
Orijinal Makale Başlığı:

Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi

Makalenin İngilizce Başlığı:

An investigation of feedback styles of classroom teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions

Yazar(lar):

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN, Mediha SARI

Kaynak Gösterimi İçin:

Çimen-Çoşğun, Ü., & Sarı, M. (2015). Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 533-548, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.029>.

Original Title of Article:

Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi

English Title of Article:

An investigation of feedback styles of classroom teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions

Author(s):

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN, Mediha SARI

For Cite in:

Çimen-Çoşğun, Ü., & Sarı, M. (2015). Düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin dönüt verme biçimlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 533-548, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.029>.

Düşük ve Yüksek Mesleki Öz-Yetkinlik Algısına Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt Verme Biçimlerinin İncelenmesi

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN^{*a}, Mediha SARI^a

^a Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2015.029

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Temmuz 2015
Düzeltilme 31 Ağustos 2015
Kabul 17 Kasım 2015

Anahtar Kelimeler:

Dönüt,
Dönüt türleri,
Mesleki öz-yetkinlik.

Öz

Bu çalışmada düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili merkeze bağlı devlet ilkokullarında görevli sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu çözümlenmelerde Schimmel'in (1988) dönüt sınıflaması kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda gözlem ve görüşmelerde oldukça paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Hem görüşme hem de gözlem sonuçlarına göre her iki gruptaki öğretmenlerin genel olarak bütün dönüt tiplerine yer verdikleri; en az yer verdikleri dönütlerin teşhis edici dönütler olduğu; bunun ardından sırayla düzeltici ve açıklayıcı dönütlerin geldiği; öğretmenlerce en çok tercih dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bütün dönüt türlerini, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden çok daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yapılan gözlemlerin sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde diğer dönüt türlerine göre daha olumlu etkileri olan teşhis edici dönütlerin, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenler arasında da en az kullanılan dönüt tipi olduğu belirlenmiştir.

An Investigation of Feedback Styles of Classroom Teachers who have Low and High Professional Self-Efficacy Perceptions

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2015.029

Article history:

Received 15 July 2015
Revised 31 August 2015
Accepted 17 November 2015

Keywords:

Feedback,
Feedback types,
Professional self-efficacy.

Abstract

This study aims to make a comparative analysis of the feedback styles of classroom teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions. The participants of the study are eight classroom teachers who work in state primary schools located in the city centre of Hatay. Descriptive analysis method was used to analyze the data collected through unstructured observations and semi-structured interviews. Schimmel's (1988) feedback classification was utilized in these analyses. Analysis of the data indicates very parallel findings in the observations and interviews. Both observations and interviews revealed that teachers in both groups generally used all feedback types; the type they used least frequently was exploratory feedback and then corrective and confirmation feedback stand in line respectively; confirmation feedback was found to be the most preferred feedback type by the teachers. On the other hand, the teachers whose professional self-efficacy perceptions were high used all the feedback types much more frequently than the teachers with low professional self-efficacy perceptions. An analysis of the observations showed that exploratory feedback, which has more positive effects on students' learning than the other feedback types, is the least frequently used feedback type among teachers with high professional competence perception as well.

*Yazar: umitcimen@gmail.com

Giriş

Eğitimde nitelikli bireyler yetiştirme, geçmişten günümüze insanoğlunun önemli çaba alanlarından biri olagelmıştır. Bu çaba alanının gelecekte de önemini koruyacağı açıktır. Öğretmen, bu alanın baş aktörüdür. Temel görevi öğrenmeyi sağlamak olan öğretmenlerin, bu görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri, sahip oldukları mesleki nitelikler ve bu nitelikleri etkin bir biçimde kullanabilmeleri ile yakından ilgilidir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerine ilişkin algı ve inançları; mesleki öz-yeterlilikleri yani öz-yeterlilik algıları önemlidir. Öz-yeterliliği kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlayan Bandura (1995), öz-yeterlilik inancının insanların düşüncelerini, hislerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu mesleki öz-yeterliliğin, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koştuğu her uygulama üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin düzenledikleri öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini arttıran önemli unsurlardan biri de öğrencilere verdikleri dönütler ve bu dönütlerin niteliğidir.

Kulhavy (1977) genel anlamda dönütü, bir yanıtın doğruluk ya da yanlışlığını öğrenene anlatmak için kullanılan çok sayıda prosedürden biri olarak görmektedir. Slavin'e (2013) göre dönüt, bireyin çabalarının sonuçları hakkında aldığı bilgilerdir. Etkileşim halindeki iki bireyin birbirlerinin mesajlarını nasıl algıladıklarına dair verdikleri karşıt mesajlar anlamında kullanılan dönüt, eğitim durumlarında kaliteyi en çok etkileyen değişkenlerden biridir. Brookhart (2008) iyi verilirse dönütün çok etkili olabileceğini belirtir. Dönüt, yeni içeriği anlamada başarısız olanların kendi yanlışlarını düzeltmelerini ve önceki bilgileriyle yeni içeriğin ilişkisini kurabilmelerini sağlar. Öğrencilere açık bir dille verilen dönütler, öğrencinin konuyu düzenlemesi ve kavrayabilmesi için aktif girişimlerini arttırır (Tobias, 1982). Ayrıca, öğrenme ve başarıya ilişkin en güçlü etkileyicilerden biri de dönüttür, fakat bu etki pozitif ya da negatif olabilir (Hattie & Timperley, 2007). Bu nedenle dönüt verme becerileri öğretmenin sahip olması gereken en önemli mesleki yeterlilikler arasındadır.

Sadler (1989) öğrencilerin yararlanabilmeleri için dönütlerin taşınması gereken üç koşulu; (a) hedeflenen standartlara sahip olmalı, (b) şimdiki (geçerli) performans ile standardı karşılaştırmalı ve (c) şimdiki performans ile ulaşılmak istenen performans arasındaki boşluğu kapatmak için nasıl hareket edeceğini bildirmeli şeklinde açıklamıştır. Michaelsen ve Schultheiss (1988) ise yararlı dönütlerin taşınması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir.

