

## Bedens Eğitimi ve Spor Derslerinde Dönüt Kullanımının Öğretmen Boyutuyla Değerlendirilmesi\*

### The Evaluation of Feedback Usage in Physical Education and Sports Lessons in Terms of Teacher's Dimension

Murat KANGALGİL\*\*

Cumhuriyet Üniversitesi

#### Öz

Araştırma Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BEÖ) dönüt kullanım oranları ve dönüt kullanımının bazı değişkenlere göre nasıl etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında toplam 2827 BEÖ'ne yapılmıştır. Veri analizinde, frekans, yüzde, "t" testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgularda; BEÖ'nin sıklıkla (%43,1) sözel dönüt, arasıra (%39,2) görsel dönüt, yine arasıra (%40) hem sözel hem görsel dönüt kullandıkları görülmüştür. BEÖ'nin dönüt verirken sıklıkla sonuç bilgisi (%41,6), her zaman süreç bilgisi (%56,1), sıklıkla açıklayıcı dönüt (%41,3), her zaman düzeltici dönüt (%62) ve hareketten sonra dönüt (%40,2) kullandıkları görülmüştür. BEÖ'nin sıklıkla özet dönüt (%48,4), ortalama dönüt (%48,2), program dönüt (%47,9), parametre dönüt (%45,5) ve anında dönüt (%47,4) kullandığı; arasıra geciktirilmiş dönüt (%33,8) kullanıldığı görülmüştür. BEÖ'nin dönüt verirken her zaman değer ifadeleri (%54,3), sıklıkla yansız ifadeler (%38,9) ve nadiren belirsiz ifadeler (%36,5), sıklıkla niteliksel (%50,1) ve niceliksel ifadeler (%33,5) kullandığı; pozitif ifadeleri her zaman (%54,5), negatif ifadeleri sıklıkla (34,2) kullandığı görülmektedir. Araştırmada, cinsiyet, yaş (dönüt verilmiş şekilleri, dönüt ifadeleri ve dönüt özellikleri alt boyutlarında) ve hizmet yılına (dönüt verilmiş şekilleri ve dönüt ifadeleri alt boyutlarında) göre dönüt kullanımında farklar anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

*Anahtar Sözcükler:* Dönüt, Bedens Eğitimi ve Spor Dersi, Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmeni

#### Abstract

This research was conducted to determine Physical Education and Sports Teachers (PEST)' feedback usage ratio and how are effected according to some variables. The research was conducted with 2827 PEST's in school year 2011-12. Frequency, percentage, "t" test and ANOVA were used in data analysis. The findings showed that PEST's frequently (43.1%) use verbal feedback, sometimes (39.2 %) use visual feedback and (40%) use both verbal and visual feedback. It was shown that PEST's frequently (41.6%) use knowledge of result, always (56.1%) use knowledge of performance, frequently (41.3%) use explanatory feedback, always (62%) use corrective feedback and use post-motion feedback (40.2%) when they give feedback. It was also shown that PEST's use summary feedback (48.4%), average feedback (48.2%), program feedback (47.9%), parameter feedback (45.5%) and immediately feedback frequently; delayed feedback (33.8%) occasionally. It appears that PEST's always (54.3%) use value statements, frequently (38.9%) use neutral statements and rarely use ambiguous statements (36.5%), frequently use qualitative (50.1%) and quantitative (33.5%) statements; always (54.5%) use positive statements and frequently (34.2%) use negative statements when they give feedback. Differences among feedback usages according to gender, age (feedback form, feedback statements, feedback feature) and service year (feedback form, feedback statements) variables was significant in the research ( $p<0.05$ ).

*Keywords:* Feedback, Physical Education Lesson, Physical Education and Sport Teacher

\* Bu araştırma Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Murat KANGALGİL, Cumhuriyet Üniversitesi, Bedens Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, mkangalgil@cumhuriyet.edu.tr

### *Purpose*

Feedback is described as information provided from outside (Delgado & Prieto, 2003). The most important function of the feedback is in educational environment and feedbacks have a direct effect on education process (Schmidt & Wrisberg, 2004).

Anyone who learns by means of feedback obtains valuable information to learn in a short time accurately. Without feedbacks learning process takes too much time and inaccurate learning occurs most likely. Feedback usage in physical education and sport lessons and giving proper feedbacks to students are quite important since their effects on skill learning and its retention, moreover, feedback given by teacher makes qualitative and quantitative contribution to development. For that purpose, it was aimed in the study to query feedback forms used by teachers in physical education lessons and determine how feedback expressions are used, proportion of teacher's feedback usage and differences of feedback usage according to some variables throughout the country.

### *Results*

It was shown that Physical Education and Sports Teachers (PEST's) frequently (43.1 %) use verbal feedback, sometimes (39.2%) use visual feedback and (40%) use both verbal and visual feedback. It was shown that they frequently (41.6%) use the knowledge of result about motion's result and always (56.1%) use the knowledge of performance about motion's process. It was clear according to findings that they frequently (41.3%) use explanatory feedback describing mistakes, always corrective feedback (62%) and post-motion feedback (40.2 %). It was also shown that summary feedback (48.4%), average feedback (48.2%), program feedback (%47.9), parameter feedback (45.5) and immediate feedback (47.4%) are frequently used; delayed feedback (33.8%) is occasionally used. It was shown that PEST's always use value statements (54.3%), frequently use neutral statements (38.9%) and rarely use ambiguous statements (36.5%). It appears in the study that qualitative (%50.1) and quantitative (33.5%) expressions are frequently used, positive statements (54.5%) are always used and negative statements (34.2%) are frequently used. Moreover, PEST's expressed their thought about that they use feedback because of its addictive property if it is necessary (35.9%), motion-related feedback increase the motivation (53.3%), feedback has always a characteristic of positive reinforcer (55.6%) and feedback given after a false motion is frequently has a characteristic of negative reinforcer (25.7%). Significant difference ( $p < 0.01$ ) was determined between feedback usages of women teachers and men teachers. Differences among feedback usages according to gender, age (feedback form, feedback statements and feedback feature sub dimensions) and service year (feedback form and feedback statements sub dimensions) variables was significant in the research ( $p < 0.05$ ).

### *Discussion*

Physical education and sports teachers use both visual and verbal feedbacks, but they often verbal feedbacks. It was accepted in the literature that different feedback forms are proper for a special skill or learning stage according to requested results (Tzetzis and Votsis, 2006). Feedback can be given with a proper technologic operation in a more detailed, comprehensible and interesting way. Thus, one might also have the encouraging potential to reflect the feedback operations. Teachers usually give feedback about process at the end of the motion and they use expressions of positive value in general. According to literature, effective feedback has to be systematic, corrective, positive (Sharpe et al., 1997) and immediate (Coulter and Grossen, 1997; O'Reilly et al., 1994). The effect of feedback on learning might be impressed by many factors. For example, level of knowledge and student's talent, directly given feedback, performed form of skill, form of feedback provided by teacher and reasons behind teacher's feedback are factors which effect on learning (Magill, 1994).

### *Conclusion*

*According to results of the research, physical education and sports teachers usually use verbal*

feedback. Teachers give feedbacks which are related to motion process and post-motion state. Physical education and sports teachers also use positive feedback with value statements and they give qualitative feedback. Consequently, when considering the fact that amount and quality of feedback received by students are directly related to student success, one can say that physical education and sports teachers serve in Turkey have a high proportion of feedback usage in physical education and sports lessons and they contribute to the students' development.

