ve biri 5. sınıf öğretmeni olan 3 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait bazı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmenlere ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Okuttuğu sınıf	Cinsiyeti	Deneyim(yıl)	Sınıf mevcudu
1	4	Bayan	5	22
2	4	Erkek	13	23
3	5	Erkek	9	22

Tablo 2’den görüldüğü gibi öğretmenler 5 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Sınıf mevcutları yaklaşık aynıdır. Ayrıca, her üç öğretmen de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni programların tanıtılması ile ilgili olarak düzenlenmiş olduğu 5 günlük bir hizmetiçi eğitim seminerine katılmışlardır. Bu eğitimin 2 saatinde ölçme-değerlendirme içerikli çalışmalara yer verilmiştir.

### **Veri Toplama ve Analiz**

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman analizi teknikleri ile toplanmıştır. Okul idaresi ve sınıf öğretmenlerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından, öğretmenlerin verdikleri sözlü dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin belirlenmesi için her bir öğretmenin 3’er matematik dersinde yarı yapılandırılmış gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin yazılı dönütleri ise öğrencilerin matematik defterleri toplanarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri dönüt tiplerinin sınıflandırılmasında Tunstall ve Gipps (1996) tarafından geliştirilen dönüt sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında, gözlem kayıtlarının doğruluğu için çalışmaya katılan öğretmenlere teyit ettirilmiştir. Bunun yanında, tutarlılığın sağlanması için gözlem kayıtlarına dayalı olarak dönüt tipleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı sınıflandırılarak karşılaştırılmıştır. Dönüt tiplerinin belirlenmesinin ardından öğretmenlerin verdikleri dönütlerin frekansları ve yüzdeleri tablolastırılarak sunulmuş, ayrıca öğretmenlerin verdikleri dönütlerden alıntılar da eklenmiştir.

### **BULGULAR ve TARTIŞMA**

#### **Öğrencilere Verilen Sözlü Dönütlerin Özellikleri**

Çalışmada üç öğretmenin 3’er dersinde yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin verdikleri dönütlerin sınıflandırılması Tablo 3’de sunulmuştur.



**Tablo 3:** Öğretmenlerin Kullandıkları Sözlü Dönüt Tipleri

Öğretmen	Dönüt	Olumlu					Olumsuz			
		Ders No	Ödül A1	Onaylama B1	Düzeltilici, C1	Başarıyı açıklayan D1	Ceza A2	Onaylamama B2	Gelişmeyi belirten C2	Gelişme yönünde yol gösteren D2
1	1	0	5	0	0	2	11	3	0	
	2	0	2	1	0	3	8	7	0	
	3	0	6	0	0	3	7	4	0	
2	1	0	6	5	1	2	1	1	0	
	2	2	2	3	1	2	3	8	0	
	3	2	2	5	0	0	7	8	0	
3	1	0	6	5	0	1	5	5	0	
	2	0	3	2	1	0	3	4	0	
	3	0	5	0	1	1	0	2	0	
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>37</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>0</b>	

Tablodan görüldüğü gibi, öğretmenlerin gözlem yapılan derslerinde belirlenen 167 dönütün %60'ı değerlendirici dönüt (A ve B tipi) şeklindedir. Bunun da %80'den fazlası yargı bildiren (B tipi) dönütlerdir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin öğrencilerin performanslarına karşı verdikleri cevaplar direkt ya da dolaylı olarak yargı içermektedir ve bu yargı da çoğunlukla olumsuz (onaylamama) yöndedir. Değerlendirici dönütün diğer tipi olan A tipi dönütte de paralel bir durum söz konusudur. Cezalandırıcı (A2) dönütler ödüllendirici dönütlere göre öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Özetle, öğretmenler gözlem yapılan derslerde çoğunlukla olumsuz değerlendirici dönütler kullanmışlardır.

Tablo 3'den öğretmenlerin C tipi dönütü de kullandıkları görülmektedir. Ancak, bu dönüt yanlışları düzeltme ya da cevabı açıklama şeklinde (C2) gerçekleşmiştir. D tipi dönüt ise öğretmenlerin en az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları dönüt tipi olarak belirlenmiştir.