- Değerlendirici değil, açıklayıcı olmalıdır.
- Genel değil, özel olmalıdır.
- Alıcının ihtiyaçlarına göre kendi algılarıyla ilgili olarak ifade edilmelidir.
- Zamanında ve bağlamda verilmelidir.
- Dayatılan değil, öğrencinin istediği türde verilmelidir.
- Öğrencinin sahip olduğu davranışla ilgili ve kullanılabilir olmalıdır.

Schimmel'e (1988) göre dönüt, öğrenene sağladığı bilgi miktarına göre farklılaşır. Bu özelliğinden yola çıkarak dönütleri dörde ayırmaktadır: teyit edici dönüt, yanıtı düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt ve teşhis edici dönüt. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yer verdiği dönütler Schimmel'in öğrencilere bilgi veren ve bu bilginin miktarını temel alan dönüt türleri sınıflamasına göre ele alınmıştır. Teyit edici dönüt; öğrencinin cevabının doğru mu yanlış mı olduğunu sadece tespit eden dönüttür. Doğru, yanlış, evet, hayır gibi yanıtlar teyit edici dönütlerdir. Yanıtı düzeltici dönüt, öğrenciye doğru yanıtı sunmaktadır. Bu dönüt teyit edici dönüt ile eklenmiş halde de kullanılabilir. Örneğin, "Yanlış cevap, Türkiye'nin başkenti Ankara'dır." Açıklayıcı dönütün çeşitli kullanım biçimleri vardır. Yanlış cevaplanan problemin çözümünü (son adımı hariç) aşama aşama göstermek ya da yanlış cevap vermeden önce öğrenciye öğretimsel içeriğin özetlenmesi şeklinde verilebilir. Teşhis edici dönüt ise öğrencinin hatalı zihinsel modelleme sürecini düzeltmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, cevabı yalnızca düzeltmekten daha fazla bir işleve sahiptir.

Öğrencilerin sınıfta düzenlenen öğrenme etkinliklerine üst düzeyde katılımlarının sağlanması; yaptıkları hataların zaman geçirilmeden bildirilmesi; bu hataları nasıl düzeltilebileceklerinin açıklanması; doğru davranışlarının onaylandığının belirtilmesi ve pekiştirilmesi; kendilerinden beklenenleri bildirilmesi gibi pek çok işlevi olan dönütlerin, öğretmen tarafından kullanılırken yaş, cinsiyet, bireysel farklılıklar gibi öğrenci özelliklerine dikkat edilmesi gerekir. Öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından son derece önemli olan dönütler, onların özgüvenlerini zedelememeli, aksine özgüvenini ve akademik benlik saygısını yükseltmelidir. Bu noktada hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince, dönüt, dönüt türleri ve etkili dönüt verme stratejileri konusunda çok iyi yetiştirilmelidir. Öte yandan hizmet içi eğitim programlarıyla görev başında olan öğretmenlerin de etkili dönüt kullanımı konusunda sürekli geliştirilmeye çalışılması gerekmektedir. Böylece öğretmenler, hizmet öncesinde ve hizmet içindeyken alacakları bu eğitimlerle; bir taraftan da sürekli uygulamadan beslenen mesleki deneyimleriyle öğrencilere en uygun dönüt verme biçimlerini öğrenebilecek, öğrendiklerini geliştirebileceklerdir. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlikleri arttıkça da kendilerine yönelik mesleki algıları olumlu yönde yükselilecektir. Bu durumda mesleki öz-yeterlilik algısı ile dönüt verme becerilerinin paralel gelişmesi beklenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde uygun dönüt biçimlerini yeterince kullanamadıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, mesleki öz-yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerine uygun dönüt vermede daha etkili yöntemler kullandıklarını belirleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Gibson ve Dembo'nun (1985) yaptığı bir çalışmada yüksek mesleki öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin sınıf içerisinde daha uygun dönüt verme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini en çok etkileyen kişiler olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik algıları doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları dönüt biçimlerinin incelenmesi önemlidir. Böyle bir incelemenin, hem eğitim durumlarında dönütlerin taşıdığı önemin vurgulanması hem de öğretmenlerin uygun dönüt verme konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, çalışmanın meslekte kendini yetersiz algılayan öğretmenlerin özgüven ve öz-yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınması bakımından da yararlı olması umulmaktadır. Belirtilen bu gereksinimlerden hareketle yapılması uygun görülen bu çalışmanın temel amacı, mesleki açıdan farklı öz-yeterlilik düzeylerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki öz-yeterlilik algısı düşük ve yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri nelerdir?
2. Düşük ve yüksek mesleki öz-yeterlilik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları bireylerin bazı olguları nasıl algıladıkları, tanımladıkları, hissettikleri, eleştirdikleri ve anladıkları hakkında, dikkatli ve ayrıntılı bir biçimde anlama ve tanımlama gerektirir (Patton, 2002, p.104). Çalışmada ele alınan olgu (fenomen), öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimleridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler gözlem sonucundaki verilerle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hatay ili merkeze bağlı devlet ilkokullarında görevli sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada orta sosyo-ekonomik düzeye sahip altı devlet ilkokulunda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 48 sınıf öğretmenine “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” uygulanarak kendileriyle yeniden görüşüleceği belirtilmiş ve isimleri de alınmadığı için ölçek formunun başına unutmayacakları bir rumuz yazmaları istenmiştir. Uygulama yapıldıktan sonra öncelikle ölçekten alınan puanlara ait betimsel istatistikler incelenmiş, alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olan ölçeğin puanları incelenmiştir. Katılımcıların ölçekten 75-119 arasında değişen puanlar aldıkları ve bu puanlara ait aritmetik ortalamasının 100.31, standart sapmasının ise 10.74 olduğu görülmüştür. Daha sonra öğretmenlerin aldığı puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmış ve en düşük puanları (75-84-84-84) alan dört öğretmen ile en yüksek puanları (117-117-119-119) alan dört öğretmen belirlenmiştir. Ardından bu öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerle gözlem ve görüşmeler hakkında bilgiler verilmiş ve katılma konusunda hala gönüllü olup olmadıkları yeniden sorularak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler netleştirilmiştir. Beşi kadın, üçü erkek olan sınıf öğretmenlerinin kıdemleri şöyledir: birinin 6-10 yıl arası, dördünün 11-15 yıl arası, ikisinin 16-20 yıl arası ve birinin 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 18 ile 23 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alacak sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde mesleki öz-yetkinlik algılarını belirlemek amacıyla “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın temel verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ve Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere beş alt ölçekte toplanan 24 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %53’ünü açıklayan beş alt ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .66 ile .79 arasında iken ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden incelenmiş ve .92 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki yarısı arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla incelenen Guttman Split Half değeri ise .88’dir. Bu ölçek, araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kullanıldığından katılımcıların toplam puanları hesaplanmış ve buna göre en yüksek ve en düşük mesleki öz-yetkinlik algısına sahip olan öğretmenler belirlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış form, Schimmel’in (1988) dönüt sınıflamasına (teyit edici, düzeltici, açıklayıcı ve teşhis edici dönüt) göre tercih edilen dönüt verme biçimlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretim süreçleri ve nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim elemanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin öğrencilerine dönüt verip vermedikleri, hangi durumlarda ve ne zaman dönüt vermeyi tercih ettikleri, hangi dönüt türlerini tercih ettikleri ve bu dönüt türlerini neden tercih ettikleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Yapılandırılmamış gözlemler