### Giriş

Uygulamacıların öğrenme sürecini etkileyebildikleri en önemli yollardan biri de kişilerin hareketleri hakkında dönüt sağlamaktır. Öğrenme işlemini gerçekleştirmeye çalışan bireyin asıl amacı, doğru olan hareketleri yapma sıklığını arttırırken, yanlış olan hareketleri yapma sıklığını azaltmaya çalışmaktır. Böylece, yanlış hareketlerinin farkında olması ve hareketlerden elde edilecek bilgiler aracılığı ile bunlardan kaçınması gerekmektedir. (Schmidt ve Wrisberg, 2004). Eğitimde kullanılan dönüt kelimesinin İngilizce "feedback" karşılığı olarak dilimizde bu anlama gelebilecek pek çok sözcük kullanılmaktadır. "Aydınlatıcı yankı", "geribesleme", "geribildirim", "besleyici yankı" ve "dönüt" gibi sözcükler değişik kaynaklarda hep "feedback" anlamını açıklamak için kullanılmıştır. İletişim sürecinde kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını; alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne denli anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. İşte alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkiler "dönüt" olarak isimlendirilmektedir (Ergin, 1995). Bu işlem sonunda öğrenme doğru ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilecektir (Schmidt ve Wrisberg, 2004). Dönüt kişilerin neyi yanlış veya doğru yaptığının yanı sıra başarı için istenilen sonuçlara ne kadar yaklaşıldığı ile ilgili bilgi verir ve (Smith ve Ragan, 2005) aynı zamanda bilgi ve beceri kazanımında anlamlı deneyimler sunar (Tunstall ve Gipps, 1996). Her yerde var olan ve uygulanabilen aynı zamanda yaşamın her yönünde varlığını ve gücünü gösteren dönüt oldukça yaygındır. Herkes dönütü bilir, alır ve verir. Az bilinen ise dönütün farklı formlarının olduğu ve öğrenme yöntemleri için her birinin özelliklerinin ve uygulamasının farklı olmasıdır. (Mosston ve Ashworth, 2002). Dönüt, (a) diğer insanlar ile bir karşılaştırma yapma, (b) kişinin performans standartları veya hedeflerin karşılaştırılması, (c) performansın zaman içinde nasıl değiştiğinin gösterilmesi ve (d) performansın diğerlerine nasıl gösterileceği gibi farklı formlarda kullanılabilir (London ve diğerleri, 1999). Farklı bir bakış açısıyla dönütün öğrenmeyi nasıl desteklediği ile ilgili; birinci olarak, cevap verme oranı veya doğruluğun artırılması hakkında güdüleyici rol oynayabilir. İkinci olarak dönüt, önceki öğrenilenlere bağlı olarak pekiştirici görevi yapabilir (doğru yanıtlara odaklanarak). Üçüncü olarak dönüt, öğrencilerin bir önceki yanıtlarını doğrulamak veya değiştirmek için kullanılabilir bilgileri ve son olarak ise dönüt, öğrencileri tanımak ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini analiz etmelerine yardımcı olacak yapıların oluşturulması şeklinde kabul edilebilir (Gielen ve diğerleri, 2010; Mory, 2003). Birçok araştırma dönütün önemli bir öğrenme aracı ve öğrenmenin önemli bir unsuru olduğunu göstermekte (Hattie ve Timperley 2007) ve değerlendirme ve dönüt sağlanmasının öğrencinin öğrenmesi için vazgeçilmez olarak nitelendirmektedir (Biggs, 2003; Gibbs ve Simpson, 2004; Juwah ve diğerleri, 2004). Kaliteli ve zamanında verilen dönüt, etkili öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğretmen ve öğrenci ilişkilerini geliştiren temel özelliktir (Irons, 2008). Sık ve doğru dönüt olmadan öğrenciler motor becerileri ya yanlış yaparlar ya da yanlış öğrenirler. Böylece öğrencilerin beceri kazanımı ve başarıları engellenir (Taylor, 2006).

Literatürde dönüt, dışsal kaynaktan alınan ve birbirinin yerine kullanılabilen içsel ve dışsal dönüt olarak ikiye ayrılmaktadır (Fredenburg ve diğerleri, 2001). İçsel dönüt öğrenenin kendisini değerlendirmesi anlamına gelir ve öğrenenin becerilerini ve performansını tanımak ve geliştirmek için yararlı bir araç olabilir (Chen, 2001). Dışsal dönütler ise öğrencilere performanslarını geliştirmek ve korumaya yardımcı olmak için dışarıdan bilgi sağlamaktır (Chen, 2001; Loewen ve Erlam, 2006). İçsel ve dışsal dönüt birbiriyle ilişkilidir. Dışsal dönüt meydana geldiğinde öğrenen dışsal dönütün etkisini artırmak için içsel dönüt de üretir. (Yun ve diğerleri, 2008).

Dışsal dönüt motivasyon ve bilgi bileşenlerine dayalıdır ve birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Dışsal dönütün fonksiyonlarından birincisi motivasyon, etkili davranışların pekiştirilmesi ve

etkisiz davranışların azaltılması ya da durdurulmasında kılavuzluk yapmaktır (London, 2003; Owen ve Dudley, 2007; Smith ve Ragan, 2005). Bilgi sağlayıcı dönüt ise bireye öğrenmeye çalıştığı hareketin nasıl yapılması gerektiği ve yanlışlarının ne olduğu hakkında bilgi sağlama özelliğine sahiptir (Schmidt ve Wrisberg, 2004). Motivasyonel dönüt yalnızca “iyi iş”, “daha iyi yapabilirsin” gibi pozitif veya negatif pekiştirici sağlarken, bilgi sağlayıcı dönüt pekiştirici özelliğinin ötesinde kişiye diğerlerine göre nerede yer aldığı, önceki performansı ve şimdiki durumu hakkında ayrıntılı bilgi verir (London ve diğerleri, 1999; Smith ve Ragan, 2005). Araştırmalar bilgi sağlayıcı dönütün istenilen sonuçlara ulaşmada daha etkili ve öğrenen tarafından daha değerli olarak algılandığını göstermektedir (Owen ve Dudley, 2007). Fredenburg ve diğerleri (2001), öğretmen tarafından verilen bilgi verici dönütün öğrenci katılımını kolaylaştıran, yetkinlik ve yetenek algısını teşvik edici temel faktör olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal dönütün ikinci aşaması dönütün örtülü ve açık formda olmasıdır. Birey dönütü üstü kapalı ve açık bir şekilde alabilir. Üstü kapalı dönüt sözsüz göstergeler ile değer ifadeleri ve değerlendirme formunda (baş sallama, bir sinyal vb.) bilgi aktarımı iken, açık dönüt dilsel ifadeler (tebrikler, ilerleme iyi vb.) ile bilgi aktarımı formundadır. Üçüncü aşama olarak dışsal dönüt özetleyici ve biçimlendirici olarak iki parçaya ayrılabilir (Loewen ve Erlam, 2006). Özetleyici dönüt, bir dizi ölçüt bakımından bireyin durumu ve bugüne kadar olan başarı ve başarısızlıkları ile ilgili sonraki değerlendirmelere bilgi sağlar (Groen ve diğerleri, 2007; London ve diğerleri, 1999). Dönüt bireylerin durumları hakkında bilgi vermenin yanı sıra ilerleme hakkında da bilgi verir. Bu yüzden özetleyici dönüt her öğretimin sonunda gerekli olmayabilir ve belli aralıklarla sağlanabilir (Thelwall, 2000). Biçimlendirici dönüt, belirli bir görevin doğru veya yanlış olmasının nedeni hakkında bilgi verir ve gerçekleştirilen görev veya tamamlanmış görev ile ilgili performansı sürdürmek veya geliştirmek için yollar sunar (Loewen ve Erlam, 2006). Düzeltmenin doğası gereği biçimlendirici dönüt bilgi ve beceri kazanımında oldukça etkindir (Chen, 2001; Higgins ve diğerleri, 2002).

Günümüz araştırmalarında iki tür dönüt ayırt edilebilir. Bunlar performans ve süreç dönüttür (Geister ve diğerleri, 2006; London ve Sessa, 2006). Performans dönüt birey veya grup hakkında iyi performansı güçlendirmek veya kötü performansı düzeltmek amacıyla bilgi sağlanması olarak kabul edilebilir. Süreç dönüt ise görevin gerçekleştirilmesi ve beklenen sonuçlara ulaşma ile ilgili bilgilerdir (Geister ve diğerleri, 2006). Bireyler performansın süreci veya sonucunu vurgulayan olumlu (pozitif) veya olumsuz (negatif) dönüt alabilirler (Chen, 2001; Li ve diğerleri, 2007). Bireyler “hedef davranışlar kriterlere uyduğunda veya aştığında” olumlu, “hedef davranış kriterlere uymadığında” olumsuz dönüt alırlar (Watts, 2007). Performansa ait olumlu dönüt, var olan davranışları pekiştirir ve mevcut stratejileri kullanmaya motive eder. Performansa ait olumsuz dönüt, öğrencilerin arzu edilen sonuçlara ulaşması için kendi stratejilerini oluşturmasını önerir ve potansiyel olarak belirli davranışlar ile ilgili düzenlemeler için cesaretlendirir. Sonuçlara ait olumsuz dönüt, öğrenciye performansı ile ilgili düzeltme ya da yönlendirme vermeksizin yalnızca istenilen sonuca yaklaşmak için bilgi verir (Smith ve Ragan, 2005). Araştırmalar, olumlu ve olumsuz dönütün her ikisinde farklı duyu ve davranışsal etkilerinden dolayı önemini ve olumlu dönütün varlığının bireyi öğrenmeye teşvik ettiği için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Desuivre ve diğerleri, 2004). Dahası, Van Dijk ve diğerleri (1999)’ne göre hayal kırıklığı ve hüsrana gibi negatif sonuçlar olumlu dönütün olmamasından ziyade olumsuz dönütün varlığından kaynaklandığını bildirmektedir. Olumlu ve olumsuz dönütün oranı da önemlidir (Adams ve Rollings, 2007). Eğer öğrenen bütünüyle olumlu dönüt alırsa, kendini rekabet ortamında hissetmeyecek ve yaptığı işten sıkılabilecektir (Garris ve diğerleri, 2002). Tam tersine bütünüyle olumsuz dönüt alırsa yeteneklerinin farkına varamayacak, kaygı ve hayal kırıklığı motivasyon ve öğrenmeyi gizleyecektir (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 2000).

