



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

VİDEO DÖNÜT UYGULAMASININ ALGILANAN DÖNÜT KALİTESİ, DÖNÜT  
KULLANIM DÜZEYİ VE MOTİVASYONA ETKİSİ

Mehmet Fatih YİĞİT

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

VİDEO DÖNÜT UYGULAMASININ ALGILANAN DÖNÜT KALİTESİ, DÖNÜT  
KULLANIM DÜZEYİ VE MOTİVASYONA ETKİSİ

THE EFFECT OF VIDEO FEEDBACK IMPLEMENTATION ON PERCEIVED  
FEEDBACK QUALITY, FEEDBACK USE LEVEL AND MOTIVATION

Mehmet Fatih YİĞİT

Doktora Tezi

Ankara, 2020

## Öz

Bu çalışmanın amacı video dönüt uygulamasının öğrencilerin algıladıkları dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve derse karşı motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir. Çalışma 2019/2020 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 43 lisans öğrencisi ile "Bilişim Etiği ve Güvenliği" dersi kapsamında 10 hafta boyunca uzaktan eğitim biçiminde yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desene göre gerçekleştirilen çalışmanın ilk 6 haftasında video grubundaki öğrenciler haftalık ödevlere video tabanlı dönüt, metin grubundaki öğrenciler ise metin tabanlı dönüt almışlardır. Her bir haftalık ödevden sonra öğrencilere "Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin dönüt kullanım düzeyleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir form ile belirlenmiştir. 6. haftanın sonunda öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek için "Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın 6-8 haftaları arasında tüm öğrencilerin video ve metin dönütleri deneyimleyebilmesi için video ve metin grupları yer değiştirilmiş ve bu kapsamda iki adet haftalık ödev daha verilerek sürece devam edilmiştir. Bunun ardından ise gönüllü öğrencilerden video dönüt uygulaması hakkında görüşler toplanmıştır. Çalışmanın nicel bulgularına göre video dönüt uygulamasının dönüt kullanım düzeyi ve algılanan dönüt kalitesi değişkeninin teşvik etme alt boyutu üzerine anlamlı etkisi gözlenmiş, diğer değişkenler için ise video grubu lehine sonuçlar ortaya çıkmasına rağmen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular nitel bulgular ile de birleştirilmiştir. Çalışmanın nitel bulguları video dönütlerin metin dönütlere göre dönütün anlaşılır olması, geliştirmeye olanak tanınması ve düzeltmeye teşvik etmesi açısından daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Video dönüt, metin dönüt, algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanımı, motivasyon.

## **Abstract**

This study investigates the effect of video feedback implementation on students' perceived feedback quality, feedback use level and motivation. The study was carried out in the spring semester of the 2019/2020 academic year for 10 weeks within the "Information Ethics and Security" course with 43 undergraduate students in the Department of Computer Education and Instructional Technology of a public university. In the first 6 weeks of the study, the students in the video group received video feedback for the weekly assignments, and the students in the text group received text feedback. "Formative Feedback Perception Scale" was applied to the students after each week's assignment. The feedback use levels of the students were determined by a form developed by the researcher. At the end of the 6<sup>th</sup> week, "Motivation Scale" was applied. Between 6-8 weeks of the studies, the video and text groups were switched in terms of feedback format so that all students experience video and text feedback. After that, student opinions were collected about video feedback implementation. Quantitative findings of the study revealed that video feedback implementation had a significant effect on feedback use level and encouragement sub-factor of perceived feedback quality. Although the results appeared in favor of the video group for other variables, these differences were not statistically significant. The findings reached in the quantitative dimension of the study were also combined by qualitative findings. In this context, qualitative findings show that video feedback is more advantageous than text feedback in understandability, development and encouragement to revision.

**Keywords:** Video feedback, text feedback, perceived feedback quality, feedback usage, motivation.

## Teşekkür

Hacettepe Üniversitesi'ne geldiğim ilk günden beri her türlü çalışmada beni destekleyen, çalışma yapma konusunda beni teşvik eden ve tez çalışma sürecinin başından sonuna kadar maddi ve manevi desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecinin başlamasında, geliştirilmesinde ve şekillendirilmesinde ilgi, görüş ve önerilerini benimle paylaşarak sürecin daha verimli ve sorunsuz geçmesine büyük katkıda bulunan ve tez savunmasından sonra da tezin iyileştirilmesi için önerilerini esirgemeyen değerli TİK üyeleri Prof. Dr. Ebru KILIÇ-ÇAKMAK ve Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN-ÇEVİK'e şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmasının sonunda savunma sınavıma gelerek beni onurlandıran, tezimi titizlikle okuyarak tezin daha iyi bir hal alması adına değerli önerilerini sunan sayın savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Mukaddes ERDEM ve Prof. Dr. Serçin KARATAŞ'a çok teşekkür ederim.

Tezimdeki verilerin analizi sürecinde çok büyük yardımları dokunan Dr. Ömer DEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez süreci boyunca beni motive eden çalışma odası arkadaşlarım Arş. Gör. Şeyma ÇAĞLAR-ÖZHAN, Arş. Gör. Mustafa TEPGEÇ ve Dr. Hatice ÇIRALI-SARICA'ya teşekkür ederim.

Son olarak, sadece tez çalışmasında değil tüm yaşamım boyunca hiçbir yardım ve desteği esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

## İçindekiler

Öz .....	ii
Abstract .....	iii
Teşekkür .....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	8
Araştırma Problemi ve Alt problemler.....	13
Sayıtlılar .....	14
Sınırlılıklar .....	14
Tanımlar .....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	16
Eğitimde Dönüt.....	16
Dönüt Türleri .....	17
Dönütlerde Zamanlama.....	20
Dönüt Kalitesi .....	20
Dönüt Formatları .....	23
Video Dönütlerin Temel Aldığı Kuramlar .....	27
Motivasyon .....	31
İlgili Araştırmalar .....	33
İlgili Araştırmalar - Özet.....	37
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırmanın Deseni .....	39
Çalışma Grubu .....	41
Veri Toplama Araçları .....	42
Verilerin Analizi .....	45
Uygulama Süreci.....	51
Araştırmacının Rolü .....	67
İç ve Dış Geçerlik.....	68
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	70
Video Dönüt Uygulamasının Algılanan Dönüt Kalitesi Üzerine Etkisi.....	70
Video Dönüt Uygulamasının Dönüt Kullanım Düzeyi Üzerine Etkisi .....	73
Video Dönüt Uygulamasının Motivasyon Üzerine Etkisi.....	73
Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi .....	74

Çalışma Bulgularının Özetlenmesi .....	85
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	88
Sonuç ve Tartışma .....	88
Öneriler .....	96
Kaynaklar .....	104
EK-A: Dönüt Kullanım Düzeyi İnceleme Formu .....	121
EK-B: Gönüllü Katılım Formu .....	122
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu .....	123
EK-Ç: Etik Komisyon Onay Bildirimi .....	125
EK-D: Etik Beyanı.....	126
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	127
EK-F: Dissertation Originality Report.....	128
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	129



## Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi</i> .....	40
Tablo 2	<i>Çalışma Grubuyla İlgili Dağılımlar</i> .....	42
Tablo 3	<i>Dönüt Kullanım Durumlarına İlişkin Örnekler</i> .....	46
Tablo 4	<i>Örnek Puanlandırma</i> .....	47
Tablo 5	<i>Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	48
Tablo 6	<i>Dönüt Kullanım Düzeyine İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	48
Tablo 7	<i>Motivasyona İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	49
Tablo 8	<i>Toplanan Nitel Verilere İlişkin Ayrıntılar</i> .....	50
Tablo 9	<i>Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Tekniklerinin Eşleştirilmesi</i> .....	51
Tablo 10	<i>Ödevler için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	53
Tablo 11	<i>Dönüt Kullanım Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	55
Tablo 12	<i>Algılanan Öğrenme ve Alt Boyutların İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	55
Tablo 13	<i>Motivasyonun İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	56
Tablo 14	<i>Video Dönütlerin Avantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	56
Tablo 15	<i>Video Dönütlerin Dezavantajları Teması ve Bu Temayla İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	57
Tablo 16	<i>Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	57
Tablo 17	<i>Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öneriler Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)</i> .....	58
Tablo 18	<i>Haftalık İşlenen Konu Başlıkları ve Ödev Konuları</i> .....	61
Tablo 19	<i>Ödev 1 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	70
Tablo 20	<i>Ödev 2 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	71
Tablo 21	<i>Ödev 3 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	71
Tablo 22	<i>Ödevlerin Ortalaması için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	72
Tablo 23	<i>Dönüt Kullanım Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	73

Tablo 24	<i>Motivasyonun İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı</i> .....	74
Tablo 25	<i>Video Dönütlerin Avantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı</i> .....	75
Tablo 26	<i>Video Dönütlerin Dezavantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı</i> .....	81
Tablo 27	<i>Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı</i> .....	83
Tablo 28	<i>Video Dönüt Uygulamasının Çalışmanın Bağımlı Değişkenleri Üzerine Etkisi</i> .....	86
Tablo 29	<i>Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri</i> .....	86

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Dönüt kalitesinin göstergeleri.....	23
Şekil 2. Dönüt kalitesinin temel bileşenleri .....	23
Şekil 3. Dönüt formatları .....	24
Şekil 4. Medya zenginliği kuramı .....	28
Şekil 5. Dönütlerin medya ve iletişim zenginliği bakımından sıralanması .....	29
Şekil 6. Dale'nin yaşantı konisi .....	30
Şekil 7. Yakınsak paralel desen .....	40
Şekil 8. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri .....	41
Şekil 9. Çalışmada izlenen uygulama süreci .....	63
Şekil 10. Video tabanlı dönüt için örnek ekran görüntüsü.....	65
Şekil 11. Metin tabanlı dönüt için örnek ekran görüntüsü .....	66
Şekil 12. Çalışmada kullanılan öğrenme yönetim sisteminin ekran görüntüsü .....	67
Şekil 13. Video dönütlerin avantajları teması.....	81
Şekil 14. Video dönütlerin dezavantajları teması.....	82
Şekil 15. Video dönütlerin gelecekte kullanımı teması .....	85

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**MZK:** Medya Zenginliği Kuramı

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemleri, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada öne çıkan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Eğitimde yaygın olarak kullanılan ve öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli role sahip yapılardan birisi dönütlerdir (Black & William, 1998). Öğretimsel bağlamda dönüt, süreç içerisinde gösterilen performans veya ortaya konan öğrenme durumuyla ilgili öğrenenlere yöneltilen bilgilendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ramaprasad, 1983). Yapılan bu bilgilendirmede, öğrenenin öğrenme görevlerinde sergilediği performansın beklenen performans düzeyinde olup olmadığı, eğer değilse istenen düzeye gelmesi için nelerin gerekli olduğu hakkında yorumlar yer almaktadır (Hattie & Timperley, 2007; Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). Bu bağlamda, dönütteki temel hedef sadece öğrenme görevlerinde verilen yanıtların doğru veya yanlış olduğunu belirtmek değil (Boud & Malloy, 2013), ortaya konulan görevin nasıl daha iyi bir hale getirilebileceğinin yollarını sunmaktır (Bonnell, 2008; Shute, 2008). Buna ek olarak, Economides (2005) ise öğrenenlerin bilgi düzeylerini artırmalarına ve güçlü yönlerini geliştirmelerine yardımcı olma, hata ve başarısızlıkları azaltma, kavram yanlışlarını düzeltme, aktif katılımı teşvik etme, öz-güven ve öz-düzenlemeyi destekleme gibi farklı amaçlar doğrultusunda dönütlerden yararlanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca dönütün ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir bileşeni olup öğrenmeyi geliştirmede önemli bir payının olduğu da ifade edilmektedir (Bloxham & Boyd, 2007). Bu konuda yapılan bir meta analiz çalışmasında dönütlerin öğrenme üzerinde anlamlı etkisi ( $Eta-kare=0.73$ ) olan en önemli değişkenlerden birisi olduğu ortaya konmuştur (Hattie, 2009). Buna paralel olarak, alanyazın çalışmalarında ulaşılan bulgular da dönüt kullanımının akademik başarıyı artırdığı, kalıcılığı desteklediği ve öğrenen motivasyonunu güçlendirdiği şeklinde sonuçlar ortaya koymaktadır (Boling, Hough, Krinsky, Saleem, & Stevens, 2012; Kang, McDermott, & Roediger, 2007; Rowe, 2011).

Dönütler öğrenenler için akademik ve sosyal açıdan çeşitli avantajlar sunma konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak var olan bu potansiyelin gerçeğe dönüşebilmesi ve dönütlerden beklenen katkının sağlanabilmesi için öğrencilerin kendilerine verilen dönütleri kullanmaları gerekmektedir (Price, Handley, & Millar, 2011). Bu bakımdan öğrencilerin dönüt süreçlerine karşı bağlılık (engagement) durumları kritik öneme sahiptir (van der Kleij, Adie, & Cumming, 2019). Diğer bir ifadeyle, dönüt alan kişinin dönüt üzerinde yeterince zaman harcamaması, dönüte karşı ilgisiz davranması, dönüte yeterince değer vermemesi ve bu süreçten memnun olmaması, dönütün etkili biçimde kullanılmamasına ve böylelikle dönütün kendisinden beklenen katkıyı sunamamasına yol açmaktadır (Mutch, 2003).

Dönüt kullanımı üzerinde sözü edilen bu unsurlar öğrenenlerin dönütleri algılama biçimleriyle yakından ilişkilidir (Duncan, 2007; Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, & Klieme, 2014; van der Kleij, 2019). Bir başka deyişle, öğrenenler aldıkları dönütleri kalite bakımından olumlu olarak algıladıkları takdirde dönütlere gereken değeri vermekte ve dönütleri öğrenme görevlerini düzeltmek (revize etmek) için kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, öğrenenler kendilerine verilen dönütler hakkında düşük kalite algısına sahip olduklarında, dönütleri kullanarak öğrenme görevlerini iyileştirme ve düzeltme sürecinde isteksiz davranmakta ve dönütleri önemsememektedirler (Lunt & Curran, 2010; West & Turner, 2016). Alanyazın incelendiğinde bu durumla ilgili çeşitli sorunların yaşandığı ve öğrenenlerin dönüt sürecinden memnun olmadıkları, dönüt almada isteksiz davrandıkları, dönütlere gereken değer ve önemi vermedikleri görülmektedir (Carless & Boud, 2018; Chanock, 2000; Forsythe & Johnson, 2017; Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Lunt & Curran, 2010; Nicol, 2010; West & Turner, 2016; Wingate, 2010). Ayrıca çeşitli araştırmalarda öğrencilerin aldıkları dönütleri öğrenme görevlerini düzeltme sürecinde her zaman kullanmadıkları da tespit edilmiştir (Duncan, 2007; Glazzard & Stones, 2019; Moffitt, Padgett, & Grieve, 2020; Sadler, 2010; Weaver, 2006). Bu nedenle, öğrenenlerin dönütlerden etkili bir biçimde yararlanmalarını sağlamak, dönütleri kullanma konusunda onları motive etmek ve dönüt süreçlerini daha işlevsel hale getirmek amacıyla, öğrenenlerin dönüt kalite algısını artırıcı ve dönüt kullanımı konusunda motive edici uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde kaliteli bir dönütte olması beklenen birtakım özelliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, aranan başlıca özelliklerden

birisi anlaşılabilirlik ve açıklıktır (Rodway-Dyer, Knight, & Dunne, 2011; Shute, 2008). Dönütün işe yarayabilmesi ve öğrenen tarafından kullanılabilmesi için ilk aşamada dönütte kullanılan dilin anlaşılır ve açık olması gerekmektedir. Zira dönütün içeriği ne kadar zengin, yol gösterici ve yararlı olursa olsun, öğrenen tarafından istenen bir biçimde anlaşılmadığı takdirde, dönütün kendisinden beklenen etkinin ortaya çıkması zor hale gelmektedir (Dawson vd., 2019).

Dönütün anlaşılır olmasına ek olarak, kaliteli bir dönüt için öğrenme görevini geliştirmeye, düzeltmeye ve var olan hataların düzeltilmesine olanak tanıyacak dönüt yorumlarına gereksinim duyulduğu çeşitli alanyazın çalışmalarında saptanan bir durumdur (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014; Sluijmans, Brand-Gruwel, & van Merrienboer, 2002). Öğrenme görevlerinin iyileştirilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olmayan, hataların nasıl giderilebileceğini belirtmeyen, yüzeysel olan ve yeterli ayrıntı içermeyen dönütlerin dönüt kullanımı önünde engel oluşturduğu ve bu tür dönütlerin öğrenciler tarafından tercih edilmediği ifade edilmektedir (Shute, 2008; Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). Buna ek olarak, yapılan bir meta analiz çalışmasında ayrıntılı dönütlerin diğer dönütlere kıyasla daha büyük etki genişliğine sahip olduğu tespit edilmiştir (van der Kleij, Feskens, & Eggen, 2015).

Dönüt veren ile dönüt alan arasındaki duyuşsal etkileşim ve yakınlık hissini sağlanması da kaliteli bir dönütün özellikleri arasında gösterilmektedir (Carless, 2012; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dönütlerin duyuşsal anlamdaki etkisinin dönüte karşı bağlılık ve dönüt kullanma üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017). Bu anlamda dönütün sadece içerikten ibaret olmayıp sosyal etkileşim ve duygu gibi unsurlar açısından da önem taşıdığı söylenebilir (Higgins, Hartley, & Skelton, 2001; Moffitt, Padgett, & Grieve, 2020). Öğrenenler aldıkları dönütte dönüt verenin kendilerine önem verdiğini, kendileri için çaba sarf ettiğini ve duyuşsal anlamda yakınlığını hissettiğinde, dönüt üzerinde daha fazla vakit geçirmekte ve dönütü daha fazla dikkate almaktadırlar (Anson vd., 2016; Pokorny & Pickford, 2010). Nitekim yapılan çalışmalarda da dönütü “kişisel” olarak algıladıklarında, öğrenenlerin dönütten daha iyi yararlandığını düşündükleri belirtilmektedir (Borup vd., 2014; West & Turner, 2016). Bunun yanı sıra, öğrenciler duyuşsal etkileşim bakımından kendilerine yakın hissettikleri öğreticilerin verdiği dönütleri daha fazla dikkate almaktadırlar (Moffitt, Padgett, & Grieve, 2020).

Belirtildiği üzere dönüt kullanımının sağlanmasında dönütlere yönelik algılanan kalite düzeyi belirleyici olmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin dönüt kullanım süreçlerindeki ilgi ve motivasyonları da önemli bir rol oynamaktadır (Duncan, 2007; Sadler, 2010). Dolayısıyla öğrenenlerin algıladıkları dönüt kalitesini yukarıya çekmeye yardımcı olacak ve bununla bağlantılı olarak dönüt süreçlerinde öğrenen motivasyonunu artıracak uygulamalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bu gereksinimle ilgili olarak, alanyazında öğrencilerin dönüt kalite algısını geliştirmek amacıyla teknolojik olanaklardan yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Borup, Graham, & Velasquez, 2011; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; Silva, 2012).

Bu bağlamda, dönütlerin hazırlanmasında ve öğrencilere aktarılmasında geleneksel olarak kullanılmakta olan metin tabanlı dönütlerden ziyade, öğrencilerin dönüt sürecine yönelik ilgisini çekebilen, günümüz öğrenen özelliklerine daha iyi hitap edebilen ve daha zengin medya özelliklerine sahip olan “video dönüt” uygulamasının işe koşulabileceği belirtilmektedir (Mathisen, 2012; Mayhew, 2017). Alanyazında gerçekleştirilen çalışma sonuçları, kaliteli bir dönütte aranan özellikler olan dönütün anlaşılır olmasını sağlama, geliştirmeye olanak tanıma ve dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal etkileşimi destekleme konusunda, video formatındaki dönütlerin metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Anson vd., 2016; Grigoryan, 2017a; McCarthy, 2015). Bu bağlamda, video tabanlı dönütlerin metin tabanlı dönütlere göre bir adım öne çıkmasında video dönütlerin metin dönütlere ek olarak sahip olduğu görsel-işitsel öğelerin önemli payının olduğu ifade edilmektedir (Crook vd., 2012; Henderson & Philips, 2015).

Alanyazın incelendiğinde video dönütün genel olarak iki farklı kullanımının olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan birisi sadece dönüt verenin yüzünün görüldüğü ve sesinin işitildiği (talking head video feedback) dönüt şeklidir (Lamey, 2015). Diğer tür ise tamamlanan öğrenme görevinin ekranda görüldüğü ve dönüt verenin ekran görüntüsü üzerine sesli olarak açıklamalarda bulunduğu (screencast feedback – ekran kaydı dönütü) dönüt türüdür (Orlando, 2016). Bu çalışmada da video dönüt kavramıyla kastedilmek istenen, ekran kaydı şeklinde verilen video dönüt türüdür.

Görüldüğü üzere alanyazında dönüt alma-verme süreçlerinde öğrenenlerin süreçten memnun olmamaları, dönütlere gereken değeri vermemeleri, dönütleri gereğince önemsememeleri ve bu durumların bir sonucu olarak dönütlerden



yeterince yararlanamamaları sorununa dikkat çekilmektedir. Bu durumun öğrencilerin dönütlerden algıladıkları kalite düzeyiyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bahsedilen bu sorunun giderilmesinde ise metin formatının yetersiz kalabileceği (Granville & Dison, 2009; Grigoryan, 2017a; Rockinson-Szapkiw, 2012) ve metine kıyasla daha zengin medya özelliklerine sahip olan video teknolojilerinin daha etkili bir çözüm kaynağı olabileceği ifade edilmektedir (Mayhew, 2017; Orlando, 2016). Ayrıca günümüz öğrenenlerinin gerek eğlence gerekse de öğretim amaçlı olarak video teknolojilerine olan yoğun ilgisi göz önünde bulundurulduğunda, dönüt süreçlerinde video kullanımının öğrenen ilgisini çekeceği ve dönüt kullanarak düzenleme yapma ile ilgili motivasyonu da artıracığı ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte video dönüt kullanımı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların sayıca sınırlı olduğu, buna paralel olarak çeşitli alanyazın boşluklarının bulunduğu görülmekte ve bu boşlukları kapatmaya yönelik yapılacak yeni çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Video dönüt konusundaki alanyazın incelendiğinde, çalışmaların çok büyük bir kısmının betimsel düzeyde olduğu görülmektedir (Anson vd., 2016; Jones, Georghides, & Gunson, 2012; Mayhew, 2017; Turner & West, 2013). Bu bağlamda, videoların dönüt süreçlerinde kullanımı hakkında çoğunlukla öğrenci ve öğretici görüş ve algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, video dönütlerin eğitim süreçlerindeki etkililiğinin betimsel çalışmalardan ziyade, deneysel araştırmalar ile daha net bir biçimde ortaya konulabileceği ileri sürülebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu kapsamda yeterli araştırmanın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle video dönütlerle ilgili alanyazında deneysel çalışmaların sayıca az olması önemli bir alanyazın boşluğu olarak değerlendirilmektedir.

Video dönütlerle ilgili alanyazında göze çarpan sınırlılıklardan bir diğeri de bu konuda ele alınan değişkenlerin çok büyük bir çoğunluğunun, görüş ve algı gibi benzer değişkenlerle ilgili olup, video dönütlerin farklı değişkenler üzerindeki etkisinin araştırılmamış olmasıdır. Bu bağlamda ele alınabilecek değişkenlerden birisi dönüt kalitesidir. Dönüt kalitesi bir dönütün etkililiğini ortaya koymada belirleyici nitelikte olduğu için ele alınması önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, dönütü alan kişinin algıladığı dönüt kalitesi, dönütü kullanması ve dönüt sürecine karşı tutumu üzerinde de önemli bir paya sahiptir. Bununla birlikte, çalışmalar incelendiğinde video dönütlerin metin dönütlere göre, sundukları dönüt

kalitesi bakımından karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır (Borup, West, & Thomas, 2015; Grigoryan, 2017a). Var olan çalışmalarda da videoların dönüt kalitesi üzerindeki etkisi daha ziyade uygulama sonlarındaki öğrenci görüşmelerine dayanarak betimsel bir biçimde belirlenmeye çalışılmıştır. Buna karşın, video formatının metin formatına göre dönüt kalitesi bakımından daha üstün olduğunu ileri sürebilmek için deneysel çalışmalara gereksinim vardır. Ancak alanyazında geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla dönüt kalitesinin kapsamlı ve ayrıntılı biçimde incelendiği deneysel bağlamdaki çalışmalar konusunda ciddi sınırlılıklar bulunmaktadır.

Dönütlerin temel hedeflerinden birisi öğrenenlere öğrenme görevlerindeki durumları hakkında bilgi vermenin yanı sıra, düzeltilebilecek veya geliştirilebilecek durumların ortaya konması ve bunun nasıl başarılabileceğinin belirtilmesidir (Sadler, 1989). Dolayısıyla, dönütlerde asıl amaçlanan hedeflerden birisi öğrenme görevlerinin düzeltilip iyileştirilmesinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda, öğrenenlerin aldıkları dönütleri öğrenme görevlerini düzeltme amaçlı olarak ne düzeyde kullandıkları belirleyici bir role sahiptir (Grigoryan, 2017b). Bununla birlikte video dönütlerin metin tabanlı dönütlere ek olarak sahip olduğu görsel ve işitsel özelliklerin, öğrenenlerin dönütlerden yararlanma ve dönütleri kullanma konusunda ne düzeyde etkili olduğu konusu, alanyazında çok sınırlı sayıda çalışma tarafından ele alınan bir durum olarak göze çarpmaktadır (Denton, 2014; Grigoryan, 2017b). Söz konusu sınırlı çalışmalardan birinde herhangi bir kontrol grubunun bulunmadığı görülmektedir (Denton, 2014). Bir diğer çalışmada ise deney grubu video dönütlerle birlikte metin dönüt de alırken, kontrol grubu ise sadece metin dönüt almıştır (Grigoryan, 2017b). Bu türdeki başka bir çalışma deseninde ise video dönüt kullanımının dönüt kullanım düzeyi üzerindeki bireysel etkisi net olarak anlaşılamamaktadır. Dolayısıyla, öğrenenlerin aldıkları dönütleri düzeltme amaçlı kullanım düzeyi üzerinde dönüt formatı (video, metin) etkisinin alanyazında net bir biçimde ortaya konmadığı görülmektedir.