Gözlemler sırasında en az öğretmenlik deneyimine sahip (5 yıl) öğretmen 1'in sınıfında kaydedilen 69 dönütten 47'si değerlendirici dönütlerdir. Kalan 15 dönütün ise 14'ü C2, biri C1 tipi betimleyici dönütlerdir (Tablo 3). Bu öğretmen, sınıfında D tipi dönütü kullanmamıştır.

C tipi dönüt de daha çok öğrencinin yanlış cevabının karşısında doğru cevabı öğretmenin söylemesi şeklinde olmuştur.

Öğretmen 1'in sınıfında kaydedilen ve aşağıda sunulan diyalog her üç öğretmenin de derslerinde sıklıkla gözlenenleri örnekler niteliktedir. Gerekli yerlerde dönüt tiplerini belirten harfler parantez içinde verilmiştir.

*Öğretmen1: 332020:10 kaçtır?*

*Öğrenci1: Otuz üç bin.... Ayyy!.. Üç bin otuz yüz yirmi*

*Öğretmen1: Sayı otuz üç bin mi? Sonucu gel tahtaya yaz.*

*Öğrenci1: 332 (öğretmen yüzünü asıp ellerini açarak teşekkür eder (B2). (Başka bir öğrenciyi kaldırır).*

*Öğrenci 2: Otuz yüz iki.*

*Öğretmen1: (sınıfa dönerek) Sayıları okumakta sıkıntımız var (Cevabı kendisi açıklar) (C2)*

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi öğretmen, öğrencinin cevabı hakkında yargı bildirmekte ve yanlış olan cevabın ardından doğru cevabı kendisi vermektedir. Yanlış cevabın ardından öğretmenin cevabı kendisinin vermesi öğrencinin düşünme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerden beklenen, öğrenciler yanlış cevap verdiklerinde onları düşünmeye sevk edecek sorularla doğru cevaba yönlendirmeleridir. Ancak, bu yol çalışmadaki öğretmenler tarafından pek kullanılmamıştır.

Öğretmen 2 çalışmadaki en fazla deneyime sahip (13 yıl) öğretmendir. Gözlemler sırasında öğretmen 2'nin sınıfında kaydedilen toplam 61 dönütün yaklaşık yarısı A ve B grubu değerlendirici dönütler, kalanı da çoğunlukla C tipi dönüttür. Bu öğretmen diğer öğretmenlere göre C tipi dönütü daha çok kullanmıştır. C2 tipi dönüt 1 numaralı öğretmende olduğu gibi yanlış cevabı düzeltme şeklinde gerçekleşmiştir. Aşağıda öğretmen 2'nin sınıfında kaydedilen bir diyalog sunulmuştur.

*Öğretmen 2: Beş basamaklı bir sayı söyleyecek olan var mı?*

*Öğrenci 1: 5896.*

*Öğretmen 2: (başka bir öğrenciyeye yönelerek) Bu beş basamaklı mı ?*

*Öğrenci 2: 52416.*

*Öğretmen 2:(Bir başka öğrenciyi tahtaya kaldırarak)5'in basamak değeri nedir?*

*Öğrenci 3: (Cevap veremez).*

Öğretmen 2: 5'ten sonra kaç tane basamak varsa o kadar 0 koyarız (C2).

Öğrenci 3: 50000.

Öğretmen 2: İşte bu kadar kolay, aferin (B1).

Öğretmen 1'den farklı olarak, daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmen 2 ve öğretmen 3 D tipi dönütü çok nadir de olsa kullanmışlardır. Aşağıda 2 ve 3 numaralı öğretmenlerin D1 tipi dönütü kullanmaları ile ilgili örnekler sunulmuştur;

Öğretmen2: (Sayı doğrusunda 0-1 arasını 4 eşit parçaya, 1-2 arasını 3 eşit parçaya bölerek), 2'nin hemen solundaki noktaya hangi kesir karşılık gelir? (Öğrencilere dönerek) Dikkat etmeniz gereken bir şey var, tamsayı kesir olarak soruyorum.

Sınıftan bazı öğrenciler: 5/6, 6/7, 6/6, 1 tam 6/6, 1 tam 5/6, 1 tam 3/6, 2 tam 6/4, 1 tam 2/4, 1 tam 3/4, 1 tam 1/4.