“Etkili dönüt veya etkisiz dönüt nedir?” sorusuyla ilgili olarak literatürde altı boyutta cevap aranabilir. Birincisi, dönüt direkt olarak görevle, hedefle veya öğrenenler ve onların özellikleri ile ilgili olabilir. Hedefe veya göreve yönelik dönüt kişiye yönelik dönütten daha etkilidir (Black ve Wiliam 1998a; Hattie ve Timperley 2007). İkinci olarak dönüt özel veya genel olabilir. Genel tavsiyeler kişinin hareketlerini etkili olarak gelecekte nasıl geliştireceği ile ilgili olmasına rağmen özel dönüt genel dönütten daha etkilidir (Black ve Wiliam 1998b). Üçüncü olarak dönüt detaylı veya belirsiz olabilir (Scheeler ve diğerleri, 2004). Detaylı dönüt belirsiz dönütten daha etkilidir. Dördüncü olarak dönüt düzeltici (örneğin hatalı şeyleri söylemek ve hatanın neler olduğunu



ve nasıl düzeltileceğinin tanımlanmasını sağlamak) veya düzeltici olmayan (hatanın tanımını yapmadan hatalı şeyleri söylemek) diye ayrılabilir (Scheeler ve diğerleri, 2004). Düzeltici dönütün düzeltici olmayan dönütten daha etkili olduğuna inanılmaktadır. Beşinci olarak dönüt, olumlu veya olumsuz olabilir. Altıncı olarak dönüt zamanlaması olarak anında verilen dönüt ya da gecikmeli dönüt verilebilir. Anında verilen dönütün gecikmeli dönütten daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Mory 2003). Brookhart (2011)'e göre etkili dönüt zamanlamalıdır. Matematiksel gerçekleri öğrenme gibi hatırlama görevleri için anında sağlanan dönüt en iyisidir. Daha karmaşık işler için de dönüt zamanında verilmelidir. Etkili dönüt, bir veya birden fazla güçlüğe odaklanmalı ve bir sonraki adım için en az bir öneri sunmalıdır. Etkili dönüt, öğrencinin şahsına değil, çalışmaya ve çalışma sürecine odaklanmalıdır. Dönüt yalnızca işle ilgili olmalıdır. Etkili dönüt açıklayıcıdır, yargılayıcı değildir. Etkili dönüt ölçüt ile işi karşılaştırır. Öğrenciler çalışmaya başlamadan önce ölçütleri bilmelidirler. Bazen etkili dönüt öğrencinin şimdiki performansı ile geçmiş performansındaki ilerlemeyi veya geçmiş başarısıyla ilişkisini tanımlamak için karşılaştırır. Öğrencinin yaptığı iş ile diğer öğrencilerin yaptığı işi neredeyse hiç karşılaştırmaz. Etkili dönüt olumlu, açık ve özeldir. Eğer öğrenci anlamaz ise dönüt etkili olmayacaktır. Black ve diğerleri (2003), dönüt verilirken öğrenci ve öğretmen ilişkisi üzerine odaklanmışlar ve etkili dönütün öğretmen ve öğrenci arasında düşünmeye teşvik eden, araştırma anlayışına yol açan ve yansıtan bir tür diyaloga izin verdiğini öne sürmüşlerdir. Diyalog öğrenene düşünme ve fikirlerini vurgulama imkânı sağlamalıdır (White, 2007).

Eğitim alanında en az beş dönüt kaynağı bulunmaktadır. Bunlar: öğretmen, akran, veli, kitap/bilgisayar ve görev olarak isimlendirilmektedir ve kaynakların niteliğine bağlı olarak (eğer hedefe ulaşma için öğrenme hedefleri ve ölçütleri öğrenenlerin kendi kendine öğrenebileceği bir şekilde tanımlanmamışsa), içerik daha az yararlı veya daha az güvenilir algılanabilir ve görevin tamamlanmasını veya farklı şekilde öğrenmeyi etkileyebilir (Hattie ve Timperley, 2007). Öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde dönüt kullanımı hem beceri öğrenimi açısından, hem de öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. Beden eğitimi derslerinde öğrenme çevresinin algısı bireyin hislerini etkileyebilecektir. Dönütün niteliği veya niceliği önemli değişkendir ve öğrenci algısını, var olan bilgi, beceri ve tutumun sonraki eylemde düzeltilmesi veya geliştirilmesini etkileyebilir. Eğer birey beden eğitiminde başarılı deneyimlere sahipse büyük olasılıkla kendisini daha iyi hissedecektir (Koka ve Hein, 2006). Buradan hareketle bu araştırma; beden eğitimi ve spor derslerinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dönüt kullanım oranlarının ne olduğunu ve dönüt kullanımının cinsiyet, yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre nasıl değiştiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır.

## Yöntem

### Örneklem

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2011-2012 öğretim yılında görev yapan 17.894 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni (MEB, 2011) evren olarak alınmıştır. Evrende her coğrafi bölge bir tabaka kabul edilip coğrafik bölgelerden sistematik örneklem yöntemi ile örnekleme alınacak iller belirlenmiştir. İllerdeki öğretmen sayısına göre tabakalı örneklem yöntemiyle her ilden ne kadar öğretmen alınacağı hesaplanmış ve örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısı (n=3445) belirlenmiştir. İllerde uygulanan 3006 ölçekten toplam 2827 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1.

*Örnekleme Dahil Olan Öğretmenlerin Dağılımı Tablosu*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	2055	72.7
	Erkek	771	27.3
Yaş	20-25 yaş arası	70	2.5
	26-30 yaş arası	461	16.3
	31-35 yaş arası	904	32.0
	36-40 yaş arası	832	29.4
	41 yaş üstü	558	19.7
Hizmet Yılı	1-5 yıl	535	19.1
	6-10 yıl	791	28.3
	11-15 yıl	736	26.3
	16-20 yıl	449	16.0
	21 yıl ve üzeri	288	10.3

Örnekleme dahil olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin 2055'i (%72.7) erkek, 771 (%27.3) kadındır. 1 öğretmen cinsiyet belirtmemiştir. Öğretmenlerin yaş dağılımına göre; 20-25 yaş arası 70 (%2.5), 26-30 yaş arası 461 (%16.3), 31-35 yaş arası 904 (%32.0), 36-40 yaş arası 832 (%29.4), 41 yaş üstü 558 (%19.7) kişidir ve 2 öğretmen (%0.1) yaş belirtmemiştir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımı; 1-5 yıl arası 535 (%19.1), 6-10 yıl arası 791 (%28.3), 11-15 yıl arası 736 (%26.3), 16-20 yıl arası 449 (%16.0), 21 yıl ve üzeri 288 (10.3) öğretmen bulunmaktadır. 28 öğretmen (%1) hizmet yılı belirtmemiştir.

#### *Veri Toplama Aracı*

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uyarlanan ve test geliştirme tekniklerine göre geliştirilmiş ölçme aracı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek için önce öğretmenlerle görüşme yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler alan uzmanlarının (7 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 3 beden eğitimi ve spor alanında öğretim elemanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanı) görüşü doğrultusunda 35 madde ile sınırlandırılmıştır.

