

Dönüt Alan mı Memnun Veren mi? Çevrimiçi Akran Dönütü İle İlgili Öğrenci Görüşleri¹

Yasemin Demiraslan Çevik²

Özet

Bu çalışmanın amacı bir grup üniversite öğrencisinin akran dönütü süreci ile ilgili görüşlerinin dönüt alan veya dönüt veren olma durumlarına göre nasıl değiştiğini incelemektir. Araştırmanın katılımcıları, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde 2013 Bahar döneminde verilen Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersine kayıtlı 72 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar altı haftalık uygulama sürecinde Coursesites adlı çevrimiçi ortamda farklı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin süreç ile ilgili deneyimlerini yazdıkları yansıma günlükleri nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrencilerin genel olarak süreçle ilgili olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan dönüt alan mı memnun dönüt veren mi memnun sorusunun net bir cevabı bulunmamaktadır. Bunun yerine, her iki grubun da memnun olduğu ve olmadığı noktaların bulunduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: akran dönütü, çevrimiçi öğrenme, öğretmen eğitimi

1. Giriş

Dönüt, eğitimde yaygın bir biçimde kullanılan bir kavramdır. Oldukça genel bir tanımlamaya göre dönüt, öğrenenlerin şu anki öğrenme ve performanslarının istenen/beklenen öğrenme ve performanslara göre ne durumda olduğu hakkındaki bilgidir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Taras, 2003) ve gerçek seviye ile istenen seviye arasında açıklık varsa bunu gidermeyi amaçlar (Ramaprasad, 1983). Yapılan çalışmalarda dönütün akademik başarıyı artırdığı, özyeterliliği ve motivasyonu güçlendirdiği ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklediği ortaya konulmuştur (örn., Driscoll, 2000; Ge & Land, 2003; Shute, 2008; Wang & Wu, 2008). Bir dönüt tipi olan akran dönütü ise, benzer seviyedeki öğrenenlerin birbirlerinin çalışma ve performanslarının kalitesi hakkında değer yargısında buldukları bir değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Topping, 2009). Alanyazında akran dönütü ve değerlendirmesinin işbirliği, sosyal etkileşim ve öğrenme sürecine vurgu yaptığı, öğrencilere farklı fikir, bakış açısı ve stratejiler kazandırdığı ortaya konulmuştur (Hattie & Timperley, 2007; Mory, 2004; Noonan & Duncan, 2005; Shute, 2008). Ayrıca, değerlendirmeden tek başına öğretmenin sorumlu olduğu öğrenme ortamlarının dönüşümüne katkı sağladığı ve katılımcı bir öğrenme kültürü oluşumunu desteklediği vurgulanmaktadır (Kollar & Fischer, 2010; Wasson & Vold, 2011).

Bununla birlikte, akran dönütü sürecinin etkililiğinin birçok faktöre bağlı olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, dönüt sürecini dönüt alan ve veren arasındaki iki yönlü bir iletişim süreci olarak tanımlayan bazı araştırmacılar, süreçteki her iki katılımcının özelliklerinin ve sürece karşı tutumlarının dönüt alma-verme sürecinin etkililiğinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedirler (Brinko, 1993; Hanson, 1975). Brinko'ya (1993) göre, dönüt alan ve verenlerin dönüt sürecindeki rolleri ve bu sürece karşı tutumları birbirinden çok farklıdır. Örnek vermek gerekirse, dönüt veren kişi gözden geçirme, açıklama, dönüt verme, hataları bulma, eksik bilgileri ortaya koyma gibi bilişsel etkinlikleri gerçekleştirir. Dönüt alan kişinin de dönütü incelemesi, kendi yaptıklarıyla karşılaştırması, kullanıp kullanmamaya karar vermesi ve gerekliyse bunun nedenlerini açıklaması beklenir. Bu farklılıkları ortaya koymak amacıyla, Brinko (1993), etkili dönüt kavramını dönüt alan ve dönüt veren açısından ayrıntılandırmıştır. Buna göre, dönüt veren açısından etkili dönüt güvenilir ve sağlam kaynaklara dayanır ve farklı bakış açılarını içerir. Dönüt alan açısından ise etkili dönüt süreci, gönüllü katılıma dayalıdır, dönüt alanın ön deneyimleriyle uyumludur, sadece olumsuz değil olumlu yorumlar da içerir, alıcının amaçlarına uygun ve anlamlıdır ve dönüt alan-veren arasında etkileşime izin verir.

Porter (1982) da dönüt sürecinde dönüt alan ve veren arasında sağlam, açık ve sağlıklı bir ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu tür bir ilişkinin sağlanabilmesi, hem sürece katılanların kişisel özelliklerine hem de süreci yönetme becerilerine bağlı olabilir. Örneğin, Hanson'a (1975) göre "...önemseme, güven, kabullenme, açıklık ve diğerlerinin ihtiyaçları için endişelenme" (s.147) gibi kişisel özellikler etkili bir dönüt alma-verme süreci için gerekli temel bileşenlerdir. Bu noktada dönüt alan ile dönüt veren arasında karşılıklı olarak ihtiyaçların dikkate alınması ve ortak sorumluluk duygusunun oluşturulması önemli görünmektedir. Bununla birlikte, dönüt alma-vermenin işbirlikli çalışmanın bir türü olduğu dikkate alındığında sosyal becerilerin sürecin başarısını etkileyeceği ileri sürülebilir. Hanson (1975) bu işbirliği sürecinde dönüt alan kişinin ne konuda dönüt

¹ Bu çalışmanın bir bölümü ITTES 2013 sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

²Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, yasemind@hacettepe.edu.tr

istediğini, veren kişinin de ne konuda dönüt vereceğini tartışması gerektiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Thurlings, Vermeulen, Bastiaens ve Stijnen (2013), dönüt alan ile dönüt verenin iletişim ve etkileşim fırsatları yakalamasının önemi üzerinde durmuştur.

Akran dönütü sürecinin etkililiğini belirleyen faktörler arasında, katılımcıların sürece karşı tutumlarının önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Li, Liu, & Zhou, 2012). Araştırmalar, dönüt alma-verme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri konusunda farklı sonuçlar sunmaktadır. Bazı çalışmalarda öğrenciler akran dönütü ve değerlendirmesinin öğrenmeleri açısından faydalı olduğunu ve süreçten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Tillema ve Smith (2000) ile Segers, Gijbels ve Thurlings'ın (2008) çalışmaları öğrencilerin dönüt alma ile ilgili olumlu tutum sergilediklerini ve dönütü öğrenmeleri açısından etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Yang ve Liu (2004) ile Colasante (2011), öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda aldıkları dönütlerle ilgili olumlu görüşleri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer biçimde Wen ve Tsai (2006), öğrencilerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen akran değerlendirmesi süreciyle ilgili tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Licklider'in (1995) çalışmasında ise katılımcılar dönüt almaya nazaran dönüt vermekten daha çok öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğrencilerin akran dönütü ve değerlendirmesine ilişkin olumsuz tutumlar da sergiledikleri araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu olumsuz tutumların nedenleri arasında öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirmekten çekinmeleri çünkü bu konuda kendilerini yeterli hissetmemeleri (Cheng & Warren, 1997; Hanrahan & Isaacs, 2001), akran değerlendirmesine güvenmemeleri, sürecin objektif ve adil olmadığını düşünmeleri (Cheng & Warren, 1997; Foley, 2013; Mulder, Pearce, & Baik, 2014; Strijbos, Narciss, & Dünneber, 2010; Van Gennip, Segers, & Tillema, 2010) ve sürecin zaman alıcı olması (Foley, 2013; Hanrahan & Isaacs, 2001) gösterilmektedir.