Öğrenenlerin akademik başarısı ve derse katılımları üzerinde etkisi olan başlıca değişkenlerden birisi motivasyondur (Pintrich & Schunk, 2002). Bu nedenle öğrenenlerin ders karşı motivasyonlarının artırılması önemli ve gerekli görülen bir durumdur. Video dönüt kullanımının da yapısı itibarıyla öğrenen motivasyonuna katkı sağlama potansiyeline sahip bir uygulama olduğu öne sürülmektedir. Nitekim,

birçok araştırmada öğretici ile öğrenen arasındaki yakın etkileşimin ve öğreticinin öğrenenlere karşı ilgili davranmasının motivasyonu tetikleyen ve artıran durumlar olduğu ifade edilmektedir (Baker, 2010; Christophel, 1990; Mazer, Murphy, & Simonds, 2007; Yunus, Osman, & Ishak, 2011). Video dönüt konusunda yapılan çalışmalarda da öğrenenler dönütleri video aracılığıyla almanın, öğreticiyi kendilerine daha yakın hissettirdiğini ve öğretici ile aralarındaki iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir (Ali, 2016; Silva, 2012; West & Turner, 2016). Ayrıca video dönüt uygulamalarında öğreticinin kendilerine değer verdiği, önemseydiği ve kendileri için çaba sarf ettiği yönünde bir düşünceye de sahip oldukları öğrenenler tarafından dile getirilmiştir (Borup, West, & Graham, 2012; Henderson & Phillips, 2015). Video dönütlerle ilgili bu tür bulgular, dönüt verme işlemlerinde video kullanımının öğrenen-öğretici etkileşimini güçlendirerek öğrenen motivasyonunu artıracak yönünde bir çıkarımda bulunmayı mümkün kılmaktadır (Li, Wong, Yang, & Bell, 2019). Bunun yanı sıra, ders kapsamında öğrenci ilgisini çeken unsurların kullanılmasının derse karşı motivasyonu güçlendirdiği ve öğrencileri söz konusu derslerde daha istekli duruma getirdiği belirtilmektedir (Huang vd., 2016; Lari, 2014; Nikou & Economides, 2016). Dolayısıyla, video dönüt gibi dönüt süreçlerinde yeni denebilecek bir yöntemin öğrenen ilgisini çeken bir uygulama olduğu ve videodan öğrenmenin popüler bir öğretimsel yaklaşım olması (Hoogerheide, Visee, Lachner, & van Gog, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, video dönüt uygulamalarının derse karşı motivasyonu artırmaya katkı sağlayacağı öne sürülebilmektedir. Bununla birlikte alanyazında herhangi bir çalışmada bu durumun ele alınmadığı, diğer bir ifadeyle video dönüt uygulamalarının motivasyon üzerine etkisinin incelenmediği görülmektedir.

Ele alınan değişkenlere ek olarak, video dönüt konusunda yapılan çalışmaların gerçekleştirildiği bağlam açısından da birtakım sınırlılıklardan bahsetmek mümkün görülmektedir. Video dönüt çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların büyük bir bölümünün İngilizce ve kompozisyon derslerinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Ali, 2016; Elola & Oskoz, 2016; Ghosn-Chelala & Al-Chibani, 2018; Grigoryan, 2017a). Dolayısıyla video dönütlerin genellikle benzer bağlamlarda ele alınıp daha farklı ders kapsamalarında incelenmemiş olması, bu uygulamanın etkililiğini dar bir açıdan sunmaktadır.

Özet olarak, dönüt süreçlerinde yaşanan sorunlar, bu sorunları aşmada video dönütlerin etkililiği ve bu konu hakkında sözü edilen alanyazın boşlukları göz önüne alındığında, dönüt uygulamalarında video kullanımının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisi, incelenmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada dönüt uygulamalarında video kullanımının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna ek olarak video dönüt kullanım sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi de çalışmada incelenmesi amaçlanan bir diğer durumdur.

Öğretim süreçlerinde öğrenmeye katkı sağlamak üzere ödev, öğrenme görevleri ve proje gibi çeşitli etkinliklere başvurulmaktadır. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu etkinliklerin beklenen ve istenen düzeyde olup olmadığı konusu ise ele alınması gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. Nitekim öğrenen tarafından yapılan etkinliklerin farklı bir kişi tarafından değerlendirilmeden bırakılması, olası hata veya eksikliklerin giderilememesini ve böylelikle öğrenmenin olumsuz etkilenmesi sorununu beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle öğrenme etkinliklerinde ortaya konan performans ile ilgili olarak öğrencilere dönüt verilmesi, alanyazında önemli ve gerekli görülen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır

Alanyazında dönütlerin öğretim süreçlerinde çeşitli katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Ancak söz konusu katkıların oluşabilmesi için dönüt alan kişinin aldığı dönüt üzerinde yeterli zaman harcaması, dönüte önem ve değer vermesi, dönüt alma süreçlerinden memnun olması ve dönütü kullanması gibi birtakım şartların yerine getirilmesinin gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde bu noktada çeşitli sorunların yaşandığı ve öğrenenlerin dönüt sürecinden memnun olmadıkları, dönüt almada isteksiz davrandıkları, dönütlere gereken değer ve önemi vermedikleri ve düzeltme süreçlerinde dönütleri etkili ve istekli bir biçimde kullanmadıkları görülmektedir (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002; Lunt & Curran, 2010; Nicol, 2010; West & Turner, 2016; Wingate, 2010).

Dönüt kullanımıyla ilgili bahsedilen sorunların algılanan dönüt kalitesi ile yakından ilişkisinin olduğu ifade edilmektedir (Harks vd., 2014; van der Kleij, 2019). Öğrenenler kendilerine verilen dönütlerle ilgili olarak düşük düzeyde kalite algısına

sahip olduklarında, yukarıda sözü edilen sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu da dönütlerin etkin bir biçimde kullanılamaması sorununu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca dönüt kullanarak düzeltme yapma konusundaki motivasyon eksikliği de sözü edilen sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunların giderilmesinde ve öğrenenlerin algılanan dönüt kalitesi düzeylerinin artırılarak süreç içerisinde daha motive ve istekli hale getirilmesinde teknolojik olanaklardan yararlanılabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda video dönüt uygulamaları tercih edilen uygulamalar haline gelmiştir. Nitekim alanyazında da video dönütlerin metin dönütlere göre çeşitli avantajlarının olduğunu bulgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Anson vd., 2016; Borup, West, & Thomas, 2015; McCarthy, 2015). Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında video dönüt uygulaması gerçekleştirilerek dönüt süreçlerinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın uygulamaya önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Video dönüt uygulamasının dönüt süreçlerine ulusal açıdan da katkı sağlayacağı yönünde ulusal alanyazında birtakım işaretlerin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ulusal alanyazında dönüt tercihleriyle ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kurt (2017) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada dönütlerin motive edici unsurlar barındırmasının tercih edildiğini tespit etmiştir. Çakır, Korkmaz, Bacanak ve Aslan (2016) 330 lisans öğrencisiyle dönüt tercihleri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin geliştirme açısından yararlı, düzeltmeye teşvik eden, harcadıkları emeği gözetken ve kendilerine değer verildiğini hissettikleri dönütleri tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de yapılmış olan benzer bir çalışmada da lisans öğrencilerinin düzeltme konusunda kendilerini motive eden, etkili ve geliştirme konusunda yararlı dönütleri almayı daha fazla istedikleri tespit edilmiştir (Şat, 2013). Buna ek olarak, duygunun jest ve mimikler aracılığıyla dönütlere katılmasının gerekliliği de vurgulanmaktadır (Demir, 2020). Bu bağlamda, 14 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmada duygusal motivasyonel dönütlere karşı görüşler incelenmiştir (Sarsar & Ceylan, 2017). Çalışma sonunda katılımcılar duygusal motivasyonel dönütlerin dikkat çekici, samimi ve motive edici etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ulusal alanyazında gerçekleştirilen söz konusu çalışmalarda öğrenenlerin dönüt tercihleri incelendiğinde ve özellikle duyguyu ön plana çıkaran dönüt tercihleri göz önünde bulundurulduğunda, Türk öğrenenler üzerinde metin dönütlere kıyasla video dönüt

uygulamasının yapısı ve metin dönüte göre barındırdığı ek özellikler itibariyle daha etkili olabileceği ifade edilebilmektedir. Nitekim, bu ifadeye bir dayanak olarak Çeken ve Akpınar (2017) eğitsel materyal üzerinde farklı dönüt türlerinin incelendiği bir çalışmada öğretmen adaylarının metinlerden ziyade video türündeki dönütlerden daha fazla etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla video dönüt uygulamasının uluslararası olduğu kadar ulusal açıdan da dönüt uygulamalarına katkı vereceği söylenebilmektedir.

Video dönüt ile ilgili alanyazına bakıldığında önemli boşlukların bulunduğu ve buna yönelik yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Video dönüt alanyazınındaki sınırlılıklardan birisi çalışmaların büyük bir çoğunluğunun betimsel düzeyde olmasıdır (Anson vd., 2016; Mayhew, 2017; Turner & West, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğrenci ve öğretmenlerin video dönüt kullanımı hakkındaki görüş ve algılarının incelendiği görülmektedir. Bununla birlikte, video dönüt uygulamalarının gerçek anlamda etkililiğinin ortaya konmasında betimsel çalışmalardan ziyade deneysel çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu çalışmada deneysel bir desen bağlamında iki dönüt formatının karşılaştırmalı olarak ele alınması sayesinde, dönüt süreçlerinde video kullanımının etkililiğinin daha net bir biçimde ortaya konulması mümkün olmaktadır. Buna ek olarak, çalışmada öğrenci görüşlerini içeren nitel verilere de yer verilmesi çalışma bulgularını daha güçlü hale getirmektedir. Çalışmanın bu yönüyle de alanyazına katkı sağlayıcı olduğu ifade edilebilmektedir.

Alanyazında video dönütlerle ilgili olarak çoğunlukla algı ve görüş değişkenlerinin incelendiği görülmektedir. Video dönüt kullanımıyla ilgili sınırlı ve benzer türde değişkenlerin ele alınması, videoların dönüt süreçlerinde işe koşulmasının işlevselliğini oldukça dar bir pencereden sunmaktadır. Dolayısıyla videoların bir dönüt aracı olarak kullanılmasının öğretim süreçleri üzerindeki etkisini daha geniş bir açıdan değerlendirmek için farklı türde değişkenleri ele alan çalışmalara gereksinim vardır. Bununla ilgili olarak, bu çalışmada alanyazın çalışmalarından farklı olarak video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyon üzerindeki etkisini ortaya koymak hedeflenmiştir. Alanyazın çalışmalarında algılanan dönüt kalitesi ve dönüt kullanım düzeyinin oldukça sınırlı düzeyde ele alınan değişkenler olduğu ve motivasyonun ise herhangi bir çalışmada ele alınmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile video dönüt kullanımının

eğitsel bağlamda farklı boyutlarda ve daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi mümkün kılınmıştır. Böylelikle bu çalışmanın gerek alanyazına gerekse de uygulamaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretimsel bir uygulamanın etkililiğini ortaya koyma ve olası sorunları gidererek iyileştirme yapma konusunda uygulamaya katılan öğrenenlerin görüşleri önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Video dönüt konusunda yapılan çalışmalarda da öğrenenlerin uygulamaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Bununla birlikte öğrenenlerin video dönütler ile ilgili görüşlerini daha sağlıklı bir biçimde ifade edebilmeleri ve uygulamanın olumlu-olumsuz taraflarını daha etkili bir biçimde tespit edebilmeleri için var olan geleneksel metin tabanlı dönütler ile video dönütleri kıyaslayabilmeleri önemlidir. Yapılan çalışmalarda genel olarak öğrenenler video dönüt uygulamasını 1-2 hafta deneyimlemişler ve bu deneyimle ilgili görüşlerini belirtirken eğer varsa daha önceki yıllarda ve daha farklı derslerdeki metin tabanlı dönüt deneyimlerini göz önünde bulundurmışlardır. Bununla birlikte, farklı zamanlarda ve farklı derslerde yaşanan bu deneyimlerin kıyaslanması sorun oluşturabilmektedir. Bu da video dönütlerle ilgili elde edilen öğrenci görüşlerinin geçerliği konusunda birtakım problemlere neden olabilmektedir. Var olan çalışmaların aksine, bu çalışmada öğrenenlerin aynı ders kapsamında, aynı öğretim döneminde, yakın zamanlarda ve benzer ödevler üzerinde video ve metin tabanlı dönüt deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Bu sayede öğrenenler her iki dönüt formatını daha iyi bir biçimde kıyaslama fırsatı bulmuştur. Böylelikle, video dönüt uygulaması konusunda büyük önem taşıyan öğrenen görüşlerinin daha sağlıklı bir biçimde elde edilmesi mümkün olmuştur. Çalışmanın bu yönüyle de diğer çalışmalardan farklılaştığı ve alanyazın ve pratiğe katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan alanyazın incelendiğinde video dönüt uygulamalarının büyük bir bölümünün İngilizce eğitimi bağlamında gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte video dönütlerin daha farklı derslerde ele alınmasının, uygulamanın etkililiğini daha geniş bir açıdan sunma konusunda gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada eğitim teknolojisi alanında gösterilebilecek derslerden biri olan Bilgi Güvenliği ve Etik dersinde video dönüt uygulamasını gerçekleştirmenin alanyazına ve pratiğe katkı vereceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının gelecekte öğretmenlik mesleğine başladıklarında yararlanacakları en önemli kaynaklardan birisi lisans eğitimi süresince edindikleri öğretimsel bilgi ve becerilerdir. Dolayısıyla bu çalışma ile öğretmen adayları video teknolojisi kullanarak dönüt alma gibi önemli ve değerli bir deneyimi yaşama ve buradan öğreneceklerini ileride kendi öğrencileri üzerinde uygulama fırsatı yakalayabileceklerdir. Ayrıca bu çalışmanın farklı türde dönüt uygulamalarının da var olduğu ve teknolojinin dönüt uygulamalarında işe koşulabileceği konularında öğretmen adaylarına farkındalık kazandırabileceği de öne sürülebilir. Bu açıdan da çalışmanın uygulama anlamında katkı verici olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında video dönüt uygulaması ile öğrenenlerin algılanan dönüt kalite düzeylerinin artırılması ve buna bağlı olarak dönüt kullanım performanslarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu iki durum ise öğrenen motivasyonunun yanı sıra özellikle öğrenen öğrenmesi üzerinde katkı sağlayıcı bir role sahiptir. Nitekim dönütlerin temel ve öncelikli hedefi öğrenenlerin öğrenme içerikleri üzerindeki eksikliklerini ve yanlışlarını gidererek daha iyi bir öğrenme sağlamaktır. Bu çalışmada ele alınan video dönüt uygulaması ile öğrenenlere gerek dönüt kalite algısı gerekse de dönüt kullanım bakımından yardımcı olunması daha etkili bir dönüt deneyimini beraberinde getirmektedir. Etkili dönüt deneyimi yaşamak ise öğrenmedeki eksik ve olası yanlışları ortadan kaldırmada önemli bir koşuldur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada incelenen video dönüt uygulamasının öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yargısına ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla öğrenmedeki eksik ve yanlışları gidererek öğrenmeyi iyileştirmeye yardımcı olması sebebiyle bu çalışmanın pratik açıdan katkı verici olduğu söylenebilmektedir.

Özet olarak bu çalışma;

- dönüt uygulamalarında video teknolojisini kullanarak alanyazında dönüt süreçleriyle ilgili olarak bahsedilen sorunları ortadan kaldırmayı ve böylelikle yüksek düzeyde dönüt kalitesi algısı ve etkili dönüt kullanımını sağlamayı hedeflemesi,



- dönüt kalite algısını ve dönüt kullanım düzeylerini yukarıya çekerek dönütlerden beklenen yararların ortaya çıkmasına yardımcı olması ve bunun sonucunda da öğrenen öğrenmesine katkıda bulunması,
- çalışma sayısının kısıtlı olduğu video dönüt alanyazınına yeni bir çalışma ile katkı sağlaması,
- video dönüt uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesinde alanyazındaki birçok çalışmanın aksine betimsel değil, deneysel desen içeren ve nicel-nitel bulguların bir arada toplandığı karma yöntem ile gerçekleştirilen bir çalışma ile daha güçlü bulgulara ulaşmayı hedeflemesi,
- alanyazında yeterli bir biçimde incelenmeyen değişkenler olan algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi; ve hiçbir çalışmada incelenmeyen motivasyon değişkenini ele alması,
- öğrenenlerin her iki dönüt formatını daha rahat bir biçimde kıyaslayabilmelerine olanak tanınması ve böylelikle video dönüt uygulaması hakkında daha net öğrenen görüşlerini elde etmeyi sağlaması,
- alanyazın çalışmalarından farklı olarak video dönüt uygulamasını İngilizce eğitiminden farklı bir bağlamda ele alması,
- video teknolojisi kullanarak dönüt alma deneyimini öğretmen adaylarına yaşatması ve teknolojinin dönüt süreçlerine entegrasyonu konusunda farkındalık kazandırması,

sebepleriyle özgün ve alanyazın ile uygulama açısından önemli bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

### **Araştırma Problemi ve Alt problemler**

Bu çalışmanın araştırma problemi “Dönüt uygulamalarında video kullanımının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisi nedir?” şeklindedir. Bu problemde belirtilen soruna çözüm bulmak üzere aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Video formatında dönüt alan video grubu ile metin formatında dönüt alan metin grubu arasında,

a) *algılanan dönüt kalitesi*

b) *dönüt kullanım düzeyi ve*

c) *motivasyon*

açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin dönüt uygulamalarında video kullanımının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

Çalışmanın başında öğrencilerin ön bilgi düzeylerini ölçmek için bir test uygulanmamıştır. Ancak öğrenciler video ve metin gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Dolayısıyla, her iki grubun ön bilgi açısından denk olduğu kabul edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacı tarafından kontrol altına alınamayan değişkenlerin video ve metin gruplarını aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma öğrencilerin zorunlu olarak almaları gereken bir ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu durum uygulama sürecine yönelik öğrenci davranışlarını etkilemiş olabilir.

Pilot çalışmada öğrencilerin video dönüt uygulaması hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ancak ana uygulamada COVID-19 salgını sebebiyle öğrencilerle bir araya gelinememiş ve öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren çevrimiçi bir anketle toplanmıştır.

### **Tanımlar**

**Dönüt:** Öğrencilerin ödevlerinde gösterdikleri performans durumlarıyla ilgili kendilerine yapılan bilgilendirme.

**Metin dönüt:** Öğrencilere verilmek üzere metin formatında hazırlanan dönütlerdir.

**Video dönüt:** Öğrencilere çeşitli ekran kaydedici yazılımlar yardımıyla video formatında yapılan dönütlerdir.

**Algılanan dönüt kalitesi:** Öğrencilerin kendilerine verilen dönütü kaliteli olarak algılama düzeyidir.

**Düzelme:** Öğrencilerin ödevlerini aldıkları dönütlere göre yeniden düzenlemeleridir.

**Dönüt kullanım düzeyi:** Öğrencilerin aldıkları dönütleri çalışmalarını düzeltme (revize etme) sürecinde kullanım düzeyleridir.

**Motivasyon:** Öğrencilerin derse karşı istekli ve ilgili olmalarını ifade eden algıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve bu konuda alanyazında gerçekleştirilmiş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### Eğitimde Dönüt

Eğitimde yaygın olarak başvuru alan ve öğrenme açısından önemli bir role sahip eğitsel yapılardan birisi dönütlerdir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) öğretimsel perspektiften dönütü, öğrencilerin ödev veya proje gibi öğrenme görevlerindeki performans durumlarıyla ilgili kendilerine yapılan bilgilendirme olarak tanımlamaktadır. Dönütlerde öğrenme görevinin doğru bir biçimde yapıp yapılmadığına ilişkin basit düzeydeki açıklamaların yanı sıra, öğrenme görevlerinde yapılan yanlışların veya eksikliklerin bildirilmesi ve bunların nasıl giderilebileceğinin gösterilmesini içeren daha kapsamlı açıklamalara da yer verilmektedir (Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010). Dönütün verilmesindeki nihai hedef öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ortaya koydukları performansı daha iyi bir düzeye taşımaktır (Bonnell, 2008; Shute, 2008). Bu bakımdan dönütler biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) önemli bir parçasıdır (Sadler, 1989).

Alanyazında dönütün ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kritik bir bileşeni olduğu ve öğrenme görevlerinde başvurulması gereken kaynaklar olduğu belirtilmektedir (Bloxham & Boyd, 2007). Bu bağlamda, Hattie ve Jaeger (1998) verilen ödevlerin dönütlerle desteklenmesinin, desteklenmemesi durumuna kıyasla daha etkili sonuçlar doğurduğunu ve öğrenme üzerinde daha katkı verici olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışma bulguları da dönütün öğrenme üzerinde anlamlı etkililiğini ortaya koymaktadır (Bloxham & Boyd, 2007). Bununla ilgili olarak, Hattie (2009) yaptığı tarama çalışmasında 196 çalışmayı içine alan 12 adet meta analiz çalışmasını incelemiş ve dönüt kullanımının öğrenme üzerinde yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu tespit etmiştir ( $d=.73$ ). Öğrenmenin yanı sıra, dönüt kullanımı motivasyon ve bağlılık (engagement) gibi önemli akademik çıktılar üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Boling vd., 2012; Hattie & Timperley, 2007; Rowe, 2011).

Alanyazın incelendiğinde dönütlerin temel olarak süreç boyunca veya süreç sonunda verildiği görülmektedir. Süreç boyunca verilen dönütler biçimlendirici

(formative) dönütler olarak ifade edilirken, sürecin sonunda verilen dönütler sonuç (summative) dönütleri olarak nitelendirilmektedir (Sadler, 1989). Sonuç dönütleri öğrenme görevine ilişkin belirlenen standartlara ne düzeyde erişildiği yönünde bir geri bildirim sunmaktadır. Biçimlendirici dönütler ise öğrencilerin öğrenme görevlerindeki gelişim durumlarını, olası eksiklikleri, bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğini ve ileriye dönük çeşitli önerileri içermektedir.

Black ve William (1998) dönütlerin yol gösterici (directive) ve kolaylaştırıcı (facilitative) olmak üzere iki temel işlevinin olduğunu ileri sürmüştür. Bir yol gösterici olarak dönüt, öğrenene neyin düzeltilmesi gerektiğine dair bilgi sunmaktadır. Bir kolaylaştırıcı olarak dönüt ise düzeltilmesi gerekenlerin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar sunmaktadır. Buna paralel olarak Kulhavy ve Stock (1989) ise dönütlerin doğrulama (verification) ve ayrıntılandırma (elaboration) kapsamında bilgiler içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu iki tür bilginin etkili bir dönüt için gerekli bileşenler olduğu vurgulanmaktadır (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991). Doğrulama ile yapılan görevin veya verilen yanıtın sadece doğru veya yanlış olduğu yönünde bilgi verilmektedir. Ayrıntılandırma ile ise verilen yanıtın doğru veya yanlış olma durumu, eğer yanlışsa niçin yanlış olduğu, bunun gerekçeleri ve doğru yanıtın ne olması gerektiği gibi daha kapsamlı bilgiler verilmektedir.

### **Dönüt Türleri**

Çalışma dönüt süreçleriyle yakından ilgili olduğundan, dönüt türlerine değinmenin de yararlı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından dönüt türleri açısından farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Shute (2008) çalışmasında dönüt türlerini ele alarak dönüt içeriğine göre bir sınıflandırma yapmıştır. Çalışmada belirtilen temel dönüt türleri şu şekildedir:

- **Dönüt yok:** Öğrencinin verdiği yanıtın doğru veya yanlış olmasına yönelik herhangi bir dönüt verilmemesi durumudur.
- **Doğrulama:** Sonuç veya öğrenme çıktısı olarak da adlandırılan bu dönüt türünde, öğrenci tarafından verilen yanıtın doğruluk durumuna ilişkin dönüt verilmesi söz konusudur.

- **Doğru yanıt:** Doğru yanıt bilgisi olarak ifade edilen bu dönüt türünde ise bir probleme ilişkin doğru yanıtın herhangi bir ek açıklama sunulmaksızın verilmesi durumudur.
- **Tekrar deneme:** Bu dönüt türünde doğru yanıt verilene kadar tekrar etme durumu söz konusudur. Öğrenciye verdiği yanıtın yanlış olduğu bildirilmekte ve doğruyu bulması için tekrar deneme şansı verilmektedir.
- **Hatanın vurgulanması:** Öğrencinin hatalı yanıtlarının yerinin gösterilmesi ancak doğru yanıtın verilmemesi durumunu ifade eden dönüt türüdür.
- **Ayrıntılandırılmış dönüt:** Öğrencinin vermiş olduğu yanıtın niçin doğru veya yanlış olduğuna yönelik açıklamaların yapıldığı ve öğrenciye öğrenme materyalinin belli bölümlerini gözden geçirmesinin önerildiği dönüt türüdür.

Gouli, Gogoulou, Papanikolaou ve Grigoriğou (2006) ise dönüt türlerini bilgilendirici, eğitici ve yansıtıcı dönüt türleri olarak sınıflandırmıştır. Bilgilendirici dönüt, öğreneni verdiği yanıtın veya sergilediği performansın doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendirmeyi içeren dönüt türüdür. Eğitici dönüt, öğrenenin doğru yanıtı verebilmesini sağlamak amacıyla öğrenme materyalinin ilgili kısımlarını gözden geçirmesini ifade eden dönüt çeşididir. Yansıtıcı dönüt ise öğrenciyi verdiği yanıtlar üzerinde yansıtma yapmasını ve hatalarının nedenlerini düşünmesini teşvik edici tarzdaki dönüttür.

Bir başka çalışmada ise Blignaut ve Trollip (2003) dönüt türlerini düzeltici, bilgilendirici ve sokratik dönütler olarak 3 kategoride ele almıştır. Düzeltici dönüt, öğrencinin soruya verdiği yanıtın içeriğindeki hataların düzeltilmesini içeren dönüt türü olarak tanımlanmaktadır. Bilgilendirici dönüt, öğrencinin öğrenme görevindeki yanıtının doğruluk durumuna daha açıklayıcı bir perspektiften sunulan dönüttür. Sokratik dönüt ise öğrenme görevi üzerinde verilen yanıt hakkında öğrenciye yansıtıcı sorular soran dönüt türü olarak belirtilmektedir.

Çeşitli araştırmalarda dönüt türlerinin incelenmesi konusunda temel alınan bir diğer dönüt sınıflandırılması Schimmel (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Schimmel yapmış olduğu çalışmada dönütlerin 4 temel türünün olduğunu ifade etmiştir. Bunlar doğrulayıcı, düzeltici, açıklayıcı ve teşhis edici dönüt türleridir. Doğrulayıcı dönüt, öğrencinin yanıtı üzerinde sadece “doğru” veya “yanlış”

biçiminde ifadelerin kullanıldığı ve yalnızca yanıtın doğruluğu hakkında bilgi veren dönüttür. Öğretici tarafından herhangi başka bir açıklama yapılmamaktadır. Düzeltici dönüt, genel olarak doğrulayıcı dönütle birlikte kullanılan bu dönüt türünde yanıtın doğruluğu hakkında bilgi verilmesine ek olarak eğer yanıt yanlışsa doğru yanıtın gösterilmesi durumu da söz konusu olmaktadır. Açıklayıcı dönüt, öğrencinin verdiği yanıtın niçin doğru veya yanlış olduğunu açıklayan, yanlış yanıt verildiğinde bunun düzeltilmesi için öğrenme materyali üzerinden belli hatırlatmalarda bulunan, bu konuda açıklayıcı bilgiler içeren dönüt türüdür. Teşhis edici dönüt ise özellikle yanlış verilen yanıtların giderilmesi için hatanın kaynağını analiz eden ve nasıl çalışılması gerektiğini ifade eden dönüt türü olarak tanımlanmaktadır.