Çalışmada öncelikle belirlenen öğretmenlerin sınıflarında üçer ders saati yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler araştırmacılardan biri tarafından, sınıfın en arka sırasında oturularak ve sınıftaki doğal öğrenme-öğretme sürecine hiçbir müdahalede bulunulmadan gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar izin vermediği için kamera kaydı kullanılmadan yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri dönütlere odaklanılmış; gözlem sırasında veriler, araştırmacı tarafından öğretmenin yalnızca verdiği dönütlere not alınarak kaydedilmiştir. Gözlemlerin bitiminde, tutulan kayıtlar gözden geçirilmiş, yazıya eksik geçirilen gözlem verileri tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” sonuçlarına göre en düşük ve en yüksek öz-yetkinlik algısına sahip dörder öğretmen belirlendikten sonra her öğretmenin sınıfında üçer ders saati yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Aynı gözlemci tarafından toplamda 24 ders saati, 720 dakika gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin ardından yarı-yapılandırılmış form kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle görüşmeler okullarında kendi sınıflarında yapılmış ve her bir görüşme süresi 15-25 dakika sürmüştür. Gözlem ve görüşme verileri, 2014-2015 eğitim - öğretim yılı ikinci döneminde Mart ve Nisan ayları arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlem ve görüşmelerle toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu nitel veri analizi yaklaşımında amaç, verilerin daha önceden belirlenmiş kavramsal çerçeveye göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler, araştırma sorularından elde edilen temalara göre ya da görüşme ve gözlemlerde kullanılan sorulara göre de betimlenebilir. Bu analizde verilerin sistemli olarak açık bir biçimde betimlenmesi ve açıklanarak yorumlanması amaçlanır. Bu nedenle görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesi gerekmektedir. Böylece araştırmaya ilişkin sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına olduğu gibi aktarılıp ham veri metinleri oluşturulmuştur. Daha sonra betimsel analiz için gereken kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve, araştırma sorularından ve Schimmel’in dönüt sınıflamasından (teyit edici dönüt, düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt ve teşhis edici dönüt) ve elde edilmiş; bu doğrultuda da bir betimsel analiz formu oluşturulmuştur. Ardından elde edilen ham veriler dikkatlice okunup, hangi dönütlerin verildiği belirlenip analiz formuna işlenmiştir. Araştırmaya katılan her öğretmene ilişkin elde edilen gözlem verileri teyit edici, düzeltici, açıklayıcı ve teşhis edici dönüt türlerine göre çözümlenmiştir. Daha sonra gözlem verileri üzerinde öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları dönütler türlerine göre sayılarak frekansları belirlenmiştir.

Görüşmelerde ise araştırma soruları temalar olarak kabul edilmiş ve bu bağlamda her soruya ilişkin tüm öğretmenlerin (düşük ve yüksek mesleki yetkinlik algısına göre gruplanmış halde) yanıtları bilgisayarda alt alta yazılmıştır. Bu aşamada kodlar ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Bu aşamada verilerin desteklenmesi için kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için yöntem çeşitlemesine gidilmiş; gözlemlerden elde edilen veriler görüşmelerle desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın her aşamasında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan ve öğretim süreçlerinin yanı sıra nitel araştırma konusunda da deneyimli olan bir öğretim üyesinin görüşlerinden sürekli yararlanılmıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular herhangi bir yorum yapılmadan öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, öğretmenlerden doğrudan yapılan alıntılarda düşük mesleki yetkinlikteki öğretmenler için DMY-Ö, yüksek mesleki yetkinlikteki öğretmenler içinse YMY-Ö kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, mesleki öz-yetkinlik algısı düşük ve yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri dönüt verme biçimleri ile bu tercihlerin mesleki öz-yetkinlik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Schimmel'in dönüt sınıflaması doğrultusunda incelenmiş, ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme – Öğretme Süreçlerinde Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin kullandığı dönüt tiplerinin belirlenmesi amacıyla düşük ve yüksek mesleki öz-yetkinliğe sahip dörder öğretmenin sınıflarında her öğretmen için üçer ders saati olmak üzere toplam 24 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analizlerin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Gözlem Sonuçları.