Ölçek; kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam açısından uygun hale getirilmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmış, KMO ölçütü .893 olarak bulunmuş ( $p < 0.05$ ) ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Varimax dönüşümü kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizinde 25 soru 4 faktör altında toplanmıştır. 4 faktör; dönüt verilmiş şekilleri, dönüt türleri, dönüt ifadeleri ve dönüt özellikleri boyutlarına uygundur. Faktör madde yük değerleri .44 ile .89 arasında değişmektedir. Bulgulara göre faktörler içerisinde tek faktörün toplam içerisindeki açıklama yüzdesi 25.43 olarak bulunmuştur ve 4 faktör toplam varyansın % 50.2'sini açıklamaktadır. Güvenirlik için test-tekrar test değeri .84, Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri ( $\alpha$ ) .81, olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin kendi içerisinde tutarlılığının yüksek olduğunu (Demircioğlu, 2011) ve ölçeğin güvenirlilik ve yapı geçerliği açısından uygun olduğunu gösteren değerlerdir (Büyüköztürk, 2003). Ölçekte kullanılan maddeler demografik bilgiler ve dönüt ile ilgili bilgiler şeklinde 2 grup halinde oluşturulmuştur. Ölçekte demografik bilgiler çok seçenekli ve boşluk doldurma şeklinde 10, dönüt ile ilgili maddeler 5'li Likert tipi dereceleme ölçeğine göre 25 olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki ifadelerin sınırları ve verilen ağırlıklar; 1= "Hiçbir zaman 1.00-1.80", 2= "Nadiren 1.81-2.60", 3= "Ara sıra 2.61-3.40", 4= "Sıklıkla 3.41-4.20" ve 5= "Her zaman 4.21-5.00" şeklindedir.

#### *Verilerin Toplanması*

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden (YEĞİTEK) araştırma izin alınarak örnekleme dahil edilen illerde veri toplanmıştır. Veri toplamada 3006 ölçeğin 179 adedi değerlendirmeye alınmamış ve toplam 2827 ölçek örnekleme dahil edilmiştir.

## Veri Analizi

Verilerin analizinde, frekanslar, yüzdeler, “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi kullanılarak çözümlenmiştir. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Dönüt Kullanımı ile İlgili İfadelere Katılım Oranlarının Tablolaştırılması*

İfadeler	N	$\bar{x}$	Sd	Hiçbir	Nadiren	Arasına	Sıklıkla	Her
				Zaman				Zaman
Hareket ile ilgili <i>Sözel dönüt</i> kullanım oranları	2796	4,04	0,84	11 (%4) 282	102 (%3.6) 87	552 (%19.7) 1099	1205 (%43.1) 379	926 (%33.1) 175
Hareket ile ilgili <i>Görsel dönüt</i> kullanım oranları	2806	2,74	1,01	157 (%10)	581 (%31)	1116 (%39.2)	662 (%13.5)	277 (%6.2)
Hareket ile ilgili <i>hem sözel hem görsel dönüt</i> kullanım oranları	2793	3,11	1,02	62 (%5.6)	148 (%20.8)	482 (%40)	1168 (%23.7)	945 (%9.9)
Hareketin sonucu ile ilgili <i>Sonuç bilgisi</i> kullanım oranları	2805	3,99	0,95	11 (%2.2)	52 (%5.3)	153 (%17.2)	1014 (%41.6)	1574 (%33.7)
Hareketin süreci ile ilgili <i>Süreç bilgisi</i> kullanım oranları	2804	4,45	0,71	92 (%4)	187 (%1.9)	386 (%5.5)	1163 (%36.2)	989 (%56.1)
Hataları tanımlayan <i>Açıklayıcı dönüt</i> kullanım oranları	2817	3,98	1,02	6 (%3.3)	24 (%6.6)	108 (%13.7)	932 (%41.3)	1748 (%35.1)
Hataları düzelten <i>Düzeltilici dönüt</i> kullanım oranları	2818	4,55	0,63	7 (%2)	50 (%9)	292 (%3.8)	1275 (%33.1)	1093 (%62)
Her hareketten sonra dönüt kullanım oranları	2717	4,25	0,73	4 (%3)	82 (%1.8)	572 (%10.7)	1361 (%46.9)	759 (%40.2)
Belli sayıda deneme sonu genel değerlendirme yapma anlamında özet dönüt kullanım oranları	2814	4,01	0,78	14 (%1)	150 (%2.9)	626 (%20.3)	1358 (%48.4)	669 (%28.3)
Belli sayıda deneme sonu ortalama değerlerle <i>ortalama dönüt</i> kullanım oranları	2817	3,89	0,84	6 (%5)	35 (%5.3)	313 (%22.2)	1349 (%48.2)	1111 (%23.7)
Hareketin tümü ve şekliyle ilgili bilgi içeren <i>Program dönüt</i> kullanım oranları	2814	4,25	0,71	7 (%2)	46 (%1.2)	272 (%11.1)	1281 (%47.9)	1212 (%39.5)
Hareketin parça ve yönü hakkında bilgi içeren <i>Parametre dönüt</i> kullanım oranları	2818	4,29	0,72	5 (%2)	38 (%1.6)	354 (%9.7)	1335 (%45.5)	1052 (%43)
Hareketten hemen sonra <i>sağlanan anında dönüt</i> kullanım oranları	2814	4,19	0,75	185 (%2)	606 (%2.4)	928 (%12.6)	703 (%47.4)	323 (%37.4)
Hareket bittikten birkaç saniye sonra <i>geciktirilmiş dönüt</i> kullanım oranları	2745	3,13	1,09	10 (%6.7)	27 (%22.1)	172 (%33.8)	1075 (%25.6)	1523 (%11.8)
“Topa vuruşun başarılıydı” gibi <i>değer ifadeler</i> kullanım oranları	2807	4,45	0,68	76 (%4)	314 (%1)	692 (%6.1)	1094 (%38.3)	634 (%54.3)
“Mesafeyi 10 saniyede koştu” gibi <i>yanlış (nötr) ifadeler</i> kullanım oranları	2810	3,67	1,02	398 (%2.7)	1020 (%11.2)	782 (%24.6)	393 (%38.9)	205 (%22.6)
“Fena değil”, “eh işte” gibi <i>belirsiz ifade</i> kullanım oranları	2798	2,63	1,11	93 (%14.2)	407 (%36.5)	407 (%27.9)	1397 (%14)	864 (%7.3)
“Topla elinin buluşması önde olmalı” gibi <i>niteliksel ifade</i> kullanım oranları	2788	4,06	0,81	27(%1) 188	(%3.3) 474	(%14.6) 761	(%50.1) 944	(%31) 448
“Topla elinin buluşması 20 cm önde olmalı” gibi <i>niceliksel ifade</i> kullanım oranları	2815	3,35	1,13	8 (%6.7)	47 (%16.8)	176 (%27)	1054 (%33.5)	1537 (%15.9)
“Daha iyi yapabileceğini düşünüyorum” gibi <i>pozitif ifadeler</i> kullanım oranları	2822	4,44	0,71	181 (%3)	345 (%1.7)	703 (%6.2)	964 (%37.3)	623 (%54.5)
“Yapamadın, potansiyelini kullanmıyorsun” gibi <i>negatif ifadeler</i> kullanım oranları	2816	3,53	1,14	(%6.4) 181	(%12.3) 345	(%24.9) 703	(%34.2) 964	(%22.1) 623

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE  
DÖNÜT KULLANIMININ ÖĞRETMEN BOYUTUYLA  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

391

Tablo 2'nin devamı

Fazla dönüt kullanımının <i>bağımlılık yapma özelliği</i> nedeniyle gerektiğinde dönüt kullanım oranları	2786	3,45	1,06	143 (%5.1)	352 (%12.6)	842 (%30.2)	999 (%35.9)	450 (%16.2)
Hareket ile ilgili verilen dönütün <i>motivasyonu</i> artırdığını düşünme oranları	2814	4,40	0,74	21 (%.7)	33 (%1.2)	225 (%8)	1034 (%36.7)	1501 (%53.3)
Doğru hareket ile ilgili verilen dönütün <i>olumlu pekiştireç</i> özelliği olduğunu düşünme oranları	2820	4,45	0,70	7 (%.2)	34 (%1.2)	207 (%7.3)	1003 (%35.6)	1569 (%55.6)
Yanlış hareket ile ilgili verilen dönütün <i>olumsuz pekiştireç</i> özelliği olduğunu düşünme oranları	2810	3,36	1,33	354 (%12.5)	415 (%14.7)	605 (%21.5)	721 (%25.7)	715 (%25.4)

Tablo 1'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BEÖ) dönüt kullanımı ile ilgili ifadelere katılım oranları en fazla oran üzerinden verilmiştir. Tabloda; BEÖ'nün, sıklıkla (%43.1) hareketle ilgili sözel dönüt kullandıkları, ara sıra (%39.2) görsel dönüt kullandıkları, yine ara sıra (%40) hem sözel hem görsel dönüt kullandıkları görülmüştür. Hareketin sonucu ile ilgili sonuç bilgisini sıklıkla (%41.6) ve süreci ile ilgili bilgiyi her zaman (%56.1) kullandıkları görülmüştür. Sıklıkla (%41.3) hataları tanımlayan açıklayıcı dönüt, her zaman hataları düzeltici dönüt (%62) ve hareketten sonra dönüt (%40.2) kullandıkları görülmüştür. Belli sayıda deneme sonucu genel değerlendirme yapma anlamına gelen özet dönütün (%48.4), ortalama dönütün (%48.2), hareketin şekliyle ilgili bilgi içeren program dönütün (%47.9), hareketin parça ve yönü hakkında bilgi içeren parametre dönütün (%45.5) ve hareketten hemen sonra sağlanan anında dönütün (%47.4) sıklıkla kullanıldığı; hareket bittikten birkaç saniye sonra verilen geciktirilmiş dönütün ise ara sıra (%33.8) kullanıldığı görülmüştür.