Görüldüğü gibi akran değerlendirmesine ilişkin öğrenci görüşleri konusunda araştırmalar çelişkili bulgular sunmakta ve konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, akran dönütünün pedagojik yöntem olarak etkililiği konusunda çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, dönüt almanın mı yoksa vermenin mi öğrenci öğrenmesine daha çok katkı sağladığı ve bununla ilgili öğrenci görüşleri üzerine yeterli araştırma olmadığı dikkati çekmektedir. Son yıllarda yayınlanan birkaç çalışmada, öğrencilerin dönüt vermenin öğrenmelerine daha çok katkı sağladığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Örneğin, Foley'nin (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler akran dönütü sürecinin dönüt verenler açısından daha faydalı olduğu görüşündedirler çünkü dönüt verirken değerlendirme ölçütleri hakkında yeterli bilgiye sahip olup bunu kendi çalışmalarına uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde Mulder ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan ve öğrencilerin akran değerlendirme sürecinden önceki ve sonraki görüşlerinin incelendiği çalışmada, başlangıçta dönüt vermenin daha çok öğrenme sağlayacağı beklentisi içinde olmayan öğrenciler süreç sonunda asıl öğrenmenin dönüt verdikleri zaman gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Li, Liu, & Steckelberg, 2010; Li et al., 2012; Topping, 2010). Bu amaçla, akran dönütü sürecinde öğrencilerin dönüt alan ya da dönüt veren rolünde olma durumlarının problem çözme becerilerine etkisini incelemek için deneysel bir araştırma (2x2) desenlenmiştir. Fakat bu çalışmada araştırmanın alt boyutlarından biri olan ve öğrencilerin akran dönütü süreci ile ilgili görüşlerinin incelendiği kısım ele alınmakta, bu görüşlerin dönüt alan veya dönüt veren olma durumlarına göre nasıl bir örüntü gösterdiği üzerinde durulmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde 2013 Bahar döneminde Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersine kayıtlı 72 öğrenciden oluşmaktadır (Kız=44, Erkek=28; Ort. Yaş= 22). Öğrenciler, süreçte üstlenecekleri rollere göre dönüt alan (n=36) ve dönüt veren (n=36) biçiminde rastgele olarak karşılıklı eşleştirilmiştir. Ardından her bir grupta 18 dönüt alan-dönüt veren çifti olacak biçimde rastgele olarak iki gruba (Grup A ve Grup B) ayrılmış ve bu iki grup altı haftalık bir uygulama sürecinde farklı etkinlikler gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, oluşturulan dört farklı grup şu şekildedir; Dönüt alan Grup A (n=18), Dönüt veren Grup A (n=18), Dönüt alan Grup B (n=18) ve Dönüt veren Grup B (n=18).

2.2. Süreç

Tüm öğrenciler altı haftalık uygulama sürecinin (Tablo 1) ilk haftasında öntest olarak öğretim yöntemleri ile ilgili bir örnek olay çözmüşlerdir. Öntesti bireysel olarak ve dersin iki saatlik laboratuvar kısmında tamamlamışlardır. İkinci haftada, Grup A ve Grup B deki öğrenciler örnek olay yazmışlardır. Grup A, sonraki üç hafta boyunca öğretim yöntemleri konusunda iki örnek olay daha çözerken Grup B problem çözme yöntemi ile ilgili bir video analizi yapmış ve ders planı geliştirmiştir. Her bir grup içerisinde öğrenciler ikişer kişilik

küçük gruplar (dönüt alan-dönüt veren) halinde çalışmışlardır. Etkinlikleri bireysel olarak tamamladıktan sonra grup üyelerinden biri arkadaşının çalışmasına dönüt verirken diğeri aldığı dönüt doğrultusunda çalışmasında değişiklik yapmıştır (gerekli ise). Tüm süreç, Coursesites adlı çevrimiçi bir ortamda gerçekleştirilmiş ve öğrencilere hem etkinliklerin nasıl yapılacağı hem de dönütün nasıl verileceği konularında yönergeler ve şablonlar sunulmuştur. Son hafta ise, sürecin başında verilen örnek olayın yüzeysel olarak değiştirilmiş hali sunulmuş ve öğrencilerden çözmeleri beklenmiştir. Tıpkı önteste olduğu gibi sontesti de bireysel olarak ve dersin iki saatlik laboratuvar kısmında tamamlamışlardır. Bununla birlikte, süreç ile ilgili deneyimleri konusunda görüşlerini yansıma günlüğü biçiminde yazmaları ve en geç iki gün içinde Coursesites sistemine yüklemeleri istenmiştir. Bu şekilde desenlenen çalışmanın esas amacı, öğrencilerin problem çözme becerilerinde bir değişim varsa bu değişimin dönüt alma-verme durumuna ve uygulama grubuna bağlı olup olmadığını incelemektir. Fakat bu makalede, araştırmanın alt boyutlarından biri olan ve öğrencilerin akran dönütü süreci ile ilgili görüşlerinin incelendiği kısım ele alınmakta, bu görüşlerin dönüt alan veya dönüt veren olma durumlarına göre nasıl bir örüntü gösterdiği üzerinde durulmaktadır.

Tablo 1. Uygulama süreci

Hafta	Dönüt veren Grup A (VA)	Dönüt alan Grup A (AA)	Dönüt veren Grup B (VB)	Dönüt alan Grup B (AB)
1	Örnek olay 1 çözme (Öntest)	Örnek olay 1 çözme (Öntest)	Örnek olay 1 çözme (Öntest)	Örnek olay 1 çözme (Öntest)
2	Örnek olay yazma	Örnek olay yazma	Örnek olay yazma	Örnek olay yazma
3-4	<ul style="list-style-type: none"> Örnek olay çözme Dönüt verme 	<ul style="list-style-type: none"> Örnek olay çözme Dönüte göre düzeltme yapma 	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözme yöntemiyle ilgili video analizi Dönüt verme 	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözme yöntemiyle ilgili video analizi Dönüte göre düzeltme yapma
4-5	<ul style="list-style-type: none"> Örnek olay çözme Dönüt verme 	<ul style="list-style-type: none"> Örnek olay çözme Dönüte göre düzeltme yapma 	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözme yöntemiyle ilgili ders planı hazırlama Dönüt verme 	<ul style="list-style-type: none"> Problem çözme yöntemiyle ilgili ders planı hazırlama Dönüte göre düzeltme yapma
6	Örnek olay 1 çözme (Sontest) Yansıma yazma	Örnek olay 1 çözme (Sontest) Yansıma yazma	Örnek olay 1 çözme (Sontest) Yansıma yazma	Örnek olay 1 çözme (Sontest) Yansıma yazma

2.3. Uygulama Ortamı: Coursesites

Ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemi olan Coursesites (www.coursesites.com) ortamı, öğrencilerin ders materyallerine erişebilmelerini, bireysel ya da grup olarak çalışabilmelerini ve yaptıkları çalışmaları sisteme yükleyerek performanslarını izleyebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca sistem içerisindeki birçok araç (örn. wiki, tartışma grupları, blog) sayesinde öğrencilerin grup çalışması süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Coursesites ortamında iki kişilik her bir grup için bir grup sayfası oluşturulmuş ve sadece grup üyelerinin erişimine izin verilmiştir. Grup sayfasına öğrencilerin tartışma yapma amacıyla kullanabilecekleri forum ve dönüt alma-verme sürecini işletecekleri wiki ortamları eklenmiştir. Ortamın kullanım şekli temel olarak şu şekildedir. Başlangıçta, grup üyeleri etkinlikleri bireysel olarak tamamlayıp sisteme yüklemişlerdir. Ayrıca dönüt alan rolündeki öğrenci çalışmasını grup wiki sayfasına da yüklemiştir. Ardından dönüt veren rolündeki öğrenci, arkadaşının çalışmasını belirli ölçütler ışığında değerlendirip tekrar wiki sayfasına yüklemiştir. Daha sonra, dönüt alan öğrenci, grup arkadaşının dönütlerine göre düzenleme yapmış (düzenleme yapmadıysa gerekçelerini yazmış) ve aynı wiki sayfasına çalışmasının son halini yüklemiştir (Şekil 1). Son olarak, dönüt alan öğrenci, sistemde yer alan ve aldığı dönüt ile ilgili düşünceleri konusunda sorular içeren kısa bir ölçeği doldurmuştur.