Dönüt türleriyle yakından ilişkili bir kavram da dönütlerin sunmuş olduğu farklı türdeki işlevlerdir. Bu bağlamda, Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman'ın (1986) dönütlerin işlevleri ile ilgili sunduğu modeli temel alan van der Pol, van der Berg, Admiraal ve Simons (2008) analiz, değerlendirme, açıklama ve düzeltme (revizyon) olarak 4 temel dönüt işlevi belirlemişlerdir. Analiz, öğrenme görevinin genel durumunu özetleyici dönütleri içermektedir. Değerlendirme, öğrenme görevinin kalitesini ve istenenleri karşılama durumunu belirten dönüt işlevidir. Açıklama, değerlendirmeyi destekleyici argümanları ve açıklamaları sunma durumunu barındırmaktadır. Düzeltme ise öğrenme görevinin iyileştirilmesi, eksik yönlerinin giderilmesi ve böylelikle istedik düzeye getirilmesi için verilen somut açıklayıcı önerileri içermektedir.

Dönüt türleriyle ilgili çalışmalara bütüncül bir gözle bakıldığında genel olarak yanıtın sadece doğruluk durumunu ifade eden, yanlış yanıt verildiğinde sorunun doğru yanıtın bildiren, sorunun yanıtı üzerinde açıklayıcı ve ayrıntılı bilgilendirme yapan ve öğrenme görevinin daha iyi hale getirilmesi için düzeltme önerilerine bulunan dönüt türlerinin olduğu dikkati çekmektedir. Bu dönüt türlerinin etkisi üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sadece doğru yanıtı vermeden ziyade bununla ilgili ayrıntılı açıklamaları içeren dönütlerin daha etkili olduğu ve öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Butler, Godbole, Marsh, 2013; Hyland, 2001; Lee, 2010; Lu & Law, 2012; Ryan, Henderson, & Phillips, 2019). Buna ek olarak, öğrenme görevinin düzeltilmesi yönünde somut ve açıklayıcı önerilerde bulunulan dönüt türünün de öğrenciler tarafından daha fazla

kullanıldıkları tespit edilmiştir (Demiraslan-Çevik, Haşlaman, & Çelik, 2015; Kim, 2005; Li, Steckelberg, & Srivinsan; van der Pol vd., 2008; Tuzi, 2004).

### **Dönütlerde Zamanlama**

Dönüt süreçlerinin etkililiği ve öğrenenlerin dönütlerden yararlanmaları konusunda önemli durumlardan ve dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi dönütlerin zamanında verilmesidir (Poulos & Mahony, 2008; Weaver, 2006). Zamanında öğrencilere ileilmeyen ve geç kalınan dönütlerde etkililik azalmakta ve öğrencilere yeterli yararı sağlamamaktadır (Bayerlein, 2014; Denton, Madden, Roberts, & Rowe, 2008). Bundan dolayı, dönütlerin öğrenme görevlerinin teslimi sonrasında çok fazla geciktirilmeden verilmesinin gerektiği ifade edilmektedir (Ramsden, 2003; Smits, Boon, Sluijmans, & van Gog, 2008).

Dönütlerin zamanlaması ile ilgili olarak öğrenci ve öğretici görüşlerinin incelendiği bir çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu 15 gün içerisinde dönütlerin verilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir (Mulliner & Tucker, 2017). Bu konuda gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da öğrencilere dönüt verme işlemlerinin maksimum iki hafta içerisinde bitirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Bohnacker-Bruce, 2013; Brown, 2007). Bayerlein (2014) ise dönüt tercihleri konusunda lisans öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ortalama olarak 11.5 günün dönüt zamanlaması açısından tüm öğrencilerin beklentilerini karşıladığını tespit etmiştir.

Dönütlerin uygun zaman aralığında verilmesi dönüt süreçlerinin etkililiği ve öğrencilerin dönütlere değer vermesi bakımından altı önemle çizilen bir durumdur (Marriott & Teoh, 2012; Rowe & Wood, 2008). Dönütlerin öğrencilere verilmesi ile ilgili ideal zamanın ise alanyazın çalışmalarında ifade edildiği üzere ortalama olarak 10-15 gün aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu zamana mümkün olduğunca uymaya çalışmanın daha verimli dönüt süreçlerini beraberinde getireceği belirtilmektedir.

### **Dönüt Kalitesi**

Alanyazında çeşitli çalışma bulgularının da ortaya koyduğu üzere, dönüt uygulamaları başarı, motivasyon, öz düzenleme becerisi, problem çözme becerisi, üst bilişsel düşünme becerisi gibi önemli akademik çıktılara katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte dönütlerin söz konusu katkıları verebilmesi için hazırlanan dönütün kalitesi belirleyici bir role sahiptir. Dönütün etkili olması için gerekli birtakım kalite



göstergelerinden yoksun olması, dönütten beklenen faydanın ortaya çıkması konusunda bir engel oluşturmaktadır (Mutch, 2003).

Her ne kadar dönüt kalitesi ile ilgili alanyazında net bir çerçeve belirtilmese de (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014), dönütlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde kaliteli bir dönütte olması gereken özelliklerle ilgili çeşitli ipuçlarına erişilebilmektedir (Gibbs & Simpson, 2005; Nicol & Macfarlane, 2006; Prins, Sluijmans, & Kirschner, 2006). Söz konusu özellikler ve bu özelliklerin bir dönütte bulunma düzeyi, dönüt kalitesinin belirlenmesinde yardımcı olabilmektedir.

Kaliteli bir dönütte aranan başlıca özelliklerden birisi anlaşılabilirlik ve açıklıktır (Gielen, 2007; Rodway-Dyer, Knight, & Dunne, 2011; Norton & Norton, 2001; Ryan, Henderson, & Phillips, 2016; Schunk & Lilly, 1984; Shute, 2008; Xiao, 2010). Dönütün işe yarayabilmesi ve öğrenen tarafından kullanılabilmesi için ilk aşamada dönütte kullanılan dilin anlaşılır ve açık olması gerekmektedir. Zira dönütün içeriği ne kadar zengin, yol gösterici ve yararlı olursa olsun, öğrenen tarafından istenen bir biçimde anlaşılmadığı takdirde, dönütün kendisinden beklenen etkinin ortaya çıkması zor hale gelmektedir (Dawson vd., 2019).

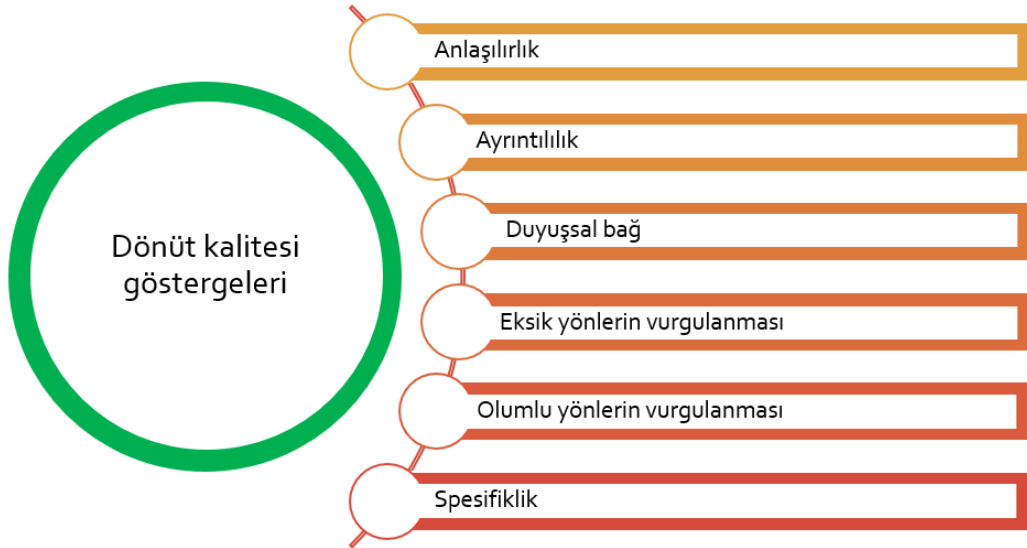
Dönütlerin kalite göstergelerinden birisi de ayrıntılı olmasıdır. Dönütlerde belirtilen ifadelerin yeterli ayrıntıya sahip olması gerektiği birçok çalışmada ifade edilmektedir (Gibbs & Simpson, 2005; Ryan, Henderson, & Phillips, 2016; Shute, 2008; Strijbos, Narciss, & Dünnebier, 2010; Tsui & Ng, 2000; Webb vd., 2008). Aksi takdirde öğrenenlerde kafa karışıklığı oluşabilmekte ve dönütte belirtileni tam olarak anlayamama sorunu yaşanabilmektedir. Bu ise dönütü etkili bir biçimde uygulamaya geçirememeye ile sonuçlanabilmektedir.

Dönüt veren ile dönüt alan arasındaki etkileşim ve yakınlık hissini sağlanması da kaliteli bir dönütün özellikleri arasında gösterilmektedir (Carless, 2012; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Värlander, 2008; West & Turner, 2016). Öğrenenler aldıkları dönütte dönüt verenin kendilerine önem verdiğini, kendileri için çaba sarf ettiğini ve duyuşsal anlamda yakınlığını hissettiğinde, dönüt üzerinde daha fazla vakit geçirmekte ve dönütü daha fazla dikkate almaktadırlar (Anson vd., 2016). Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrenenler, dönütü “kişisel” (personal) olarak algıladıklarında, dönütten daha iyi yararlandıklarını düşündüklerini belirtmektedirler (Borup vd., 2014; West & Turner, 2016).

Dönütün temel hedeflerinden birisi yerine getirilen bir öğrenme görevinin eksik taraflarını ortaya koymak ve böylelikle düzeltme için yardım sağlamaktır. Buna göre, kaliteli bir dönütte bulunması beklenen özelliklerden birisi öğrenenin verilen görevdeki hatalarının ve eksikliklerinin saptanmasıdır (Getzlaf vd., 2009; Gielen vd., 2010; Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014; Sluijmans, Brand-Gruwel, & van Merriënboer, 2002; Xiao, 2010). Söz konusu hata ve eksikliklerin saptanmasına ek olarak, bunların nasıl düzeltileceklerinin belirtilmesi ve çalışmanın iyileştirilmesi amacıyla önerilerde bulunulması da önem taşımaktadır.

Dönütteki negatif tarafların ortaya konmasının yanı sıra, kaliteli bir dönütte öğrenen motivasyonu ve öz yeterliğini tehlikeye sokmamak amacıyla (Fong, Patall, Vasquez & Stautberg, 2019), çalışmanın olumlu taraflarından da bahsetmek gerektiği ifade edilmektedir (Getzlaf vd., 2009; Lizzio vd., 2003; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sluijmans, Brand-Gruwel, & van Merriënboer, 2002; Xiao, 2010). Buna göre öğrenenler kendi çalışmalarındaki olumlu yönlerin öğretici tarafından makul bir düzeyde övüldüğünü gördüklerinde, dönütü kullanmaya daha istekli olmaktadır. Bu nedenle dönütte kalitenin sağlanması amacıyla bir çalışmanın eksik yönleri yanında güçlü yönlerini de ele alan ifadelerle başvurulması önem taşımaktadır.

Alanyazında dönütün kalite düzeyinde rol oynayan bir diğer etmenin spesifiklik olduğu belirtilmektedir (Gielen vd., 2010; Shute, 2008; Steinweg vd., 2006; Tsui & Ng, 2000; Xiao, 2010). Diğer bir ifadeyle çalışmanın düzeltilmesi için ortaya konulan yorumların veya önerilerin, çalışmanın genelinden ziyade çalışmanın spesifik yerlerinde özel bir biçimde yapılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Nitekim spesifik yapılan dönütlerin düzeltme için daha katkı sağlayıcı olduğu ifade edilmektedir (Lu & Bol, 2007; Strijbos, Narciss, & Dünnebieer, 2010).



Şekil 1. Dönüt kalitesinin göstergeleri

Özet olarak, Şekil 1’de de görüldüğü üzere kaliteli bir dönütün barındırması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler, temel olarak dönütün anlaşılır olması, öğrenme görevlerini geliştirmeye yardımcı olması ve dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal iletişim ve etkileşimin sağlanması gibi 3 temel bileşen altında da özetlenebilir. Şekil 1’de görülen eksik yönlerin vurgulanması ve dönütün ayrıntılı olması geliştirmeye yardımcı olma ile; olumlu yönlerin vurgulanması duyuşsal etkileşim ile ve spesifiklik ise anlaşılır olma özelliği ile ilişkili olarak değerlendirilebilir (Şekil 2).



Şekil 2. Dönüt kalitesinin temel bileşenleri

### Dönüt Formatları

Öğrenenlere dönütlerin iletilmesinde farklı yöntemler ve farklı formatlar kullanılmaktadır (Şekil 3). Teknolojinin bugünkü düzeyde gelişmiş olmadığı geçmiş dönemlerde öğrencilerin çalışmalarına dönüt verilirken kâğıt üzerine öğreticilerin el yazısıyla yaptıkları yorumlar ve açıklamalar yaygındı (Race, 2001). Teknolojinin gelişmeye ve eğitimde de yoğun olarak kullanılmaya başlandığı dönemlerde ise dönüt vermede elektronik yöntemler daha yaygın bir hal almaya başladı. Bu

dönemin ilk yıllarında kelime işlemci programları ile metin tabanlı dönütler verilirken, daha sonraki yıllarda metin tabanlı dönütlerin sınırlılıkları nedeniyle sırasıyla ses (audio) ve video formatındaki dönütlere geçiş yaşanmış ve eğitimde bu formatlardaki dönütlerin kullanımı tercih edilir hale gelmiştir (Race, 2001).



Şekil 3. Dönüt formatları

**Elektronik Metin Tabanlı Dönütler.** Elektronik formda kullanılan dönütler arasında en yaygın format metin tabanlı dönütlerdir. Metin formatındaki dönütlerde dönüt veren kişi çalışmayı değerlendirdikten sonra bir kelime işlemci programı üzerinde yorum ve açıklamalarda bulunmakta ve dönüt dosyasını dönüt alan kişiye göndermektedir. Dönüt ile ilgili yorum ve açıklamalar ayrı bir paragraf biçiminde hazırlanabildiği gibi çalışmanın belli kısımları üzerinde bir bilgi notu (annotation) biçiminde de aktarılabilir.

Wolsey (2008) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin bilgi notu biçiminde sayfa kenar boşluğuna yapılan dönütleri daha fazla tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğrenciler bu şekildeki metin dönütleri daha faydalı ve anlaşılır bulduklarını ve dönüt ifadesinin çalışmanın hangi bölümü için yapıldığını daha net bir biçimde anladıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bir başka çalışmada ise öğrencilerin çalışmadan ayrı bir şekilde yapılan yorumları içeren dönütleri daha fazla benimsedikleri saptanmıştır (Ivanic, Clark, & Rimmershaw, 2000).

Alanyazında metin tabanlı dönütlerin birtakım sınırlılıklarından bahsedilmektedir (Bullen, 2007; Granville & Dison, 2009; Rockinson-Szapkiw, 2012). Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin metin tabanlı dönütleri zaman zaman anlaşılması zor (Grigoryan 2017a), yeterli ayrıntı içermeyen (Narciss & Huth, 2006) dönüt alan-veren arasında etkileşimi sağlamayan (Borup, West, Thomas, & Graham, 2014) ve sözel olmayan iletişim ipuçlarını desteklemeyen (Crook vd., 2012) dönütler olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, dönüt formatının da payının olduğu söz konusu sınırlılıkların aşılmasında son yıllarda ses ve video

gibi çoklu ortam destekli alternatif dönüt formatlarının kullanımı benimsenmeye başlamıştır (Kerr & McLaughlin, 2008; Rodway-Dyer, Knight, & Dunne, 2011).

**Sesli Dönütler.** Metin tabanlı dönütlere ek olarak, dönüt uygulamalarında başvurulan formatlardan birisi de sesli (audio) dönütlerdir. Sesli dönütlerde dönüt veren kişi incelediği öğrenci çalışmasıyla ilgili yorum ve açıklamalarını bir ses kaydedici cihaz ile kaydetmekte ve ses dosyasını dönüt alan kişiye göndermektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin sesli dönütlere karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve sesli dönütleri değerli gördükleri tespit edilmiştir (Ice vd., 2007; Merry & Orsmond, 2008; Lunt & Curran, 2010).

Merry ve Orsmond (2008) dönüt alanların sesli dönütleri daha kaliteli, ayrıntılı, açık ve kişisel bulduklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak, sesli dönütlerin öğretici buradalığını daha iyi desteklediği konusu da alanyazın bulguları arasında yer almaktadır (Cuthrell, Fogarty, & Anderson, 2009). Öğreticiler ise dönüt verirken ses formatını kullanmanın, dönüt yorumlarını daha kolay ve etkili bir biçimde aktarabilmelerini olanaklı kıldığını ifade etmişlerdir. Öğreticiler ayrıca sesli dönüt sayesinde konuşma diline daha uygun hareket edebildiklerini ve ses tonunu kullanabildikleri için, sözel olmayan birtakım ipuçlarının daha kolay ve etkili bir şekilde karşı tarafa iletilmesinin mümkün hale geldiğini belirtmektedirler (Lunt & Curran, 2010).

Ses ile dönüt vermenin zaman kazandırma konusunda yardımcı olduğu da ileri sürülmektedir (Dagen, Matter, Rinehart, & Ice, 2008; Lunt & Curran, 2010; Reynolds & Russell, 2008). Dönüt veren kişiler yorumları konuşarak ifade etmenin yazmaya göre daha kısa sürdüğünü ifade etmektedirler. Nitekim kişinin konuşma hızının yazma hızından daha iyi olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak çalışmalarda konuşarak ifade edilen dönüt yorumlarının yazılı yorumlara göre içerik olarak nicel bakımdan daha zengin olduğu da bulgulanmıştır (Dagen vd., 2008; Reynolds & Russell, 2008).

Sesli dönütlerin avantajlarının yanı sıra birtakım dezavantajlarının da olduğu belirtilmektedir. Özellikle görsellik boyutunun hiç olmadığı sesli dönütlerde, ses kaydından işitilen ifadenin çalışmanın neresini kastettiği ve neresine karşılık geldiğinin net bir biçimde görülememesi, belirtilen en önemli sınırlılıklardandır (Ice vd., 2010; Kerr & McLaughlin, 2008). Bu durum öğrenciler açısından zaman

kaybettirici olarak görülmektedir. Bu problemin ortadan kaldırılması için ise sese göre daha zengin bir format olan videoların dönüt uygulamalarında işe koşulması gereksinimi doğmuştur. Buna ek olarak, sesli dönütlerle ilgili söz konusu problemden dolayı bu çalışmada video dönüt uygulaması tercih edilmiştir.

**Video Dönütler.** Metin ve ses formatındaki dönütlerin sınırlılıklarının aşılması için video formatındaki dönütlerin kullanımı son yıllarda tercih edilen bir durum haline gelmiştir. Sesli dönütlerin metin dönütlere karşı sahip olduğu avantajların tümüne video dönütler ile de ulaşılması mümkündür. Video dönütlerde genel olarak dönüt veren kişi öğrencinin çalışmasını bir bilgisayar ekranında açmakta ve mikrofon ile çalışma üzerinde yorumlarda bulunarak tüm bu sürecin ekran kaydını (screencast) tutmaktadır. Süreç sonunda oluşan kısa videoyu da dönüt alan kişiye göndermektedir.

Alanyazında gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda öğrenenlerin dönüt alma süreçlerinde metin yerine video formatında dönüt almayı tercih ettikleri bulgulanmıştır (Anson vd., 2016; Grigoryan, 2017a; Turner & West, 2013). Bunun nedenleri arasında video dönütlerin sunduğu avantajlar gösterilmektedir. Örneğin, video dönütlerde ifade edilenler konuşma dilinde aktarıldığı için dönütlerin anlaşılma veya yanlış anlaşılma riski minimum düzeye inmektedir (Borup, Graham & Velasquez, 2011; Silva, 2012). Bunu sağlamada görsel (jest, mimik, vb.) ve işitsel (ses tonu vb.) ipuçlarının önemli katkısının olduğu bildirilmektedir (Crook vd., 2012). Ayrıca video dönütlerde görsel boyut da devrede olduğundan, yapılan yorumun çalışmanın neresiyle ilgili olduğunun bilinmemesi gibi sesli dönütler için söz edilen problemin video dönütler için geçerli olmadığı ifade edilmektedir. Bu özelliği ile de videolar dönütün anlaşılabilirliğini artıran bir teknoloji olarak karşımıza çıkmaktadır.

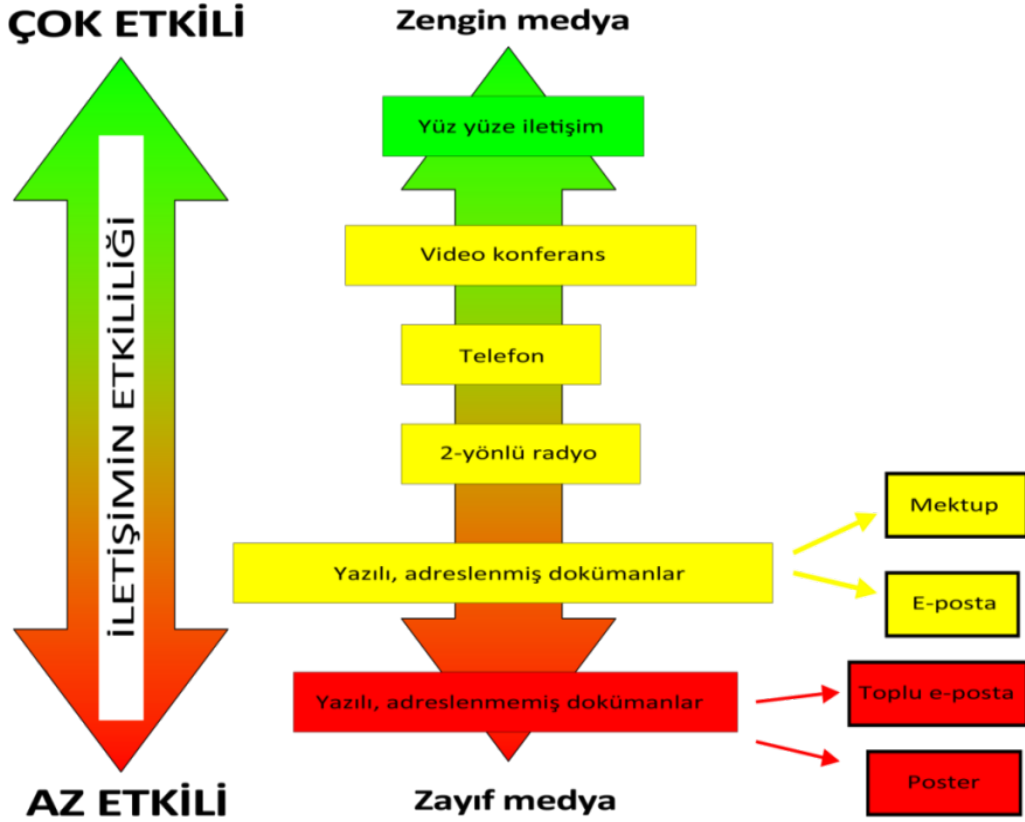
Video dönütlerin olumlu yönleriyle ilgili bir diğer husus dönüt içeriğinin daha zengin bir bağlama sahip olmasıdır (Anson vd., 2016; Elola & Oskoz, 2016). Sonuç itibariyle video dönütlerde ekranda yer alan yazılı dönütlere ek olarak bu dönütlere ilişkin yapılan sesli açıklamalar bulunmaktadır. Buna ek olarak, dönüt veren kişi tarafından sergilenen jest, mimik ve sahip olunan duygu durumu da öğrenciye aktarılabilir. Dolayısıyla video dönütlerin metin, ses ve görsel unsurları bir arada barındırması ve öğrenciye sunması dönüt içeriğini daha zengin bir bağlama oturtmaktadır.

Video dönütleri diğer dönüt türlerinden ayıran diğer bir özelliği, etkileşim ve motivasyon boyutunda getirdiği katkılardır (Silva, 2012). Çeşitli çalışmalarda video dönütlerin barındırdığı görsel ve işitsel özellikler sayesinde duyguyu iletme, daha yakın ve samimi bir iletişim sağlama, kişiyle yüz yüze görüşüyormuş hissi verme ve değer verilme hissini yaşatma gibi konularda metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Borup, West, & Graham, 2012; Elola & Oskoz, 2016; Orlando, 2016). Buna ek olarak, bazı öğrenciler dönütü video formatında aldıklarında öğreticilerin kendileri için daha fazla emek harcadığı ve çalışmalarını daha fazla önemsendiği hissine kapıldıklarını bildirmişlerdir (Anson, 2015; Turner & West, 2013). Video dönütlerin duyuşsal anlamda sunduğu sözü edilen tüm bu imkânlar ise öğrenenlerin verilen dönütleri daha fazla dikkate almalarını, dönütü önemsemelerini ve çalışmalarında kullanmaları konusunda motive olmalarını sağlamaktadır.

### **Video Dönütlerin Temel Aldığı Kuramlar**

Video dönüt ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çalışmaların kuramsal temellerinin Daft ve Lengel'in (1986) Medya Zenginliği Kuramı'na (Media Richness Theory) ve Dale'nin (1969) Yaşantı Konisi'ne (Cone of Experience) dayandırıldığı görülmektedir.

**Medya Zenginliği Kuramı.** Medya Zenginliği Kuramı (MZK) bilginin doğru bir biçimde işlenebilmesi için önemli olan iki kavram üzerine odaklanan bir kuramdır (Daft & Lengel, 1986). Bu kavramlar belirsizlik (uncertainty) ve iki anlamlılıktır (equivocality). Belirsizlik durumunda daha fazla bilgiye gereksinim duyulurken, iki anlamlılığın oluşması halinde ise durumun açıklığa kavuşturulması (clarification) gerekmektedir. MZK'da temel olarak iletişim sürecinin etkililiğine yoğunlaşılır. Bu kapsamda, Şekil 4'te de görüleceği üzere MZK'daki asıl vurgu söz konusu iletişim etkililiğinin medya zenginliği ile doğru orantılı olarak artacağı yönündedir. Bu nedenle, iletişim sürecinde daha zengin medyaların kullanılması belirsiz olmayan ve anlaşılır bir iletişimin sağlanmasını olanaklı kılmakta, böylelikle daha etkili bir iletişim süreci gerçekleştirilmektedir.



Şekil 4. Medya zenginliği kuramı

MZK'ya göre medya zenginlik düzeyi en yüksek olarak yüz yüze iletişimde bulunmaktadır. Zira yüz yüze iletişimde görsel (jest, mimik, vücut hareketleri, vb.) ve işitsel (ses tonu, vb.) birçok öge sayesinde iletişimde belirsizlik ve iki anlamlılık minimum düzeyde olmaktadır. Medya zenginliği bakımından yüz yüze iletişimi video konferans, telefon, 2 yönlü radyo, adreslenmiş yazılı dokümanlar ve adreslenmemiş yazılı dokümanlar izlemektedir.