BEÖ'nün dönüt verirken her zaman (% 54.3) değer ifadeleri, sıklıkla (%38.9) yansız (nötr) ifadeler ve nadiren (%36.5) belirsiz ifadeler kullandığı görülmüştür. Niteliksel (%50,1) ve niceliksel (%33.5) ifadelerin sıklıkla kullanıldığı; pozitif ifadelerin her zaman (%54.5), negatif ifadelerin ise sıklıkla (%34.2) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca BEÖ, sıklıkla (%35,9) dönütün bağımlılık yapma özelliğinden dolayı gerektiğinde dönüt kullandıklarını, her zaman (%53.3) hareketle ilgili dönütün motivasyonu artırdığını, her zaman (%55.6) doğru hareket ile ilgili dönütün olumlu pekiştireç özelliği olduğunu; sıklıkla da (%25.7) yanlış hareket sonrası verilen dönütün olumsuz pekiştireç özelliği olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.

*Cinsiyete Göre Dönüt Kullanım Alt Boyut Puanları Arasındaki t-Testi Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	t	p
Dönüt Veriliş Şekilleri	Kadın	696	43,51	4,39	6,91	0,001
	Erkek	1908	42,10	5,01		
Dönüt Türleri	Kadın	733	16,12	2,75	-2,61	0,009
	Erkek	1951	16,42	2,60		
Dönüt İfadeleri	Kadın	729	22,90	3,10	5,20	0,001
	Erkek	1972	22,15	3,14		
Dönüt Özellikleri	Kadın	739	15,92	2,23	3,35	0,001
	Erkek	2018	15,58	2,42		

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet bakımından tüm alt boyutlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sırası ile dönüt veriliş şekilleri (t=6,91), dönüt türleri (t=-2,61), dönüt ifadeleri (t=5,20) ve dönüt özellikleri (t=3,35) alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyeti bakımından



fark anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.01$ ).

Tablo 4.

*Yaşa Göre Dönüt Kullanım Alt Boyutları ANOVA Tablosu*

Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd		Kareler Toplamı	df	Kareler Orta.	f	p	Anlamlı Fark*
Dönüt Veriliş Şekilleri	20-25	67	42,26	4,09	Gruplar	331,908	4	82,977			
	26-30	431	43,05	4,79	Arası						
	31-35	822	42,62	4,70	Grup içi	62050,411	2598				
	36-40	768	42,43	4,81				23,884	3,474	0,008	(26-30)-(> 41)
	>41	515	41,90	5,42	Toplam	62382,319	2602				
	Toplam	2603	42,48	4,89							
Dönüt Türleri	20-25	66	16,24	3,28	Gruplar	12,667	4	3,167			
	26-30	444	16,33	2,63	Arası						
	31-35	854	16,26	2,62	Grup içi	18761,966	2678				
	36-40	785	16,43	2,56				7,006	,452	0,771	
	>41	534	16,33	2,70	Toplam	18774,634	2682				
	Toplam	2863	16,34	2,64							
Dönüt İfadeleri	20-25	67	23,01	3,15	Gruplar	444,620	4	111,155			
	26-30	445	22,88	3,19	Arası						(20-25)-(> 41)
	31-35	869	22,54	3,94	Grup içi	26300,046	2695				(26-30)-(36-40)
	36-40	799	22,25	3,20				9,759	11,390	0,001	(26-30)-(> 41)
	>41	520	21,65	3,21	Toplam	26744,667	2699				(31-35)-(> 41)
	Toplam	2700	22,35	3,14							
Dönüt Özellikleri	20-25	64	15,96	2,14	Gruplar	72,428	4	18,107			
	26-30	447	15,97	2,29	Arası						
	31-35	889	15,71	2,36	Grup içi	15580,025	2751				(26-30)-(36-40)
	36-40	815	15,54	2,40				5,663	3,197	0,012	(26-30)-(> 41)
	>41	541	15,53	2,46	Toplam	15652,453	2755				
	Toplam	2756	15,67	2,38							

Tablo 3'te öğretmenlerin yaşları ile dönüt veriliş şekilleri, dönüt ifadeleri ve dönüt özellikleri alt boyutlarında farklar anlamlı bulunmuştur. Bu farklar incelendiğinde sırası ile dönüt veriliş şekilleri alt boyutundaki [ $F_{(4-2598)} = 3.47$ ,  $p < 0.05$ ] farkın, 26-30 yaş grubu ile 41 yaş üstü gruptan kaynaklandığı görülmüştür. Dönüt ifadeleri alt boyutunda [ $F_{(4-2695)} = 11.39$ ,  $p < 0.001$ ] farkın, 41 yaş üstü grupta 20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 26-30 yaş ile 36-40 yaş grubundan kaynaklandığı görülmüştür. Dönüt özellikleri alt boyutunda [ $F_{(4-2751)} = 3.19$ ,  $p < 0.05$ ] farkın, 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş ve 41 yaş üstü gruptan kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları ile dönüt kullanımı alt boyutunda fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Tablo 5.

*Hizmet Yılına Göre Dönüt Kullanım Alt Boyutları ANOVA Tablosu*

Faktörler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	Sd		Kareler Toplamı	df	Kareler orta.	f	P	Anlamlı Fark*
Dönüt Veriliş Şekilleri	1-5	502	43,23	4,49	Gruplar Arası	553,810	4	138,452	5,809	0,001	(1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20)
	6-10	717	42,72	4,53							
	11-15	685	42,14	4,92	Grup içi	61372,742	2575				
	16-20	413	41,90	5,47	Toplam	61926,552	2579	23,834			
	>21	263	42,23	5,39							
	Toplam	2580	42,48	4,90							
Dönüt Türleri	1-5	512	16,18	2,72	Gruplar Arası	28,048	4	7,012	1,000	0,406	
	6-10	746	16,28	2,55							
	11-15	701	16,42	2,54	Grup içi	18591,538	2652				
	16-20	423	16,48	2,82	Toplam	18619,587	2656	7,010			
	>21	275	16,36	2,71							
	Toplam	2657	16,34	2,64							
Dönüt İfadeleri	1-5	513	22,72	3,06	Gruplar Arası	350,126	4	87,531	8,920	0,001	(1-5)-(11-15) (1-5)-(16-20) (1-5)-(>21) (6-10)-(11-15) (6-10)-(16-20) (6-10)-(>21)
	6-10	763	22,68	2,95							
	11-15	705	22,17	3,13	Grup içi	26199,930	2670				
	16-20	428	22,10	3,41	Toplam	26550,056	2674	9,813			
	>21	266	21,60	3,28							
	Toplam	2675	22,35	3,15							
Dönüt Özellikleri	1-5	515	15,89	2,29	Gruplar Arası	51,181	4	12,795	2,264	0,060	
	6-10	779	15,75	2,29							
	11-15	722	15,59	2,42	Grup içi	15397,865	2725				
	16-20	438	15,49	2,43	Toplam	15449,046	2729	5,651			
	>21	276	15,55	2,53							
	Toplam	2730	15,67	2,37							