Öğretmen2: (kızgın bir ses tonuyla) Neye göre payı ve paydayı belirliyorsunuz?. Sayı doğrusuna bakarak söyleyin. Düşünmeden söyleyecekseniz parmak kaldırmayın (B2).

Öğrenci4: 1 tam 2/3.

Öğretmen2: Nasıl buldun? (D1).

Öğrenci4: 1 tam var, diğer kısım 3 eşit parçaya bölünüp ikincisi alınmış.

Öğretmen2: Aferin akıllı çocuk. (Öğrenciye yıldız verir). (B1, A1).

Öğretmen 3'ün sınıfında da aşağıda verildiği gibi, öğretmen 2'nin sınıfındaki benzer bir diyalog kaydedilmiştir.

Öğretmen 3: (İç açıların ölçüleri 85, 48 ve 47 derece olan bir üçgen çizer). Bu üçgen kenarlarına göre nasıl bir üçgendir?.

Öğrenci1: Çeşitkenar üçgen.

Öğretmen 3: Nasıl anladın peki? (D1)

Öğrenci1: (Şekli göstererek) kenar uzunlukları farklı.

Öğretmen 3: Şekle aldanma. Kenarın uzun olduğunu nasıl anlıyorsunuz?

Öğrenci2: 85 en büyük açı olduğu için karşısındaki kenar en uzun kenar olur.

Öğretmen 3: Doğru (B1).

Yukarıdaki örnekte öğretmen 3 önce öğrenciyi “nasıl anladın?” diyerek cevabı üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Ancak, devamında öğrencinin cevabına karşılık “Kenarın uzun olduğunu nasıl anlarız?” sorusunu bir başka öğrenciye sorarak ilk öğrencinin düşünme sürecini yarım bırakmıştır. Bu durum yani, öğrenci yanlış cevap verdiği ya da beklenen cevabı veremediğinde onu yönlendirmek ya da düşündürmek yerine bir başka öğrenciye yönelme ve sonunda cevabı öğretmenin kendisinin açıklaması, her üç öğretmenin de sınıfında gözlemlenen ortak senaryodur.

C ve D tipi dönütler daha önce belirtildiği gibi betimleyici dönütlerdir ve değerlendirici dönütlere göre öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayan da bu tür dönütlerdir. Bu dönütler ne kadar ayrıntılı ve yol gösterici olursa ve öğrenci tarafından ne kadar kullanılırsa, öğrenme üzerine o kadar fazla katkısı olur. Yukarıda belirtildiği gibi bu tip dönütleri daha çok öğretmen 2 ve 3 kullanmışlardır. Öğretmenlik deneyimi en az olan öğretmen1 C tipi dönütü kullanmış ancak, D tipini kullanmamıştır. Nitekim, öğretmenlerin yeni öğretmenlik olan ilk beş yıllık dönemden deneyimli öğretmenliğe doğru ilerledikçe öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına eğilmeye ve etkili öğretim yapmaya daha fazla önem verdikleri bildirilmektedir (Fuller, 1969).

Özetle, çalışmadaki öğretmenlerin kullandıkları sözel dönütlerin çoğunun değerlendirici dönütler (A ve B) olduğu belirlenmiştir. Betimleyici dönütler ise seyrek olarak kullanılmıştır. Betimleyici dönütlerden en fazla C2 tipi dönüt kullanılmıştır. Ancak, bu da öğrencilere yanlışlarını göstermek ve ardından da öğrencilere düşünme imkânı vermeden doğru cevabı açıklamak şeklinde gerçekleşmiştir. Bu haliyle, verilen betimleyici dönütün de etkili olamayacağı açıktır. Ayrıca, beklenen kazanımlar yönünde yol gösterme amaçlı olan, yanlış cevap veren öğrencilere doğru cevaba ulaşma konusunda yol gösteren ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olan, betimleyici (D2) dönütlere çalışmanın yapıldığı sınıflarda rastlanmamıştır.