Tablo 2. Tema ve alt temalar listesi

Temalar	Alt temalar
Dönüt sürecinin önemi	1. Dönüt alma-verme etkisi 2. Eksiklikleri fark etme/giderme 3. Farklı bakış açıları kazanma
Başarılı etkileyen faktörler	1. Dönüt özellikleri 2. Dönüt verenin yeterliliği 3. Motivasyon faktörleri
Başarısızlık nedenleri	1. Dönüt alma/verme 2. Grup çalışması 3. Çevrimiçi ortam ve sürecin işleyişi
Uygulamaya dönük öneriler	1. Dönüt süreci 2. Yönlendirme ve ortam 3. Grup çalışması

3. Bulgular

3.1. Dönüt sürecinin önemi

“Dönüt sürecinin önemi” temasının altında üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar; Dönüt alma-verme etkisi, Eksiklikleri fark etme/giderme ve Farklı bakış açıları kazanma. İlk alt tema ile ilgili olarak, dönüt alan öğrenciler dönütün öğrenmelerini olumlu etkilediğini (örn. süreci verimli hale getirmesi, kalıcı öğrenme sağlaması ve dönütün doğru olup olmadığını değerlendirirken öğrenmesi) ifade etmişlerdir. İki öğrenci şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Ben dönüt aldığım için çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü arkadaşım her hafta zamanında bana dönüt veriyordu. Dönütleri içtendi, etkiliydi. Dönüt almak ve dönütler doğrultusunda ödevimi tekrar düzenlemek yazdıklarımın üzerinden ikinci defa geçmemi sağladığı için daha akılda kalıcı bir öğrenme süreci geçirdim.”AA

“Gayet verimli bir süreçti. Yaptığım işin birisi tarafından değerlendirilmesi ve benim de bu değerlendirmeye göre tekrar düzeltme imkânının olması gayet güzeldi. Çok da faydalı olduğunu düşünüyorum. Aynı konuyu hem ben hem de dönüt alan arkadaşım en az iki kez tekrar etmiş olduk.” AB

Dönüt veren öğrencilerise, dönüt vermeyi faydalı, etkili bulduklarını ve dönüt vermenin kurallarını ve değerlendirme yapmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, benzer bir süreci tekrar yaşadıklarında yine dönüt veren olmak istediklerini çünkü böylece konuya daha hakim olunduğunu ifade etmişlerdir. İki katılımcının konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“İyi dönüt verebilmek için çok çalıştım, araştırma yaptım, arkadaşşıma faydalı olduğumu düşünüyorum, tabii kendime de 😊 Kesinlikle tekrar dönüt veren olmak isterdim çünkü çok şey öğreniyorsunuz.” VA

“... dönüt vermek dönüt almaktan daha faydalı çünkü araştırmalar yapıyorsun, karşında hem kendi fikrin hem başka bir fikir var yani seçeneğin var aslında hangisi doğru diye düşünüyorsun bu sayede hem kalıcı öğrenme sağlıyorsun hem zevkli bir süreçle konuyu öğreniyorsun.” VB

İkinci alt tema (Eksiklikleri fark etme/giderme) ile ilgili olarak, hem dönüt veren hem de dönüt alanlar süreçte kendi yanlışlarını, eksikliklerini fark edip düzelttiklerini söylemişlerdir. Konu ile ilgili olarak, dönüt alan ve dönüt veren katılımcıların görüşleri sırayla aşağıdaki gibidir:

“Aldığım dönütler oldukça kapsamlıydı ve eksikliklerimi görmeme yardımcı oldu. Aldığım dönütlerde yöntemlere dair eksik yerleri fark edebilmemi sağladı. Görüşlerime pek yer vermemiştin, onlarında ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Çözüm önerilerimi daha kapsamlı yazmam gerektiğini öğrendim.” AA

“Kişi kendi ödevini yaparken çok fazla eksikliklerini fark edemiyor. Gözden kaçan şeyler olabiliyor. Fakat dönüt verirken ayrıntılı düşünmem, incelemem kendi ödevimdeki eksiklikleri de görmemi sağladı.” VA

Farklı bakış açıları alt teması konusunda dönüt alan ve dönüt veren öğrenciler farklı çözüm yolları olabileceğini gördüklerini veya kendi düşüncelerinin tek doğru olmadığını anladıklarını ve eleştirel, çok boyutlu

düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Dönüt alan katılımcılardan birisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Olaya farklı açılardan bakmamı sağladı. Bir örnek olayı bazen dönüt alan ve dönüt verenin de değerlendirmesi istendi o aşamada da diğer grup arkadaşımın düşüncelerine göre olaya farklı açılardan bakabildim. Bir problemin birden fazla çözümü olabileceğini öğrendim. Çünkü bazen benim düşünmediğim çözüm önerileri de sunulmuştu. Bu süreçte öğretim yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgilendiğimi ve olaya daha farklı yönlerden bakmayı öğrendim.” AA

Dönüt veren bir katılımcının konu ile ilgili görüşleri de şu şekildedir:

“Bir artısı da farklı fikirleri görünce kendi fikrimi de eleştirir oldum. Yani arkadaşımın yazdığı şeyi görünce acaba doğru mu diye araştırdığımda kendi yaptığımı yanlış olduğunu öğrendim. Karşı fikirlere gerçekten ihtiyacım varmış çünkü kendi fikirlerimi de bu sayede eleştirebildim. Aksi halde kendi yaptıklarımı hep doğru kabul edecektim.” VB

3.2. Başarıyı etkileyen faktörler

İkinci ana tema olan “Başarıyı etkileyen faktörler” temasının altında üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar; Dönüt özellikleri, Dönüt verenin yeterliliği ve Motivasyon faktörleri. *Dönüt özellikleri* alt teması ile ilgili olarak, dönüt alan öğrenciler dönüte değer vermenin, dönütlerin açık ve anlaşılır olmasının ve zamanında verilmesinin başarıyı olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Grup arkadaşım bana ‘Öğretmen hakkında yeterli bilgi verilmemiştir ve yöntemlerin uygulanması sonucunda öğrencilerin davranışları hakkında daha çok ayrıntı verilebilir’ şeklinde dönüt vermişti. Ben aldığım bu dönüte göre örnek olayımı tekrar düzelttim. Çünkü hem ne yapmam gerektiği netti hem de arkadaşımın dönütü benim için önemliydi ve dediklerini dikkate almak zorundaydım.” AB

Dönüt veren öğrenciler ise, araştırmaya dayalı, açıklamalar içeren ve ödevlerin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili öneriler sunan dönütlerin başarıyı desteklediğini ve grup arkadaşları tarafından daha fazla dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...bu ödevleri yaparken elimden gelen yeterli özeni gösterdiğimi ve gereken zamanı harcadığımı düşünüyorum. Dönüt verme sürecinde akademik kaynaklardan yararlanarak ayrıntılı dönüt verdim, arkadaşımın eksikliklerini belirleyip somut öneriler sundum. Gerektiğinde objektif olmak için çevremdeki kişilere de danıştım ...Arkadaşımın ödevlerinin son haline baktığımda önerdiğim düzeltmeleri yaptığımı gördüm. Tüm dönütleri zamanında verdiğimden dolayı dönüt alan kişi için de detaylı gözden geçirme imkânı oldu ve daha başarılı çıktılar üretti.” VA