Medya Zenginliği Kuramında ortaya konulan ve iletişim için önem taşıyan iki kavram -belirsizlik ve iki anlamlılık- dönüt uygulamaları için de önem taşımaktadır. Zira dönüt ile de iki kişi arasında bir tür iletişim sağlanmaktadır. Bu iletişimin kalitesi ise kullanılan medyanın zenginliği ile doğru orantılıdır (Bkz. Şekil 4). Dolayısıyla, dönüt uygulamalarında iki farklı medya olan metin ve video kullanımı MZK çerçevesinde değerlendirildiğinde, medya zenginliği bakımından video dönütlerin metin dönütlere göre sıralama bakımından daha yukarıda olduğu ifade edilebilir. Nitekim Daft ve Lengel (1986) yazılı iletişimi görsel ipuçlarından yoksun olduğu için medya zenginliği sıralamasında en alt sıraya koymuşlardır.





Şekil 5. Dönütlerin medya ve iletişim zenginliği bakımından sıralanması

Sonuç olarak dönütlerin verilme biçimi medya ve iletişim zenginliği açısından karşılaştırıldığında Şekil 5'te belirtilen sıralama söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda en zayıf iletişimin metin dönütlerle gerçekleştiği söylenebilmektedir. Öte yandan, en etkili iletişim ise yüz yüze verilecek dönütlerle sağlanabilmektedir. Nitekim alanyazında da yüz yüze ve çift taraflı olarak diyalog tabanlı (dialogic feedback) bir biçimde aktarılan dönütlerin iletişim kalitesi boyutundaki etkililiğin altı çizilmektedir (Steen-Utheim & Wittek, 2017; Sutton, 2009; Tan, Whipp, Gagné, & van Quaquebeke, 2020; Yang & Carless, 2013; Zhan, 2019).

Video dönütlerin kuramsal temellerinin ise niçin MZK'ya dayandırıldığına ilişkin bazı açıklamalar yapılabilmektedir. MZK temel olarak iletişimin etkililiği üzerine odaklanan bir kuramdır. Bu etkililik düzeyinin ise kullanılan medya özelliklerinden etkilendiğini ileri sürmektedir. Şekil 4'te belirtildiği üzere video konferanslar iletişim etkililiği açısından güçlü özellikler taşımaktadır. Dönüt süreçlerinin de aslında öğretici ile öğrenci arasında bir tür iletişimi içerdiği düşünüldüğünde, video dönütlerin Şekil 4'te yer alan video konferanslara yakın bir konumda olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla, her ne kadar kuramın ortaya konduğu tarih itibariyle video dönütlerin kullanımı söz konusu olmasa da kuramda ifade edilen video konferans ile günümüzde kullanılan video dönütlerin iletişim açısından benzer nitelikte iki araç olduğu varsayılabilir (Borup, West, & Thomas, 2015; Joosten, 2012).

**Dale'nin Yaşantı Konisi.** Dale'in (1969) yaşantı konisi, öğrenme sürecinde ne kadar fazla duyuya hitap edilirse, o kadar anlamlı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşeceği görüşünü yansıtan bir yaklaşımdır (Şekil 6). Ayrıca öğrenilen bilgilerin büyük bir çoğunluğunun gözlerin yardımı ile gerçekleştiği vurgulanmaktadır.



Şekil 6. Dale'nin yaşantı konisi

Dönüt uygulamaları boyunca öğrenilen bilgilerin işlenmesi ve kalıcı olması önem taşımaktadır. Zira dönüt süreçlerinde hedeflenen temel unsurlar dönütlerin kolay ve etkili bir biçimde algılanıp öğrenci tarafından işlenmesini olanaklı hale getirmek ve ayrıca dönüt deneyimi yaşanan konunun öğrenilmesini ve kalıcılığını sağlamaktır. Buradan hareketle, dönüt süreçlerinde hem görme hem de işitme duyularına hitap eden video teknolojisini kullanmanın, dönütlerin öğrenenler tarafından daha etkili biçimde alınmasını, öğrenme görevlerinde elde edilen bilgilerin daha kalıcı olmasını ve ileride daha rahat hatırlanabilmesini sağlayacağı öne sürülebilmektedir (Chang, Tseng, & Tseng, 2011). Nitekim yaşantı konisine göre de, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasının ve gelecekte de hatırlanabilmesinin öğrenme sürecine katılan duylara göre değiştiği ifade edilmektedir.

Özet olarak ifade etmek gerekirse, dönüt uygulamalarının asıl hedefi öğrenmeye katkı sağlamaktır. Öğrenmeye katkı sunmak ise yaşantı konisinde de belirtildiği üzere farklı duylara hitap etmek ile daha etkili olabilmektedir. Dolayısıyla farklı duylara hitap etme potansiyelini barındıran video dönüt uygulamasının yaşantı konisinde öne sürülen unsurlar ile benzerlik gösterdiği ve bundan dolayı da kuramın izlerini taşıdığı ifade edilebilmektedir.

## Motivasyon

Öğrenenlerin akademik başarısı ve derse katılımları üzerinde etkisi olan başlıca değişkenlerden birisi motivasyondur (Anderman & Anderman, 2009). Genel bir tanım olarak motivasyon, yapılması hedeflenen bir etkinliğin başlatılması ve sürdürülmesi sürecidir (Hanus & Fox, 2015; Pintrich & Schunk, 2002). Öğretimsel bağlamda ise motivasyon, belli bir hedefe yönelme ve o hedefe ulaşmak için gerekenleri yerine getirme konusunda öğrenene enerji veren ve öğrenenin bu süreçteki sürekliliğini sağlayan unsur olarak ifade edilmektedir (Law, Geng, & Li, 2019).

Motivasyon bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik sergilenen davranışların istekli hale gelmesinde etkili bir değişkendir. Bu yönüyle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği açısından da önemli bir role sahiptir (Akbaba, 2006). Zira öğrenme süreçleri öğrencilerin ders çalışma ve derse katılma gibi öğrenmeye dönük birtakım davranışlar sergilemesini gerektiren süreçlerdir. Bu tür davranışların öğrenen tarafından istekli bir biçimde yapılması ise daha etkili bir öğrenme süreci deneyimlemeyi beraberinde getirmektedir. Bununla ilgili olarak, alanyazın çalışma sonuçları da motivasyon ile öğrenme ve bağlılık (engagement) değişkenleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır (Fan & Wolters, 2014; Giesbers, Rienties, Tempelaar, & Gijsselaers, 2013; Gilman & Anderman, 2006; Keller, 1987; Lin, Liu, & Yuan, 2001; Tseng & Tsai, 2010; Weiner, 1990).

Pintrich ve diğerleri (1993) sosyal-bilişsel bir perspektiften değerlendirerek motivasyonu oluşturan üç temel yapının olduğunu öne sürmektedir. Bunlar beklenti (expectancy), değer (value) ve duyudur (affect). Beklenti, öğrencilerin bir öğrenme görevini başarıyla yerine getirip getiremeyeceğine dair taşıdığı inancı ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenmeye yönelik öz-yeterlik ve kontrol inancı rol oynamaktadır. Değer, öğrencinin bir akademik göreve katılma nedenleriyle ilgilenen bir yapıdır. Bu yapı içsel görev yönelimi, dışsal görev yönelimi ve görev değeri alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Son olarak, duyudur ise öğrencilerin sınavlarda yaşamış olduğu kaygı üzerine odaklanmaktadır.

Motivasyon öğrenmeyle ilgili bireysel farklılıklardan birisidir. Bu bağlamda, bazı öğrenciler öğrenme sürecinde yüksek motivasyon sergilerken, bazıları düşük bir motivasyonla bu süreci devam ettirmektedir. Öte yandan, Ryan ve Deci (2000a) ise ortaya koydukları Öz Belirleme Kuramı'nda (ÖBK) bireylerin sadece farklı

düzyeyde motivasyona sahip olmadıklarını, ayrıca farklı türde de motivasyona sahip olabileceklerini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, bireyler sadece düzey açısından değil, motivasyonu sağlayan faktörler açısından da farklılaşmaktadır. Örneğin, öğrenciler ödev yapma konusunda yüksek motivasyona sahip olabilirler. Ancak bu yüksek motivasyonun nedeni bazıları için merak ve ilgi iken, bazıları için ise öğretici tarafından alınacak övgü olabilmektedir. Bu noktada, Ryan ve Deci (2000b) ÖBK kapsamında dışsal motivasyon ve içsel motivasyon türlerini öne sürmüşlerdir.

Dışsal motivasyonda bir kişi belli bir eylemi dışarıdan gelen bir ödüle sahip olmak veya cezadan kurtulmak için gerçekleştirmektedir. İçsel motivasyonda ise herhangi bir dışsal etmene gerek kalmaksızın, eylemin ona verilen değer ve onu yapmaktan alınan keyif nedeniyle yerine getirilmesi söz konusudur (Ryan & Deci, 2000a). Dolayısıyla, içsel motivasyonda eylemin yapılmasında dış kaynaklı faktörler değil, bireyin kendi seçim duygusu ve kararları rol oynamaktadır (Deci, Connell, & Ryan, 1989). Bu anlamda, içsel motivasyon bir eylemi başlatma, sürdürme ve eylemin sonunda elde edilen öğretimsel ve davranışsal çıktılar açısından dışsal motivasyona göre daha etkili olmaktadır (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008; Roca & Gagne, 2008; Wang & Hou, 2015).

Genel olarak değerlendirmek gerekirse, motivasyon öğrenme için kritik öneme sahip olan ve öğrenmenin ön koşullarından birisini oluşturan bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenen motivasyonunun artırılması önemli görülen bir uğraş olarak kendisini göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak alanyazında öğrenen ilgisini çeken (Huang vd., 2016; Lari, 2014; Nikou & Economides, 2016), öğrenen özelliklerine hitap eden (Hoogerheide, Visee, Lachner, & van Gog, 2019) ve öğretici-öğrenci iletişim ve etkileşimini güçlendiren (Baker, 2010; Yunus, Osman, & Ishak, 2011) uygulamaların motivasyonun artırılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Sonuç olarak, bu tez çalışmasının odağında yer alan video dönüt uygulamasının da motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilen bu unsurlara sahip olması, bu uygulamanın öğrenen motivasyonu üzerindeki potansiyel katkısına işaret etmektedir.

## İlgili Araştırmalar

Bu bölümde metin ve video teknolojilerinin dönüt süreçlerinde kullanımını ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar sunulurken ilk olarak metin dönütleri ele alan çalışmalar, ardından ise video dönütleri inceleyen çalışmalar sunulmuştur. Bazı çalışmalarda her iki dönütün karşılaştırılması için video ve metin dönütler birlikte yer almaktadır. Çalışmalar temel olarak metin ve video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi ve dönüt süreçlerinin etkililiği bağlamındaki yerleri bakımından ele alınmıştır.

Aslanian ve Clinefelter (2012) lisans düzeyinde uzaktan eğitim biçiminde öğrenim gören öğrenciler ile bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Anket sonuçlarına göre öğrenciler metin ile gönderilen dönütlerde dönüt verenin yeterince açık ve anlaşılır mesajlar aktaramayabildiğini ve dönütte yer alan mesajların farklı yorumlara açık olabildiğini ifade etmişlerdir.

Hewett (2010) ise öğrenci ve öğretmenler ile çevrimiçi yazma dersi bağlamında bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada metin biçiminde aktarılan dönütler için öğrenci ve dönütleri veren öğretmenlerin algı ve yorumlamaları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre öğrenci ve öğretmenler arasında algı ve yorumlama farklılıklarına rastlanmış ve bunun yazma becerisinin gelişimi önünde bir engel olduğundan söz edilmiştir.

Weaver (2006) aldıkları metin dönütlere yönelik görüşlerini incelemek amacıyla 44 lisans öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin yaklaşık yarısına yakınının dönütlerde geçen bazı ifadeler net bir biçimde anlayamadıkları ve bundan dolayı da dönüte yanıt verme konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada dönüt süreçlerinin etkililiğini incelemek adına öğrenci ve öğretici görüşlerini incelenmiştir (Hulme & Forshaw, 2009). Dönüt aktarımı konusunda metin formatının kullanıldığı çalışmada öğrenciler dönütleri zaman zaman anlaşılmasız ve geliştirmeye olanak tanımayan tarzda olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticiler ise öğrencilerin dönütlere gereken değeri vermediklerini, dönütleri okumadıklarını ve dönütlerden yeterince öğrenmediklerini vurgulamışlardır.

Duncan (2007) ise lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere verilmiş olan metin formatındaki dönütlerin analiz edildiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçlarına göre dönem boyunca öğrencilerin aldıkları metin dönütlerin daha ziyade

mekanik ve basit düzeydeki hatalara yönelik olduğu ancak daha üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik önerileri genellikle içermediği saptanmıştır. Buna ek olarak, bu tür dönütlerin anlaşılmasında da bazen sorunların yaşanabildiği tespit edilmiştir.

Silva (2012) gerçekleştirdiği çalışma kapsamında öğrencilerin video dönütlerle ilgili görüşlerini incelemiştir. Mühendislik öğrencilerine kompozisyon ödevlerinin verildiği çalışmanın sonucunda öğrencilerin video dönütleri öğretici-öğrenci arasındaki diyalogu destekleyen, karşılıklı konuşma hissi yaşatan ve kişisel bir dönüt türü olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ayrıca video dönütlerde yapılan yorum ve açıklamaları daha anlaşılır bulduklarını da ifade etmişlerdir.

Başka bir çalışmada Mathieson (2012) öğrencilerin video dönüt kullanımına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karşıt dengeleme deseninde gerçekleştirilen çalışmada bulunan iki grup metin ve video formatında dönüt almayı deneyimlemişlerdir. Uygulama sonunda ise öğrencilerin dönüt formatları hakkındaki algıları açık uçlu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrenciler video dönütleri metin dönütlere göre daha etkili, öğrenmeye daha çok yardımcı ve öğretici ile iletişimi daha iyi destekler nitelikte gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte dönüt hazırlayan öğreticilerin gözünden değerlendirildiğinde, video dönüt uygulamalarının geniş sınıflar için çok uygun olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni olarak öğrenci sayısının fazlalaşmasının video dönüt hazırlamayı güçleştirmesi gösterilmiştir.

Jones, Georghiades ve Gunson (2012) lisans ve lisansüstü öğrencilerle video dönüt uygulamalarını içeren bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilerin video dönüt hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin video dönütleri metin dönütlere göre daha avantajlı bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca video dönütlerde her ne kadar karşılıklı bir diyalog söz konusu olmasa da, öğrencilerin video ile alınan dönütlere karşı daha güçlü bir bağlılık (engagement) gösterdiği tespit edilmiştir.

Turner ve West (2013) de video dönüt ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelendiği başka bir çalışma gerçekleştirmiştir. Lisans düzeyindeki öğrencilerin katılım gösterdiği çalışmada öğrenciler hazırladıkları ödevde video formatında dönüt almışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin gelecekte de video dönüt almayı tercih

ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin %90'ından fazlasının video dönütleri metin dönütlerden daha değerli gördükleri ve %74'ünün dönütte anlatılmak istenenleri net bir biçimde anladıkları bulgulanmıştır.

Denton (2014) öğretmen adayları ile video dönüt kullanımının yazma becerileri üzerindeki etkililiğini ele alan bir çalışma yürütmüştür. 36 öğretmen adayı ile yapılan çalışma sonucunda video kullanımının ödevlerdeki öğrenci hatalarını göstermede etkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenciler video teknolojisinin kendi çalışmalarının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyma konusunda yararlı bir araç olduğunu ve bu nedenle bu dönüt türünü daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Borup, West ve Thomas (2015) çalışmalarında öğrenci ve öğreticilerin video dönütler hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre video formatında dönüt alan öğrencilerin algıladıkları dönüt kalite düzeyi ile metin formatında dönüt alan öğrencilerin algıladıkları dönüt kalite düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise metin dönütlerin daha işlevsel ve düzenli olduğu, video dönütlerin ise etkileşim ve motivasyonu daha iyi sağladığı yönünde bulguları ortaya koymuştur.

Henderson ve Phillips (2015) de diğer çalışmalara benzer biçimde video dönütler ile ilgili öğrenci ve öğretici görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. 126 lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda öğrenciler video dönütleri kişisel, destekleyici, motive edici, anlaşılır ve ayrıntılı bulmuşlardır. Öğreticiler de video dönütlere değer verdiklerini, bu uygulamanın kendilerine zaman kazandırdığını ve bu süreçte istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Ali (2016) yaptığı çalışmada video dönütlerin yazma becerisine ve öğrenci algısına etkisini incelemiştir. Çalışmadaki gruptan birisi sadece metin dönüt alırken, diğer grup metin ile birlikte video dönüt de almıştır. Yapılan çalışma sonucunda metin ve video dönütü birlikte alan grubun yazma becerilerinin diğer gruba göre daha fazla gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin video dönütleri, açık, anlaşılır, kişisel, spesifik ve destekleyici buldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

West ve Turner (2016) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde video dönüt uygulaması gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin video dönüt hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre katılımcılar %61'i video dönütleri metin dönütlere tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Katılımcılar video dönütleri daha anlaşılır ve içerik olarak daha zengin bulduklarını ve öğretici ile aralarındaki etkileşimi daha iyi desteklediğini belirtmiştir.

Anson ve diğerleri (2016) video dönüt üzerindeki öğrenci algısını ortaya koymak amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda öğrenciler video dönütlerin kendi öğrenmeleri üzerinde destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler video dönüt kullanımının duyuşsal boyutta sağladığı katkılara da dikkat çekerek video teknolojisi sayesinde öğretici duygularının daha rahat hissedilmesi ve öğrencilerle öğrenciler arasındaki duyuşsal bağın güçlenmesi gibi durumların daha olanaklı hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Eloa ve Oskoz (2016) video dönüt uygulamaları ile ilgili bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada İspanyolca yazma dersine kayıtlı 4 öğrenciye metin ve video tabanlı dönütler verilmiştir. Çalışma bulgularına göre video ile aktarılan dönütlerin gerek nitelik gerekse de nicelik bakımından daha üstün olduğu saptanmıştır. Video dönütlerde öğrencilerin normalden daha ayrıntılı ve uzun yorumlar yaptığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin ödevlerindeki düzeltme düzeyi üzerinde dönüt formatının anlamlı bir etkisi bulunamamış ve her iki dönüt türünün düzeltme becerisini artırdığı görülmüştür.

Grigoryan (2017a) çevrimiçi kompozisyon dersi kapsamında video dönütlerin etkileşimsel uzaklık üzerindeki etkisini ve öğrencilerin video dönütler hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmada video dönütlerin, içerdiği görsel ve işitsel öğelerin yardımıyla etkileşimsel uzaklık algısını azalttığı saptanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin video formatındaki dönütleri daha yararlı ve kişisel hissettikleri için sevdikleri ve gelecekte de bu formattaki dönütleri almayı tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Grigoryan (2017b) video dönütlerin çevrimiçi yazma derslerindeki etkililiğini ortaya koyma amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Metin dönüt alan ve metin ile birlikte video dönüt alan iki grubun bulunduğu çalışmada yazma ödevlerindeki düzeltme düzeyi ele alınmıştır. Çalışma sonunda metin ile birlikte video dönüt alan



grubun sadece metin dönüt alan gruba göre yazma ödevlerini geliştirme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Thomas, West ve Borup (2017) yaptıkları çalışmada video dönütlerin uzaktan eğitimde kullanımını ele almışlardır. Çalışma kapsamında video dönütler ve metin dönütler içerdikleri sosyal buradalık göstergelerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Toplam 422 adet video ve metin tabanlı dönütün incelenmesi sonucunda, her iki dönüt formatındaki sosyal buradalık göstergelerinin sayıca anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Mayhew (2017) de video dönüt ile ilgili öğrenci ve öğretici görüşlerini ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada edinilen bulgular öğrencilerin %90'ının video dönütü metin dönüte göre daha iyi bulduklarını göstermiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin %85'i video dönütlerde daha ayrıntılı yorumlar aldıklarını ifade etmiştir. Öğreticilerin ise video dönüt verme konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir.

### **İlgili Araştırmalar - Özet**

Alanyazın çalışmalarından da görüleceği üzere metin formatında aktarılan dönütlerde anlaşılabilirlik, geliştirme ve dönüte değer verilmesi bakımından birtakım sınırlılıkların bulunduğu ifade edilmektedir. Öte yandan, video dönütlerle ilgili çalışmaların genel olarak son yıllarda gerçekleştirildiği ve yeni bir konu olması sebebiyle de alanyazında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Video dönüt konusunun yeni bir çalışma alanı olması sebebiyle, bu konu üzerinde ele alınan değişkenler daha çok öğrenci ve öğretici görüşlerini içeren değişkenler etrafında şekillenmektedir. Bununla birlikte video dönüt konusunda çoğunlukla görüş değişkeninin incelenmesi, videoların dönüt uygulamalarındaki ve öğrenme üzerindeki etkililiğini oldukça dar bir pencereden sunmaktadır.

Çalışma sonuçları incelendiğinde video dönütlerin bağlanma, motivasyon, etkili iletişim ve kaliteli dönüt deneyimi sağlama gibi daha ziyade duyuşsal anlamda katkı sunduğu görülürken, öğrenme ve performans açısından belirgin bir etkisine rastlanmadığı dikkati çekmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden birisi, söz konusu çalışmalarda araştırmacıların ele aldığı değişkenler bakımından duyuşsal değişkenleri tercih etmesi ancak öğrenme gibi bilişsel değişkenleri incelememesi olarak gösterilebilir. Dolayısıyla, video dönütlerin bilişsel bağlamda yeterince ele

alınmaması bilişsel değişkenler üzerindeki etkililiği bakımından kayda değer bulguların elde edilememesini beraberinde getirmiş olabilir. Bu nedenle, dönütlerin düzeltme görevlerinde kullanılması gibi bilişsel anlamdaki bir değişkenin incelenmesinin video dönüt alanyazını açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, bu çalışmada daha önce alanyazında ele alınmayan veya sınırlı sayıda çalışmada değinilen değişkenler olan “algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyon” değişkenlerinin ele alınmasına karar verilmiştir. Ele alınan bu değişkenler ile video teknolojisinin dönüt süreçlerinde ve öğrenme üzerindeki etkisinin daha geniş bir perspektiften sunulabileceği düşünülmektedir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, uygulama süreci, araştırmacının rolü ve iç ve dış geçerlik başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Deseni

Bu tez çalışması kapsamında karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemde araştırma problemlerinin çözümü için nicel ve nitel verilerin birbirini destekler bir biçimde toplanması söz konusudur (Fraenkel & Wallen, 2009). Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) karma araştırmayla ilgili daha önce yapılan 19 farklı tanım üzerinde görüş birliğine vararak bunların birleşimini içeren bir tanıma ulaşma çabası içerisine girmişlerdir. Bunun üzerine karma araştırmayı, bulguların anlaşılması ve güçlendirilmesi üzerinde genişlik ve derinlik elde etmek amacıyla, “nitel verilerin toplanması, verilerin analizi, çıkarım teknikleri” gibi nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarına ait öğelerin birleştirildiği araştırma türü olarak tanımlamışlardır.

Nicel veriler bir araştırma problemine yönelik genel bir anlayış sunarken, nitel veriler probleme ilişkin daha ayrıntılı bir anlayış olanağı sunmaktadır. Bu nedenle bu ikisinin bir araya getirilmesini içeren karma yöntem sayesinde bir araştırma problemine yönelik daha eksiksiz ve güçlendirilmiş bir anlama fırsatı doğmaktadır (Creswell & Clark, 2017). Buna ek olarak, karma yöntem araştırması, bir araştırma problemini incelemek için yalnızca nicel veya nitel verileri içeren araştırmalardan daha fazla kanıt sağlamaktadır.

Karma araştırma yönteminin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada ise bu türlerden yakınsak paralel desen (convergent parallel design) kullanılmıştır (Bkz. Şekil 7). Yakınsak paralel desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmakta ve araştırmanın yorumlama aşamasında birleştirilmektedir (Creswell & Clark, 2017). Yakınsak paralel desenin birincil amaçlarından birisi bir konu üzerinde farklı ancak tamamlayıcı nitelikteki verileri toplamak ve böylece araştırma problemini daha iyi biçimde ele almak ve anlamaktır. Bu desende araştırmacı nicel analiz sonuçlarını nitel analiz sonuçlarıyla karşılaştırarak araştırma problemi üzerinde daha bütüncül ve tam bir anlayışa sahip olma olanağını yakalamaktadır. Bu desenin

diğer bir amacı da çalışmada elde edilen bulguları güçlendirmek ve doğrulamak olarak ifade edilmektedir (Creswell & Clark, 2017). Yakınsak paralel desende araştırma problemlerini ele alma konusunda nicel ve nitel veriler eşit derecede öneme sahiptir.



Şekil 7. Yakınsak paralel desen

Araştırmanın nicel boyutunda nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen kapsamında ise son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre katılımcılar her iki gruba seçkisiz bir biçimde atanmış ve sadece sürecin sonunda değişkenlerin ölçülmesine ilişkin veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Tablo 1

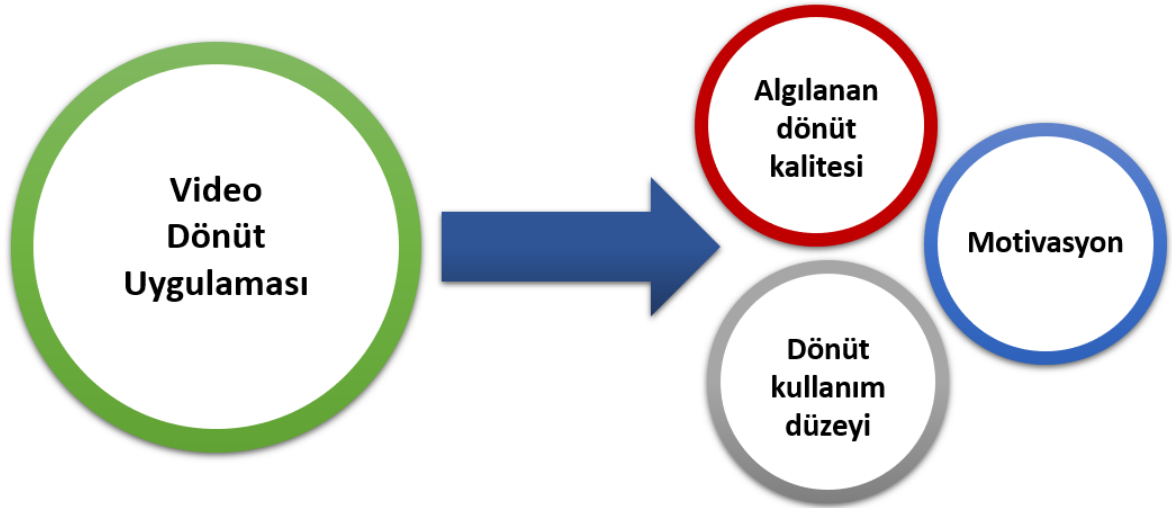
*Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi*

	R	X	O <sub>123</sub>	O <sub>4</sub>	O <sub>5</sub>
Video Grubu	Seçkisiz atama	Deneysel işlem: Video dönüt uygulaması	Ara test: Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği Dönüt kullanım düzeyi inceleme formu	Son test: Motivasyon ölçeği	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu
Metin Grubu	Seçkisiz atama	Metin dönüt uygulaması	Ara test: Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği Dönüt kullanım düzeyi inceleme formu	Son test: Motivasyon ölçeği	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumu derinlemesine incelemektir. Yani bir duruma ilişkin ortam, birey veya süreç gibi unsurlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Dolayısıyla, bu tez çalışmasında video dönüt uygulamasının etkilerini daha ayrıntılı bir biçimde ele almak ve böylelikle araştırma problemlerini daha iyi yorumlamak için durum çalışmasından yararlanılmış ve

öğrencilerin video dönüt uygulama sürecine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Desenin şematik gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırmanın bağımsız değişkeni video dönüt uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin algıladıkları dönüt kalite düzeyi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyondur (Bkz. Şekil 8). Bunun yanı sıra, kontrol grubundaki öğrenciler halihazırda metin dönüt uygulaması deneyimlemedikleri için bu grubun “kontrol” grubu olarak adlandırılması uygun düşmemektedir. Dolayısıyla, bu haliyle çalışmada iki adet deney grubunun varlığı söz konusudur. Çalışmanın raporlama sürecinde bu iki grubun anlaşılabilirlik bakımından karışmaması için video dönüt uygulamasını deneyimleyen gruba “video grubu”, metin dönüt uygulaması deneyimleyen gruba ise “metin grubu” adı verilmiş ve tez çalışmasının tümünde bu ifadeler kullanılmıştır.