Yukarıdaki bulgulardan, öğretmenlerin etkili dönüt kullanımı yönünden yetersiz olduğu açıktır. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan birincisi bu konuda eğitim almamış olmaları olabilir. Dönüt kullanma, biçimlendirici ölçmenin önemli bir parçasıdır ve etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesi üzerine önemli etkiye sahiptir. Dönütün etkili kullanılması için öğretmenlerin bu yönde eğitim almış olmaları gerekir. Ancak, çalışmaya katılan öğretmenler yeni ölçme değerlendirme yaklaşımı ile ilgili 2 saatlik bir seminere katıldıklarını, ancak etkili dönüt kullanımı konusunda herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, hizmetiçi eğitim almamış olmaları, öğretmenlerin çoğunlukla A ve B tipi değerlendirici dönütleri kullanmaları

ve öğrenme üzerine asıl etkili olan C ve D tipi dönütleri kullanma konusunda yetersiz kalmalarının bir nedeni olabilir.

Dönütün etkili kullanılmamasının diğer bir nedeni de öğretmenlerin, öğrencilerinin seviyesi ve dönütü kullanabilme yetenekleri konusundaki düşünceleri olabilir. Sınıflarda yapılan gözlemler ve öğrencilerin matematik başarı durumları ile ilgili olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin matematik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olması onlarla ilgili olarak öğretmenlerinin beklentilerini etkileyebilmektedir (Good ve Brophy, 1987). Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili olarak sahip oldukları beklentileri de onların öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ve öğrencilerine karşı olan davranışlarını etkilemektedir (Broadfoot, 1979; Good ve Brophy, 1987; Cotton, 2001; Rubbie-Davies, 2006). Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin başarısız olan öğrencilerinden beklentileri de düşük olabilmektedir. Betimleyici dönütler öğrenciyi kendi öğrenmesi üzerinde düşünmeye ve kendini geliştirme yönünde çaba göstermeye sevk eden dönütlerdir. Dolayısıyla, bu çalışmada, başarısız öğrencilerin betimleyici tip dönütü kullanamayacağı düşüncesi öğretmenleri daha çok değerlendirici dönüt kullanmaya yönlendirmiş olabilir. Nitekim öğretmenlerin başarı seviyesi düşük olan sınıflarda daha çok değerlendirici dönütler kullanırken, başarısı yüksek sınıflarda betimleyici dönütler tercih ettikleri daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Hargreaves, McCallum ve Gipps, 2000; Türnüklü, 2003; Lee, 2008).

Bu çalışmadaki öğretmenlerin dönüt kullanımı ile ilgili uygulamalarına benzer sonuçlar Türnüklü (2003) tarafından da belirlenmiştir. Türnüklü (2003), öğretmenlerin, öğrencilerin nerede hata yaptıklarını ortaya koyan, öğrenciye yol gösterici öneriler içeren ve öğrencilerin olumlu taraflarını vurgulayan dönütleri etkili şekilde kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğunlukla değerlendirici dönütü tercih etmeleri ve etkili betimleyici dönütler vermemeleri, mutlakçı bir bakış açısına sahip olmaları, öğrenme ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkinin farkında olmamaları, başarısız olan öğrencilerinden beklentilerinin düşük olması, değerlendirme okuryazarı olmamaları ve yüklü ders programları ve okul içi nöbet vb. görevlerinden dolayı zaman bulamamaları gibi sebeplere bağlanmıştır.

Öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde dönütün önemli etkisi olduğu yapılan pek çok çalışmada gösterilmiştir. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi her dönüt bu şekilde etki sağlamamaktadır. Etkili olabilmesi için dönütün temel olarak yargı ve/veya ödül/cezadan ziyade performans