Grup	Öğretmen No	Dönüt Türleri			
		Teyit Edici f	Düzeltilici f	Açıklayıcı f	Teşhis Edici f
Düşük Mesleki Yetkinlikteki Öğretmenler	Öğretmen 1	29	2	5	-
	Öğretmen 2	16	3	7	1
	Öğretmen 3	27	4	13	-
	Öğretmen 4	23	4	6	2
Toplam		95	13	31	3
Yüksek Mesleki Yetkinlikteki Öğretmenler	Öğretmen 5	32	8	12	-
	Öğretmen 6	26	4	11	1
	Öğretmen 7	42	11	13	2
	Öğretmen 8	18	3	13	-
Toplam		118	26	49	6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, düşük mesleki yetkinlikteki dört öğretmenin en sık yer verdikleri dönüt tipi teyit edici (f:95) dönüt iken, bunun ardından açıklayıcı (f:31) ve düzeltilici (f:13) dönütler gelmektedir. Bu öğretmenlerin en az kullandıkları dönüt tipi ise teşhis edici (f:3) dönütlerdir. Yapılan gözlemlerde yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler açısından ulaşılan bulgular incelendiğinde de kullanılma sıklığına göre dönüt tiplerinin benzer şekilde sıralandığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yüksek mesleki yetkinlikteki dört öğretmen de en sık teyit edici (f:118) dönütlere yer verirken; açıklayıcı (f:49) dönütlere ve düzeltilici (f:26) dönütlere ise daha az yer vermişlerdir. Teşhis edici dönütlerin (f:6) yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler arasında da en az yer verilen dönüt tipi olduğu söylenebilir.

Mesleki Öz-Yetkinlik Algısı Düşük ve Yüksek Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme – Öğretme Süreçlerinde Tercih Ettikleri Dönüt Verme Biçimlerine İlişkin Görüşme Bulguları

Araştırmada sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, genel olarak Schimmel'in dönüt sınıflaması çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda ulaşılan bulgular, dönüt türlerine göre aşağıda sunulmuştur.

Teyit Edici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Sekiz öğretmenle yapılan görüşmelerde teyit edici dönüt kullanımına ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Teyit Edici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Kullanırım	3
	Yanlış yanıt verildiğinde kullanırım	1
Yüksek	Doğru yanıtlarda kullanırım	3
	Doğru ve yanlış yanıtlarda kullanırım	1
	Yanlış yanıt verildiğinde kullanmam	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi hem düşük hem de yüksek mesleki öz-yetkinliğe sahip öğretmenlerin tamamı teyit edici dönütleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin üçü yanıtın doğru veya yanlışlığından söz etmeden teyit edici dönütü kullandıklarını belirtirken, bir öğretmen teyit edici dönütleri öğrencilerin yanlış yanıt vermeleri durumunda tercih ettiğini ifade etmiştir. Düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden biri, görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Yanlışla direk “yanlış!” diyorum eksiği olana da “eksiğini gider” diyorum. Teyit etme, yanlış devam ettirmeme bakımından önemli. Öğrencilerin kalbini kırmamak için fikir belirtmemek yanlış. Yanlış bilgilerin yerleşmemesi için kullanırım. (DMY-Ö2)

Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenlerin teyit edici dönüt kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde üç öğretmen doğru yanıtlarda; bir öğretmenin hem doğru hem de yanlış yanıtlarda teyit edici dönütlere yer verdiği; iki öğretmenin ise öğrencilerden yanlış yanıt geldiğinde teyit edici dönütleri kullanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

(Öğrencilerin) olumlu yanıtlarını daha çok teyit etmeye çalışırım. Bunu (teyit edici dönütü) yanlışlarda kullanmamaya çalışırım. Olumsuzlarda çocuklar bundan kırılabilirler, yanlışlarda farklı dönüt türlerinden yararlanırım. (YMY-Ö5)

(Teyit edici dönütü) onaylayıcı (olarak) çok kullanırım. Özellikle doğru cevaplarda. Evet, doğru cevap verdin, aferin dediğimde öğrencinin güveni artıyor. (YMY-Ö6)

Düzeltilici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analizlerde düzeltilici dönüt kullanımına ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Düzeltilici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Kullanırım	4
Yüksek	Kullanırım	4

Tablo 3’te görüldüğü gibi her iki grupta yer alan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin sorulan sorulara yanlış yanıt vermeleri durumunda düzeltilici dönütlere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmeler sırasında yaptığı açıklamalardan alıntılar sunulmuştur.

Mutlaka olmalı. İlkokulda çok önemli. Evde yapılanlar güzel değil, profesyonel değil. Hemen yapılmayanlar (dönüt verilmeyenler) tehlikelidir. Onun için bir profesyonel yardımı, yani öğretmen veya yardımcı olan bir kişinin olması kesinlikle yararlıdır. (DMY-Ö2)

Yanlış cevaplarda bunu (düzeltici dönütü) çok kullanırım. Öğrencilerin yanlış cevaplarını düzeltmede çok kullanırım. Sözel derslerde bu daha ağırlıklı olabiliyor. (YMY-Ö6)

Şu yolu izlersen doğruyu bulursun, şeklinde düzeltici dönüt veriyorum. Ama kendim yapmıyorum, ona yaptırıyorum. Bunu sık sık kullanırım. (YMY-Ö8)

Açıklayıcı Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Açıklayıcı dönüt kullanımı ile ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Açıklayıcı Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Yanlış sözel olarak düzeltmede	2
	Yazılı sınavlarda cevabın yanlış olduğunu belirtmede	1
	Bilgiyi anlamlandırmalarına yardım etmede	1
Yüksek	Doğru cevaba yönlendirmede	2
	Doğrunun neden doğru, yanlışın neden yanlış olduğunu açıklamada	2
	Kalıcı öğrenmeler sağlamada	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan görüşmelerde her iki grupta yer alan öğretmenler, açıklayıcı dönütleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Açıklayıcı dönütü tercih etme durumları sorulduğunda düşük mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler yanlış sözel olarak düzeltmede, yazılı sınavlarda cevabın yanlış olduğunu belirtmede, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına yardım etmede bu dönüt türünü kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerden birinin görüşme sırasındaki sözlerinden bir alıntıya yer verilmiştir.

Bunu da (açıklayıcı dönütü) kullanırım sık sık. Yanlış varsa onu düzeltmek için önemlidir. Bir de bilgisini anlamlandırması için gerekli olduğunu düşünüyorum. (DMY-Ö3)

Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler açıklayıcı dönütleri öğrencileri doğru cevaba yönlendirmede; doğrunun neden doğru, yanlışın neden yanlış olduğunu açıklamada ve kalıcı öğrenmeler sağlamada kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden ikisi bu dönüt türü ile ilgili görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Genelde kullanırım. Pekiştirmeyi sağlar. Sürekli kullanmaya çalışırım. Konuyu iyi anlamalarını sağlamak ve varsa yanlış bildikleri bir durumun öyle olmadığını fark etmelerini sağlamak için kullanırım. (YMY-Ö5)

Açıklayıcı dönütlerin daha kalıcı bir öğrenme sağladığını düşünüyorum. Onun için sıklıkla bu dönütleri kullanıyorum. (YMY-Ö7)

Teşhis Edici Dönüt Kullanımına İlişkin Görüşme Bulguları

Mesleki öz-yetkinlik algısı düşük ve yüksek olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde teşhis edici dönüt kullanımına yönelik ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Teşhis Edici Dönüt Kullanımı.