Şekil 8. Araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 45 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 5'i 1. sınıf, 40'ı ise 2. sınıf düzeyindedir. Araştırma “Bilişim Etiği ve Güvenliği” dersi kapsamında 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler video ve metin gruplarına seçkisiz bir biçimde atanmıştır. Ders iki ayrı şube biçiminde olmayıp aynı ders saatinde her iki grup sürece devam etmiştir. Çalışmada gerekli görevleri gerçekleştirmeyen 2 öğrenci çalışma kapsamının dışında tutulmuş ve süreç video

(n=23) ve metin (n=20) gruplarında yer alan 43 öğrenciyle tamamlanmıştır. Tablo 2'de çalışma grubuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

*Çalışma Grubuyla İlgili Dağılımlar*

Gruplar	Öğrenci Sayılarının Dağılımı			Genel Not Ortalaması	
	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)	$\bar{X}$	SS
Video	14	9	23	2.61	.46
Metin	12	8	20	2.52	.29
Toplam	26	17	43		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet açısından dengeli dağıldığı söylenebilir. Buna ek olarak, öğrenciler video ve metin gruplarına seçkisiz bir biçimde atandığından her iki grubun başarı açısından eşit olduğu varsayımı yapılabilmektedir. Nitekim öğrencilerin genel not ortalamaları da grupların eşit düzeyde olduğunu göstermekte ve bu varsayımı desteklemektedir ( $t=-.778$ ;  $p>.05$ ).

### Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında algılanan dönüt kalitesi ve derse yönelik motivasyonu belirlemek için alanyazında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler kullanılmıştır. Dönüt kullanım düzeyi ve öğrenci görüşlerini belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen formlardan yararlanılmıştır.

**Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği.** Video dönüt uygulamasının öğrencilerin algıladıkları dönüt kalitesine etkisini belirlemek için Şat (2017) tarafından geliştirilen “Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 25 madde ve 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler 11 maddeden oluşan geliştirme (development), 7 maddeden oluşan anlaşılabilirlik (understandability) ve 7 maddeden oluşan teşvik etme (encouragement) faktörleridir. 5’li likert tipindeki ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı alt faktörler için sırasıyla 0.92, 0.88 ve 0.83 olup, ölçeğin tamamı için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir güvenilirlik değerleri arasında kalmaktadır (Nunnally, 1978).

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bunun sonucunda 3 faktörlü yapı doğrulanmış ve CFI değeri 0.92,

TLI değeri 0.91 ve RMSEA değeri 0.078 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ise kabul edilebilir değer aralığında yer almaktadır (Bentler, 1990; Browne & Cudeck, 1992).

Ölçeęin genelinden alınabilecek en dūřuk puan 25, en yūksek puan ise 125'tir. Geliřtirme alt boyutu için alınabilecek en dūřuk puan 11, en yūksek puan 55'tir. Anlařılırlık ve teřvik etme alt boyutları için alınabilecek en dūřuk puan 7, en yūksek puan ise 35'tir.

Algılanan dōnūt kalitesinin gōstergeleri olarak ölçekte belirlenen alt faktōrlerin, alanyazında kaliteli bir dōnūtün gōstergeleri olarak ifade edilen anlaşılırlık, geliştirmeye yardımcı olma ve duyuşsal etkileşim sağlama boyutlarını kapsadığı ve bu nedenle ölçeğin bu çalışma için uygun olduğu sōylenebilmektedir.

Algılanan dōnūt kalitesine ait ölçekteki alt faktōrler olan geliştirme, anlaşılırlık ve teşvik etme boyutlarına ilişkin açıklamalar řu şekilde verilebilir:

- **Geliřtirme:** Bu boyut, ödevin dūzeltme sūrecinde yol gōsterme, nasıl dūzeltileceęi yōnünde ayrıntılı açıklamalara yer verme ve ödevin zayıf yōnlerinin giderilmesi için neler yapılması gerektięini ifade etme konularına dair öęrencinin algı dūzeyi ile ilgilidir.
- **Anlaşılırlık:** Bu boyut, ödevlere verilen dōnūtlerin kolay bir şekilde anlaşılması, tutarlı olması ve konuya uygun olması konularına dair öğrencinin algı dūzeyi ile ilgilidir.
- **Teřvik etme:** Bu boyut, ödevlere verilen dōnūtlerde dōnūt veren kiřinin eleřtirilerini pozitif bir biçimde aktarması, öęrencilerin dev için sarf ettięi çabayı önemsemesi, yapılan iře deęer verdięini hissettirmesi ve devi dūzeltme sūrecinde öęrencileri motive etmesi konularına dair öęrencinin algı dūzeyi ile ilgilidir.

**Dōnūt kullanım dūzeyi inceleme formu.** ęrencilerin aldıkları dōnūtleri kullanım dūzeylerini belirlemek için arařtırmacı tarafından bir form geliřtirilmiřtir. Form üzerinde öğretici tarafından öęrencilere verilen ve dūzeltme gerektiren dōnūtlerin listesi ve dōnūtlerin öęrenciler tarafından kullanım dūzeylerini belirten bōlūmler yer almaktadır (Bkz. EK-A). Kullanım dūzeyleri 0 (dūzeltme yok/hatalı dūzeltme), 1 (yūzeyssel dūzeltme) ve 2 (ayrıntılı dūzeltme) olarak belirlenmiřtir. Bu formun hazırlanmasında Demiraslan-evik, Hařlaman ve elik'in (2015) alıřması

referans alınmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde BÖTE alanında uzman, bu alanda doktorasını tamamlamış ve dönüt kullanımı üzerinde bilgisi olan iki akademisyenin görüşlerinden yararlanılmıştır.

**Motivasyon ölçeği.** Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek motivasyon ve öğrenme stratejileri olarak iki bölüme sahiptir. Bu çalışmada ölçeğin sadece motivasyon bölümü kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipindedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak AFA gerçekleştirilmiş ve 31 madde 6 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler içsel hedef düzenleme (4 madde), dışsal hedef düzenleme (4 madde), görev değeri (6 madde), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı (4 madde), öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik (8 madde), sınav kaygısı (5 madde) faktörleridir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları 0.59 ile 0.86 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktör yapısının sınanması için uygulanan DFA analizi sonucunda ise yapının doğruluğunu teyit eden değerler ortaya çıkmıştır (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Bu kapsamda, CFI değeri 0.82, GFI değeri 0.88, AGFI değeri 0.85 ve RMSEA değeri 0.06 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 217'dir. Öğrenciler dersi ilk defa aldıklarından motivasyon testi ön test olarak değil, sadece son test olarak uygulanmıştır. Buna ek olarak, motivasyon alt boyutları açısından incelenmemiştir. Motivasyon değişkeninin daha genel bir bakış açısıyla ele alınması bakımından çalışmada ölçeğin genelinden alınan puan dikkate alınmıştır.

**Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu.** Öğrencilerin ders kapsamında video dönüt uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bkz. EK-C). Bu formda toplam 20 soru yer almaktadır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazında yer alan video dönüt ile ilgili çalışmalar incelenmiştir (Ghosn-Chelala & Al-Chibani, 2018; Grigoryan, 2017a; Mathieson, 2012; Silva, 2012; Vincelette & Bostic, 2013). Geliştirilen forma BÖTE alanından



olan ve öğrenci görüşmeleriyle ilgili çalışmaları olan üç uzman öğretim elemanının dönütlerine göre yapılan düzenlemelerden sonra son hali verilmiştir. Form öğrencilere çevrimiçi bir anket olarak uygulanmıştır. Bu durumun sebeplerinden birisi COVID-19 salgını sebebiyle öğrenciler ile bir araya gelinememesi ve çevrimiçi canlı görüşme yapılması halinde öğrencilerin internet kotalarının yetersiz kalabileceği olasılığının bulunmasıdır.

### **Verilerin Analizi**

Karma yöntem benimsenerek yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel veriler toplandığından verilerin analizi de nicel veri analizi ve nitel veri analizi olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Her iki analiz aşamasında toplanan tüm veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve sonrasında uygun analiz yöntemleri işe koşulmuştur.

**Nicel verilerin analizi.** Çalışmadaki nicel veriler biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği, dönüt kullanım düzeyi inceleme formu ve motivasyon ölçeğinden elde edilmiştir. Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeğinde hem ölçeğin tamamı hem de 3 alt boyut olan geliştirme, anlaşılabilirlik ve teşvik etme boyutları dikkate alınmıştır. Söz konusu verilerin tamamı nicel analiz teknikleriyle incelenmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık değeri ( $p$ ) .05 olarak kabul edilmiştir.

Dönüt kullanım düzeyi ile ilgili olarak, nicel analizlere geçilmeden önce öğrencilerin ödevlerin ilk hali ve düzeltme yapılmış hali karşılaştırılarak dönüt kullanım düzeyleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama için Min (2006) ile Demiraslan-Çevik, Haşlaman ve Çelik'in (2015) çalışmalarında izlenen yöntemlerin birleştirilmiş hali kullanılmıştır. Min (2006) dönüt kullanım düzeyinin hesaplanmasında öğrencinin kullandığı dönütlerin öğrenciye verilmiş olan düzeltme gerektiren tüm dönütlere oranını temel almıştır. Demiraslan-Çevik, Haşlaman ve Çelik (2015) ise alınan dönütlerin kullanım düzeyini (0= düzeltme yok, 1=yüzeysel düzeltme, 2=ayrıntılı düzeltme şeklinde) üç aşamada ele almışlardır. Bu çalışmada ise bu iki yöntem bir araya getirilerek gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle öğrenciye haftalık ödev ile ilgili verilen ve düzeltme gerektiren toplam dönüt sayısı hesaplanmış ve bu dönütlerin listesi çıkarılmıştır. Daha sonra her bir dönüt için kullanım durumuna göre eğer düzeltme yoksa veya hatalı düzeltme yapılmışsa 0, yüzeysel bir düzeltme yapılmışsa 1 ve ayrıntılı bir düzeltme yapılmışsa 2 şeklinde

puanlandırma yapılmıştır. Dönütlerin kullanım durumlarına ilişkin örneklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

*Dönüt Kullanım Durumlarına İlişkin Örnekler*

Puan	Örnek dönüt	Örnek düzeltme
0	<i>"Bahsettiğin sorunlara özellikle mobil uygulama erişim izinleri de eklenebilir. Zira mobil cihazlar her yaşta kullanıcının hayatının her anında kullandığı cihazlar haline gelmiş durumdadır."</i>	<i>"Ortaya çıkan olumsuz sorunlar insan yaşamını doğrudan etkiler. Örneğin telefon numarası kötü insanların eline geçtiğinde o kişiler rahatsız edebilir, taciz edebilir, dolandırabilir..."</i>
1	<i>"Peki hayatta Kantçı anlayışı her durumda ve şartta sürdürebileceğini düşünüyor musun? Yani bazı durumlarda Faydacı etiği de benimserim der misin? Bununla ilgili düşüncelerini yazsan iyi olur ☺."</i>	<i>"Yalnız hayatımda her zaman bunu benimsediğimi söyleyemem. Çünkü faydacı etiği benimsediğim zamanlar da olabilir. Bazen ikisi olmayabilir."</i>
2	<i>"Peki hayatta Kantçı anlayışı her durumda ve şartta sürdürebileceğini düşünüyor musun? Yani bazı durumlarda Faydacı etiği de benimserim der misin? Bununla ilgili düşüncelerini yazsan iyi olur ☺."</i>	<i>"Hayatın her anında bu etiği gerçekleştirebilmemiz birçok insani yönümüzden dolayı mümkün olmayacaktır. Sadece bunu maksimum düzeyde gerçekleştirmek için çalışmalıyız. Örnek olarak; insanların üzülmemesi için o an olan kötü bir durumu söylememek ya da beyaz yalanlar örnek verilebilir. Asla kesinlikle doğru olduğunu iddia etmiyorum fakat insani duygu, düşünce ve vicdanımızın bizi yanılması yaşam boyunca mümkündür."</i>

Tablo 3 incelendiğinde, verilen dönütü kullanım durumu için 0 puan alan öğrencinin dönütte istenenden başka bir noktaya değinerek düzeltme yaptığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan düzeltme hatalı düzeltme olarak kabul edilmiş ve dönütün kullanılma durumu için 0 puan verilmiştir. Bunun yanı sıra verilen dönüt ile ilgili hiçbir düzeltme yapılmadığında da 0 puan verilmiştir. Buna ek olarak 1 puan alan öğrenci ise dönütte belirtilenler doğrultusunda oldukça yüzeysel bir düzeltme yapmış ve bu nedenle dönüt kullanım durumu 1 puan olarak kodlanmıştır. Son olarak dönüt kullanım durumu ile ilgili 2 puan alan öğrencinin ise dönütte istenenleri yerine getirdiği ve gerçek yaşamdan da örneklere değinerek ayrıntılı bir düzeltme gerçekleştirdiği görülmektedir.

Dönütlerin kullanılma durumlarını belirlemek için oluşturulan listede dönüt ekranının sağ kısmında yer alan yazılı dönütler temel alınmıştır. Bir diğer ifadeyle gerek video dönütlerde gerekse de metin dönütlerde ekranın sağında yer alan yazılı

açıklamalar dönüt listesine eklenmiştir. Daha sonra bu açıklamaların öğrenci tarafından düzeltme ödevine yansıtılıp yansıtılmadığı incelenmiş ve buna göre puanlama yapılmıştır. Bu bağlamda Tablo 3'ün "örnek dönüt" sütununda yer alan ifadeler Şekil 10 ve Şekil 11'de görüldüğü üzere her iki dönüt formatı için ekranın sağında yer alan yazılı dönütlerdir. "Örnek düzeltme" sütunu ise bu dönütlere karşılık olarak öğrenci tarafından yapılanları göstermektedir. "Puan" sütunu ise verilen dönüte yönelik yapılan düzeltme puanını ifade etmektedir. Dönüt kullanımı ile ilgili incelemenin son aşamasında ise toplam puan toplam dönüt sayısına bölünmüş ve dönüt kullanım düzeyi belirlenmiştir. Örneğin ödevi için düzeltme gerektiren toplam 6 adet dönüt alan bir öğrenciye ait örnek puanlandırma Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Örnek Puanlandırma*

	Dönüt 1	Dönüt 2	Dönüt 3	Dönüt 4	Dönüt 5	Dönüt 6
Kullanım Durumu	0	1	0	2	2	0
				Toplam Puan: 0+1+0+2+2+0=5		
				Toplam dönüt sayısı=6		
				Dönüt kullanım düzeyi: 5/6=0.83		

Dönüt kullanım düzeyi ile ilgili puanlama sürecinde araştırmacıyla birlikte BÖTE alanında doktorasını tamamlamış uzman bir akademisyen daha görev almış ve iki puanlayıcı arasındaki güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirliğin hesaplanmasında uyum yüzdesi (Cohen's Kappa) ve Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Landis ve Koch (1977) uyum yüzdeleri ile ilgili olarak  $\kappa < 0.00$ : zayıf uyum, 0.00-0.20: önemsiz uyum, 0.21-0.40: düşük uyum, 0.41-0.60: orta uyum, 0.61-0.80: önemli uyum, 0.81-1.00: çok yüksek uyum biçiminde kategorilendirme yapmıştır. Korelasyon katsayısı ile ilgili olarak ise  $r < 0.20$ : çok zayıf düzeyde ilişki, 0.20-0.39: zayıf düzeyde ilişki, 0.40-0.59: orta düzeyde ilişki, 0.60-0.79: güçlü düzeyde ilişki, 0.80-1.00: çok güçlü düzeyde ilişki olarak bir sınıflandırılma yapılmıştır (Evans, 1996). Bu bağlamda, çalışmada iki puanlayıcı tüm ödevlerin %36'sını birlikte değerlendirmiş ve önemli düzeyde bir uyum (Cohen's  $\kappa = .738$ ,  $p < .05$ ) ve çok güçlü düzeyde bir ilişkiye ( $r = .838$ ,  $p < .05$ ) ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmacının dönüt kullanım düzeyini güvenilir bir biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.

Nicel verilerin analizinde kullanılması uygun istatistiksel tekniklere karar vermek amacıyla öncelikle çalışmanın bağımlı değişkenleri için video ve metin grupları düzeyinde normallik testi yapılmıştır. Gruplardaki örneklem büyüklüğü 30'dan az olduğu için Shapiro-Wilks (S-W) testi kullanılmıştır. Bununla ilgili olarak algılanan dönüt kalitesi ve 3 alt boyutuna ilişkin verilerin her 3 ödev ve ödevlerin geneli için normal dağılım durumlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

*Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Ödevler	Gruplar	S-W testi anlamlılık (p) değerleri			
		Geliştirme	Anlaşılabilirlik	Teşvik Etme	Algılanan Dönüt Kalitesi
Ödev1	Video	.000	.000	.000	.000
	Metin	.000	.000	.011	.000
Ödev2	Video	.000	.000	.000	.000
	Metin	.000	.000	.000	.000
Ödev3	Video	.000	.000	.000	.000
	Metin	.000	.000	.000	.000
Ödevler Ortalama	Video	.000	.000	.001	.000
	Metin	.003	.004	.025	.016

Tablo 5'teki normallik testi sonuçları incelendiğinde tüm verilerin normal olmayan bir dağılım sergilediği görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu nedenle algılanan dönüt kalitesi ile ilgili verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Dönüt kullanım düzeyi ile ilgili olarak gerçekleştirilecek analiz tekniğine karar vermek için yapılan normallik testinin sonuçlarına ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

*Dönüt Kullanım Düzeyine İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Ödevler	Gruplar	S-W testi anlamlılık (p) değerleri
Ödev1	Video	.001
	Metin	.001
Ödev2	Video	.000
	Metin	.001
Ödev3	Video	.000
	Metin	.006
Ödevler Ortalama	Video	.000
	Metin	.079

Tablo 6'daki Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları incelendiğinde, dönüt kullanım düzeyine ilişkin verilerin tüm ödevler için normal dağılıma uymadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu nedenle video ve metin grupları arasındaki dönüt kullanım düzeyi farklılığını analiz etmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Video ve metin gruplarının derse yönelik motivasyonlarını karşılaştırmak için kullanılacak istatistiksel tekniğe karar vermeden önce diğerlerinde olduğu gibi normallik testi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

*Motivasyona İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişken	Gruplar	S-W testi anlamlılık ( $p$ ) değerleri
Motivasyon	Video	.793
	Metin	.254

Tablo 7'de görüldüğü üzere motivasyon ölçeğinden toplanan veriler video ve metin grupları için normal dağılım göstermektedir. Bundan dolayı grupların motivasyonlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t-testinin kullanımı tercih edilmiştir.

**Nitel verilerin analizi.** Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren nitel verilerin analizi için içerik analizi (content analysis) yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde temel olarak kod ve tema kavramları üzerinde odaklanılır. Bu bağlamda, kodlama ile verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Strauss & Corbin, 1990). İçerik analizi süreci dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve kavramsal olarak bu bölümlerin ne anlama geldiğini bulmaya çalışır. Temaların bulunması aşamasında ise ilk aşamada ortaya çıkan kodları anlamlı bir biçimde belli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması söz konusudur. Sonraki aşamada ise kodlar ve temalar gözden geçirilerek yeniden düzenlenir ve özellikle okuyucunun anlayabileceği bir dille açıklanmaya çalışılır. Son

aşamada ise nitel olarak ortaya çıkan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır ve bazı çıkarımlarda bulunulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu tez çalışmasında nitel verilerin analizi sürecinde söz konusu aşamalar izlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış yüz yüze bir görüşme olmadığı için ses kaydı ve transkript işlemleri söz konusu olmamıştır. Veriler çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Bu kapsamda anketi yanıtlayan 19 öğrenci kod isimlerle (K01 ,..., K19) kodlanmıştır. Bu kodlamada “K” harfi katılımcıyı simgelemektedir.

Ankete verilen yanıtlar bir MS Word belgesine geçirilmiş ve bunun sonucunda 11 yazı karakteri büyüklüğü ve 1,15 satır aralığında 8309 sözcükten oluşan 38 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Anket ile toplanan nitel verilere ilişkin ayrıntılara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*Toplanan Nitel Verilere İlişkin Ayrıntılar*

Kod İsimleri	Sözcük Sayısı	Sayfa Sayısı
K01	642	2
K02	318	2
K03	302	2
K04	512	2
K05	385	2
K06	469	2
K07	419	2
K08	448	2
K09	470	2
K10	509	2
K11	427	2
K12	478	2
K13	446	2
K14	417	2
K15	329	2
K16	380	2
K17	366	2
K18	544	2
K19	448	2
TOPLAM	8309	38

Çalışmada elde edilen nitel veriler ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve birlikte analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ise birtakım kodlar ve bu kodların oluşturduğu temalara ulaşılmıştır. Nitel analizi süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Dolayısıyla, veri analiz işlemi tek kişi tarafından yapıldığında güvenilirliği sağlamak için farklı zamanlarda aynı analiz aşamalarını takip etmek ve aynı sonuçları elde etmek gerekmektedir. Bu sayede güvenirlığın sağlanabileceği ifade edilmektedir (Gökçe, 1994). Bu çalışmada ise söz konusu adımlar takip edilmiş ve nitel analizin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde geriye gidilerek tekrar analizler yapılmış ve güvenilirlik güçlendirilmeye çalışılmıştır. Son olarak, ulaşılan kod ve temalar BÖTE alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve son hali verilmiştir.

Çalışmadaki araştırma soruları, bu sorulara yanıt aranması amacıyla toplanan veriler için kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin istatistiksel analiz teknikleri Tablo 9'da eşleştirilerek özetlenmiştir.

Tablo 9

*Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Tekniklerinin Eşleştirilmesi*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
Video formatında dönüt alan video grubu ile metin formatında dönüt alan metin grubu arasında algılanan dönüt kalitesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği	Mann-Whitney U testi
Video formatında dönüt alan video grubu ile metin formatında dönüt alan metin grubu arasında dönüt kullanım düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	Dönüt kullanım düzeyi inceleme formu	İçerik analizi Mann-Whitney U testi
Video formatında dönüt alan video grubu ile metin formatında dönüt alan metin grubu arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	Motivasyon ölçeği	İlişkisiz örneklem t-testi
Öğrencilerin dönüt uygulamalarında video kullanımının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu	İçerik analizi

## Uygulama Süreci

Uygulama süreci başlığı pilot çalışma süreci ve ana uygulama süreci olarak iki alt başlık altında ele alınmıştır.

### Pilot Çalışma süreci

Tez çalışması kapsamında 2019/2020 bahar döneminde yürütülen ana uygulamaya geçilmeden önce uygulama sürecinde karşılaşılabilecek hata ve

eksiklikleri tespit etmek ve uygulamanın daha verimli geçmesini sağlamak için 2019/2020 güz döneminde bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sürecinde araştırmacı ana uygulamada planladığı uygulama taslağını büyük ölçüde tamamlamış ve bunun yürütülmesi için yeterli kaynak ve zamana sahip olmuştur. Bundan dolayı, söz konusu pilot çalışma sadece ana uygulama öncesi yapılan küçük çapta bir uygulama olmayıp, ana uygulama düzeyine yakın bir kapsama sahiptir. Bu bağlamda, ana uygulamada ele alınan değişkenler, uygulama süreci ve veri toplama araçları büyük oranda benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak pilot çalışma sürecinde hem ana uygulamaya yakın bir uygulama gerçekleştirilebilmiş hem de uygulamadaki eksiklikler tespit edilerek bunların giderilmesi ve ana uygulamada daha sorunsuz bir sürecin yürütülmesi olanağı sağlanmıştır.

Pilot çalışmada video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi, algılanan öğrenme ve motivasyona etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, video dönüt uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi de amaçlanan diğer bir noktadır.

Pilot çalışmanın katılımcılarını 2019/2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 44 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 4'ü 3. sınıf, 40'ı ise 4.sınıf düzeyindedir. Araştırma "Bilgi Güvenliği ve Etik" dersi kapsamında 10 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde gerekli görevleri gerçekleştirilmeyen bazı öğrenciler olmuş ve bu yüzden video ve metin gruplarından 3'er öğrenci çalışma dışı tutulmuştur. Dolayısıyla çalışma video (n=19) ve metin (n=19) gruplarında yer alan toplam 38 öğrenciyle tamamlanmıştır.

Pilot çalışmada 5 adet veri toplama aracından yararlanılmıştır. Video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesine etkisini belirlemede Şat (2017) tarafından geliştirilen "Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Dönüt kullanım düzeyi araştırmacı tarafından geliştirilen bir form aracılığıyla analiz edilmiştir. Algılanan öğrenme ve motivasyon değişkenleri için sırasıyla Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Öğrenme Ölçeği ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Son olarak, öğrenci görüşleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.