hakkında bilgi ve mevcut performans ile hedeflenen performans arasındaki farkın kapatılması yönünde yol gösterici nitelikte olması gerekmektedir (Ramaprasad, 1983; Elawar ve Corno, 1985; Sadler, 1989). Diğer bir ifade ile, dönüt bir sonra atılacak adım hakkında bilgi içermelidir (Hattie, 2002). Elawar ve Corno (1985) çalışmalarında, öğrencilerin hatalarının nedenlerine odaklanan ve bu hataları gidermeye yönelik bilgi içeren, ayrıca öğrencilerin gelecekteki performanslarını geliştirmeye yönelik öneriler sunan dönütlerin öğrencilerin başarı ve tutumlarını arttırdığını belirlemişlerdir. Bu tür dönüt, Tunstall ve Gipps'in (1996) C ve D tipi olarak sınıfladığı betimleyici dönüttür. A ve B grubu olarak sınıflandırılan değerlendirici dönütlerin öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesi üzerine olumlu bir etkisi bulunmamaktadır. Bu tür dönütler öğrencilerin o andaki algılama durumlarına bağlı olarak motive edici ya da olumsuz yönde etkili olabilir (Orsmond ve ark., 2005). Övgü şeklindeki dönüt öğrencilerin kendini iyi hissetmelerine yol açabilir ancak, bu başarılarının da artacağı anlamına gelmez. Çoğunlukla sayı, sembol ya da tek kelime ile ifade edilen ödül, ceza ya da övgü içeren değerlendirici dönütler öğrencilere yol gösterici özellikte olmadığı için öğrenme açısından betimleyici dönütler kadar yararlı değildirler (Hattie, 1999; Davies, 2003).

#### **Yazılı Dönütlerin Özellikleri**

Öğretmenlerin verdikleri yazılı dönütlerin incelenmesinde gözlem yapılan sınıflardaki 67 öğrencinin matematik defterleri incelenmiş ve öğrencilerin defterlerinde 108 adet yazılı dönüt örneğine rastlanmıştır. Bu dönütlerin sınıflandırılması Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablodan görüldüğü gibi öğrencilerin defterlerinde belirlenen toplam 108 dönütün tamamı değerlendirici dönüt özelliğindedir. Bunun da %85'i ödüllendirici geri kalanı ise olumsuz özellikte, cezalandırıcı ya da onaylamama şeklindedir. Dolayısıyla, yazılı dönütler de sözlü dönütler gibi öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkileyici özellikte değildir. Öğretmenler çoğunlukla, 'yıldız', 'afarin' (bkz. Ek 1) ya da yanlış olduğunu belirten 'üzerini çizme' şeklinde dönütler kullanmışlardır. Ek 1'de öğretmen 1'in kullandığı bir yazılı dönüt örneği verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin Matematik Defterlerindeki Yazılı Dönütlerin Sınıflandırılması

<i>Dönüt Tipi</i>	<i>Frekans</i>
A1 Ödüllendiren(Olumlu/değerlendirici)	79
B1 Onaylayan	0
C1 Başarıyı belirten/açıklayan	0
D1 Öğrenme süreci ile ilgili düşündürten	0
A2 Cezalandıran	17
B2 Onaylamayan	12
C2 Düzeltten-yanlış gösteren	0
D2 Gelişme yönünde yol gösteren	0

Öğrencilerin defterleri performansları ile ilgili dönüt yazmak için etkili bir yol olabilir. Ancak, çalışmada defterlerin bu amaçla etkili bir şekilde kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin defterlerde değerlendirici (A ve B tipi) dönütleri kullanmayı tercih etmelerinin bir sebebi performans dönütü yazmanın zaman alıcı olması olabilir. Hâlbuki öğrencilere nerelerde yanlışlık yaptıklarını belirterek düzeltmeleri yönünde rehberlik edici dönütler vermeleri, başarılarını önemli derecede artırıcı etkiye sahip olacaktır (Clarke, 2003). Nitekim, öğrenciler de problemleri oldukları ve yanlış yaptıkları noktalar konusunda öğretmenlerin kendilerine ayrıntılı dönüt vermelerini istemektedirler (Hyland, 1998). Dolayısıyla, öğretmenler bu şekildeki dönütler için zaman ayırdıklarında ve dönem içerisinde öğrencilerin bazı çalışmalarını not vermeden sadece dönüt yazarak geri verdiklerinde öğrencilerinin başarı ve performansları üzerine önemli katkı sağlayacaklardır (Black ve Wiliam, 1998).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma üç sınıf öğretmenin öğrencilerine verdiği dönütlerin belirlenmesi ve literatürde tanımlanan öğrenme üzerine etkili dönüt özelliklerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buradan, öğretmenlerin dönütün etkili kullanımı konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmadaki öğretmenler etkili dönüt kullanımı konusunda yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin kullandıkları sözel dönütlerin çoğu, yazılı dönütlerin ise tamamı değerlendirici dönütlerdir. Diğer bir ifade ile ödül ve ceza vermeye yönelik ya da yargı bildirme şeklindeki açıklamalar hem sözel hem de yazılı dönütlerde ön plana çıkan özellikler olmuştur. Betimleyici