Öz-Yetkinlik	Kullanma Durumu	f
Düşük	Etkinlik hazırlayıp, evde yapmalarını sağlamada	1
	Öğrencilerin cevaplarındaki yanlışları düzeltmede	1
	Neden ve nerede yanlış yaptığını öğrenciye açıklamada	1
	Öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede	1
Yüksek	Öğrencilere değişik bakış açıları kazandırmada	1
	İlk defa karşılaşılan problemlerin çözümünde	1
	Öğrencilerin öğrenmelerini yakından izlemede	1
	Öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki bireysel farkları gidermede	1
	Daha az kullandığım bir dönüt çeşidi	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi düşük mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler teşhis edici dönütü etkinlik hazırlayıp evde yapmalarını sağlamada; öğrencilerin cevaplarındaki yanlışları düzeltmede; öğrencilere neden ve nerede yanlış yaptıklarını açıklamada ve öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dönüt türü ile ilgili düşük mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Bunu (teşhis edici dönütü) da kullanırım, neden yanlış yaptığı ile ilgili konuşurum, düşünce biçimini göstermeye çalışırım. (DMY-Ö3)

Bunu (teşhis edici dönütü) da kullanırım. (Öğrenci) yanlış yapınca hangi konuyu bilmediğini de tespit edebilirim, "demek ki bunda hata var" derim. (DMY-Ö4)

Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler ise teşhis edici dönütü öğrencilere değişik bakış açıları kazandırmada; matematik dersinde ilk defa karşılaşılan problemlerin çözümünde; öğrencilerin öğrenmelerini yakından izlemede ve öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki bireysel farkları gidermede kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte iki öğretmen bu dönüt türünü diğer dönüt türlerine göre daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dönüt türü ile ilgili yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin görüşlerinden birkaç alıntı aşağıda sunulmuştur.

Teşhis edici dönütü değişik bakış açıları kazandırmaya çalışacağım zaman kullanırım. Bu yaş grubu küçük olduğu için bu dönütü ailelerin desteğini alarak kullanıyorum. Elimdeki kaynaklardan göstererek kullanmaya çalışıyorum. (YMY-Ö5)

Az kullanırım. Yanlış cevaplarla ilgili daha çok matematik problemlerinde doğru cevabı söylemeden, problemin çözümü ile ilgili, ilk defa karşılaştığı problem türlerinde kullanırım. (YMY-Ö6)

Bu daha az kullandığım bir dönüt çeşidi. Aslında belki hata yapıyorum. Yanlışları genellikle ben düzeltip gerekli açıklamaları yapıyorum. Aslında öğrenci kendisi araştırıp hatasını düzeltse daha kalıcı olacaktır. Artık bu dönütü daha sık kullanacağım. (YMY-Ö7)

Nitekim, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, girdikleri sınıf düzeyleri aynı, sınıf mevcutları da birbirine yakın olan iki öğretmenden (DMY-19, YMY-21) düşük mesleki yetkinlik algısına sahip olan öğretmen dönüt kullanımına ilişkin "Bununla ilgili çok zamanımız yok" derken, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmen ise "Eğer tüm sınıf aynı soruda takılmışsa hep beraber çözer, o anda ertelemeyi çözerim. Eğer bireysel yapamamışsa teneffüste boş vakitlerimde yardımcı olmaya çalışırım." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ayrıca yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip iki öğretmen bu dönüt tipinin kullanımına ilişkin öğrencilerine ellerindeki kaynak kitaplardan vermeye çalıştıklarını, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden biri ise konu ilgili etkinlik hazırlayıp öğrencilerden evde yapmalarını istediğini, başka biri ise, velileri bilgilendirdiğini fakat velilerin yapamadığını ve öğrencileri ödev takip merkezlerine

gönderdiklerini belirtmiş, “ödev takip merkezinde önemli konuları bilen varsa düzeltme yapmalı” şeklinde görüşünü belirterek çözümü kendi dışındakilere bırakmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular özetlenecek olursa, her iki öğretmen grubunun Schimmel’in sınıflamasında yer verilen dört dönüt tipinin tamamını kullandığı, ancak bu dönüt türlerinin kullanım sıklığının mesleki yetkinlik düzeyine göre değiştiği söylenebilir. Yüksek mesleki yetkinliğe sahip öğretmenler, düşük mesleki yetkinlikteki öğretmenlere göre bütün dönüt tiplerine daha sık yer verirlerken, eğitsel değeri yüksek kabul edilebilecek teşhis edici dönütlerin her iki grupta da en az kullanılan dönüt tipi olduğu; eğitsel değeri nispeten düşük olan teyit edici dönütlerin ise her iki grupta en sık yer verilen dönüt tipi olduğu çalışmanın temel bulguları arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temel amacı mesleki açıdan farklı öz-yetkinlik algısı düzeylerine sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri dönüt biçimlerinin incelenmesi olan bu çalışmada, gözlem ve görüşmelerle toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular özetlendiğinde hem görüşme hem gözlem bulgularına göre her iki gruptaki öğretmenlerin genel olarak bütün dönüt tiplerine yer verdikleri; en az yer verdikleri dönütlerin teşhis edici; en çok yer verdikleri dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu; ayrıca mesleki öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bütün dönüt türlerini, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden çok daha sık kullandıkları söylenebilir.