Pilot çalışmanın uygulama sürecinde ilk olarak video ve metin grupları rastgele bir biçimde belirlenmiştir. Uygulama kapsamında öğrencilere haftalık işlenen konularla ilgili toplam 5 adet yazılı ödev verilmiştir. Öğrenciler her bir ödevi gönderdikten sonra araştırmacı tarafından video veya metin formatında dönütler sağlanmıştır. Sonrasında ise öğrenciler aldıkları dönütlere göre ödevlerini düzeltmişlerdir. 3 yazılı ödevi kapsayan bu süreçte her bir ödevden sonra algılanan dönüt kalitesi ve dönüt kullanım düzeyi değişkenleriyle ilgili veriler toplanmıştır. 3 ödevin ardından ise öğrencilerin algılanan öğrenme ve derse yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeye dönük ölçümler yapılmıştır. Bu aşamada pilot çalışmanın nicel bölümü son bulmuştur. Bunun ardından öğrencilerin her iki dönüt formatını deneyimlemesi ve böylelikle video dönüt uygulaması hakkında daha iyi görüş belirtmelerini sağlamak amacıyla video ve metin grupları yer değiştirilmiştir. Bu kapsamda 2 adet yazılı ödev daha verilmiş ve video grubu metin, metin grubu ise video formatında dönüt almıştır. Bu 2 ödev nicel analizlere dahil edilmemiştir. Sürecin sonunda ise gönüllü 15 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### ***Pilot Çalışmanın Nicel Bulguları***

Veri toplama ve uygulama süreci sona erdikten sonra veriler analiz edilmiş ve pilot çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Analiz süresince yararlanılan istatistiksel analiz tekniklerinin varsayımlarına da dikkat edilmiştir. Bu bölümde ilk olarak pilot çalışmanın nicel bulgularına yer verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda video dönüt uygulamasının genel itibarıyla algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutları olan geliştirme, anlaşılabilirlik ve teşvik etme boyutları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

### ***Ödevler için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)***

	Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	<i>U</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ödev 1	Geliştirme	Video	19	51.15	3.96	22.05	132.00	-	.154
		Metin	19	48.18	6.49	16.95			
	Anlaşılabilirlik	Video	19	32.48	2.73	21.34	145.50	-	.301
		Metin	19	30.52	5.53	17.66			

	Teşvik Etme	Video	19	33.53	1.68	22.58	122.00	-	.079
		Metin	19	30.94	6.09	16.42			
	Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	19	117.00	7.50	22.50	123.50	-	.095
		Metin	19	109.75	16.75	16.50			
Ödev 2	Geliştirme	Video	19	52.03	3.41	22.87	116.50	-	.058
		Metin	19	48.95	5.50	16.13			
	Anlaşılabilirlik	Video	19	33.25	1.89	23.11	112.00	-	.042
		Metin	19	31.15	3.36	15.89			
	Teşvik Etme	Video	19	34.09	1.40	24.47	86.00	-	.004
		Metin	19	31.43	3.43	14.53			
	Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	19	119.50	5.75	23.71	100.50	-	.019
		Metin	19	111.50	11.00	15.29			
Ödev 3	Geliştirme	Video	19	52.80	2.75	23.82	98.50	-	.014
		Metin	19	48.29	6.49	15.18			
	Anlaşılabilirlik	Video	19	32.97	2.17	24.37	88.00	-	.006
		Metin	19	30.45	3.15	14.63			
	Teşvik Etme	Video	19	33.74	1.75	23.32	108.00	-	.027
		Metin	19	31.29	4.41	15.68			
	Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	19	119.50	6.25	24.39	87.50	-	.006
		Metin	19	109.75	13.25	14.61			
Ödevler Ortalama	Geliştirme	Video	19	52.03	2.97	23.61	102.50	-	.023
		Metin	19	48.40	5.50	15.39			
	Anlaşılabilirlik	Video	19	32.90	1.47	-	-	-2.66	.012
		Metin	19	30.73	3.29	-			
	Teşvik Etme	Video	19	33.74	1.40	23.95	96.00	-	.013
		Metin	19	31.22	4.20	15.05			
	Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	19	118.75	5.50	23.95	96.00	-	.014
		Metin	19	110.25	12.50	15.05			

Pilot çalışma kapsamında ele alınan bir başka değişken ise dönüt kullanım düzeyidir. Elde edilen bulgulara göre video dönüt uygulaması öğrencilerin dönüt kullanım düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna ait sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

*Dönüt Kullanım Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Ödevler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	<i>U</i>	<i>p</i>
Ödev1	Video	19	1.79	.48	23.08	112.50	.032
	Metin	19	1.44	.70	15.92		
Ödev2	Video	19	1.76	.43	23.18	110.50	.031
	Metin	19	1.25	.72	15.82		
Ödev3	Video	19	1.80	.31	23.61	102.50	.016
	Metin	19	1.36	.65	15.39		
Ödevler Ortalama	Video	19	1.78	.25	23.74	100.00	.018
	Metin	19	1.35	.55	15.26		

Pilot çalışma sürecinde video dönüt uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi de incelenmek istenmiştir. Bu kapsamda, akademik başarı değişkeni yerine alanyazında onun yordayıcısı olarak belirtilen algılanan öğrenme değişkeni ve bunun iki alt boyutu (algılanan bilişsel öğrenme ve algılanan duyuşsal öğrenme) kullanılmıştır. Algılanan öğrenme değişkeni öz raporlamaya dayanan ve öğrenenlerin öz-değerlendirmelerini ele alan bir değişkendir. Alanyazında da öğrenenlerin algıladıkları öğrenmelerini belirledikleri öz-değerlendirme süreçleri önemli ve gerekli görülmektedir (Erdem & Ekici, 2016). Bu nedenle algılanan öğrenmenin pilot çalışma açısından önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular video dönüt uygulamasının öğrencilerin ödevlerden öğrendiği bilgileri algılama düzeylerine anlamlı etki ettiğini göstermektedir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*Algılanan Öğrenme ve Alt Boyutların İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Algılanan Bilişsel Öğrenme	Video	19	18.42	2.01	-1.952	.059
	Metin	19	16.92	2.67		
Algılanan Duyuşsal Öğrenme	Video	19	17.73	2.28	-2.557	.015
	Metin	19	15.24	3.6		
Algılanan Öğrenme	Video	19	36.18	3.66	-2.624	.013
	Metin	19	32.16	5.52		

Pilot çalışmada ele alınan bir diğer nicel değişken ise motivasyondur. Bu kapsamda yapılan ölçümlerin sonucunda video dönüt uygulamasının motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili sonuçlara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

*Motivasyonun İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-testi Sonuçlarının Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Video	19	170.98	16.48	-.781	.440
Metin	19	166.40	19.56		

### **Pilot Çalışmanın Nitel Bulguları**

Bu bölümde çalışmanın nicel boyutunda elde edilen bulguları desteklemek ve öğrencilerin video dönüt uygulaması hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda 15 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin analizi sonucunda 4 tema elde edilmiştir. Bu temalar video dönütlerin avantajları, video dönütlerin dezavantajları, video dönütlerin gelecekte kullanımı ve video dönüt uygulamasına yönelik öneriler şeklindedir.

**Video Dönütlerin Avantajları.** Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere göre sahip oldukları avantajlara yer verilmiştir. Bu temanın altında 8 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

*Video Dönütlerin Avantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Kodlar	n
Anlaşılır Olması	13
Ayrıntılı Olması	12
Duyuşsal Etkileşimi Sağlaması	12
Düzeltilme Yapma Motivasyonu Sağlaması	11
Kalıcı Öğrenme Sağlaması	10
Derse Karşı Motivasyon Sağlaması	8
Düzeltilme Yapma Sürecini Kolaylaştırması	7
Gerçekçi İletişim Olanağı Sunması	6
Merak Uyandırması	5

Öğrenci görüşlerine göre dönütün anlaşılır olması, ayrıntılı olması, duyuşsal etkileşimi sağlaması, düzeltme yapma motivasyonu sağlaması, kalıcı öğrenmeyi desteklemesi, motivasyonu artırması, düzeltme yapmayı kolaylaştırması, gerçekçi iletişim olanağı sunması ve öğrencide merak uyandırması hususlarında video dönütlerin metin dönütlere göre daha avantajlı olduğu ortaya çıkmıştır.

**Video Dönütlerin Dezavantajları.** Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla sahip olduğu dezavantajlara yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 3 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

*Video Dönütlerin Dezavantajları Teması ve Bu Temayla İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Kodlar	n
Düzeltilme Yapma Sürecini Zorlaştırması	5
Ekrandaki Dönütlerin Okunamaması	2
Erişilebilirlik Sorunları	2

Öğrenci görüşmelerinde video dönütlerin dezavantajları olarak düzeltme yapma sürecini zorlaştırması, video ekranında yer alan dönütlerin okunmaması ve çeşitli erişilebilirlik sorunlarından bahsedilmiştir. 6 öğrencileri ise video dönütlerin metin dönütlere kıyasla herhangi bir dezavantajının olmadığını ifade etmiştir.

**Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı.** Bu bölümde video dönütlerin gelecekte kullanımına yönelik öğrenci görüşleri bulunmaktadır. Bu temanın altında 6 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

*Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Kodlar	n
Dönüt Almada Video Formatının Tercih Edilmesi	10
Dönüt Almada Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	4
Dönüt Almada Metin Formatının Tercih Edilmesi	1
Dönüt Vermede Video Formatının Tercih Edilmesi	9
Dönüt Vermede Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	5
Dönüt Vermede Metin Formatının Tercih Edilmesi	1

Yapılan öğrenci görüşmelerinde birçok öğrencinin gerek dönüt almada gerekse de dönüt vermede video formatını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çok az öğrenci bu kapsamda metin formatını tercih etmiştir. Buna ek olarak, bazı öğrenciler ise iş yükü ve hedef kitle özellikleri gibi kıstasların gelecekte video dönütü kullanmada belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

**Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öneriler.** Bu bölümde video dönüt uygulamasının geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 2 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

*Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öneriler Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı (Pilot Çalışma)*

Kodlar	n
Video Ekran Özelliklerine Yönelik Öneriler	6
Videonun Sunuş Biçimine Yönelik Öneriler	3

Öğrencilerin bir kısmı video ekranının sağında bulunan yazılı dönütlerin font küçüklüğünü dile getirip bunların biraz daha büyütülmesi ve böylelikle okunabilirliğin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise ekranın sol alt köşesinde yer alan öğretici görüntüsüyle ilgili önerilerini belirtmiştir. Bu kapsamda öğreticinin ekran görüntüsünün biraz daha büyütülebileceği konusunda bir öneri getirilmiştir. Bazı öğrenciler video dönüt uygulamasının iyileştirilmesine yönelik verdikleri önerilerde videoların sunuş biçimine değinmişlerdir. Bu noktada videoların etkileşimli video halinde sunulması ve eş zamanlı bir biçimde sunulması önerileri getirilmiştir.

### **Pilot Çalışmanın Değerlendirilmesi ve Yapılan İyileştirmeler**

Gerçekleştirilen pilot çalışmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutları, dönüt kullanım düzeyi, algılanan öğrenme ve alt boyutları ve motivasyon değişkenleri üzerinde genel olarak anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan öğrenci görüşmelerinde de video dönütlerin metin dönütlere kıyasla dönüt kalitesi ve dönüt kullanımı çerçevesinde birçok yönden daha avantajlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Gerekli hazırlıkların büyük ölçüde tamamlanması ve yeterli kaynak ve zamanın olması nedeniyle ana uygulamaya yakın bir şekilde gerçekleştirilen pilot

çalışmanın diğere bir amacı ise video dönüt uygulaması boyunca yaşanabilecek sorunların tespit edilip giderilmesi ve ana uygulamada daha eksiksiz ve sorunsuz bir sürecin uygulanmasıdır. Bununla ilgili olarak öncelikle öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında video dönüt uygulaması ile ilgili belirttikleri eksik yönler ve getirdikleri öneriler dikkate alınmıştır. Genel itibariyle video dönüt uygulamasından memnun kalan öğrencilerden bazıları video ekranının sağ kısmında kalan yazılı dönütlerin font küçüklüğü nedeniyle zor okunduğunu belirtmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak, ekranın sağında bulunan bu alan genişletilmiş ve yazıların font boyutları artırılmıştır. Bu sayede video ekranında yer alan dönüt metinlerinin daha rahat okunması sağlanmıştır.

Video dönüt uygulamasıyla ilgili olarak öğrenciler tarafından ifade edilen diğere bir eksiklik, ekranın sol alt kısmında yer alan dönüt verenin yüzünün bulunduğu kısmın küçük olması ve bu nedenle yüzün ekranda çok rahat görülememesidir. Öğrenciler bu alanın daha büyük olması gerektiğini ve bu sayede dönüt verenin yüz ifadelerini daha rahat görebileceklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, pilot çalışma sonrasında ana uygulamaya geçilmeden önce gerekli düzenlemeler yapılmış ve dönüt verenin yüzünün daha ön planda olması ve daha rahat görülmesi sağlanmıştır.

Video ekranında yer alan dönüt metinlerinin font büyüklüğü ve dönüt verenin yüzü ile ilgili belirtilen problemlerin haricinde öğrenciler tarafından uygulamaya ilişkin herhangi başka bir sorun dile getirilmemiştir. Dolayısıyla, pilot çalışma sonrasında ana uygulamaya geçilmeden önce sadece bu iki sorun üzerinde düzenlemeler ve geliştirmeler yapılmıştır. Bunların yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında video dönüt uygulamasının kendisinden bağımsız olarak, uygulamanın gerçekleştirildiği “Bilgi Güvenliği ve Etik” dersinin işlenişi ve konu içerikleri ile ilgili öğrenci görüşleri de alınmıştır. Bu hususla ilgili olarak, öğrenciler dersin işleniş yöntemini beğendiklerini, konu içeriklerinin ve içeriklerin aktarıldığı sunuların iyi hazırlanmış ve ders için uygun olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla dersin işlenişi ve ders içeriği ile ilgili olarak pilot çalışma sonrası herhangi bir düzenlemeye gereksinim duyulmamıştır. Sonuç olarak, ana uygulamanın yürütüldüğü ve “Bilgi Güvenliği ve Etik” dersiyle aynı müfredata sahip olan “Bilişim Etiği ve Güvenliği” dersi için mevcut ders içeriklerinin ve ders işleniş yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Son olarak, video dönüt uygulamasının yürütüldüğü dersin yanı sıra, uygulamanın önemli bir bölümünü oluşturan haftalık ödevler ile ilgili olarak da öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilere ödev konuları, ödev konularının zorluğu ve ödevler ile düzeltme ödevlerinin tamamlanması için kendilerine verilen süre hakkında sorular sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak ödev konularını beğendiklerini, verilen ödevlerin haftalık işlenen konular ile ilgili olduğunu ve kendi fikirlerini yansıtma olanağı verildiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, ödev içeriklerinin gereğinden fazla zor olmadığını ve ödevlerin sisteme yüklenmesi için kendilerine verilen sürenin de yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, video dönüt uygulaması için büyük önem arz eden ödevlerin gerek içerik gerekse de tamamlanma süreleri bakımından uygulama için uygun olduğu görülmüş ve ana uygulamaya bu şekilde devam etme kararı alınmıştır.

### **Ana uygulama süreci**

Çalışmanın verileri 2019/2020 öğretim yılının bahar döneminde “Bilişim Etiği ve Güvenliği” dersi kapsamında toplanmıştır. COVID-19 salgını sebebiyle uygulama yapılan ders uzaktan eğitim biçiminde yürütülmüştür. Uzaktan eğitim süreci ilerleyen bölümde ayrıntılandırılmıştır.

Araştırmanın ilk haftasında video dönüt uygulaması ve dersin işlenişi ile ilgili olarak öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca yapılan bilgilendirme ile ilgili belgeler dersin öğrenme yönetim sistemine de yüklenmiş ve öğrencilerin gerektiğinde bu belgeleri tekrar incelemelerine olanak tanınmıştır. Buna ek olarak haftalık yazılı ödevler için hangi öğrencinin hangi formatta dönüt alacağı belirlenmiştir. Bu belirleme <https://www.randomlists.com/team-generator> adresindeki rastgele takım oluşturma özelliği kullanılarak tamamen seçkisiz bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler hangi formatta dönüt alacakları konusunda bilgilendirilmiştir.

Video dönüt uygulamasının yürütülebilmesi için öğrencilere ikinci haftadan itibaren çalışma boyunca toplam 5 adet yazılı ödev verilmiştir. Ödevler haftalık işlenen konularla ilgili olup, öğrencilerin daha ziyade kendi yorumlarını ve çıkarımlarını yazmalarını gerektirecek türdedir. Haftalık işlenen konu başlıkları, konu içerikleri ve ödev konuları hazırlanırken bilgi güvenliği ve bilişim etiği konusundaki mevcut ders izlenceleri ve ilgili alanyazın çalışmaları incelenmiştir.



Buna ek olarak, hazırlanan içeriklerle ilgili olarak doktora tez dönemindeki bir uzman ve BÖTE alanında görev yapan bir öğretim üyesi olmak üzere iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama süresince işlenen konu başlıkları ve ödev konularına ilişkin açıklamalara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

*Haftalık İşlenen Konu Başlıkları ve Ödev Konuları*

Hafta	Haftalık Konu Başlıkları	Haftalık Verilen Ödev Konuları
Hafta 2	Etik kavramına giriş, etik kuramları	Faydacı ve Kantçı etik anlayışlarını tanımlayınız. Faydacı ve Kantçı etik anlayışlarını güçlü gördüğünüz ve eleştirdiğiniz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Etik sorunların çözümünde hangi yaklaşımı benimsediğinizi nedenleriyle birlikte açıklayınız.
Hafta 3	Bilişim çağının etik sorunları: Gizlilik	Teknoloji, bilişim etiğinin gizlilik boyutuyla ilgili ne tür sorunlara neden olmaktadır? Bu sorunların insan yaşamına etkileri nelerdir? Bu sorunların çözümü için ne tür öneriler getirebilirsiniz? Getirdiğiniz önerileri gerekçelendirerek tartışınız.
Hafta 4	Bilişim çağının etik sorunları: Doğruluk, Erişilebilirlik	Sayısal uçurum nedir ve meydana gelme nedenleri nelerdir? Sayısal uçurumun önlenmesi için neler yapılabilir? FATİH projesini araştırarak, FATİH projesinin sayısal uçurum ile ilişkisini ve sayısal uçurumu önleme konusundaki rolünü tartışınız.
Hafta 5	Bilişim çağının etik sorunları: Fikri Mülkiyet	-
Hafta 6	Bilişim çağının etik sorunları: Fikri Mülkiyet, İntihal	Günümüzde teknoloji, fikri mülkiyetin korunmasına karşı nasıl bir risk oluşturmaktadır? Diğer bir ifadeyle, fikri mülkiyetin zarar görmesinde teknoloji bir araç olarak nasıl kullanılmaktadır? Tartışınız. Fikri mülkiyete yönelik tehditlerden biri olan intihal sorununun ortaya çıkmasında teknolojik gelişmelerin payı nedir? Açıklayınız. İntihal sorununu önlemek için ne gibi adımlar atılabilir? Açıklayınız.
Hafta 7	Bilişim Suçları	Bilişim suçları ile geleneksel suçlar arasında ne tür farklar bulunmaktadır? Ayrıca, sizce bu ikisi arasında bir ilişki de söz konusu mudur? Tartışınız. Sizce teknoloji, insanların suç işlemelerinde ve suçla maruz kalmalarında kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekte midir? Gerekçelendirerek tartışınız.

İlk 3 ödev için video grubundaki öğrenciler video formatında dönüt alırken, metin grubundaki öğrenciler ise metin formatında dönüt almışlardır. Metin ve video dönütlerin hazırlanması ve sunulmasına ilişkin ayrıntılar ilerleyen bölümdeki “Metin ve video dönütlerin hazırlanması ve sunulması” alt başlığında ayrıntılandırılmıştır.

Dönütlerin gönderilmesinden sonraki aşamada ise öğrenciler aldıkları dönütlere göre ödevlerini düzelterek, düzeltilmiş son halini 3 gün içerisinde Öğrenme Yönetim Sistemine yüklemişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerden her bir ödev için aldıkları dönütleri algıladıkları kalite bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla bir ölçek kullanılmıştır. Daha nesnel veriler elde etmek ve ölçek üzerinde daha rahat yanıt vermelerini sağlamak için öğrenciler birer takma isim kullanmışlardır. Öğrencilerin kullandıkları takma isimler kendilerine öğretici tarafından verilmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de bulunan 81 ilin isimlerinin yazılı olduğu küçük kâğıtlar bir torbaya atılmış ve öğrencilerden rastgele biçimde bir kâğıt çekmeleri istenmiştir. Çekilen il ise öğrencinin takma ismi olmuştur. Öğrencinin hangi takma ismi çektiği bilgisi sadece kendisinde kalmıştır. Bu bilgiyi öğreticiyle paylaşmamaları hatırlatılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler ölçek üzerinde anonim bir şekilde yanıtlarını vermişlerdir.

İlk 3 ödev için ödevlerin hazırlanması, dönütlerin verilmesi, düzeltmelerin yapılması ve algılanan dönüt kalitesinin değerlendirilmesi işlemleri sona erdikten sonra, video ve metin gruplarının derse yönelik motivasyonlarını saptamak için ölçek uygulanmıştır. Karma araştırma yönteminde yürütülen çalışmanın nicel boyutu altıncı haftada sona ermiştir. Diğer bir ifadeyle çalışmanın bağımlı değişkenleri olan algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyon değişkenlerine ilişkin ölçümler ilk 3 ödevin verildiği altı haftalık periyodu kapsamaktadır.

Çalışmanın nitel boyutu için video dönüt uygulaması hakkında öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmede öğrencilerin video dönütler ile ilgili daha sağlıklı görüş belirtebilmeleri için video ve metin formatındaki dönütleri kıyaslayabilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin her iki dönüt deneyimini yaşamış olmaları önemlidir. Bu nedenle ilk 3 ödevden sonra video ve metin grupları aldıkları dönüt türü bakımından yer değiştirmiş ve bu kapsamda öğrencilere 2 ödev daha verilmiştir. Bu bağlamda, sonraki 2 ödevde video grubu metin, metin grubu ise video formatında dönüt almış ve alınan dönütlere göre ödevlerde düzeltme yapmışlardır. Böylelikle her öğrencinin video ve metin formatında dönüt alma

deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Bununla birlikte son 2 ödev nicel analizlere dâhil olmayıp sadece nitel boyuttaki görüşmelerin daha sağlıklı yapılmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler seçkisiz olarak belirlenirken, öğrencilerin gönüllülük ve uygunluk durumları da gözetilmiştir. COVID-19 salgını sebebiyle öğrencilerle bir araya gelinemediği için çalışmanın nitel aşaması için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları çevrimiçi anket olarak verilmiştir. Bu kapsamda video grubundan 10 öğrenci, metin grubundan ise 9 öğrenci anketi yanıtlamışlardır. Çalışma boyunca izlenen uygulama süreci Şekil 9'da özetlenmiştir.



Şekil 9. Çalışmada izlenen uygulama süreci

**Metin ve video dönütlerin hazırlanması ve sunulması.** Çalışmada yer alan metin ve video formatındaki dönütler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dönüt verme sürecinde ilk olarak araştırmacı öğrenciler tarafından gönderilen ödevleri okuyarak ödevler hakkında genel bir düşünceye sahip olmuştur. Dönüt verme aşamasında ise çalışmanın kuramsal temelleri bölümünde ayrıntısı verilmiş olan Schimmel'in (1988) sınıflandırmasındaki doğrulayıcı ve açıklayıcı türdeki dönütler izlenmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı dönüt verilmesinin nedeni, öğrenenin öğrenme görevinde vermiş olduğu yanıtların doğruluk durumunu bilmelerini ve genel performans düzeylerini görmelerini sağlamak içindir. Açıklayıcı türdeki dönütler ise verilen yanıtların niçin doğru veya yanlış olduğunu ya da yanıtta eksik yönlerin olduğunu ifade etmek ve bunun düzeltilmesi adına açıklayıcı bilgiler vermek için tercih edilmiştir. Nitekim, alanyazında da bu tarz açıklayıcı dönütlerin etkililiğinin altı çizilmektedir (Butler, Godbole, Marsh, 2013; Hyland, 2001; Lee, 2010; Lu & Law, 2012; Ryan, Henderson, & Phillips, 2019).

Dönütlerin öğrencilere sunulmasında sadece öğrencilerin ödevlerdeki eksikliklerine değil, olumlu yönlerine de değinilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin ödevlerde başarılı bir biçimde hazırlamış olduğu kısımlar için övgü niteliğinde dönütlere de yer verilmiştir. Zira bu durumun öğrenen motivasyonu ve dönüt kullanımını teşvik etme açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Askew, 2000; Tseng & Tsai, 2007). Bu bağlamda, metin formatında verilen dönütlerde motivasyonu artırıcı olumlu ifadeler ve emojilerden yararlanılmıştır. Video formatında ise gülümseme mimikleri ve yumuşak ve olumlu ses tonu unsurlarına başvurulmaya çalışılmıştır.

Öte yandan, öğrenme görevlerinin zayıf tarafları ve eksiklikleri ile ilgili dönüt verirken her iki dönüt türünde de daha yapıcı eleştiri içeren yorumlar tercih edilmiştir. Zira eleştiriler öğrenciler tarafından bir başarısızlık göstergesi olarak algılanabilmektedir (Fong vd., 2016). Bu nedenle, çeşitli alanyazın çalışmalarında olumsuz yönleri belirten dönütlerin kullanımında yıkıcı değil yapıcı bir üslup takınmanın daha doğru ve öğrenme çıktıları açısından daha yararlı olduğu ifade edilmektedir (Baron, 1988; Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013; Fong vd., 2018; Hattie & Timperley, 2007; Young, 2000). Bu bağlamda, alanyazında belirtilen bu öneriler dikkate alınarak eksikliklerin ve hataların giderilmesi için yapılan yorumlarda her iki dönüt formatında da yapıcı eleştirilerde bulunmaya çalışılmış ve yıkıcı cümlelerin, sert mimiklerin ve sert ses tonunun kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Bununla birlikte, video dönütlerde özellikle düzeltmeye gereksinim olduğunun anlaşılması bakımından, olumlu dönüt verirken kullanılan ses tonuna kıyasla daha ciddi ve düzeltmenin önemini vurgulayıcı bir ses tonu kullanılmaya çalışılmıştır.

Ödevlere dönüt verirken video ve metin grupları için seçkisiz bir sıra izlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ödevlere dönüt verirken önce video grubu sonra metin grubu öğrencilerine dönüt verme veya tam tersi bir işlem izlenmemiştir. Dönütler video ve metin gruplarındaki ödevlerin tamamına ilk olarak MS Word üzerinde açıklama eklenerek verilmiştir. Sonrasında video grubu öğrencileri için MS Word dokümanı üzerinden video hazırlama sürecine geçilmiştir.

Video formatındaki dönütler hazırlanırken bir ekran kaydedici yazılım kullanılmıştır. 1920x1080 çözünürlüğünde hazırlanan videoların ortalama boyutu 30-35 megabayt ve uzunluğu 5-6 dakika civarındadır. Video dönütlerde ekranın orta

kısımında öğrenci ödevi yer alırken, sağ kısımda öğretici dönütleri yer almaktadır. Ekranın sol alt kısmında ise öğreticinin yüzü görülmektedir (Bkz. Şekil 10). Öğrencilerin dikkatini çekmek için ise fare imleci yuvarlak sarı bir çerçeve kullanılarak belirgin hale getirilmiştir. Öğretici video dönüt verme sürecinde ekranın sağ kısmında yer alan yazılı dönütleri dikkate alarak bu dönütlerle ilgili sesli açıklamalarda bulunmuştur. Bu işlem her bir yazılı dönüt ifadesi için gerçekleştirilmiştir. Metin grubundaki öğrenci ödevlerine ise üzerinde yazılı açıklamaların bulunduğu bir MS Word dokümanı dönüt olarak hazırlanmıştır (Bkz. Şekil 11).