dönüt, sözel olarak yanlışları belirtme ve doğru cevabı söyleme/açıklama şeklinde kullanılmıştır. Dolayısıyla, çalışmadaki öğretmenlerin dönüt tanımı, temel olarak öğrencilerin performansları hakkında yargı bildirmek, öğrencilerin hatalarını belirtmek ve doğru cevabı söylemek şeklinde özetlenebilir. Bu tanım, daha önce belirtilen, öğrenme üzerine olumlu etkiye sahip dönüt tanımından uzaktır.

Çalışmadan, öğretmenlerin dönüt kullanımı üzerine bazı faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi konu ile ilgili olarak öğretmenlerin bu araştırmanın yöntem bölümünde de değinildiği gibi katıldıkları ölçme-değerlendirme içerikli iki saatlik hizmet içi eğitim seminerlerinde konunun önemini yeterince kavrayamamalarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda son yıllarda müfredat yenileme çalışmaları kapsamında ölçme değerlendirmede alternatif yaklaşımların kullanılmaya başlanmasıyla, öğretmenlerin dönüt kullanımı konusu daha da önem kazanmıştır. Bu nedenle öğretmenlere etkili dönüt verme konusunda hizmetiçi eğitim sağlanması hem yeni müfredatın başarılı uygulanması hem de öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesinin artırılması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, yeni öğretmenlerin de bu konuda donanımlı olarak mezun olabilmeleri için eğitim fakültelerinde ölçme değerlendirme ile öğretim ilke ve yöntemler gibi dersler kapsamında dönütün önemi ve etkili dönüt kullanımı konularına önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili başarı beklentileri dönüt verme biçimini etkileyen faktörlerden biridir. Başarı düzeyi düşük öğrencilere yönelik bir beklenti içinde olmayan öğretmenler, öğrenciyi mevcut performansı üzerinde düşünme ve performansını geliştirme yönünde zorlayan betimleyici dönüt yerine, değerlendirci dönüt kullanmayı tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin öğrencilerini seviyelerine göre belirli kalıplara yerleştirerek öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarını bu sınırlar doğrultusunda yürütmeleri yerine öğrencileri için yüksek ama "ulaşılabilir" beklentilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin bir öğrencisinin "düşük başarılı" olduğunu düşünmesi, o öğrenci ile ilgili düşük beklentilere sahip olmasına ve öğrenciye bu yönde davranmasına yol açabilecektir. Bu durumun önemli bir sakıncası, bir süre sonra öğrencinin de "başarısız" olduğu düşüncesini kabul etmesidir (Good ve Brophy, 1987). Dolayısıyla, öğretmenlerin "her öğrenci fırsat sunulduğunda ya da kendine ulaşıldığında başarabilir" düşüncesine sahip olması gerekir. Şüphesiz, insanlarda bir anlayış ya da düşüncüyü değiştirmek kolay başarılabilen bir durum değildir ve zaman ve emek isteyen bir süreçtir (Fullan, 1991). Bu süreç içerisinde hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi önemli yer tutmaktadır. Yeni



öğretmenlerin bu anlayışla yetiştirilmesi, mevcut öğretmenlerin de anlayış değişikliğinin sağlanması gerekir.

Fullan (1991) öğretmenlerde anlayış değişikliğinin sağlanmasında iki temel prensip tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmenlere sağlanan yardımın ya da eğitimin sürekli olmasıdır. Buradan, kısa süreli ve bir defalık hizmet içi eğitim programlarının etkili olamayacağı anlaşılmaktadır. İkincisi ise, yeni fikrin kabullenilmesi ya da anlayışın oluşması için yeterince zaman tanınmasıdır. Öğretmenler, fikri bir süre uygulamaları sonunda olumlu sonuçlar elde etmeleri halinde onu kabullenecek ve mevcut fikirlerini o yönde yeniden düzenleme yoluna gideceklerdir. Bu da zaman isteyen bir durumdur.