Tablo 4'te öğretmenlerin dönüt veriliş şekilleri ve dönüt ifadeleri alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar incelendiğinde sırası ile dönüt veriliş şekilleri alt boyutundaki [ $F_{(4-2575)} = 5.80, p < 0.001$ ] farkın, 1-5 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl gruplarından kaynaklandığı, dönüt ifadeleri alt boyutundaki [ $F_{(4-2670)} = 8.92, p < 0.001$ ] farkın, 1-5 yıl ile 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri gruptan ve 6-10 yıl ile 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri gruptan kaynaklandığı görülmüştür. öğretmenlerin hizmet yılları ile dönüt türleri ve dönüt özellikleri alt boyutlarında fark anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ )

### Tartışma

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BEÖ) sıklıkla (%43.1) hareketle ilgili sözel dönüt kullandıkları, ara sıra (%39.2) görsel dönüt kullandıkları, yine ara sıra (%40) hem sözel hem görsel dönüt kullandıkları görülmüştür. Teknolojik ilerlemelerle birlikte özellikle video dönüt kullanılabilir (Rucci & Tomparowski, 2010) ve ek olarak kısa video gösterimlerinin öğrenciler arasında sözel dönüte göre zengin içerik sağladığı için daha fazla kabul edildiği gözlemlenmiştir (Abrahamson, 2010; Cann, 2007; Rodway-Dyer ve Dunne, 2009). Dillon ve Dempsey (2008), zaman gecikmeli video dönütün öğrenenin biliş seviyesine ve beceri kazanımına etkisini araştırmak için uçan top yakalama ile ilgili kontrol grubu ve araştırma grubu ile çalışma yapmışlardır. Gruplar, dört ders boyunca aynı öğretmenden ders almışlardır. Ancak araştırma grubu ayrıca video dönüt almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, son testlerde video dönüte ilave öğretmen tarafından verilen dönüt alan araştırma grubu hem bilişsel testlerde

hem de uçan top yakalama becerisinde en iyi skorları elde etmiştir. Araştırmacılar çalışma sonrası, zaman gecikmeli video dönütün beden eğitimi derslerinde eğitim teknolojisi olarak kullanılmasının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Kangalgil ve Demirhan (2008), İlköğretim sekizinci sınıf beden eğitimi dersi basketbol ünitesini içeren konuların işlenişinde öğretmen tarafından öğrenciye verilen farklı tür dönütlerin (sözel, görsel, sözel+görsel) erişimi ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda sözel dönütün yanı sıra görsel dönüt kullanıldığında başarının daha da arttığı görülmüştür. İstenilen sonuca bağlı olarak özel bir beceri veya öğrenme aşamaları için farklı dönüt türlerinin uygun olduğu düşünülmektedir (Tzetzis ve Votsis, 2006). Dönüt uygun bir teknolojik uygulama ile daha ayrıntılı, anlaşılır ve ilgi çekici verilebilir. Böylece mevcut dönüt uygulamalarını yansıtmak için öğreneni teşvik etme potansiyeline de sahip olunabilir. Ayrıca dönüt verilirken teknoloji kullanımı aynı zamanda öğrencinin yenilik ile daha fazla meşgul olmasını sağlayabilir (Crook ve diğerleri, 2012). Ancak teknoloji kullanımı öğretene ve öğrenen açısından çok zaman alıcı olabilir (Hattie ve Timperley, 2007). Eczacılık öğrencileri ile yapılan çalışmada elektronik araçlar yoluyla alınan dönüt türünün daha iyi öğrenme çıktıları ve memnuniyetle sonuçlandığını göstermiştir (Denton ve diğerleri, 2008). Ancak Loewen ve Erlam (2006)'ın çalışmasında ilköğretim öğrencileri ile dil öğrenme görevinde yüz yüze ortam ile aynı görevi bilgisayar aracılığı ile kullanmada dönüt etkisi açısından bir fark bulunmamıştır. Bu araştırma sonuçları bizim araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

BEÖ hareketin sonucu ile ilgili sonuç bilgisini (%41.6) sıklıkla ve süreci ile ilgili bilgiyi (%56.1) her zaman kullandıkları görülmüştür. Sıklıkla hataları tanımlayan açıklayıcı dönüt (41.3), her zaman hataları düzeltici dönüt (%62) ve hareketten sonra dönüt (%40.2) kullandıkları görülmüştür. Belli sayıda deneme sonucu genel değerlendirme yapma anlamına gelen özet dönütün (%48.4), ortalama dönütün (%48.2), hareketin şekliyle ilgili bilgi içeren program dönütün (%47.9), hareketin parça ve yönü hakkında bilgi içeren parametre dönütün (%45.5) ve hareketten hemen sonra sağlanan anında dönütün (%47.4) sıklıkla kullanıldığı; hareket bittikten birkaç saniye sonra verilen geciktirilmiş dönütün ise (%33.8) ara sıra kullanıldığı görülmüştür. Dönütün öğrenme üzerine etkisi birçok faktörden etkilenebilir. Örneğin öğrencinin becerisi ve bilgi düzeyi, dönütün direkt verilmesi, performans sergilenen becerinin türü, öğretmen tarafından sağlanan dönütün tipi ve öğretmene dönütünün arkasındaki nedenler dönüt verilirken öğrenme üzerine etki eden faktörlerdir (Magill, 1994). Literatüre göre etkili dönüt sistematik, düzeltici, pozitif olmalı (Sharpe ve diğerleri, 1997) ve anında verilmelidir (Coulter ve Grossen, 1997; O'Reilly ve diğerleri, 1994). Edimsel öğrenme teori prensiplerine göre kesin, anında ve sıklıkla verilen dönüt okul çağı çocukların öğrenme etkililiğini ve verimliliğini artırmaktadır (Van Houten, 1980). Eğer dönüt gecikirse öğrenmede hata artar ve özellikle öğrenme kazanım aşamasında hataların tekrarlanmasına neden olur ve öğrenen doğru olarak öğrenmez (Heward, 1997). Tzetzis ve Votsis (2006) araştırmalarında iki farkı zorluk derecesindeki (kısa backhand servis-kolay), (uzun forehand servis-zor) badminton becerisinde üç farklı dönüt kullanımının kalıcılığa etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 10-14 arasında değişen ve spor geçmişi 2-4 yıl olan 48 erkek katılmıştır. Grup üç eşit gruba ayrılmış ve uzun forehand servis ve kısa backhand servis becerisi tüm gruplara uygulanmıştır. Birinci gruba tekniğin doğruluğu ile ilgili bilgi verilmiş, ikinci gruba hatalar ile ilgili bilgi ve ipuçları verilmiş, üçüncü gruba ise hatanın nasıl düzeltileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama 10 hafta boyunca yapılmış, uygulama bitiminden iki hafta sonra kalıcılık ile ilgili ölçüm yapılmıştır. Araştırmacılara göre öğretmenlerin beceri seviyesine uygun olarak düzeltici dönüt vermelerinin beceri kalıcılığına etkisinin büyük olacağı belirtilmiştir. Silverman ve diğerleri (1993)'nin çalışmasında 202 ortaöğretim öğrencisi ve yedi öğretmen, yedi sınıfa iki hafta boyunca voleybol servis ve manşet pas öğretimi yapmışlardır. Öğrenciler ön test beceri seviyelerine göre (düşük, orta ve yüksek) üç gruba ayrılmıştır. Tüm gruplara aynı tür ve miktarda dönüt verilmiştir. Olumlu, düzeltici ve genel dönüt verildiğinde yüksek beceri seviyesindeki tüm öğrencilerde servis atışında büyük ilerleme, olumsuz dönüt verildiğinde ise orta beceri seviyesindeki kız öğrencilerde gerileme görülmüştür. Zacharias (2007) yaptığı araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin öğretmen tarafından verilen dönüte karşı tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya 100 öğrenci katılmış ve anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de öğrencilerin ilk tercihi öğretmen tarafından dönüt verilme seçeneği işaretlenmiştir. Ancak öğrenciler, öğretmenler tarafından verilen özel dönütün daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda dönüt verilme şeklinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler sıklıkla öğretmenlerin dönüt vermelerinden memnun olsa da tutarsız bilgi vermelerinden şikâyet etmektedirler. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmen tarafından verilen dönütün öğrencinin duygusal durumuna katkıda bulunduğu, özellikle de motivasyonlarını artırdığı bildirilmiştir. Fredenburg ve diğerleri (2001), dönütün yetenek kazanma, teknik ve performans üzerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma, motivasyonel dönüt alan, görev ile ilgili bilgi sağlayıcı dönüt alan, bilgi+motivasyon sağlayıcı dönüt alan ve kontrol grubu olmak üzere dört grup ile yapılmıştır. Araştırmada, basit ve karmaşık kupa istifleme becerileri sergilenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmazken karmaşık beceride görev ile ilgili bilgi sağlayan dönütün öğrenme, teknik ve yetenek kazanımı konusunda etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler nitelikte iken Türnüklü (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin nerede hata yaptıklarını ortaya koyan, öğrenciye yol gösterici öneriler içeren ve öğrencilerin olumlu taraflarını vurgulayan dönütleri etkili şekilde kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