Dönüt verenin yeterliliği alt teması konusunda dönüt alan öğrenciler, dönüt verenin süreçte daha kritik durumda ve sorumluluğunun daha çok olduğunu bu nedenle başkasının çalışmasını değerlendirip iyi dönüt verebilmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ben dönüt alan kişi olduğum için açıkçası aşırı özveride bulunmadım. Aslında dönüt veren kişi daha kritik bir konumdaydı, sorumluluğu daha fazlaydı. Çünkü hem kendi ödevini yaptı hem de benim ödevimi kontrol etti, eksiklerimi görüp öneriler sundu. Bir anlamda benim başarımla ona bağlıydı çünkü iyi dönüt verirse ben de ona göre etkinliğimi geliştirebilecektim, yanlışlarımı görebileceğim dönütüm olacaktı. Asıl öğrenme benim için dönütü aldıktan sonra oldu. Ama dönüt iyi verilmeseydi bu kadar başarılı olmayabilirdim.” AB

Dönüt veren öğrenciler ise, iyi dönüt vermek için yeterli konu alanı bilgisine sahip olmanın ve araştırma yapmanın önemli olduğunu ve dönüt vermeyi büyük bir sorumluluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak her iki dönüt veren grubundaki katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Karşınızdaki kişiye dönüt vermek kolay olmuyor çünkü bir şeyi savunmanız gerekiyorsa gerçekten o şey hakkında kesin bilgilere sahip olmanız gerekiyor. Bizim etkinliklerde yöntem ve teknikleri çok iyi bilmeden verilen dönüt eksik kalır bence bu nedenle dönüt vereceğim kişiyi yanıltmamak için ve yanlış bilgilendirmemek için yeri geldiğinde arkadaşımın uygun gördüğü öğretim yöntemleri hakkında geniş çaplı araştırma yaptım. Bu benim hem konuyu daha iyi anlamamı hem de daha iyi değerlendirme yapmamı sağladı.” VA

“Ben dönüt veren olarak neler yazdığımı dikkat etmek zorunda hissettim kendimi. Dönütü vermen sadece kendini ilgilendirmiyor, burada zararlı çıkan grup arkadaşın da oluyor. Bu sorumluluk nedeniyle biraz üstünde yük oluyor. Kendi ödevimi yaparken emin olmasam bile doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri yazardım ama dönüt verirken arkadaşımın yazdığı cümle için araştırma yaparak karar verdim. Dönüt verebilmek için konuya hakim olmalıydım, ancak bu şekilde düzgün ve de etkili bir dönüt verebilirdim bunun için konuyu da birçok kaynaktan araştırdım.” VB

Motivasyon faktörleri alt teması ile ilgili olarak dönüt alan öğrenciler hatalarını ve başarılarını görme fırsatı sunmasından dolayı dönüt alma sürecine aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dönüt verenin kendileriyle aynı fikirde olmasının veya olumlu dönüt almanın motive edici olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Süreçte yazdıklarına dönüt verilmesi hoşuma gitti. İlk örnek olayda eksikliklerim vardı fakat ders planı hazırlama değerlendirmesinde her şeyi eksiksiz yapmışım. Ve aldığım dönüt bunu doğruluyordu. Böyle değerlendirme almak çok hoşuma gitmişti.” AB

Dönüt veren öğrenciler ise verdikleri dönüte göre arkadaşlarının düzeltme yapmasından hoşlandıklarını, bunun kendilerine olan güveni artırdığını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, arkadaşlarının yazdıklarını bir öğretmen gibi değerlendirip dönüt vermenin sürece katılımlarını artırdığını söylemişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Eğlenceli bir süre geçirdiğimi de düşünüyorum. Özellikle arkadaşımın yazdığı verileri kendim bir öğretmen gibi değerlendirip dönüt vererek bu dönüt verme kısmı çok verimli oldu ve bu durumdan da son derece hoşlandım diyebilirim. Çünkü bana gönderilen bir dökümanı kendi bilgim ve gördüklerim dahilinde değerlendirerek kendi düşüncelerimi sunmam çok güzel bir şeydi.” VB

Bir diğer motivasyon faktörü olan *grup çalışması* konusunda, hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrenciler uyumlu bir grup çalışmasının önemli bir başarı faktörü olduğunu vurgulamışlardır. Dönüt alan ve dönüt veren katılımcıların görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“Dönüt almak eğlenceliydi, hem yanıtlarımı fark edip hem de eğlendim. Yaptığım şeylere bir başkasının bakış açısıyla bakması üzerinden tartışmamız güzeldi. Bu durum grup arkadaşımın kaynaklanıyor olabilir. Yanıtlarımı söylerken kırmamaya dikkat etmiş. Dönüt verirken de alırken de birbirimizi kırmadan teşekkür ederek işlerimizi yürüttük ve görevlerimizi zamanında yerine getirdiğimiz için sıkıntı yaşamadık.” AB

“Dönüt verdiğim arkadaşımın fikirlerine hem saygılı oldum hem de anlayıp öyle değerlendirmeye çalıştım. Grup arkadaşımınla sürekli fikir alışverişinde bulduk ve ortaya ikimizin de memnun olduğu bir süreç çıktı.” VB

Ayrıca, hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrenciler *farklı bir süreç deneyimlediklerini*, sürecin klasik yöntemlerden farklı olmasının ve sürece aktif katılmalarının derse ilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Dönüt veren bir katılımcının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ben çok eğlendim ve bu uygulama bu ders için gerçekten çok ama çok yararlı diye düşünüyorum. Etkileşimli bir ortamın olması, örneğin örnek olay yazıldı mı diye merak ediyordum. Kontrol ediyordum. Yazılınca acaba nasıl dönüt verebilirim neler yazabilirim diye bir araştırma sürecine giriyordum. Geçen seneye göre dersleri biraz daha ilgiyle dinlememe sebep oldu. Bu uygulamalar dersin tam anlamıyla uygulamasıydı ve her konuyu gerçekten yaparak öğrendik diye düşünüyorum.” VA

3.3. Başarısızlık nedenleri

“Başarısızlık nedenleri” temasının altında üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar; Dönüt alma/verme, Grup çalışması ve Çevrimiçi ortam ve sürecin işleyişi. İlk alt tema ile ilgili olarak, dönüt alan bazı öğrenciler hatalarını görmelerinde dönütlerin yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri, dönüt verenin ödevi yanlış anlaması veya dönüt alanla benzer seviyede olması nedeniyle verdiği dönütün faydalı olmaması, özensiz dönüt verilmesi ve kişisel dönüt verilmesi şeklinde belirtilmiştir. Dönüt veren kişinin kendisiyle benzer seviyede olması nedeniyle yaptıklarının doğruluğundan emin olamadığını belirten bir katılımcıya göre;

“Dönüt veren arkadaşım da benim gibi bu konuda uzman olmadığından dolayı aldığım dönütlerin ve dolayısıyla ödevlerimin son halinin ne kadar doğru olduğu konusunda bir çelişkiye düştüm. Eğer her hafta ödevlerime öğretmen dönüt vermiş olsaydı kafamdaki bu şüphe olmayabilirdi.” AA