Deneyimli öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmene göre betimleyici dönütleri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Eldeki verilerle, öğretmenlerin dönüt kullanımları ile deneyimleri arasındaki ilişki hakkında yargıda bulunulamaz. Ancak, öğretmenlikte yeni öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye bakış açıları arasında fark olduğu (Fuller, 1969; Odabaşı Çimer, 2000). Öğretmenliği deneyime göre yeni öğretmenlik (ilk 5 yıl), deneyimli öğretmenlik ve öğretmenliğin son yılları olarak üç bölüme ayıran Fuller (1969), ikinci gruptaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını birinci sırada düşündüklerini ve etkili öğretimin bu aşamada daha fazla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Ancak, deneyim ile dönüt kullanım durumu arasında ilişki olup olmadığını söylemek için daha geniş örneklem grubu ile çalışma yapılması gerekir.

Bu çalışma üç öğretmenin uygulamaları esas alınarak örnek olay düzeninde gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Bu özelliği ile çalışma sonuçları diğer öğretmenlerin dönüt kullanımı konusundaki uygulamaları ile ilgili olarak genellenemez. Zaten, doğası gereği bu çalışmanın genelleme yapmak gibi bir amacı da yoktur. Ancak, çalışmanın sonuçları örneklemdeki öğretmenlerin özellikleri dikkate alınarak başka durumlara uyarlanabilir.

Benzer çalışmaların daha geniş örneklem grubu ile farklı bölgelerde yapılması ve sonuçların karşılaştırılması açısından yararlı olacaktır. Küçük gruplu çalışmalarda ise öğretmenlerin kullandıkları dönüt biçimleri belirlendikten sonra onlarla niçin bu dönütleri tercih ettikleri hakkında görüşmeler yapılabilir.

Bu çalışmanın devamı olarak, öğrencilerin, öğretmenlerinin verdikleri dönütlerle ilgili düşünceleri ve verilen dönütlerin öğrencilerin öğrenmeleri, motivasyonları ve çalışma biçimleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adrienne, R., 1997. Feedback: Enhancing the Performance of Adult Learners with Learning Disabilities, *National Adult Literacy and Learning Disabilities Center, Washington, DC*.
- Assessment Reform Group (ARG), 2002. Assessment for Learning: 10 principles, *London: Institute of Education*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D., 2002. Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *London, UK: King's College, London School of Education*.
- Black, P. and Wiliam, D., 1998. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *London: Kings College School of Education*.
- Broadfoot, P., 1979. Assessment, Schools and Society. *London: Methuen*.
- Brophy, J., 1981. Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 5-32.
- Butler, R., 1987. Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474-482.
- Butler, R., 1988. Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 1-14. [http://rer.sagepub.com/cgi/external\\_ref?access\\_num=A1988M090600002&link\\_type=ISI](http://rer.sagepub.com/cgi/external_ref?access_num=A1988M090600002&link_type=ISI)
- Clarke, S., 2003. Enriching Feedback in the Primary Classroom. *London: Hodder and Stoughton*.
- Cotton, K., 2001. Expectations and Student Outcomes. 12.10.2008 tarihinde <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/4/cu7.html> adresinden alınmıştır.
- Crooks, J., 1988. The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.
- Çepni, S., 2007. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. *Trabzon: Celepler Matbaacılık*.
- Davies, P., 2003. Closing the Communications Loop on the Computerized Peer-Assessment of Essays. *Association for Learning Technology Journal*, 11 (1), 41-54.

- Elawar, M.C. and Corno, L., 1985. A Factorial Experiment in Teachers' Written Feedback on Student Homework: Changing Student Behavior a Little Rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162-173.
- Ekiz, D., 2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Fullan, M. G., 1991. The New Meaning of Educational Change. *New York, NY: Teachers College Press*.
- Fuller, F. F., 1969. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Education Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Gallagher, J.J., 2000. Teaching for understanding and application of science knowledge. *School Science and Mathematics*, 100 (6), 310-318.
- Gipps, C. V., 1994. Beyond Testing. *London: The Farmer Press*.
- Glover, P. and Thomas, R., 1999. Coming Grips with Continuous Assessment. *Assessment in Education*, 6 (1), 117-127.
- Good, T.L. and Brophy, J.E., 1987. Looking in Classrooms. *New York: Harper and Row*.
- Harlen, W., 2003. Enhancing Inquiry Through Formative Assessment. *San Francisco, Exploratorium*.
- Harlen, W. and Deakin Crick, R., 2003 Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education*, 10 (2), 169-207.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P. and Nuttal, D., 1992. Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3 (3), 215-230.
- Hattie, J. A., 1999. Influences on Student Learning.  
<http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650> adresinden  
12.10.2008 tarihinde alınmıştır.
- Hattie, J., 2002. Who Says Formative Assessment Matters? *National Regional Assessment Seminar*, Nisan 2002.
- Hawk, K. and Hill, J., 2001 The Challenge of Formative Assessment in Secondary Classrooms, *SPANZ Journal*, Eylül, 2001.