BEÖ'nün dönüt verirken her zaman değer ifadeleri (% 54.3), sıklıkla yansız (nötr) ifadeler (%38.9) ve nadiren belirsiz ifadeler (%36.5) kullandığı görülmüştür. Niteliksel (%50.1) ve niceliksel (%33.5) ifadelerin sıklıkla kullanıldığı; pozitif ifadelerin (%54.5) her zaman, negatif ifadelerin (34.2) ise sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Dönüt olumlu veya olumsuz olabilir. Bazı araştırmacılar dönütün olumlu olmasını savunurken (Scheeler ve diğerleri, 2004), bazıları ise olumsuz dönütün öğrenciyi motive edebileceğini savunmaktadırlar (Schelfhout ve diğerleri, 2004). Hatta bazı araştırmacılar ise olumlu ve olumsuz dönütün dengeli bir şekilde kullanılmasının daha etkili olduğunu savunmaktadırlar (Weaver 2006). Dönüt, öğrenme için gerekli olsa da her türlü dönüt öğrenen üzerinde arzulanan aynı etkiye sahip değildir (Biesinger ve Crippen, 2010; Gordijn ve Nijhof, 2002). Tittelbach ve diğerleri, (2008), performansın nitelik ve niceliğine göre farklı dönüt kaynaklarının etkilerini inceledikleri araştırmada dönüt kaynağının farklılaşmasının performansı etkilemediğini bulmuşlardır. Araştırmalar dönütün içeriği ve doğasındaki varyasyonun öğrenenler için farklı öğrenme çıktılarına sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir (Fredenburg ve diğerleri, 2001; Higgins ve diğerleri, 2002).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri sıklıkla (%35.9) dönütün bağımlılık yapma özelliğinden dolayı gerektiğinde dönüt kullandıklarını, her zaman (%53.3) hareketle ilgili dönütün motivasyonu artırdığını, her zaman (%55.6) doğru hareket ile ilgili dönütün olumlu pekiştirici özelliği olduğunu; sıklıkla da (%25.7) yanlış hareket sonrası verilen dönütün olumsuz pekiştirici özelliği olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bireylere performanslarıyla ilgili dönüt sağlanması içsel motivasyonu (Badami ve diğerleri, 2011) ve motor öğrenmeyi artırmaktadır. Ancak küçük hatalardan ziyade büyük hatalardan sonra dönüt sağlanması avantajlı olmaktadır ve motor davranışı geliştirmektedir. Ayrıca araştırmacılar iyi denemelerden sonra dönüt vermek yerine zayıf denemelerden sonra dönüt vermenin uygulayıcıyı daha iyisini yapmak için cesaretlendireceğini, motivasyonunu artıracak ve istenilen sonuçlara daha çabuk ulaşılacağını belirtmişlerdir (Chiviacosky ve Wulf, 2007). Voight ve Callaghan (2002), dönüt ve pekiştiricinin iki üniversite bayan futbol takımında takım birliği ve performans üzerine etkisini araştırmışlardır. Katılımcıların raporlarına göre takım arkadaşları arasında iletişim ve dönüt kullanımı arttığında daha etkili çalıştıkları görülmüştür.

Araştırmada, cinsiyet bakımından dönüt kullanımı tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<0.01$ ). Puan ortalamalarına bakıldığında sırası ile dönüt verilmiş şekilleri alt boyutunda (kadın=43,51±4,39, erkek=42,1±5,01), dönüt ifadeleri alt boyutunda (kadın=22,90±3,10, erkek=22,15±3,14) ve dönüt özellikleri alt boyutunda (kadın=15,92±2,23, erkek=15,58±2,42) kadın öğretmenlerin ortalamaları yüksek çıkarken, dönüt türleri alt boyutunda (kadın=16,12±2,75, erkek=16,42±2,60) erkek öğretmen ortalamaları yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt kullanımı ile ilgili bir araştırmaya

rastlanmamakla birlikte dönüt kullanım oranı ile ilgili Ülper (2012)'in araştırmasında cinsiyet değişkeni bakımından dikkat çekici ayrımlardan biri olarak kadınların çok daha fazla geri bildirim sunduklarını vurgulanmıştır. Bu sonuç bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaş değişkenine göre dönüt verilmiş şekilleri, dönüt ifadeleri ve dönüt özellikleri alt boyutlarında farklar anlamlı bulunmuştur. Bu farklar incelendiğinde sırası ile dönüt verilmiş şekilleri alt boyutundaki [ $F_{(4-2598)}=3.47, p<0.05$ ] farkın, 26-30 yaş grubu ile 41 yaş üstü gruptan kaynaklandığı görülmüştür. Dönüt ifadeleri alt boyutunda [ $F_{(4-2695)}=11.39, p<0.001$ ] farkın, 41 yaş üstü grupla 20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 26-30 yaş ile 36-40 yaş grubundan kaynaklandığı görülmüştür. Dönüt özellikleri alt boyutunda [ $F_{(4-2751)}=3.19, p<0.05$ ] farkın, 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş ve 41 yaş üstü gruptan kaynaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşları ile dönüt kullanımı alt boyutunda fark anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Yaş değişkenine göre dönüt kullanım oranları ve şekliyle ilgili yapılan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte anlamlı fark çıkan alt boyutlarda (Tablo 4) öğretmenlerin yaşları ilerledikçe dönüt ortalamalarının da düştüğü, bu da yaşın ilerlemesiyle birlikte dönüt kullanım oranlarında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre dönüt verilmiş şekilleri ile dönüt ifadeleri alt boyutunda farklar anlamlı bulunmuştur. Bu farklar incelendiğinde sırası ile dönüt verilmiş şekilleri alt boyutundaki [ $F(4-2575)=5.80, p<0.001$ ] farkın, 1-5 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl gruplarından kaynaklandığı, dönüt ifadeleri alt boyutundaki [ $F(4-2670)=8.92, p<0.001$ ] farkın, 1-5 yıl ile 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri gruptan ve 6-10 yıl ile 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri gruptan kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet yılları ile dönüt türleri ve dönüt özellikleri alt boyutlarında fark anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Araştırma sonuçlarına göre, hizmet yılı düşük öğretmenlerin puan ortalamalarının hizmet yılı ile ters orantılı olarak yükseldiği yani hizmette geçen yılları arttıkça dönüt kullanımının azaldığı ve puanların düştüğü görülmektedir (Tablo 5). Bu durum öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreler arttıkça daha az dönüt kullandıklarını göstermektedir. Ülper'in (2012) çalışmasında deneyim değişkeni bakımından 6-10 yıllık öğretmenlerin ve 11-15 yıllık öğretmenlerin diğer hizmet yıllarına göre farklı dönüt vermeyi yeğledikleri bulunmuştur. Yine benzer bir araştırmada Çimer ve diğerleri (2010) öğretmenlerin dönüt kullanımları ile deneyimleri arasındaki ilişki hakkında yargıda bulunmazken deneyimli öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmene göre betimleyici dönütleri daha fazla kullandıklarını bulmuşlardır.