Bununla birlikte, dönüt alan öğrencilerin bir kısmı dönüte göre düzeltme yapmada veya dönütleri nasıl kullanacakları konusunda başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri arasında dönüt almanın iş yükünün fazla olması, dönütleri anlayamama, dönüte göre nasıl düzeltme yapacağını bilmeme ve geç dönüt verilmesi nedeniyle düzenleme için zaman yetersizliği yer almaktadır. Dönüte göre düzeltme yapmada zorlandığını belirten bir katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Aldığım dönütleri düzgün kullanamadığımı düşünüyorum. Yazdığım yazılar genelde bir bütün olarak gördüğümünden sonradan üzerine bir şeyler eklemekte zorlanıyorum. Arkadaşımın önerdiklerini kendi yazdıklarımınla nasıl birleştireceğim, eleştirilerinin hepsini mi dikkate alıcam yoksa kendi görüşümü mü savunucam, nasıl düzeltme yapacağımı bilemedim.” AA

Dönüt alan öğrenciler benzer bir süreci tekrar yaşasalar dönütleri incelemeye ve dönüte göre düzeltme yapmaya daha çok zaman ve çaba harcayacaklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur:

“Böyle bir süreç tekrar yaşansaydı, öğrenmemi arttırmak için arkadaşımınverdiği dönütlere daha dikkatli bakardım. Çünkü bazı dönütlerin üstünde çok fazla durmadım, doğru mu yanlış mı diye incelemedim. Önerilerini okudum, ama düzeltme yapmak için daha çok zaman harcayabilirdim, daha etkili olurdu. Tekrar böyle bir etkinlik yapsam kesinlikle dikkat ederdim buna.” AA

Dönüt veren öğrenciler ise yeterli bilgi ya da tecrübelerinin olmadığı konularda dönüt verirken başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Problem çözme ders planında çok etkili eleştirilerde bulunamadım. Bu konuda kendimi başarısız hissediyorum. Aslında tam konuya hâkim olmak gerekiyor. Küçük bir noktada bile şüpheniz varsa karşınızda ki insanı eleştiremiyorsunuz. Bende bunun zorluğunu bu çalışmada yaşadım sanırım. Araştırmalar yaparak hallettiğimi düşünüyorum ama şüpheyle yaklaştığınız fikirleri savunamıyorsunuz.” VB

Benzer biçimde, dönüt verenlerin bir kısmı sadece önbilgilerini veya kendi cevaplarını dikkate alarak dönüt verdikleri zaman başarısız hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, katılımcılar benzer bir süreci tekrar yaşasalar daha etkili dönüt verebilmek için konu ile ilgili farklı kaynaklardan araştırma yapıp bilgilerini arttıracaklarını ve böylece kendi hazırladıkları ödevlerin etkisinden kurtularak dönüt vereceklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Dönüt alan arkadaşımın yapmış olduğu çalışmayı farklı kaynakları inceleyerek değil genelde kendi ön bilgilerine dayanarak değerlendirdim. İster istemez kendi çalışmamla karşılaştırarak dönüt verdim. Böylelikle kendi görüşümle karıştırmış olup nesnel olarak dönüt veremediğimi söyleyebilirim. Bunun yanlış yapıldığı kanaatindeyim. Çünkü benim ön bilgilerim, cevaplarım kesin yargılar değil ve belki de yanlış bilgilerdi ...Yeniden yapsam objektif olmak için sadece kendi cevaplarıma dayanarak dönüt vermezdim. Araştırır farklı görüşler edinirdim, akademik kaynakları biraz daha fazla tarardım. Kişisel deneyimler de dönüt vermede etkilidir ancak geçerliliği kanıtlanmış olan şeyleri tercih etmem daha iyi olacaktır diye düşünüyorum” VA

Bununla birlikte, dönüt veren öğrenciler grup arkadaşlarının ödevlerini/yazdıklarını anlayamadıklarından ve bazı etkinlikler için nasıl dönüt verileceğini bilemediklerinden başarısız hissettiklerini ve zorlandıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, kendileri süreç boyunca hiç değerlendirilmedikleri için eksikliklerini göremediklerini ve bu nedenle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bu çözüm süreci içerisinde ders öğretmeni tarafından her hafta bir değerlendirme olmadığı için eksik olduğum konular neler, hangi noktaları eksik yapıyorum anlayamadım. Bir de ben hep dönüt veren olduğum için sürekli değerlendirme yaptım değerlendirilmedim.” VA

Grup çalışması alt teması için, dönüt alan öğrenciler grup arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorlandıkları için beledikleri performansı gösteremediklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Grup iletişimi eksikliği nedeniyle ödevler ne zaman nereye yüklendi karıştırdık. Coursesites alanına yüklenen dosyaların bazen çakışması yaşandı ve dönüt veren arkadaşım dosyayı yükledi mi ne zaman yükledi tam bilemedim, onun için yeterli bir başarı olmadı.” AB

Dönüt verenler ise, grup arkadaşlarının ödevlerini özensiz yapmaları, geç yüklemeleri ya da hiç yüklememeleri ve dönütlerine göre düzeltme yapmamaları nedeniyle zorlandıklarını söylemişlerdir. Bir katılımcının görüşüne göre;

“Bu süreçte grup arkadaşım beni olumsuz bir şekilde etkiledi. İlk hafta herşey normaldi çok hevesliydim. Bu süreç çok ilgimi çekmişti. Ama ilk dönüt vereceğimde hayal kırıklığına uğradım. Karşılaştığım en büyük sorun grup arkadaşımın bu sürece olan ilgisizliğiydi. O ilgisiz ve alakasız ödevler gönderince ben çok zorlanıyordum. Hatta çoğu zaman göndermedi. Ve ben dönüt verdikten sonra hiçbir dönütüme göre değişiklik yapıp göndermedi. Bu problemi aşmak için grup arkadaşım ile konuştum ona hatırlatmalarda bulundum fakat değişen hiçbir şey olmadı.” VA

Hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrenciler benzer bir sürece dahil olduklarında grup arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurup süreci planlayacaklarını, zamanı etkili kullanacaklarını ve zorlandıkları noktalarda destek isteyeceklerini (dersin öğretmeni ya da sınıf arkadaşlarından) belirtmişlerdir. Dönüt alan bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Yüz yüze ya da başka yollarla iletişime geçip arkadaşım ile daha dikkatli bir planlama yapardım. Zaman planlamasını en başta yapardım süreçte zorlanınca değil. Daha sistematik bir şekilde çalışırdım böylece.” AA

Çevrimiçi ortam ve sürecin işleyişi alt temasıyla ilgili olarak hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrenciler ortak sorunlar ifade etmişlerdir. Bunlar; çevrimiçi ortamın karmaşıklığı, sürecin karmaşıklığı ve zaman sıkıntısıdır. Çevrimiçi ortamı kullanma ile ilgili zorluklar konusunda bir katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çevrimiçi ortamın karışıklığı nedeniyle zorlandım. Dosya nereye yüklenecek, wiki nasıl kullanılacak vb. Yanlış anlamalar oldu grup arkadaşımınla. Dersin hocasından ve arkadaşşımdan yardım alarak çözmeye çalıştım.” VB

Bununla birlikte, hem dönüt alanlar hem de verenler sürecin karmaşıklığı (kim ne zaman dönüt alacak-verecek vb) nedeniyle zorlandıklarını ifade ederken dönüt verenler ayrıca dönüt verme süresinin kısa olması yüzünden zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Biz önce sürecin nasıl olacağını anlamada zorlandık. Bu yüzden de bazı ödevleri geç tamamladık. Aslında ortamdaki yönergeleri daha dikkatli okusaydık bu kadar zorlanmayabilirdik. Yine de süreç karmaşıktı bence. Hocamız ne yapacağımızı birkaç kez anlattı, yönerge koydu ama hala anlamakta zorlananlar vardı.” AB