The screenshot displays a video-based feedback interface. On the left, there is a video feed of a student. The main area contains a document with the following text:

**Sayısal uçurum nedir ve meydana gelme nedenleri nelerdir?**

Sayısal uçurum; toplumlar arasındaki teknoloji olanaklarının adaletsizliğidir. Yani bir toplumda teknolojiye erişim kolayken diğer toplumdaki erişim o kadar da kolay değildir. Toplumdaki teknoloji olanakları farklı ise de meydana gelebilir. Yaşlılar daha zor ve geç anladıkları için gençler ile arasında oluşabilir. Eğitimli olanlar teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bildikleri için eğitilmiş olmayanlarla arasında oluşabilir. Yüksek gelirli olanların imkanları daha geniş olduğu için bu teknolojiye sahip olabilirler. Bu durumda düşük gelirli olanların arasında oluşabilir. Erkekler ve kadınlar arasında da oluşabilir. Şehirde yaşayanların olanakları daha fazla olduğu için kırsaldakiler arasında oluşabilir. Engelli bireyler istedikleri bilgiye teknoloji yardımı ile rahat erişemeyebileceği için engelli olmayan bireyler arasında oluşabilir.

**Sayısal uçurumun önlenmesi için neler yapılabilir?**

Öncelikler okullar için belirli bir teknolojik araç limiti getirilmeli. Sonrasında bu limiti aşan okullar varsa onların teknolojik araçlarını alıp, bu limitin altında kalan (aslında kırsal kesimdeki okullar) okullara gönderilmeli. Her okula internet bağlantısı sağlanmalı.

Dijital okuryazarlık hakkında seminerler, konferanslar ve hatta gerekirse müfredata ders içeriği olarak eklenmeli. Engelli bireyler için Eba gibi eğitim platformlarında bütün ders içerikleri hem sesli anlatım ile hem de altyazılı anlatım ile yüklenmeli.

...

**FATİH projesini araştırarak, FATİH projesinin sayısal uçurum ile ilişkisini ve sayısal uçurumu önleme konusundaki rolünü tartışınız.**

Fatih projesinin amacı eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Bunun için okullara akıllı tahtalar ve öğrencilere tablet dağıtılmıştır. Ancak bu proje yeterli fırsat eşitliğini sağlayamamıştır. Bunun nedeni sınıflara takılan akıllı tahtaların nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlere yeterli eğitim verilmemiştir. Tahtalar akıllı tahtalardan sadece işlevler yeterli olmadığı için de...

On the right side, there are four feedback comments from the teacher (mfy):

**mfy**  
Evet, sayısal uçurum ve meydana gelme nedenlerini güzel ifade etmişsin Bilal 😊.

**mfy**  
Evet bu sayede okullar arasında güzel bir dayanışma olur.

**mfy**  
Doğru 😊. Sadece teknolojik araç gereç sahipliğini sağlamak yeterli olmaz. Bir de bunların doğru kullanımını içeren eğitimler gerekmektedir.

**mfy**  
Sayısal uçurumu genelde 3 başlık altında inceliyor (fiziksel erişilebilirlik, teknolojik kullanım becerileri ve dil becerileri). Sen çözüm önerisi olarak ilk ikisinden burada söz etmişsin. Dil boyutuna da değinmek gerekli. Burada dil eğitiminin önemine ve bunun için neler yapılabileceğine dikkat çekilebilir. Ayrıca bulunulan ülkenin diline göre de dijital içeriklerin artırılması gerekebilir.

**mfy**  
FATİH projesinin en önemli bileşenlerinden birisi derslerde etkili bir biçimde bilişim teknolojilerini kullanmak üzere öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmektir. Zira sınıflara getirilen teknolojileri derslerde kullanacak kişiler öğretmenlerdir. Ancak öğretmenlerin bu yeterlikleri

Şekil 10. Video tabanlı dönüt için örnek ekran görüntüsü

<p><b>Teknoloji, bilişim etiğinin gizlilik boyutuyla ilgili ne tür sorunlara neden olmaktadır? Bu sorunların insan yaşamına etkileri nelerdir?</b></p> <p><b>Bu sorunların çözümü için ne tür öneriler getirebilirsiniz? Getirdiğiniz önerileri gerekçelendirerek tartışınız.</b></p> <p>Günümüzde veri madenciliği ve büyük veri kavramlarını neredeyse her gün duymaktayız. Veri madenciliği büyük veriden anlamlı bilgilerin çıkartılması işidir. Büyük veri ise kullanıcıların web sitelerinde, mobil uygulamalarda vb. bıraktığı karmaşık verilerdir, bir diğer adıyla dijital ayak izleri. Bu veriler kullanıcının hangi sitelere girdiği, beğendiği içerikler, videolar, yorumlar, yaptığı yorumlar, alışveriş bilgileri, dinlediği müzikler vb. olarak sıralanabilir. Bu veriler birleştirildiğinde ayrıntılı ve kullanıcının gizli kalmasını istediği bilgilere erişilebilir. Örneğin, sosyal platformda çalıştığı şirketin aleyhine bir gönderiyi beğenen bir çalışanın işten çıkarılma sebebi olarak bu yaptığı eylem gösterilebilir.</p> <p>Kötü amaçlı yazılımlar (<b>malware</b>) kullanılarak kullanıcıya ait e-posta bilgileri, hesap isimleri ve şifreleri ele geçirilebilir. Bu durum başlı başına gizlilik ihlalidir. Ayrıca fidye yazılımları ile kullanıcının bilgileri ele geçirilip, kullanıcıdan fidye istenebilmektedir.</p> <p>Sosyal mühendislik ya da oltalama gibi teknikler kullanılarak kullanıcıdan özel bilgileri (doğum tarihi, anne kızlık soyadı, telefona banka tarafından gönderilen onay kodu vb.) alınıp bu bilgiler dolandırıcılık amacıyla kullanılabilir.</p> <p>Sosyal platformlarda kullanıcılar kendileri hakkında gizli kalması gereken bilgileri açıkça belirtebilmektedir ve bu bilgilerin gizlilik özelliklerini herkese açtıklarında kendi gizliliklerini tehlikeye atmaktadırlar. Benzer şekilde mobil uygulamalar yüklediklerinde erişim izinleri (konum bilgisi, rehber erişim, kamera ve mikrofona erişim vb.) istemektedirler. Eğer yazılımın illegal bir amacı var ise bu izinler gizliliği tehlikeye sokmaktadır.</p> <p>Öncelikle kişinin gizliliğini (mahremiyet) öncelikle kendisi korumalıdır. <b>Bunun için de çağımız için gerekli olan bilgi güvenliği eğitimi gereklidir.</b> Kişisel bilgisayar ve telefon güvenliğini sağlayacak bilgiler (anti virüs programı kullanmak, kaynağı belirsiz olan yazılımları kullanmamak, sahte web sitesi ve e-posta adreslerini anlamak vb.) herkes tarafından</p>	<p><b>mfy</b> Gizliliğe yönelik sorunlar konusunda dijital ayak izi, büyük veri ve veri madenciliği kavramlarına değinmiş olan güzel Malik.</p> <p><b>mfy</b> Sosyal mühendislik de bu kapsamda önemli bir kavram. Güzel. <b>Peşki</b> bir cümleyle bu kavramı açıklayabilir misin?</p> <p><b>mfy</b> Aslında burada biraz bahsetmişim ancak <b>aynı zamanda</b> fayda var. Özellikle sosyal medyada görünür ve tanınır olma kaygısından dolayı bazı insanlar gereğinden fazla bilgi paylaşımı da yapıyor. Bu konu da çok önemli ve dolayısıyla bu konuyu da gizlilik boyutu altında kısaca tartışıp buraya eklersen güzel olur Malik.</p> <p><b>mfy</b> Bu soruna kısaca somut bir örnek verebilir misin?</p> <p><b>mfy</b> 27 Ekim 2019 Gizliliği sağlanması noktasında yapılması ve yapılmaması gereken eylemlerin hayata geçirilebilmesi için bilgilendirme faaliyetleri ve eğitimler sanki gerekli gibi duruyor Malik. Aslında sen de bu fikre katıldığını bilgi güvenliği eğitiminin gerekli olduğunu söyleyerek göstermiş oludun.</p>
---	--

**Şekil 11.** Metin tabanlı dönüt için örnek ekran görüntüsü

Ödevlerin hazırlanması için öğrencilere 5 gün süre verilmiştir. Hazırlanan ödevler ders kapsamında kullanılan Moodle Öğrenme Yönetim Sistemine yüklenmiştir (Bkz. Şekil 12). Sonraki 4 gün içinde ise öğretici tarafından öğrencilere video ve metin formatında bireysel dönütler hazırlanmıştır. Söz konusu 4 günlük süre alanyazında dönüt zamanlaması konusunda önerilen 10-15 günlük zaman aralığını karşılamaktadır. Hazırlanan dönütler öğrencilere e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Metin formatındaki dönütler **.docx** uzantılı dosya ile e-postalara ek olarak eklenirken, **.mp4** uzantılı video formatındaki dönütler için videoların Google Drive bağlantı adresi e-postada paylaşılmıştır.



Şekil 12. Çalışmada kullanılan öğrenme yönetim sisteminin ekran görüntüsü

**Uzaktan eğitim süreci.** Yukarıda da bahsedildiği üzere yaşanan COVID-19 salgını sebebiyle uygulama süreci ikinci haftadan itibaren uzaktan eğitim biçiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yürütüldüğü “Bilişim Etiği ve Güvenliği” dersi haftalık olarak 2 ders saati (80 dakika) biçiminde işlenen kuramsal bir derstir. Ders çoğunlukla önceden hazırlanmış olan sunular üzerinde öğretici anlatımı şeklinde yürütülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilere zaman zaman sorular yöneltilip tartışma içerikli bir ders işlenişine de yer verilmiştir. Bu tez kapsamında öğrencilerden istenen ödevler ve düzeltme ödevleri ise ders dışı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Ödevlerin ilk versiyonları için öğrencilere 5 gün, düzeltilmiş versiyonları için 3 günlük süre verilmiştir.

Uzaktan eğitim biçiminde yürütülen dersin eş zamanlı (senkron) ve ayrı zamanlı (asenkron) boyutları bulunmaktadır. Eş zamanlı boyutla ilgili olarak, tüm haftalarda ders saatinde Zoom yazılımı aracılığıyla canlı dersler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Zoom yazılımının sunduğu bir olanak sayesinde canlı dersler video formatında kayıt altına alınmıştır. Uzaktan eğitimin eş zamansız boyutunda ise Moodle öğrenme yönetim sistemi kullanılmıştır. Bu sisteme haftalık işlenen konular ile ilgili ders sunuları ve kaydedilen canlı ders videoları yüklenmiştir. Böylelikle öğrencilerin dersi eş zamansız bir biçimde takip etmesi de sağlanmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı pilot çalışmanın gerçekleştirildiği “Bilgi Güvenliği ve Etik” ve asıl uygulamada yürütülen “Bilişim Etiği ve Güvenliği” derslerinin sorumlu öğretim

elemanına ders içeriklerinin hazırlanmasında, bu içeriklerin öğrenme yönetim sistemine yüklenmesinde ve dersin işlenişinde yardımcı olmuştur. Öğrenciler tarafından öğrenme yönetim sistemine yüklenen haftalık yazılı ödevler araştırmacı tarafından okunmuş ve değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, çalışmanın odağını oluşturan video dönütler ve metin dönütler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Bunun ardından öğrenciler tarafından gönderilen düzeltme görevleri de araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Pilot çalışmanın sonundaki yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve bu görüşmelerin transkript işlemi de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### **İç ve Dış Geçerlik**

Geçerlik araştırmacının toplamış olduğu verilere dayalı olarak yaptığı çıkarımların uygunluğunu, doğruluğunu, anlamlılığını ve kullanılabilirliğini ifade eden bir kavramdır (Fraenkel & Wallen, 2009). Geçerlik genel itibarıyla iç ve dış geçerlik olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir.

**İç geçerlik.** İç geçerlik, bağımlı değişkende gözlenen değişimin bağımsız değişken sebebiyle gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgilenen bir geçerlik türüdür (Fraenkel & Wallen, 2009). Nitekim bağımlı değişkendeki değişim bağımsız değişken dışındaki bazı faktörler sebebiyle de gerçekleşmiş olabilmektedir. Bu tez çalışmasında iç geçerliğin sağlanması için alınan önlemler şunlardır:

- Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak hem nicel hem de nitel veriler toplanmış ve bulguların yorumlanmasında bu iki tür veri birleştirilmiştir. Böylelikle bağımlı değişkenlerdeki değişimin nedenleri daha ayrıntılı ve net bir biçimde ortaya konabilmiştir.
- Çalışmanın nicel boyutunda deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar video ve metin gruplarına tamamen seçkisiz bir biçimde atanmıştır. Seçkisiz atama sayesinde bağımlı değişkenlerdeki değişimi etkileyebilecek dışsal faktörlerin her iki grup için eşit biçimde dağıldığı varsayımı yapılabilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Ayrıca öğrencilerin genel not ortalamaları da çalışma öncesinde analiz edilmiş ve grupların denk olduğuna ek bir kanıt sağlanmaya çalışılmıştır.
- Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeğinin doldurulmasında öğrenciler takma isim kullanmışlardır. Böylelikle daha nesnel veriler toplanabilmiştir.



- Araştırmacı yanlılığını önlemek amacıyla çalışmada toplanan veriler BÖTE alanından olan bir başka uzman tarafından da incelenmiş ve aralarındaki uyum yüzdesi raporlanmıştır.
- Elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin varsayımları kontrol edilmiş ve ayrıntılı biçimde raporlanmıştır.
- Öğrencilerin video dönüt uygulaması ile ilgili görüşlerinin alınmasından önce her iki dönüt deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci görüşmelerinde video ve metin gruplarından eşit sayıda öğrenci alınmaya çalışılmıştır.
- Çalışmada verilen öğretimsel görevler video ve metin gruplarına aynı şartlar altında ve aynı süreler tanınarak uygulanmıştır.
- Video ve metin grupları aynı öğretim elemanı tarafından aynı öğretim içeriğine tabi tutulmuştur.

**Dış geçerlik.** Dış geçerlik bir çalışmadan elde edilen bulguların çalışma evrenine genellebilirliğiyle ilgilenen geçerlik türüdür (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu tez çalışmasında dış geçerliğin sağlanması için alınan önlemler şu şekildedir:

- Araştırmada bir evrenden örneklem seçimi yapılamamış ve bir çalışma grubuyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma bulguları ancak benzer çalışma gruplarına genellenebilmektedir. Bu bağlamda çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizi araştırmanın yöntem bölümünde ayrıntılarıyla raporlanmıştır.
- Nitel veriler için dış geçerlik aktarılabirlikle ilgili bir durumdur. Aktarılabirliği sağlamak için ise ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplarla ilgili doğrudan alıntılar kullanılmış ve böylece verinin ayrıntılı betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada edinilen bulgular ve bu bulgulara yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. Bulgular bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan araştırma soruları ayrı ayrı cevaplandırılacak şekilde sunulmuştur. Karma araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak nicel bulgular, ardından ise nitel bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda öncelikle algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyon değişkenlerine yönelik yapılan analizler sonucu edinilen bulgulara değinilmiştir. Sonrasında ise video dönüt uygulaması hakkında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ise tartışma bölümünde gerçekleştirilmiş ve tartışmalar her iki bulguyu bir arada değerlendirerek yapılmıştır.

#### Video Dönüt Uygulamasının Algılanan Dönüt Kalitesi Üzerine Etkisi

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu ödevleri için video formatında dönüt alan video grubu ile metin formatında dönüt alan metin grubunun arasında algılanan dönüt kalitesi bakımından fark olup olmadığını incelemeye yöneliktir. Grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Geliştirme alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Anlaşılabilirlik ve teşvik etme alt boyutları için alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir. Bulgular her bir ödev için ayrı ayrı verilmiş ve sonrasında tüm ödevlerin ortalamasını içeren bulgular da eklenmiştir.

Tablo 19

#### *Ödev 1 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	U	p
Geliştirme	Video	23	51.92	4.07	23.22	202.00	.483
	Metin	20	51.26	4.84	20.60		
Anlaşılabilirlik	Video	23	33.46	2.38	22.46	219.50	.781
	Metin	20	33.18	2.80	21.48		
Teşvik Etme	Video	23	34.09	1.33	26.20	133.50	.013
	Metin	20	31.92	3.15	17.18		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	23	119.50	6.50	24.20	179.50	.211
	Metin	20	116.50	10.00	19.48		

Ödev 1 için edinilen veriler incelendiğinde video grubu öğrencilerinin teşvik etme alt boyutu ile ilgili olarak metin grubundan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir ( $U = 133.50$ ;  $p < .05$ ). Geliştirme ( $U = 202.00$ ;  $p > .05$ ), anlaşılabilirlik ( $U = 219.50$ ;  $p > .05$ ) ve ölçeğin genelinden ( $U = 179.50$ ;  $p > .05$ ) alınan puanlar da video grubu lehine olmasına karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 20

*Ödev 2 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	U	p
Geliştirme	Video	23	52.14	4.29	23.02	206.50	.546
	Metin	20	51.92	4.95	20.83		
Anlaşılabilirlik	Video	23	33.11	2.52	21.93	228.50	.969
	Metin	20	33.67	1.68	22.08		
Teşvik Etme	Video	23	34.37	1.19	25.04	160.00	.060
	Metin	20	33.39	1.96	18.50		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	23	119.75	7.25	23.26	201.00	.468
	Metin	20	119.00	6.75	20.55		

Ödev 2 bağlamında algılanan dönüt kalitesi ( $U = 201.00$ ;  $p > .05$ ), geliştirme ( $U = 206.50$ ;  $p > .05$ ) ve teşvik etme ( $U = 160.00$ ;  $p > .05$ ) alt boyutları incelendiğinde video grubunun önde olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte teşvik etme boyutu için video grubu lehine ortaya çıkan farkın istatistiksel anlamlılık sınırına oldukça yakın olduğu görülmektedir. Anlaşılabilirlik boyutu ( $U = 228.50$ ;  $p > .05$ ) için ise istatistiksel bir fark olmamakla birlikte metin grubunun önde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 21

*Ödev 3 için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	U	p
Geliştirme	Video	23	52.58	3.74	23.17	203.00	.487
	Metin	20	50.38	9.35	20.65		
Anlaşılabilirlik	Video	23	33.11	2.80	23.48	196.00	.367
	Metin	20	32.13	5.04	20.30		
Teşvik Etme	Video	23	33.74	1.96	23.35	199.00	.411
	Metin	20	32.41	3.78	20.45		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	23	119.50	7.75	23.33	199.50	.444
	Metin	20	115.00	17.75	20.48		

Ödev 3 için elde edilen incelendiğinde ise video grubunun ölçeğin tümü ( $U = 199.50$ ;  $p > .05$ ), geliştirme ( $U = 203.00$ ;  $p > .05$ ), anlaşılabilirlik ( $U = 196.00$ ;  $p > .05$ ) ve teşvik etme ( $U = 199.00$ ;  $p > .05$ ) alt boyutları için daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 22

*Ödevlerin Ortalaması için Algılanan Dönüt Kalitesinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	U	p
Geliştirme	Video	23	52.25	3.41	23.96	185.00	.268
	Metin	20	51.26	3.96	19.75		
Anlaşılabilirlik	Video	23	33.25	2.17	23.54	194.50	.378
	Metin	20	32.97	2.10	20.23		
Teşvik Etme	Video	23	34.02	1.12	25.76	143.50	.032
	Metin	20	32.62	2.10	17.68		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Video	23	119.50	6.25	24.89	163.50	.104
	Metin	20	116.75	7.50	18.68		

Tablo 22'de sunulan analiz sonuçlarına tüm ödevler için ölçülen algılanan dönüt kalitesi düzeylerinin ortalaması alınarak ulaşılmıştır. Böylelikle her bir ödev için ayrı sonuçların yanı sıra, tek bir özetleyici sonuca da yer verilerek video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi üzerindeki etkisinin daha genel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi fırsatı oluşmuştur.

Ödevlerin geneli için elde edilen bulgular algılanan dönüt kalitesi ( $U = 163.50$ ;  $p > .05$ ), geliştirme ( $U = 185.00$ ;  $p > .05$ ) ve anlaşılabilirlik alt boyutları ( $U = 194.50$ ;  $p > .05$ ) için video grubunun önde olduğunu ama buna rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Teşvik etme alt boyutu ( $U = 143.50$ ;  $p < .05$ ) için ise video grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farktan bahsetmek mümkündür.

Algılanan dönüt kalitesiyle ilgili elde edilen bu bulgular ışığında, dönüt uygulamalarında video kullanımının metin kullanımına kıyasla algılanan dönüt kalitesinin teşvik etme boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı bir etkiye rastlanmadığı söylenebilmektedir.

## Video Dönüt Uygulamasının Dönüt Kullanım Düzeyi Üzerine Etkisi

Bu çalışmanın bir diğer araştırma sorusu öğrencilerin dönüt kullanım düzeylerinin alınan dönüt formatına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bunu tespit etmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Dönüt kullanım düzeyine ilişkin alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 2'dir. Söz konusu puanlamanın ayrıntılarına Tablo 4'te değinilmiştir. Her bir ödev için ve ödevlerin ortalaması için elde edilen bulgulara Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23

*Dönüt Kullanım Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Ödevler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	U	p
Ödev1	Video	23	1.71	.33	25.43	151.00	.048
	Metin	20	1.30	.74	18.05		
Ödev2	Video	23	1.68	.59	24.89	163.50	.081
	Metin	20	1.40	.68	18.68		
Ödev3	Video	23	1.64	.45	26.09	136.00	.020
	Metin	20	1.15	.72	17.30		
Ödevler Ortalama	Video	23	1.68	.34	26.87	118.00	.006
	Metin	20	1.28	.53	16.40		

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde, ödev 1 ( $U = 151.00$ ;  $p < .05$ ), ödev 3 ( $U = 136.00$ ;  $p < .05$ ) ve ödevlerin ortalaması ( $U = 118.00$ ;  $p < .05$ ) için video grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ödev 2 için ise dönüt kullanım konusunda video grubu daha başarılıyken, aradaki bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $U = 163.50$ ;  $p > .05$ ).

Elde edilen bulgular video formatındaki dönütlerin metin formatındaki dönütlere kıyasla öğrencilerin dönüt kullanımları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

## Video Dönüt Uygulamasının Motivasyon Üzerine Etkisi

Bu çalışmada ayrıca video dönüt uygulamasının öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına etkisi de incelenmiştir. Bu doğrultuda video grubu ile metin grubunun motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Motivasyon ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 31 iken, en yüksek puan 217'dir. Motivasyon ile ilgili yapılan analizin sonuçları Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24

*Motivasyonun İncelenmesine İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı*

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Video	23	173.13	13.77	-.420	.677
Metin	20	171.10	17.92		

Motivasyona ilişkin olarak elde edilen veriler video grubunun metin grubuna göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğunu gösterse de gruplar arasındaki bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t = -.420$ ;  $p > .05$ ).

Motivasyonla ilgili bu bulgular video dönüt uygulamasının öğrencilerin derse karşı motivasyonları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

### **Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

Bu çalışmadaki araştırma problemlerinin bir diğeri ise öğrencilerin video dönüt uygulaması hakkındaki görüşlerini incelemeye yöneliktir. Bu doğrultuda bu bölümde öğrencilerin video dönüt uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda 19 öğrencinin katılım gösterdiği çevrimiçi anket analiz edilmiştir. Yapılan bu analizin sonucunda 3 tema elde edilmiştir. Bu temalar şu şekildedir:

- Video dönütlerin avantajları
- Video dönütlerin dezavantajları
- Video dönütlerin gelecekte kullanımı

İlerleyen bölümde ayrı başlıklar halinde bu temalar ve temaların altında yer alan kodlara yönelik ayrıntılara yer verilmiştir.