Araştırmadaki gözlem sonuçları incelendiğinde, öğrencilere bilgi miktarı bakımından diğer dönüt türlerine göre daha fazla bilgi sağlayabilecek ve öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönden fark yaratabilecek olan teşhis edici dönütleri, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenler arasında da en az kullanılan dönüt tipi olması dikkate değer görülmüştür. Oysaki Hattie ve Timperley (2007), öğrencilere standart ile kendi performansları arasındaki farkın azaltılabilmesi için anlamalarını yeniden yapılandırma, doğruyu yanlış teyit etme, ihtiyaç duyulduğunda ya da uygun olduğunda konu ile ilgili daha fazla bilgi gösterme, öğrencilerin takip edebileceği biçimde yönlendirmeler yapma ya da anlamaları için farklı yöntemler gösterme suretiyle farklı bilişsel süreçler sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada ise düşük ve yüksek yetkinlikteki her iki öğretmen grubunun da öğrenme-öğretme süreçlerinde en çok yer verdikleri dönüt türünün teyit edici dönüt olduğu belirlenmiştir. Fakat Hattie ve Timperley’in bahsettiği bu farklı bilişsel süreçlerin öğrencilere sağlanabilmesi için yalnızca teyit edici dönütün değil, teşhis edici dönütün de en azından -teyit edici dönüt kadar sık olamasa da- düzeltici ve açıklayıcı dönütler kadar kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili öğrenmelerini sağlamada farklı bilişsel süreçleri yeterli düzeyde işe koşamadıkları söylenebilir. Ancak bu yargı, teyit edici dönütün sık kullanımına ilişkin olumsuz yorumları akla getirmemelidir. Slavin (2013), öğrencilerin öğrenme çabalarının sürdürülebilmesi için öğretmenlerinden bu tür dönütleri de sıkça almaları gerektiğini belirtmektedir.

Aronson ve Briggs (1983) dönütlerin bilgilendirici olduğunda daha etkili olacağını vurgular. Bu nedenle, teyit edici dönüt (doğru, yanlış, evet gibi) diğer dönüt türleriyle de desteklenerek kullanılmalıdır. Öğretmenler, dönütleri kullanırken zaman yetersizliği, sınıfların mevcudu, öğretim programlarının yoğunluğu gibi nedenlerle kullanımı kolay olan ve süre almayan teyit edici dönütün yalın kullanımına yönelmemelidirler. Teyit edici dönütlerle birlikte, açıklayıcı dönüt, teşhis edici dönüt gibi daha bilgilendirici olan dönüt türlerini kullanmalarında yarar görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bunlarla etkili bir şekilde mücadele etmesi son derece önemlidir. Çünkü öğrenmeleri eksik ya da yanlış olan bir öğrencinin daha çok bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Sınıf içerisinde öğrencilerin bu tür açıklama ve yönlendirmelere olan gereksinimlerinin doyurulması, büyük ölçüde öğretmenin mesleki donanımıyla ilgilidir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dikkat çekici olan, yüksek mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenin, öğrencinin hatalı zihinsel modelleme sürecini düzeltmeyi amaçlayan ve bu nedenle, cevabı yalnızca düzeltmekten daha fazla bir işleve sahip teşhis edici dönütü, ders süresini de dinlenme süresini de öğrencileri için ayıracak kadar önemli görmesidir. Ayrıca yüksek mesleki yetkinlik algısına

sahip öğretmenlerin bir kısmının bu dönüt tipinin kullanımına ilişkin öğrencileriyle kendi kaynaklarını paylaşmaları, düşük mesleki yetkinlik algısına sahip öğretmenlerden bazılarının ise çözümü kendi dışındakilere bırakmış olmaları araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından. Bu sonuçların, çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin dönütlerin öğretim sürecinde taşıdığı önemin yeterince farkında olmadıklarına işaret ettiği söylenebilir. Senemoğlu'nun (2003) da belirttiği gibi dönüt ve düzeltme, grupla öğretimde öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen vazgeçilmez bir öğedir. Bu öğenin etkililiği öğrencilere uygunluğu, kazanımlarla tutarlılığı ve verilme zamanı kadar türüyle de yakından ilişkilidir. Öğrenciye verilen dönütlerin türünün sonraki performansı yakından etkilediğini belirten Chase ve Houmanfar (2009), yaptıkları çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklayıcı dönütler verilen öğrencilerin sonrasında daha iyi performans gösterdiklerini, bu nitelikteki dönütlerin hem genel olarak hem de özellikle zor sorularda çok daha yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın gözlem ve görüşme sonuçlarına göre dönüt kullanımında, mesleki öz-yetkinlik bakımından öğretmenler arasındaki farklılık, hangi dönüt türlerinin tercih edildiğinden çok bu dönütleri kullanma sıklığında belirlenmiştir. Mesleki öz-yetkinlik algıları yüksek olan öğretmenler bütün dönüt türlerine daha sık yer vermişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin öz-yetkinlikleri ile sınıf içerisinde öğrencilere sundukları öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği arasında olabilecek bir ilişkiyi akla getirmektedir. Slavin'in (2013) de belirtmiş olduğu gibi, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere sık sık dönüt sağlaması, öğrencilerin sergilediği üstün performanslarını devam ettirip koruyabilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Chase ve Houmanfar (2009) da dönütlerin performansı geliştirmede etkili ve verimli birer araç olduklarına dair genel bir kabulün varlığını ifade etmektedirler. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) ise dönütlerin etkili kullanılmasıyla öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolü ellerine almalarına, yani öz-düzenleyici birer öğrenen olmalarına büyük katkılarda bulunulabileceğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmaya katılan yüksek mesleki öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler de büyük olasılıkla dönütlerin bu yararlarının farkında olduklarından sınıf ortamlarında dönüt kullanımına daha çok yer vermiş olabilirler. Ancak bu bulgunun çok küçük bir öğretmen grubundan elde edildiği düşünüldüğünde daha büyük örneklemelerden elde edilecek verilere dayalı olarak yapılacak çıkarımların çok daha sağlıklı olacağı da söylenebilir. Nitekim yapılan gözlemlerde hem düşük hem yüksek mesleki öz-yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin en az yer verdikleri dönütlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha yararlı olması beklenen teşhis edici dönütler olduğu belirlenirken; en çok yer verdikleri dönütlerin ise teyit edici dönütler olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka araştırmalar da öğretmenlerin dönüt kullanımında bir takım sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Oral'ın (2000) yaptığı çalışmada olumlu dönütlerle ilgili maddelerin ortalamaları genellikle 3.50'nin altında kalmıştır; buna göre öğretmenlerin sadece bir kısmı olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarına yer vermektedirler. Oysa öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin gereksinimlerine göre sürekli dönütlerle yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Derslerde, zamana paralel olarak konular arttıkça, değerlendirilmelerin yapılması ve öğrencilere bu değerlendirmelere bağlı dönütlerin sağlanması gerekir (Slavin, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak öğretim süreçlerinde dönütlerin etkili bir şekilde kullanımına yönelik bir takım öneriler geliştirilebilir. Bu önerilerden ilki gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içi eğitimde, öğretmenlerin mesleki öz-yetkinliklerinin yükseltilmesine yönelik önlemler alınması gerektiği yönündedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına dönüt verme, dönüt türleri, dönütlerin etkili kullanım alanları vb. konularında verilecek eğitimlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmelerinin üst düzeye taşınmasında etkili olacağı söylenebilir. Bir diğer öneri çalışmanın bir sınırlılığı ile ilgilidir. Bu çalışmada video kamera kullanılmadan tek bir araştırmacı tarafından sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu sınırlılığın üstesinden gelip daha geçerli ve güvenilir çalışmalar yapmak için benzer araştırmalarda kayıtların yanı sıra sınıf ortamında birden çok araştırmacı bulundurulabilir; böylece çalışmaların objektifliği de artırılabilir. Başka bir öneri çalışmanın yöntemi ile ilgilidir. Çalışma, nitel bir araştırma modelinde, gözlem ve görüşmelerle küçük bir grup üzerinde yapılmıştır. Bu konuda, nicel farklı yöntemlerle, daha büyük öğretmen grupları üzerinde yapılacak çalışmalar, gerek alanyazındaki gerekse uygulamadaki eksiklerin giderilmesinde oldukça yararlı olabilir. Ayrıca benzer çalışmaların eylem araştırmaları şeklinde planlanması da sorunlara uygulamada yanıt bulunmasına katkı sağlayabilir.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' main duty is to fulfil the task of teaching. Fulfilling this task effectively is closely associated with teachers' professional qualifications and the use of these qualifications in an effective way. At this point, teachers' perceptions and beliefs about themselves as well as their professional self-efficacy are important. Bandura (1995), who defines self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" states that self-efficacy beliefs affect people's ideas, feelings, motivations and behaviours. In this regard, teachers' professional self-efficacy has effects on all practices in the teaching and learning processes.