“Ben bana verilen görevleri yerine getirmeye çalışırken bazen grup arkadaşşımdan bir şeyler yapmasını beklemek zorunda kalıp ondan sonra benim ona göre kendimi ayarlamaya çalışmam gerekti. Sonuçta belirli bir zamanda vermem gerekiyordu dönütü, bu zaman da kısa bir zamandı, yetiştirmede zorlandığım oldu.” VA

3.4. Uygulamaya dönük öneriler

Son ana tema olan “Uygulamaya dönük öneriler” teması altında üç alt tema ortaya konulmuştur. Bunlar; Dönüt süreci, Yönlendirme ve ortam ile Grup çalışmasıdır. *Dönüt süreci* alt teması için, hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrenciler bu sürecin dönüşümlü olmasını önermişlerdir. İki katılımcı görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ben de onun yazısına dönüt vermek isterdim. Çünkü onun da yaptığını görünce kendi yazım hakkında çok daha farklı bakış açıları kazanabilirim ya da onun benim yazıma verdiği dönütleri anlayabilirim. Bunun için dönüt veren ve dönüt alanlar her bir etkinlik sonunda yer değiştirebilirdi. Böylece kişi hem değerlendiren hem de değerlendirilen olabilirdi.” AA

“Dönüt alsam fena olmazdı. İki bir arada bir süreç olmalı. Dönüt verdiğim gibi dönütte almalyım. Bende eksikimi anında görüp düzeltmeliyim diye düşünüyorum. Buna yönelik bir uygulama olmalı.” VB

Ayrıca, dönüt alan öğrencilerden bazıları dönüt alan ve verenin işyükünün eşit tutulmasını çünkü dönüt alanın işyükünün çok olduğunu savunmuşlardır. Bir katılımcıya göre;

“Ben süreçte dönüt alandım ve hem ödevlerimi yaptım hem de daha sonra arkadaşşımdan dönütlerini inceleyerek düzenlemeye çalıştım. Arkadaşım sadece dönüt verdi düzenleme yapmadı. Dönüt alanın işyükü daha fazlaydı o nedenle. Eşit işyükü olmasını, ona göre düzenlenmesini öneririm.” AB

Dönüt veren öğrenciler ise, her etkinlik sonunda öğretmenden dönüt almanın sürece eklenmesini önermişlerdir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Her hafta ödev yazmak dönüt vermek yerine; bir hafta yaptığımız ödev ve verdiğimiz dönütlere diğer hafta siz dönüt verip bizim öyle bir yol izlemeniz bizim için, yaptığımız ödevler için daha faydalı olabilirdi. Böylece yanlış yaptığımız şeyler varsa bu yanlış diğer etkinliklerde sürmezdi. Özverisiz çalışan grup üyelerini de düşünerek değişiklikler yapılabilirdi.” VB

Yönlendirme ve ortam konusunda, hem dönüt alan hem de dönüt verenler yönergelerin daha açık ve net olmasını, sürecin başında sürecin nasıl işleyeceği ile ilgili kısa bir tanıtım (örn, 15 dk) yapılmasını ve Coursesites ortamının değiştirilmesini önermişlerdir. İki katılımcıya göre;

“Sürecin daha hızlı olması için daha basit bir ortam seçilebilirdi. Ortamı anlamak için harcaçacağımız zaman boşa gitmemiş olurdu. Yönlendirmeler yeterli olmasına rağmen bazen eksik ya da yanlış anlaşılan durumlar oldu. Örneğin ‘grup arkadaşşımdan ilk örnek olayda wiki açmaması ve benim sürekli wiki beklediğim zaman geçen sürenin beni negatif etkilemesi’ gibi durumların daha az yaşanabilir bir hale gelmesini isterim. Belki daha kısa olabilirdi yönergeler, net olabilirdi.” AA

“Sadece ders ortamı konusunda biraz sıkıntı oldu, dosya yüklemekte ve iletişim kurmakta. O nedenle ortamın değiştirilmesini önerebilirim. Mesela Facebook gibi bir ortam kullanılabilirdi ya da en azından

uygulamanın başında Coursesites üzerinden tanıtım yapılabilirdi. Dosyalar nereye yüklenecek wiki nasıl açılacak anlatılabilirdi.” VB

Son olarak, *grup çalışması* alt teması ile ilgili olarak dönüt alan öğrenciler, grup üyeleri arasında etkileşimi sağlayacak bir sürecin yaratılabileceğini önermişlerdir. Bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Web ortamına belli zaman aralıklarla dönütü yüklemek değil de dönüt alan ve verenin gerek web gerekse sınıf ortamında olsun, aynı anda bulunmaları ve tartışarak ortak bir sonuca bağlamaları gerektiğini düşünüyorum. Yani ben örnek olayı yazdım ve paylaştım, arkadaşım burası yanlış düzeltilecek dedi ama benim o ortamda neden yanlış sorusunu sorma imkanım yok. O yüzden eksik kaldı bence.” AA

Bununla birlikte, hem dönüt alan hem de dönüt verenler grup çalışması sürecinde karşılaştıkları sorunlar nedeniyle seviyeleri birbirine yakın kişilerin grup oluşturmasını, zorluk yaşayan gruplarda üye değişikliği yapılmasını ve grup arkadaşlarının seçiminin kendilerine bırakılmasını önermişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bazı gruplarda bazı arkadaşlar ya dönüt vermediler, dönüt alanı zor durumda bıraktılar ya da dönüt verilen değerlendirmeyi karşılıksız bıraktılar, dönüt veren kişiyi zor durumda bıraktılar. Bu nedenle gruplarda hiç etkinlik yapamayan arkadaşlar oldu ve eksik öğrenme gerçekleşti. Bunun için de grup arkadaşları arasında değişiklik yapılabilirdi. İyi çalışmayanlar birlikte grup olabilirdi, çalışanlar da biraraya getirilebilirdi.” VA