### Sonuç

Öğretmen dönütü birçok araştırmanın merkezini oluşturmuştur. Araştırma bulgularından yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin dönüt kullanım oranları yüksek durumdadır ve genellikle sözel dönüt kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler dönüt verirken hareketin süreci ile ilgili ve hareketten hemen sonra düzeltici dönüt verdikleri görülmektedir. Yine Beden Eğitimi Öğretmeninin genelde dönütü pozitif ve değer ifadeleri kullanarak ve niteliksel verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerini geliştirmek için dönütün temel amaç olduğunu kabul etmelidirler. Öğretmen dönütü, öğrencinin motivasyon, algı ve istekliliğinin geliştirmesine yönelik gayretlerine devam etmesini sağladığı (Amorose ve Weiss, 1998; Goudas ve diğerleri, 2000) ve öğrencinin aldığı dönüt miktarı ve kalitesiyle öğrenci başarısının doğrudan ilişkili olduğu göz önüne alındığında Türkiye'de görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde yeterince dönüt kullandıkları ve öğrenci gelişimine katkı sağladıkları söylenebilir. Ayrıca bu araştırma benzeri araştırmaların öğrenciler ile yapılmasının da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Abrahamson, E. (2010). Assessment through video-feedback on an undergraduate sports rehabilitation programme. *Higher Education Academy [HEA] Case Study*. Retrieved from. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/case\\_studies/147\\_abrahamson\\_video-feedback](http://www.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/case_studies/147_abrahamson_video-feedback).
- Adams, E., & Rollings, A. (2007). *Fundamentals of Game Design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Amorose, A. J. & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A Developmental Examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 20: 395–420.
- Badami, R., Vaez Mousavi, M., Wulf, G., & Namazizadeh, M. (2011). Feedback after good versus poor trials affects intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 360e364.
- Biesinger, K., & Crippen, K. (2010). The effects of feedback protocol on self-regulated learning in a web-based worked example learning environment. *Computers & Education*, 55(4), 1470–1482.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching For Quality Learning At University: What The Student Does*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice* 5, no. 1: 7–68.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standarts through classroom assesment. *Phi Delta Kappan* 80 (2): 139–147.
- Black, P., Harrison, C., Lee C. & Marshall, B. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2011) Tailoring feedback. Effective feedback should be adjusted depending on the needs of the learner. *Education Digest Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76 (9), 33-36
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Geliştirilmiş 3. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cann, A. J. (2007). Podcasting is dead. Long live video! *Bioscience Education*, 10 (C1). [www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol10/beej-10-C1.pdf](http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol10/beej-10-C1.pdf)
- Chen, D. D. (2001). Trends in augmented feedback research and tips for the practitioner. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(1), 32–36.
- Chiviacosky, S., & Wulf, G. (2007). Feedback after good trials enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 40-47.
- Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus afterclass instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16, 21–35.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson C., Drinkwater R., Lundqvist, K., Orsmond, P., Gomez S., & Park, J. (2012) The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers & Education* (58) 386–396.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (2000). *Beyond Boredom And Anxiety: [Experiencing Flow İn Work And Play]* (25<sup>th</sup> anniversary ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö., Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (2), 2010, 517-538
- Delgado AR, & Prieto G. (2003). The effect of item feedback on multiple-choice test responses.

- British Journal of Psychology*, Vol. 94, pp. 73-85.
- Demircioğlu, G. (2011). Geçerlik ve güvenilirlik (Editör; Emin Karip). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denton, P., Madden, J., Roberts, M., & Rowe, P. (2008). Students responses to traditional and computer-assisted formative feedback: a comparative case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 486–500.
- Desuivre, H., Caplan, M., & Toght, J. A. (2004). Using heuristics to evaluate the playability of games. *Paper presented at the SIGCHI Conference on human factors in computing systems*.
- Dillon, S., R., & Dempsey, K. (2008) Time-delayed video feedback in physical education: A pilot study. *AAHPERD National Convention and Exposition*. [http://aahperd.confex.com/aahperd/2008/finalprogram/paper\\_11673.htm](http://aahperd.confex.com/aahperd/2008/finalprogram/paper_11673.htm)
- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M., & Solmon, M. (2001). The effects of augmented feedback on students' perception and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 232–242.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation Gaming*, 33(4), 441–467.
- Geister, S., Konradt, U., & Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction and performance in virtual teams. *Small Group Research*, 37(5), 449–489.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena P., & Struyven, K. (2010) Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, (20) 304-315.
- Gordijn, J., & Nijhof, W. J. (2002). Effects of complex feedback on computer-assisted modular instruction. *Computers & Education*, 39, 183–200.
- Goudas, M., Minardou, K. & Kotis, I. (2000) feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation, *Perceptual and Motor Skills* 90: 810–12.
- Groen, Y., Wijers, A. A., Mulder Lambertus, J. M., Minderaa, R. B., & Althau, M. (2007). Physiological correlates of learning by performance feedback in children: a study of EEG event-related potentials and evoked heart rate. *Biological Psychology*, 76, 174–187.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81.
- Heward, W. (1997). Four validated instructional strategies. *Behavior and Social Issues*, 7, 43–48.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning Through Formative Assessment And Feedback. Key Guides For Effective Teaching In Higher Education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Juwah, D., Macfarlane-Dick, B., Matthew, D., Nicol, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing Student Learning Through Effective Formative Feedback*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Kangalgil M., & Demirhan G. (2008). The effects of different types of feedback on success in physical education lessons. *FIEP World Congress. Sport Institute of Finland Vierumäki, Finland*. p. 48.
- Koka A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal Study. *European Physical Education Review* [DOI: 10.1177/1356336X06065180] Volume12(2):165–179:065180.
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: an experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1–14.
- London, M. (2003). *Job Feedback: Giving, Seeking, And Using Feedback for Performance Improvement*

- (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 1–27.
- London, M., Larsen, H. H., & Thisted, L. N. (1999). Relationships between feedback and self-development. *Group and Organizational Management*, 24(1), 5–27.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314–327.
- Mory, E. H. (2003). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook Of Research For Educational Communications and Technology* (pp. 745e783). New York: Macmillan.
- Moston, M., & Ashworth, S. (2002) *Teaching Physical Education* (5<sup>th</sup> ed.) San Francisco: Benjamin Cummings Publish.
- O'Reilly, M. F., Renzaglia, A., & Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 22–33.
- Owen, J. L., & Dudley, J. E. (2007). A content analysis of the treatment of informative and reinforcing feedback in Contemporary communication Theory Textbooks. *American Communication Journal*, 9(4). <http://www.acjournal.org/holdings/vol9/winter/articles/treatment.html> Retrieved on April 4, 2008 from.
- Rodway-Dyer, S., & Dunne, E. (2009). *Technology enhanced feed-forward for learning*. HEA Final Report. Retrieved from. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Exeter.doc>.
- Rucci, J., & Tomparowski, P. (2010). Three types of kinematic feedback and the execution of the hang power clean. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24, 771–778.
- Scheeler, M.C., Ruhl, K. L., & McAfee, M. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27, (4) 59–70.
- Schelfhout, W., Dochy, F., & Janssens, S. (2004). The use of self, peer, and teacher assessment as a feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29, (2) 177–1201.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2004). *Motor Learning and Performance*. (3<sup>rd</sup> ed.) Champaign IL: Human Kinetics Publishers.
- Sharpe, T., Lounsbury, M., & Bahls, V. (1997). Description and effects of sequential behavior practice in teacher education. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 68. 222–232.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1993). Teacher feedback and achievement: Mediating effects of initial skill level and sex. *Journal of Human Movement Studies*. 24, 91–98.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design* (3<sup>rd</sup> ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Taylor, S. L. (2006). A study of the effectiveness of modern digital imaging techniques with middle school physical education students during the development and acquisition of motor skills. Unpublished Doctoral Dissertation. The Florida State University College of Education.
- Thelwall, M. (2000). Computer-based assessment: a versatile educational tool. *Computers & Education*, 34 (1), 37–49.
- Tittelbach D., Fields, L., & Alvero, A. M. (2008) Effects of performance feedback on typing speed and accuracy, *Journal of Organizational Behavior Management*, 27: 4, 29-52 To link to this Article: DOI: 10.1300/J075v27n04\_02 URL: [http://dx.doi.org/10.1300/J075v27n04\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/J075v27n04_02)
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389.
- Türnüklü, E. B., 2003. Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme

- Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 108-118
- Tzetzis, G., & Votsis, E. (2006). Three Feedback Methods in Acquisition and Retention of Badminton Skills. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 275–284.
- Ülper, H. (2012) Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 165.
- Van Dijk, W. W., Zeelenberg, M., & Van der Pligt, J. (1999). Not having what you want versus having what you do not want: the impact of type of negative outcome on the experience of disappointment and related emotions. *Cognition and Emotion*, 13(2), 129–148.
- Van Houten, R. (1980). *Learning Through Feedback*. New York, NY: Human Sciences Press, Inc.
- Voight, M., & Callaghan, J. (2002). A team building intervention program: Application and evaluation with two university soccer teams. *Journal of Sports Behavior*, 24, 420–431.
- Watts, S. A. (2007). Evaluative feedback: perspectives on media effects. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 384–411.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31, (3) 379–94.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*. Vol. 18, (4), 299–311.
- Yun, S., Miller, P. C., Baek, Y., Jung, J., & Ko, M. (2008). Improving recall and transfer skills through vocabulary building in web-based second language learning: an examination by item and feedback type. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 158–172.
- Zacharias, N., T. (2007) Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 38, No. 1, 38-52.