One of the important components that increase the efficiency of the learning-teaching processes designed by the teachers is the feedback they provide to the students. Feedback is generally defined as one of many procedures that is used for telling the rightness or wrongness of an answer to the learner (Kulhavy, 1977), or as the information the individual receives as a result of his/her efforts (Slavin, 2013). Brookhart (2008) states that if it is given well, feedback can be very effective. Feedback provided to students in plain language increases active enterprises for organizing and comprehending the topic (Tobias, 1982). Besides, feedback is one of the most powerful effectors in relation to learning and success (Hattie & Timperley, 2007). Therefore, feedback skill is one of the most important professional competences that teachers should have. The related literature indicates some studies which give suggestions to make feedback more beneficial (Michaelsen, & Schultheiss, 1988; Nicol, & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

According to Schimmel (1988), feedback differs according to the amount of information it provides to the learner. Based on this feature, feedback is divided into four: confirmation feedback, corrective feedback, explanatory feedback, and exploratory feedback. Confirmation feedback is the type of feedback which only confirms if the student's answer is right or wrong. Corrective feedback provides the correct answer, and it can be added to the confirmation feedback. Explanatory feedback has various types of usages, such as providing the student step-by-step explanation of a problem done incorrectly, without providing the last step, and making the summary of the educational content of the question before the student gives the wrong answer. Exploratory feedback aims to correct the students' incorrect mental modelling process. Therefore, it has more functions than only correcting the answer.

A study conducted by Gibson and Dembo (1985) indicates that teachers who have high professional self-efficacy use more appropriate feedback strategies. In this regard, investigation of feedback types of teachers who are the people affecting students' multidirectional development in relation to their professional self-efficacy perceptions is important for both emphasizing the importance of feedback in their education and improving teachers' knowledge and skills in giving feedback. The main purpose of this study is to investigate feedback types of teachers with different professional self-efficacy. In line with this purpose, the study aims to find answers to the following questions: (1) What are the feedback types preferences of classroom teachers who have low or high professional self-efficacy perceptions in their learning-teaching processes?, (2) Are there any differences between the feedback types preferences of the teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions in their learning-teaching processes?

Method

Research Design

The present study has made use of phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. Phenomenology studies require careful and detailed comprehension and identification of how individuals perceive, define, feel, criticize, and understand some facts (Patton, 2002). Therefore, interview is the main data collection tool used in this study. The phenomenon investigated in this study is the types of feedback provided by teachers to their students. Hence, views and practices of the teachers regarding the feedback they provide in the classroom environment were investigated deeply through interviews and observations. In this study as data collection tool was used to form semi-structured interview. The data obtained from the interviews were supplemented with data from observations.

Participants

The participants of the study are eight classroom teachers who work in the state primary schools located in the city centre of Hatay in the 2014-2015 education year. In the first phase of the study all the classroom teachers working in six medium socio-economic level state primary schools were administered "Ohio Teacher Efficacy Scale" and eight teachers with low, and high self-efficacy perceptions were identified. Then, these teachers were asked whether they would be willing to participate in the study, four teachers from each group were identified accordingly.

Participants received scores ranging between 75-119 of the scale, and arithmetical mean of these points was found to be 100.31 and, the standard deviation was 10.74. Then the scores received by teachers ranked from the lowest to the highest. Four classroom teachers taken the lowest score (75-84-84-84), and four classroom teachers taken the highest score (117-117-119-119) from the scale were determined. Participant of the study consist of five female and three male classroom teachers. Seniority of the teachers participated to the study are as follows: one of them has 6-10 years, four of them have 11-15 years, two of them have 16-20 years, and one of them has 21 years and up years of seniority. The number of students in the classrooms of teachers varies between 18 and 23.