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, bir grup üniversite öğrencisinin altı haftalık dönüt alma-dönüt verme süreci ile ilgili yansımaları incelenmiştir. Çalışmada hem dönüt alan hem de dönüt veren öğrencilerin genel olarak süreçle ilgili olumlu algılara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler, dönüt alma-verme sürecini faydalı, etkili ve verimli olarak nitelendirmişler, bu süreçte yanlışlarını, eksikliklerini fark etme ve düzeltme fırsatı elde ettiklerini, farklı bakış açıları kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dönüt alma-verme ile ilgili olumlu tutumları alanyazınla da desteklenmektedir (Colasante, 2011; Segers et al., 2008; Tillema & Smith, 2000; Yang & Liu, 2004; Wen & Tsai, 2006). Aynı şekilde, dönüt veren öğrencilerin benzer bir süreci yaşadıklarında tekrar dönüt veren olmak istediklerini söylemeleri çünkü dönüt vermenin daha kalıcı öğrenme sağladığını düşünmeleri alanyazınla tutarlıdır. Varolan araştırma sonuçlarına göre katılımcılar dönüt almaya nazaran dönüt vermekten daha çok öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Foley, 2013; Li et al., 2010; Licklider, 1995; Mulder et al., 2014). Dönüt alma ve vermenin öğrenme üzerindeki görece etkilerinin kapsamlı çalışmalarla ortaya konulması önemli görünmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, dönüt alma-verme sürecinin başarısını etkileyen faktörler dönüt özellikleri, dönüt verenin yeterliliği ve motivasyon faktörleri olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Dönüt özellikleri konusunda, dönüt alanlar ayrıntılı, net ve zamanında verilen dönütlerin başarı sağladığını belirtirken dönüt verenler araştırmaya dayalı, açıklamalar içeren ve ödevlerin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili öneriler sunan dönütlerin başarı getirdiğini ifade etmişlerdir. Sonuçlar, Brinko'nun (1993) dönüt alan ve dönüt veren açısından ayrıntılandığı etkili dönüt özellikleri ile paralellik göstermektedir. Dönüt verenin yeterliliği ile ilgili olarak her iki gruptaki öğrenciler dönüt verenin daha kritik durumda olduğunu, dönüt vermeyi büyük bir sorumluluk olarak gördüklerini ve iyi dönüt vermek için yeterli konu alanı bilgisine sahip olmanın ve araştırma yapmanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar da dönüt verenin süreçteki kritik rolünü desteklemektedir. Bu araştırmalar, dönüt verenin yeterliliğinin akran değerlendirmesi sürecinde önemli bir faktör olduğunu çünkü dönüt verenin bilgi ve becerilerine güvenmeyenlerin dönütü kullanmama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Nelson & Schunn, 2009; Orsmond, Merry, & Reiling, 1996; Wen & Tsai, 2006). Motivasyon faktörleri konusunda ise dönüt alanlar olumlu dönüt almayı ve dönüt verenler dönütlerinin arkadaşları tarafından kullanılmasını motive edici faktörler olarak ifade etmişlerdir. Özellikle dönüt verenlerin öğretmen gibi değerlendirip dönüt vermenin kendilerine olan güveni artırdığını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını belirtmeleri ilgi çekicidir. Diğer motivasyon faktörleri, uyumlu grup çalışması ve klasik yöntemlerden farklı bir süreci deneyimleme olarak ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları, sürecin başarısını etkileyen faktörler kadar başarısızlık nedenleri konusunda da öğrenci algılarını ortaya koymuştur. Buna göre başarısızlık nedenleri dönüt alma/verme, grup çalışması ve çevrimiçi ortam ve sürecin işleyişi olarak üç grup altında toplanmıştır. İlk neden konusunda, dönüt alan öğrenciler verilen dönütün yetersizliğini ve dönüte göre düzeltme yapamama veya dönütleri kullanamamayı başarısızlık nedeni olarak ifade etmişlerdir. Dönüt veren öğrencilere göre başarısızlık nedenleri ise yeterli bilgi ve tecrübelerinin olmadığı ya da anlayamadıkları konularda dönüt verme ve süreç boyunca hiç değerlendirilmedikleri için eksikliklerini görememe şeklindedir. Alanyazında da vurgulandığı gibi, dönüt verme ve dönüte göre düzeltme

yapmanın geliştirilebilir beceriler olduğunu düşünürsek bu konularda öğrencilerin yaşadıkları zorlukları da dikkate alarak eğitim vermek, deneyim kazandırmak önemli görünmektedir (Hanrahan & Isaacs, 2001; Sluijsmans et al., 1999). Bu çalışmadaki katılımcılar birer öğretmen adayı oldukları için ileride kendi öğrencilerine de dönüt verecek ya da onlardan dönüt alacaktır. Şimdiden bu konularda tecrübe kazanmaları mesleki gelişimleri için de faydalı olacaktır. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin, akran dönütüne ne kadar güvenecekleri konusunda endişe yaşadıkları ve öğretmen dönütüne ihtiyaç duydukları görülmektedir. İleriki çalışmalarda her etkinlik sonrası öğrencilere öğretmen tarafından genel dönüt verilerek bu endişeleri az da olsa giderilebilir.

Hem dönüt alanlar hem de verenler tarafından ifade edilen diğer bir başarısızlık nedeni grup üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşim sorunlarıdır. Dönüt alma-verme sürecinde grup dinamiklerinin sürecin başarıya da başarısızlığında belirleyici olduğu görülmektedir. Bireysel sorumluluk taşıyan öğrenciler hem kendi çalışmalarını hem de dönüt ile ilgili yapmaları gerekenleri zamanında yaparken bazı gruplar, üyelerin birlikte etkili çalışmaması yüzünden verimli bir süreç geçirememişlerdir. Dönüt verenin zaman ayırıp arkadaşının çalışmasını ayrıntılı incelemesi ve kaliteli dönüt vermesi, aynı şekilde dönüt alanın dönütü dikkatli bir biçimde gözden geçirip önerileri ya da düzeltmeleri uygulaması işyükünü artırıcı, emek gerektiren görevlerdir. Bu görevlerin etkili bir biçimde yapılması için grupların etkileşimli bir biçimde çalışmaları, sorumluluklarını bilmeleri önemli görünmektedir. Benzer biçimde bazı araştırmacılar da dönüt sürecinde dönüt alan ve veren arasında sağlam, açık ve sağlıklı bir ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır (Hanson, 1975; Porter, 1982; Thurlings et al., 2013). İleriki araştırmalarda, grup çalışması sürecinin etkililiğini artırmak için farklı stratejiler uygulanabilir. Bu çalışmadaki katılımcıların da önerdiği gibi grup üyeleri arasında etkileşimi sağlayacak bir süreç yaratılabilir, grup oluşturma işi öğrencilere bırakılabilir, grup oluştururken üyelerin başarı durumları dikkate alınabilir veya zorluk yaşayan gruplarda üye değişikliği yapılabilir.

Öğrenci görüşlerine göre bir diğer başarısızlık nedeni, çevrimiçi ortam ve sürecin işleyişi ile ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmı Coursesites ortamı ile ilgili sorunlardan bahsetmişler ve ortamın değiştirilmesini önermişlerdir. İkili gruplar halinde çalışan öğrencilerin etkili bir süreç geçirmeleri için koordinasyonu sağlamaları, takibi ve kullanımı kolay bir ortamda çalışmaları gerekmektedir. Coursesites ortamı her ne kadar öğrencilerin aşına olduğu bir sistem olsa da zaman baskısını hissettikleri durumlarda daha basit bir sistemi kullanmak isteyecekleri ileri sürülebilir. Sisteme yüklenen ödevi grup arkadaşının incelemesi, dönütü sisteme yüklemesi ve diğer grup üyesinin bu dönütleri inceleyerek düzeltme yapması ve sisteme tekrar yüklemesi oldukça karmaşık bir süreç olarak nitelendirilebilir. Ortamın basit olması, iletişimi kolaylaştıracak bir arayüz ve özellikte olması karmaşık süreci daha karmaşık değil kolaylaştırıcı hale getirmesi önemlidir. Coursesites yerine daha basit, eşzamanlı iletişimi sağlayacak bir sistem kullanılabilir. Öğrencilerin bu karmaşık süreçte zorlanmalarının bir diğer nedeni de sürecin başında uygulamalı olarak bir tanıtım yapılmaması olabilir. Öğrencilere yönergeler sunulmuş ve süreç anlatılmış olsa da pratikte küçük bir uygulama gerçekleştirilmesi bazı zorlukları baştan önleyici olabilir. İleriki çalışmalarda çevrimiçi ortam üzerinden kısa bir deneme yapılabilir, dönüt verme ve dönüte göre düzeltme ile ilgili örnekler gösterilebilir.