- Higgins, R., Hartley, P. and Skelton, A., 2002. The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education*, 27(1):53-64.
- Huxham, M., 2007. Fast and Effective Feedback: Are Model Answers the Answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (6), 601-611.
- Hyland, F., 1998. The Impact of Teacher Written Feedback on Individual Writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 255-286.
- Kohn, A., 1993. Punished by Rewards. *Boston: Houghton Mifflin*.
- Lee, I., 2008. Understanding Teachers' Written Feedback Practices in Hong Kong Secondary Classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17 (2), 69-85.
- McCallum, B., Hargreaves, E., and Gipps, C., 2000. Learning: The Pupil's Voice. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 275-289.
- McTighe, J. and Conner, K., 2005. Seven Practices for Effective Learning. *Educational Leadership*, November, 11-17.
- Odabaşı Çimer, S., 2000. Concerns and Perceptions of Beginning Science Teachers. *The University of Nottingham, İngiltere, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Odabaşı Çimer, S., 2004. An Investigation into Biology Teachers' Perceptions of Classroom Assessment in Secondary Schools in Turkey. *The University of Nottingham, İngiltere, Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Orsmond, P., Merry, S. and Reiling, K., 2005. Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 369-386.
- Ramaprasad, A., 1983. On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*. 28, 4-13.
- Ramsden, P., 1988. Studying Learning: Improving Teaching. (Ed. P. Ramsden), *Improving Learning: New Perspectives*. Kogan Page.
- Ronayne, M., 2002. Marking and Feedback. *SET: Research Information for Teachers* 2, 8-11.
- Ross, J.A., Hannay, L. and Hogaboam-Gray, A., 2001. The Impact of Secondary School Reform on Student Assessment. *Final Report of*

*Ministry of Education and Training Transfer Grant, September 2000.*

- Rowntree, D., 1987. *Assessing Students: How Shall We Know Them? London: Kogan Page.*
- Rubie-Davies, C. M., 2006. Teacher Expectations and Student Self-Perceptions: Exploring Relationships. *Psychology in the Schools*.43 (5), 537-52.
- Sadler, D.R., 1989. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stiggins, R. J., 2000. Classroom Assessment: A History of Neglect, A Future of Immense Potential. *Annual Meeting of the American Educational Research Association.*
- Tunstall, P. and Gipps, C., 1996. Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404.
- Türnüklü, E. B., 2003. Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 : 108-118
- Weaver, R.M., 2006. Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.
- Wiggins, G., 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass.*

Ek 1: Öğretmen 1 Tarafından Verilen Yazılı Dönüt Örneği

2 yıl kaç gündür?

1 yıl → 365

2 yıl 365

$\times 2$   
730

3 yıl kaç aydır?

1 yıl → 12 ay

~~1 yıl~~  $\times 3$   
36 ay

12 hafta kaç gün?

12

~~12~~  
84

DELE

① 6 ay kaç gündür?

② 8 yıl kaç aydır?

③ 7 hafta kaç gündür?

④ 6 saat kaç dakikadır?

⑤ 30 dakika kaç saniyedir?

⑥ 6 ay kaç haftadır?

⑦ 3 gün kaç saattir?

⑧ 2 saat 15 dakika kaç dakikadır?

DELE

① 6 ay kaç gündür?

30

$\times 6$   
180

② 8 yıl kaç aydır?

1 yıl → 12 ay

$\times 8$   
96

③ 7 hafta kaç gündür?

7

$\times 7$   
49

④ 6 saat kaç dakikadır?

60

$\times 6$   
360

evde tebrar yaz ve çözü