Instrument

Ohio Teacher Efficacy Scale

Ohio Teacher Efficacy Scale, which was adapted to Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008), has 24 items under five sub-scales: Guidance, Behaviour Management, Motivation, Teaching Skill, and Assessment and Evaluation. Cronbach Alpha internal consistency coefficient belonging to five sub-scales which explain 53 % of the total variance ranged between .66 and .79, and it was found .80 for the total scale. Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale for this study is found to be .92.

Semi-Structured Interview Form

The semi-structured form used in the interviews included questions regarding the Schimmel's (1988) feedback classification (confirmation, corrective, explanatory, and exploratory feedback) with a view to identifying the feedback types preferred. The teachers were asked whether they give feedback, when and in what cases they prefer giving feedback, what types of feedback they prefer and why.

Unstructured Observations

Three hours of observations were conducted in each teacher's classrooms through unstructured observations. These observations were carried out by one of the researchers. The researcher sat in one of the back rows of the classroom and did not interfere with the natural learning-teaching process.

Data Analysis

The data were analysed with descriptive analysis, in the framework of Schimmel's feedback classification. First of all, the data collected were written on the computer, and raw data texts were obtained. The data were then analysed according to confirmation, corrective, explanatory, and exploratory feedback types. Expert opinions were obtained in each phase of the study with a view to enhancing validity and reliability. Besides, the findings were demonstrated without including any comments on the teachers' original sentences.

Results

Observation results have shown that the four teachers with low professional self-efficacy used confirmation (f: 95), explanatory (f: 31), and corrective (f: 13) feedback types. The feedback type that they used least frequently was exploratory feedback (f: 3). An analysis of the feedback provided by teachers with high professional self-efficacy shows that they demonstrate a similar order according to the frequency of the usage. The four teachers with high professional self-efficacy used most frequently confirmation feedback (f: 118), explanatory feedback (f: 49), and corrective feedback (f: 26). Exploratory feedback was the least frequently used feedback among teachers with high professional self-efficacy, as well (f: 6).

Discussion, Conclusion & Implementation

Findings obtained from the study can be summarized that according to both interview and observation findings, teachers in both groups generally used all types of feedback; the least frequently used feedback was exploratory feedback while the most frequently used one was confirmation feedback. Besides, teachers with high self-efficacy perceptions were found to use all feedback types more frequently than the teachers with low self-efficacy perceptions.

It is important to note that exploratory feedback which could provide more information compared to other feedback types was found to be used least frequently even by the teachers with high professional self-efficacy perceptions. Confirmation feedback was found to be the most frequently used feedback type utilized by teachers both with high and low proficiency self-efficacy. However, as stated by Hattie and Timperley (2007), exploratory feedback should also be used -even if not as much as confirmation feedback- as much as corrective and explanatory feedback with a view to providing students with various cognitive processes. Based on these explanations, some of the participants could not use different cognitive processes that would enhance effective learning sufficiently. In line with this, some teachers are not fully aware of the importance different types of feedback have in the teaching process. However, as stated by Senemoğlu (2003), feedback and correction are the essential components that identify the quality, and learning level of the teaching service provided in the group. Efficiency of this component is closely associated with the appropriateness to the student, consistency with the attainments, and time it is given as well as the type. Chase and Houmanfar (2009), who state that the type of feedback provided to the students affect the future performance of the students, found that the students who were provided with detailed explanatory feedback performed better, and that this kind of feedback was generally much more beneficial, especially in difficult questions.

According to observation and interview findings of the present study, the difference between the teacher groups in the use of feedback in terms of professional self-efficacy was found to be in the frequency of using this feedback, rather than the type of feedback used. Teachers who have high professional self-efficacy perceptions used all feedback types more frequently. This finding reminds a potential relationship between teachers' self-efficacy and the efficiency of the learning-teaching process they provide to students in the classroom environment.

Slavin (2013) states that frequent feedback provided by the teachers is important for students to maintain their high performance. As stated by Chase and Houmanfar (2009), it is commonly accepted that feedback is an effective and productive tool in improving performance. Aronson and Briggs (1983) highlight that feedback should be informative to be most effective. Nicol and Macfarlane-Dick (2006) emphasize that using feedback effectively can contribute to students' taking control of their own learning, in other words becoming self-regulated learners. Most probably, the teachers with high professional self-efficacy perception were aware of these benefits of feedback and thus might have used feedback more frequently in the classroom environment. However, this finding was obtained from a very little teacher group, implications to be obtained from larger groups of participants would probably shed more light to the issue. Hence, observation results show that teachers who have low and high professional self-efficacy perceptions least frequently used exploratory feedback type, which is expected to be more beneficial for students' learning; and they used confirmation feedback type most frequently. Other studies also indicate some problems in the use of feedback by teachers. For instance, Oral (2000) found that the mean for the items in relation to positive feedback was below 3.50; accordingly, only some of the teachers used positive feedback and correction behaviours.

Therefore, some precautions can be taken for increasing teachers' professional self-efficacy through both pre-service and in-service trainings. In addition, trainings on such issues as providing feedback to teachers and prospective teachers, feedback types, and effective use of feedback could be effective in improving students' performance in the learning-teaching processes.

Kaynakça

- Aronson, D.T., & Briggs, L.J. (1983). Contribution of Gagne and Briggs to a prescriptive model of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status* (pp.75-100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. USA: Virginia.
- Chase, J. A., & Houmanfar, R. (2009). The differential effects of elaborate feedback and basic feedback on student performance in a modified, personalized system of instruction Course. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 245-265.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 173-184. Retrieved February 9, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1001201>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.

- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.
- Michaelsen, L.K., & Schultheiss, E.E. (1988). Making feedback helpful. *Organizational Behavior Teaching Review*, 13(1), 109-113.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware* (pp.183-194). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi* (10th ed.), (G. Yüksel, Trans. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Yayınevi.
- Tobias, S. (1982). When do instructional methods make a difference? *Educational Researcher*, 4-9. Retrieved February 10, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1174134>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.