Çalışmanın diğer bir önemli sonucu, öğrencilerin dönüt alma-verme sürecinin dönüşümlü olması gerektiğini vurgulamalarıdır. Daha önce de belirtildiği gibi dönüt veren öğrenciler dönüt vermeyi daha etkili bulduklarını çünkü bu şekilde öğrenmelerinin daha çok arttığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Dönüt alanlar ise dönüt verenin daha kritik durumda olduğunu, etkili dönüt vermesi için yeterli konu alanı bilgisine sahip olması gerektiğini söylemişlerdir. Bunlarla birlikte her iki grup da kendi işyüklerinin fazlalığından şikayet etmiştir. Bu çalışmanın amacı gereği bu sağlanamamıştır fakat yeni çalışmalarda süreç dönüşümlü hale getirilerek öğrencilerin her iki deneyimi de yaşamalarına fırsat verilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, bu çalışmada öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri incelenmiş ve bulgular bu öznel veriler ışığında yorumlanmıştır. Yansıma, önemli bir veri kaynağı olsa da tek başına yeterli olmayabilir. İleriki çalışmalarda, çalışmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme, gözlem, ürün dosyası analizi gibi yöntemlerle veri toplanıp ortak değerlendirme yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmada öğrencilerin dönüt alma-verme sürecini çevrimiçi ortamda yürüttükleri varsayılmıştır. Fakat öğrenciler yüz yüze de iletişim kurmuş olabilirler ve yazılı olarak bildirmeseler de birbirlerine sözel dönütler vermiş olabilirler. Diğer bir sınırlılık ise, katılımcıların yaşadıkları bazı sorunların dönüt verme sürecinden bağımsız olarak kullanılan çevrimiçi ortama bağlı olma olasılığıdır. Akran dönütü süreci başka bir çevrimiçi ortamda ya da yüz yüze işletilseydi daha farklı sonuçlar elde edilebilirdi. Bunu incelemek amacıyla yeni çalışmalar tasarlanabilir.

Who is More Satisfied: Assessee or Assessor? Students' Views on Online Peer Feedback

Extended Abstract

Peer assessment is a process in which equal-status learners evaluate each other's product or performances (Topping, 2009). The literature clearly portrays that peer feedback enhances learning outcomes, boosts students' motivation, and helps them gain multiple perspectives (Hattie & Timperley, 2007; Mory, 2004; Noonan & Duncan, 2005; Shute, 2008). Studies have also reported that the success of peer assessment is conditioned to a number of factors including students' attitudes towards peer assessment, the characteristics of students involving in the peer assessment process, and the quality of communication and interaction between the assessor and assessee (Brinko, 1993; Hanson, 1975; Porter, 1982; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013). The current study focuses on the first factor among these. Existing research has illustrated conflicting results regarding students' views on peer assessment. Some studies found that students perceived peer assessment to be beneficial for their learning and they were highly motivated to be involved in the process (Colasante, 2011; Tillema & Smith, 2000; Segers, Gijbels, & Thurlings, 2008; Yang & Liu, 2004). Others, however, showed that students had negative attitudes towards peer assessment due to a number of reasons, such as their negative perceptions relating with the fairness and reliability of assessment provided by a peer and their unwillingness to criticize the work of their peers (Cheng & Warren, 1997; Foley, 2013; Mulder, Pearce, & Baik, 2014; Strijbos, Narciss, & Dünnebler, 2010; Van Gennip, Segers, & Tillema, 2010). Furthermore, there is lack of studies investigating student views on the relative benefits of playing either an assessor or an assessee role in the peer feedback process. Consequently, more research on this topic is needed.

The purpose of this study is to examine the extent to which the perceptions of a group of university students' on peer feedback process differed based on their role as either feedback provider or feedback receiver. The participants included 72 students enrolled in the Special teaching Methods 2 course offered in Spring 2013 at Computer Education and Instructional Technology Department at Hacettepe University (Female=44, Male=28; Mean Age= 22). Pairs of participants who are matched randomly (one feedback provider and one feedback receiver) engaged in a number of activities in Coursesites online learning environment during the six-week intervention process. Students' reflective papers about their learning experiences were analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), which generated four main themes and their sub-themes. The four main themes determined as a result of thematic analysis were a) the importance of feedback process, b) the success factors, c) the reasons for failure, and d) the suggestions for practice.

The major findings of the study were as follows:

1. Both feedback providers and feedback receivers reported positive views or perceptions regarding the peer assessment process. The participants indicated that they gained multiple perspectives on the subjects they studied and got opportunities to notice and then improve their weaknesses throughout this process.
2. The participants preferred to be the feedback provider, as they believed that real learning happens when they actively review and provide feedback to their peers' work. This result is consistent with the existing literature (Foley, 2013; Li et al., 2010; Licklider, 1995; Mulder et al., 2014).
3. The factors affecting the success of peer assessment process were classified under three categories including the features of feedback, the competency of feedback provider and motivational issues. Both the feedback providers and feedback receivers agreed on the facts that the extent to which the feedback incorporated elaborative explanations and suggestions and the level of knowledge and skills that assessors had on providing effective feedback were predictive of peer assessment success. While the assesses were motivated by taking positive feedback, the assessors enjoyed the process when their feedback was used by the assesses. Other motivational factors reported by both feedback providers and feedback receivers included cohesive group work and experiencing a distinctive learning opportunity.
4. The reasons for students' failure were categorized into three groups namely giving-taking feedback, group work, and the nature of online communication process. In terms of giving-taking feedback, the assesses stated the inadequacy of feedback they received and the lack of their knowledge on how to use feedback to revise their work as the reasons for their failure. The assessors, on the other hand, indicated that they failed when they had to provide feedback regarding the subjects on which they felt incompetent. The lack of interaction within the group and the problems associated with the online learning environment were the other reasons for failure that were mentioned by both the assessors and assesses.

5. The participants provided the following suggestions to improve the future practice; using a less complicated online environment, allowing students to form their own groups, letting students to alternate between the assessor and assessee roles, and demonstrating how to make revisions based on feedback.

In conclusion, the results of the study showed that both feedback providers and feedback receivers had positive perceptions regarding the process. However, there is not a clear answer to the question of whether feedback providers or feedback receivers were more content with the process. Instead, it can be speculated that each group had different aspects with which they were satisfied or not. Further research is needed to explicate the reasons underlying the students' views on the relative benefits of playing either an assessor or an assessee role in the peer feedback process.

Kaynaklar

- Brinko, K. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *Journal of Higher Education*, 64(5), 574-594.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22(2), 233-239.
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66-88.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Foley, S. (2013). Student views of peer assessment at the International School of Lausanne. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 201-213.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the Students' Views. *Higher Education and Development*, 20(1), 53-70.
- Hanson, P. G. (1975). Giving feedback: An interpersonal skill. In J.E Jones Pfeiffer (Ed), *Annual Handbook for Group Facilitators* (pp. 147-154). University Associates Publishers, Inc.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348.
- Licklider, B. L. (1995). The effects of peer coaching cycles on teacher use of a complex teaching skill and teachers' sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 55-68.
- Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
- Li, L., Liu, X., & Zhou, Y. (2012). Give and take: a re-analysis of assessor and assessee's roles in technology-facilitated peer assessment. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 376-384.
- Mulder, R. A., Pearce, J. M., & Baik, C. (2014). Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*, 1-15. DOI: 10.1177/1469787414527391
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 27(4), 375-401.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Porter, L. (1982). Giving and receiving feedback: It will never be easy, but it can be better. *NTL Reading Book for Human Relations Training*. Erişim: http://www.nspe.org/sites/default/files/resources/pdfs/mentoring/Effective_Feedback_for_Mentoring.pdf
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Sciences*, 28, 4-13.
- Segers, M. S. R., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research: An International Journal*, 1, 293-319.

- Strijbos, J.-W., Narciss, S. & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction, 20*(4), 291-303.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(5), 549-565.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review, 9*, 1-15.
- Tillema, H. H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in Educational Evaluation, 26*(3), 193-210.
- Topping, K. J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer-assessment. *Learning and Instruction, 20*(4), 339-343.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 20-27.
- Van Gennip, N. A. E., Segers, M., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction, 20*(4), 280-290.
- Wang, S., & Wu, P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education, 51*, 1589-1598.
- Wasson, B., & Vold, V. (2011). Leveraging new media skills for peer feedback. *The Internet and Higher Education, 15*(4), 255-264.
- Wen, M. L., & Tsai, C. C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education, 51*, 27-44.
- Yang, S. C., & Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior, 20*(6), 733-761.