**Video dönütlerin avantajları.** Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla sahip olduğu avantajlara yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 9 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 25'te yer almaktadır. Her bir koda ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 25

*Video Dönütlerin Avantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Anlaşılır Olması	15
Ayrıntılı Olması	13
Duyuşsal Etkileşimi Sağlaması	15
Düzeltilme Yapma Motivasyonu Sağlaması	18
Kalıcı Öğrenme Sağlaması	14
Derse Karşı Motivasyon Sağlaması	10
Düzeltilme Yapma Sürecini Kolaylaştırması	3
Gerçekçi İletişim Olanakları Sunması	9
Uzaktan Eğitimde Öğretimsel Buradallığı Desteklemesi	15

**Anlaşılır olması.** Uygulanan çevrimiçi anket sonucunda video dönütlerin metin dönütlere kıyasla bazı avantajlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu avantajlardan birisi dönütlerin anlaşılır olması ile ilgilidir. Anketi yanıtlayan öğrencilerin çok büyük bir bölümü video dönütlerin metin dönütlere göre daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretmen video dönütle söylemek istediklerini daha net ve açık şekilde anlatabiliyor diye düşünüyorum.” (K04)*

*“Metin formatındaki yazılarda bazen anlamadığımız kısımlar olabiliyor fakat video formatında sesli bir anlatım olduğundan daha kolay anlaşılıyor.” (K09)*

*“Video formatı. Çünkü dönüt veren için de daha kolay bir yol, ne demek istendiği daha anlaşılır.” (K12)*

Bazı öğrenciler video dönütlerin metin dönütlere kıyasla daha anlaşılır olmasını, videonun hem yazı hem de ses unsurunu birlikte barındırmasına ve daha fazla duyuya hitap etmesine dayandırmışlardır. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ek ses özelliği olması daha açıklayıcı ve anlaşılır bir hale getiriyor.” (K01)*

*“Hem görsel hem de işitsel olarak hitap etmesi.” (K07)*

*“Hem sözlü anlatılıyor hem de yazarak not alınıyor. O yüzden anlaşılması metne göre daha kolay oluyor.” (K13)*

Ses tonu, jest ve mimik gibi unsurlar video dönütlerde olup metin dönütlere yansıtılmayan unsurlardır. Öğrenciler bu gibi unsurların alınan dönütlerin anlaşılır olmasına katkı sağladığını ve bu yüzden video dönütleri bu konuda daha iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Bu konu üzerinde paylaşılan öğrenci görüşleri ise şu şekilde ortaya çıkmıştır:

*“Öğretmenin yaptığı dönütler jest ve mimiklerin net anlaşılmasından dolayı bence daha etkili.” (K04)*

*“Hocanın yorumlarını kendi ağzından dinlemek ve konuşuyor olduğu için ses tonundan olumlu olumsuz anlaması daha kolaydı.” (K06)*

*“Videoda eğitici kendini daha net ifade ettiğinden ses, mimik, el hareketlerinin tümü dahil olmak üzere anlaşılabilirliği, hedefe ulaşmayı kolaylaştıracağını düşünüyorum.” (K18)*

Bazı öğrenciler ise yüz yüze iletişim ve karşıdakiyle konuşma gibi durumların videoda daha güçlü bir şekilde kendisini yansıttığını ve bu gibi unsurların dönütlerin anlaşılabilirliğini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili öne sürülen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Daha yol gösterici olabiliyor. Yani aslında bir insanla konuşurken mi daha iyi anlarsın, yazıyorsun mi sorusunun mantığı bence bu. Yani konuşurken karşımdakinden cevap almak daha anlaşılır.” (K13)*

*“Sanki ekranın karşısında biriyle sohbet ediyormuş hissi yaratıyor. Bence bu ödev yapmayı daha kolay hale getiriyor.” (K04)*

**Ayrıntılı olması.** Video dönütlerin metin dönütlere göre sahip olduğu avantajlardan biri diğeri ise dönütlerin ayrıntılı olması ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük bir bölümü video ile alınan dönütlerin metin ile alınan dönütlere kıyasla daha fazla ayrıntı içerdiğini belirtmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Daha açıklayıcı cümleler kullanılıp net tek yorum yerine birden çok cümle kullanılabiliyordu.” (K06)*

*“Daha ayrıntılı dönüt aldığımı hissettim.” (K12)*

*“Video. Çünkü metinde yazılanları daha ayrıntılı anlatma fırsatı oluyor.” (K19)*

Öte yandan öğrencilerin bir bölümü video dönütlerde ekranında yanında yazılan metin biçimindeki dönütlere ek olarak o dönütler ile ilgili sesli açıklamaların yapılmasının, dönütleri daha ayrıntılı kıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci değerlendirmeleri şu şekildedir:

*“Orada yazılanlar artı onunla ilgili sesli açıklamalar da yapılıyor ya, bu bence daha ayrıntı sağlıyor.” (K01)*

*“Video formatında sesli bir anlatım olduğu için daha açıklayıcı, daha yol gösterici.” (K09)*

*“Daha açıklayıcı olduğunu düşünüyorum.” (K16)*

**Duyuşsal etkileşimi sağlaması.** Öğrencilerin büyük bir bölümü dönüt veren ile dönüt arasındaki duyuşsal boyuttaki etkileşim konusunda video formatındaki dönütlerin metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu



kapsamda bazı öğrenciler duyguların iletimi konusunu video dönütlerin daha iyi desteklediğini vurgulamışlardır. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Duygu iletimi bakımından videodaki ses ve görüntü rol oynuyor.” (K01)*

*“Öğretmenin öğrenciye karşı olan mimikleri, ses tonu, motivasyonu çok önemlidir. Hocamızın bunları video dönütlerde -doğal olarak- öğrenciye daha çok aktarabildiğini düşünüyorum.” (K10)*

*“Video. Çünkü metinsel dönütte tam olarak tepkinizi anlayamadım ben açıkçası. Diğer videoda ses tonunuz mimikleriniz de yardımcı oluyordu. Metinde okurken kafamda tam canlandıramadım iyi bir şey mi kötü bir şey mi bu diye.” (K16)*

Duyuşsal etkileşim konusuyla ilgili olarak bazı öğrenciler video dönüt uygulamasında daha samimi bir iletişim ortamı olduğunu altını çizmişlerdir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*“İsmimin geçmesi ve öğretmen ile birebir çalıştığımı hissetmem.” (K08)*

*“Samimi bir ortam çerçevesiyle yapılacak şeylerin gerekçesiyle ve örneklerle verilmesi söz konusu video dönütlerde.” (K13)*

Duyuşsal etkileşimin sağlanması hususuyla ilgili olarak bazı öğrenciler ise ödevlerde harcadığı emeklerinin gözetilmesi, kendi işlerine değer verilmesi, kendilerini özel hissettirmesi, ödevlerinin gerçekten incelenmiş olması ve öğreticinin de kendilerine yönelik bir emek sarf etmesi konularında video dönütlerin metin dönütlere kıyasla daha destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Eğitiminin öğrenciye özel olduğunu ismiyle hitap ederek videoya başlamasından hissettiriyor.” (K02)*

*“Metin formatına göre video formatında hazırlanan dönütlerin öğretmen tarafından daha fazla zaman harcadığını düşünüyorum ve bu durumda öğretmenin göstermiş olduğu tutum önemsendiğimizi hissettiriyor.” (K07)*

*“Ödevim daha çok önemsenmiş gibi hissettim.” (K12)*

*“Videoda hoca karşında ödevi verdiğin emeği, ödevin iyi olduğunu söylemesi özgüvenimi artırdı.” (K19)*

**Düzeltilme yapma motivasyonu sağlanması.** Anket yanıtları ışığında ortaya çıkan video dönütlerin metin dönütlere göre sahip olduğu diğer bir avantaj, öğrencilerde dönütleri etkili bir biçimde kullanarak düzeltme yapma konusundaki motivasyonu sağlanmasıdır. Öğrenciler video ile dönüt aldıklarında düzeltme süreçlerini daha motive, istekli ve eğlenceli bir biçimde geçirdiklerini bildirmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Video. Çünkü hoca orda bana anlatır gibi görünürken kalkıp yapasım geliyordu.” (K02)*

*“Video formatının daha etkili olduğunu düşünüyorum, ödevde teşvik oluyorum.” (K08)*

*“Video dönütler ödevleri daha eğlenceli bir hale getirmiştir.” (K09)*

*“Öğrencinin motivasyonu ve ders çalışma isteği kesinlikle artıyor.” (K10)*

Bazı öğrenciler metin dönütlerden farklı olarak video dönütlerin barındırdığı ses tonu, jest ve mimik gibi unsurların kendilerini düzeltme sürecinde motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Video dönütte ses ve görüntü faktörü olduğu için bu ses ve görüntü de hani sonuçta bir ses tonu ya da jest ve mimikler dediğimiz kavramlar ortaya çıkıyor. Bunlar da öğrencinin motivasyonunu olumlu etkileyebiliyor.” (K01)*

*“Öğretmenin konuşma şeklinden kaynaklanarak motive olmamızı bit tık daha arttırdığını düşünüyorum.” (K07)*

*“Öğretim görevlisinin yüzünü görmek hem de ses tonu ödevimi beğenip beğenmediğini hangi konuda daha çok titizlik göstermem gerektiğini algılamam daha rahat oldu.” (K08)*

Öğrencilerin bir bölümü ise öğreticinin video dönüt hazırlaması ve bu nedenle kendilerine bir emek sarf ettiğini düşünmeleri, onların da bu emeğe yanıt vermek istemelerini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

*“En önemlisi bence insanın kendisini değerli hissetmesi. Tek tek uğraşmış videolar çekiliyor, buna zaman ayrılıyor, bu yüzden de insanda istek artıyor. Ben bu dersin ödevlerini istekli yapmamı bu aldığımız dönütlerden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Bireye özel bir şeyler hazırlanması ilgiyi, isteği ön plana çıkarıyor.” (K01)*

*“Eğitmenin bu şekilde uğraşarak dönüt vermesi öğrenciyi değerli hissettiriyor ve azimle çalışmasına yardımcı oluyor. Daha araştırmacı ve detaylı ödevler hazırlama isteği uyanıyor.” (K11)*

*“Karşımdaki öğretmenin benim ödevime emek vermesi benim de yaptığım işe daha çok emek vermem gerektiğini hatırlattı.” (K17)*

Öğrenciler ödevlerinde kendileri hakkında yapılan olumlu yorumların kendilerini motive ettiğini ve bunun video dönütlerde daha yoğun bir biçimde yaşandığını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, yapılan olumlu yorumların motive edici etkisinin kendisini videoda daha belirgin bir biçimde ortaya çıkarttığı ifade edilmiştir. Bu durumun da öğrencileri dönütleri kullanmada ve düzeltme yapmada daha istekli ve motive hale getirdiği vurgulanmıştır. Bu konudaki bazı görüşler ise şu şekildedir:

*“Oturup ödevim hakkında konuşmak bana yazdıklarımın değerli olduğunu hissettirdi ve daha çok yazma isteği oluştu.” (K12)*

*“Öncelikle video tabanlı daha çok motivasyon artıyor ödevi yeniden yapmak için ayrıca ödevin iyiyse ve hoca iyi şeyler söylüyorsa ödev yapmaya ilgin artıyor. Ve daha iyi ödev yapmak için uğraşıyorum. Videolu metinde motivasyon artması için ödevin iyi olduğunu duymak diğer ödevleri daha iyi yapmak için daha çok araştırdım fakat metin dönüşlerde bu pek olmadı.” (K19)*

**Kalıcı öğrenme sağlaması.** Video dönütlerin metin dönütlere kıyasla başka bir avantajı ise öğrenmenin kalıcılığı boyutuyla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı video dönütlerin ödev konularıyla ilgili öğrenmelerini daha sağlam ve kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bunu da videonun metine göre ek olarak sahip olduğu görsel ve işitsel unsurların varlığına dayandırmışlardır. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Metin dönütüne göre daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir ders anı gibi canlı olduğunu düşünerek dikkatle dinliyorum bu yüzden hem ses hem görüntü olması bende kalıcılığı arttırdı.” (K01)*

*“Görsellik ve işitsellik işin içine girdiği için daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.” (K04)*

*“Görsel ve işitsel birlikte olduğu için daha kalıcı yer etti beynimde.” (K16)*

**Derse karşı motivasyon sağlaması.** Öğrencilerin görüşlerine göre video dönütlerin derse karşı motivasyon sağlaması şeklinde bir avantajı da tespit edilmiştir. Bu kapsamda video dönütlerin derste öğrenilenleri bir nevi tekrar ederek pekiştirmesi, öğrencilere öğretici tarafından değer verildiğini hissettirmesi ve ödevlerle ilgili olumlu dönütleri öğrenciye sesli ve görüntülü bir biçimde aktarması sebepleriyle derse karşı motivasyon sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

*“Olumlu dönütü ders sorumlusundan yüz yüze almak dersi ekstra sevmemi sağladı.” (K06)*

*“Daha istekli ve heyecanlı olmamı sağladı.” (K07)*

*“Düşünüyorum çünkü ortada bir emek var ve kendini derse karşı istekli ve motive olmamı sağlıyor.” (K13)*

*“Dersi çok seviyorum. Yaşadığımız bu karantina sürecinde en istekli olarak yaptığım ödev bu dersin ödevleri idi. Bunun sebebi dönütlerde fikirlerimize değer verildiğini hissetmem oldu.” (K10)*

**Düzeltilme yapma sürecini kolaylaştırması.** Öğrencilerin düzeltme yapmalarını kolaylaştırması da video dönütlerin sahip olduğu bir diğer avantaj olarak belirtilmiştir. Özellikle videonun sahip olduğu ses unsurunun öğrencilere, bir taraftan

dinleyip diğ er taraftan düzeltme yapma olanağı tanıdığı ve düzeltme yapmayı daha kolay bir şekilde ve daha kısa bir sürede sağladığı ifade edilmiştir. Buna yönelik bazı görüşler şu şekildedir:

*“Okumak yerine anlatımla dinlemek benim için daha avantajlı oldu. Dinleyerek düzeltme hazırlamak daha rahattı.” (K03)*

*“Metin üzerinden okuyarak düzeltme yapmaktansa direkt öğretmeni görerek, onu duyarak düzeltme yapmak daha istekli olmama sebep oldu.” (K04)*

**Gerçekçi iletişim olanağı sunması.** Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar sonucunda video dönütlerin daha gerçekçi bir iletişim ortamı sunduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğrenciler, video ile dönüt aldıklarında dönüt veren ile sanki aynı ortamda yüz yüze bir biçimde iletişime girme hissini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

*“Sanki ekranın karşısında biriyle sohbet ediyormuş hissi yaratıyor.” (K04)*

*“Birebir ödev kontrolü sınıf içi etkileşim gibi etki bırakıyor.” (K11)*

*“Hocanın ödevim hakkında konuşurken yapmış olduğu mimikler sanki karşılıklı ödevim hakkında konuşuyormuş hissi verdi.” (K17)*

**Uzaktan eğitimde öğretimsel buradallığı desteklemesi.** Video dönütlerin sahip olduğu avantajlardan birisi uzaktan eğitimde öğrenci-öğretici etkileşimine katkıda bulunarak öğretimsel buradallığı desteklemesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler video dönütlerin öğrenciyle öğretici arasındaki etkileşime daha fazla katkı sağladığını, çevrimiçi canlı ders işliyorumuş hissi yarattığını, yüz yüze ortamda bulunma hissi verdiğini ve öğreticinin video aracılığıyla kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Öğretici ve öğrenci arasında metin formatına göre videonun daha etkileşimli olduğunu düşünüyorum.” (K07)*

*“Uzaktan eğitim formatında video formatı etkileşimi sağlamak amacıyla daha etkili oluyor çünkü birebir iletişim var oluyor.” (K12)*

*“Kesinlikle video formatı. Çünkü bazı şeyler havada kalmıyor ve online ders dinliyormuş gibi dikkatleri çekiyor.” (K09)*

*“Videolu tabii ki. Her seferinde dile getirdiğim için canlı ders hissi yaratıyor.” (K01)*

*“Video, kuru kuru yazıdansa daha yüz yüze ortama benzediği için daha etkili.” (K03)*

*“Video. Çünkü bu süreçte yalnız hissetmemek önemsenmiş hissetmek önemliydi.” (K16)*

“Video dönütlerin avantajları” teması ve buna ilişkin ayrıntılar Şekil 13'te şema halinde sunulmuştur.



Şekil 13. Video dönütlerin avantajları teması

**Video dönütlerin dezavantajları.** Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla sahip olduğu dezavantajlara yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 1 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 26'da yer almaktadır. Her bir koda ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 26

*Video Dönütlerin Dezavantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Düzeltilme Yapma Sürecini Zorlaştırması	7

**Düzeltilme yapma sürecini zorlaştırması.** Video dönütlerin düzeltme yapma sürecini kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler olduğu gibi bu süreci zorlaştırdığını düşünen öğrenciler de mevcuttur. Bu kapsamda öğrencilerin bir kısmı düzeltmenin

metin dönütler ile daha kolay bir biçimde yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

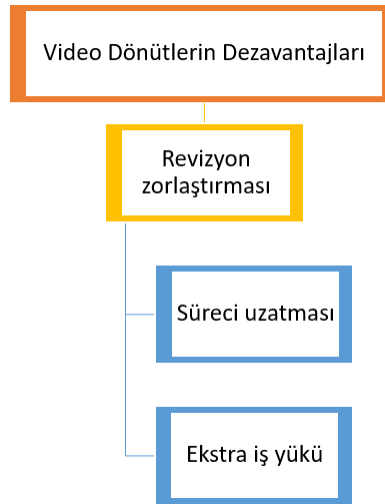
*“Tek dezavantajının videonun süresi ve sürekli durdurulup, tekrar ödeve dönülüp düzeltmeleri yaptıktan sonra tekrar videoya dönülmesi olduğunu düşünüyorum.” (K04)*

*“Metin dönütlerde, dönüt verilen dosyanın elimde olması ve bu dosya üzerinden değişimler yapmak daha kolay oldu. Hocamızın verdiği dönütlere cevap verme şansımız metin dönütlerde mümkün iken, video dönütlerde mümkün olmadı.” (K10)*

*“Zamansal biraz dezavantaj vardı. Metin formatı çabuk gözden geçiriliyordu.” (K18)*

12 öğrenci ise video dönütlerin metin dönütlere kıyasla herhangi bir dezavantajının bulunmadığını ve bu konuda bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

“Video dönütlerin dezavantajları” teması ve buna ilişkin ayrıntılar Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Video dönütlerin dezavantajları teması

**Video dönütlerin gelecekte kullanımı.** Bu bölümde video dönütlerin gelecekte kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 6 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 27’de yer almaktadır. Her bir koda ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 27

*Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Dönüt Almada Video Formatının Tercih Edilmesi	14
Dönüt Almada Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	3
Dönüt Almada Metin Formatının Tercih Edilmesi	2
Dönüt Vermede Video Formatının Tercih Edilmesi	14
Dönüt Vermede Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	4
Dönüt Vermede Metin Formatının Tercih Edilmesi	1

**Dönüt almada video formatının tercih edilmesi.** Öğrencilerin büyük bölümü gelecekteki derslerinde dönüt süreçlerinde video formatı ile dönüt almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu tercihlerinde video dönütlerin daha katkı verici ve eğlenceli olmasını gerekçe olarak sunmuşlardır. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

*“Her şekilde video isterim çünkü daha etkili.” (K03)*

*“Video formatı. Açıkçası son iki revizyonum metin formatıydı ve sadece yazı olması biraz sıkıcı.” (K09)*

*“Video formatında dönüt almak istedim çünkü benim için daha verimli olduğunu düşünüyorum ayrıca derse daha motive olmamı sağlıyor.” (K18)*

Bazı öğrenciler ise videoların daha ziyade duyuşsal anlamdaki katkılarından dolayı ve düzeltme yapmaya daha çok motive etmesinden dolayı gelecekte video dönüt almayı istediklerini belirtmişlerdir. Bunun hakkındaki bazı öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Videolu dönütü tercih ederim. Hem hocamızın tepkisini görebilmek hem ses tonunu anlamak bende daha etkin bir öğrenme sağlıyor.” (K01)*

*“Video formatı. Çünkü hoca o şekilde beni kendine daha çok çeker.” (K06)*

*“Kesinlikle video tabanlı dönütler almak isterim. Çünkü gayet motive edici bir etkinlik.” (K11)*

**Dönüt almada video formatı tercihinin duruma göre değişmesi.** Bazı öğrenciler gelecekteki dönüt formatı tercihlerinin birtakım durumlara göre değişebileceğini bildirmişlerdir. Bu tercihte özellikle erişilebilirlik, ödevlerin kapsamı ve ödevlerden yararlanmayı isteme gibi konuların belirleyici olduğu görülmüştür. Genel itibarıyla öğrenciler daha kapsamlı ödevler için video, daha az kapsamlı ödevler için metin formatındaki dönütleri tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ödevlerden daha fazla yararlanmayı istediklerinde de video dönüt

almayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ödevleri için bazen metin bazen de video dönüt alarak karma bir süreci tercih eden öğrenciler de mevcuttur. Bu hususlarla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Videoyu tercih ederim ama benim için bariz bir fark yok. Ama yine video metne göre daha önde kalıyor. Daha düşük düzey ödevler için metin daha büyük görevler için video dönütü tercih ederim.” (K1)*

*“Eğer o dersten en etkili ve verimli şekilde yararlanmak istiyorsam, sadece ödevi yapmak için yapmıyorsam videoyu almak isterim. Ama hemen ödevimi yapmak istiyorsam metin almayı tercih ederim.” (K12)*

*“Hep bir dönüt seçeneğinde sabit kalmak istemem. İkisini de almak isterim, sırayla. Aynı bu derste yaptığımız gibi.” (K10)*

*“Yarı yarıya olacak şekilde dönüt almak isterdim. Yarı metin, yarı video.” (K14)*

**Dönüt almada metin formatının tercih edilmesi.** Öğrencilerden çok küçük bir kısmı ise gelecekte metin formatı almayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da metin dönüt üzerinden düzeltme yapılmasının daha kolay bulunması gösterilmiştir. Bu konu hakkında öne sürülen bazı görüşler şu şekildedir:

*“Metin daha akıcıydı.” (K02)*

**Dönüt vermede video formatının tercih edilmesi.** Öğrencilerin büyük bir kısmı gelecekte öğretici konumunda olduklarında öğrencilerine video ile dönüt vermeyi tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki tercihlerinde video dönüt uygulamasıyla ilgili kendi yaşadıkları olumlu deneyimlerin ve video dönütlerin motive edici yönünün rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu konu hakkındaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Hem motivasyonlarını arttırmak için hem de onların özel olduklarını onlara yansıtmak için bu yöntemi tercih ederim.” (K01)*

*“Benim hoşuma gittiği gibi onların da hoşuna gideceğini düşünüyorum. Motive ve teşvik edici olacaktır.” (K10)*

*“Ederim çünkü öğrencilerimin ödevlerine değer verdiğimi gösteririm ve bunun da onları motive edeceğini düşünürüm.” (K12)*

*“Bende yarattığı olumlu etkileri öğrencilerimde de yaratsın isterim. Onları önemsemişimi görsünler isterim” (K16)*

**Dönüt vermede video formatı tercihinin duruma göre değişmesi.** Öğrencilerin bir bölümü gelecekte öğrencilerine dönüt verirken videoyu kullanma tercihlerinin duruma göre değişebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, hedef kitlenin özellikleri, erişilebilirlik ve iş yükü durumlarının belirleyici olduğu saptanmıştır. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:



“Gerekliyorsa eğer tercih ederim. Hani belki bir süre onların dönütlere tepkilerini ölçerim. Hani metin dönütlerde etkili olamıyorsam, o zaman ikinci bir yol olarak bunu denemek isterim. Ama etkisi olacaksa, bir eğitimciyim ve videoyu tercih ederim.” (K10)

“Uzun dönütlerde yüz yüze olmayı tercih ederim ama kısa dönütlerde videoyu kullanırım.” (K06)

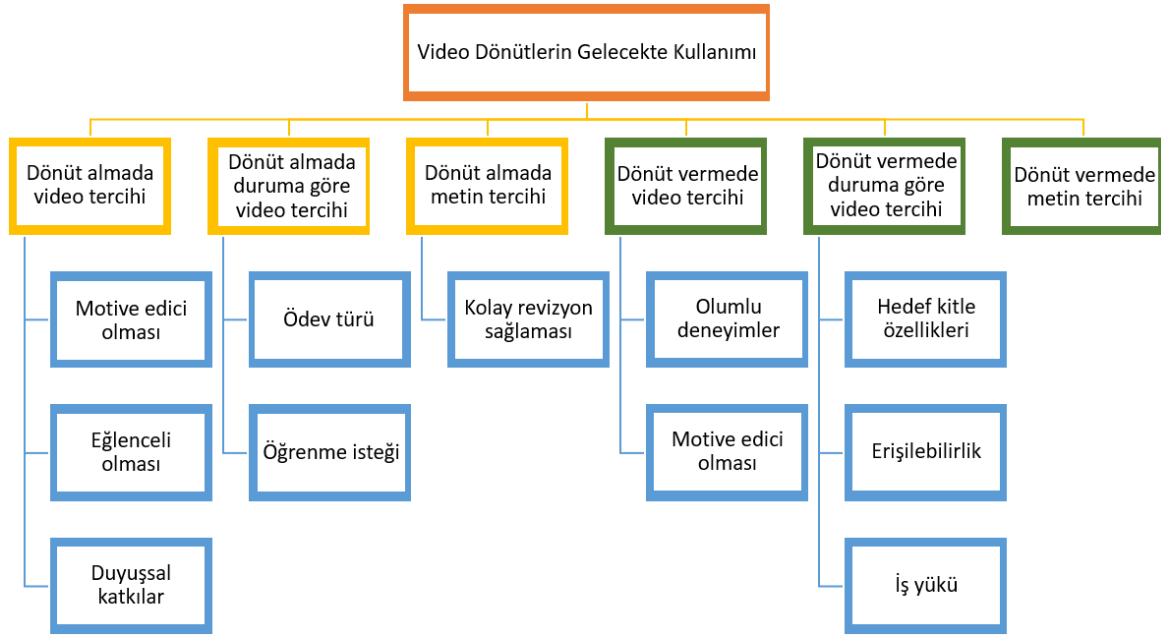
“Öğretmen olduğumda öğrencilerimiz düzeylerine, becerilerine yani kısaca öğrencilerime bakarak karar verebileceğimi düşünüyorum.” (K07)

**Dönüt vermede metin formatının tercih edilmesi.** İki öğrenci gelecekte öğretici olduğunda öğrencilere dönüt vermek için metin formatını tercih edeceğini belirtmiştir. Buna ilişkin görüşler ise şu şekildedir:

“Metini tercih ederim.” (K05)

“Herkesin zaman yaratıp yapabileceğini sanmıyorum.” (K02)

“Video dönütlerin gelecekte kullanımı” teması ve buna ilişkin ayrıntılara ise Şekil 15’te yer verilmiştir.



Şekil 15. Video dönütlerin gelecekte kullanımı teması

## Çalışma Bulgularının Özetlenmesi

Çalışmanın nicel kısmında video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28

*Video Dönüt Uygulamasının Çalışmanın Bağımlı Değişkenleri Üzerine Etkisi*

Bağımlı Değişken	Anlamlılık Değeri (p)	Anlamlı Etki
Algılanan Dönüt Kalitesi	.104	Yok
Geliştirme	.268	Yok
Anlaşılabilirlik	.378	Yok
Teşvik Etme	.032*	Var
Dönüt Kullanım Düzeyi	.006*	Var
Motivasyon	.677	Yok

Tablo 28'de yer alan nicel bulgulara göre, video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi değişkeninin teşvik etme alt boyutu ve dönüt kullanım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Diğer değişkenler için ise video grubu daha yüksek düzeyde olmasına rağmen gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Çalışmanın nitel kısmında ise video dönüt uygulamasıyla ilgili öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda belli temalar ve kodlara ulaşılmıştır. Ayrıntıları önceki bölümlerde verilen temalar ve kodların özet görünümüne Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

*Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Kodlar
Video Dönütlerin Avantajları	Anlaşılır Olması Ayrıntılı Olması Duyuşsal Etkileşimi Sağlaması Düzeltilme Yapma Motivasyonu Sağlaması Kalıcı Öğrenme Sağlaması Derse Karşı Motivasyon Sağlaması Düzeltilme Yapma Sürecini Kolaylaştırması Gerçekçi İletişim Olanağı Sunması Uzaktan Eğitimde Öğretimsel Buradallığı Desteklemesi
Video Dönütlerin Dezavantajları	Düzeltilme Yapma Sürecini Zorlaştırması
Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı	Dönüt Almada Video Formatının Tercih Edilmesi Dönüt Almada Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi Dönüt Almada Metin Formatının Tercih Edilmesi Dönüt Vermede Video Formatının Tercih Edilmesi Dönüt Vermede Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi Dönüt Vermede Metin Formatının Tercih Edilmesi

Tablo 29'deki nitel bulgular "video dönütlerin avantajları", "video dönütlerin dezavantajları" ve "video dönütlerin gelecekte kullanımı" temalarını ve buna ait kodları içermektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgu ve yorumları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak video dönüt uygulaması hakkında gerek araştırmaya gerekse de uygulamaya yönelik çeşitli öneriler verilmiştir.

#### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile ilgili tartışmalar araştırma sorularına göre ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Sonuçların tartışılmasında çalışmanın nicel ve nitel bulguları birlikte ele alınmıştır. Ayrıca alanyazın çalışmalarının bulgularına da tartışma kapsamında yer verilmiştir. Diğer bir ifadeyle, sonuçlar nicel bulgular, nitel bulgular ve alanyazın bulguları kapsamında ayrıntılı bir biçimde tartışılmaya çalışılmıştır.

#### **Video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi üzerine etkisi.**

Alanyazında her ne kadar dönüt kalitesi ile ilgili net bir çerçeve ortaya konmasa da bir dönütün kaliteli olarak algılanması için dönütte olması gereken özellikler ile ilgili ipuçlarına erişmek mümkündür (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014). Alanyazında dönüt kalitesi göstergelerinden birisi anlaşılabilirlik olarak kabul edilmektedir (Rodway-Dyer, Knight, & Dunne, 2011; Shute, 2008). Bu doğrultuda bu çalışmada biçimlendirici geri bildirim algı ölçeğinin “anlaşılabilirlik” boyutu ele alınmıştır. Ulaşılan nicel bulgulara göre video dönütler metin dönütlere göre daha önde olmasına karşın anlaşılabilirlik üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Bununla birlikte çalışmanın nitel bulgularına göre öğrenciler anlaşılabilirlik konusunda video dönütleri metin dönütlere göre daha etkili bulmuşlardır.

Nicel ve nitel bulgular arasındaki farklılığın birtakım nedenleri olabilir. Öğrenciler algılanan dönüt kalitesi ölçeğini yanıtlarken halihazırda tek bir dönüt formatını (video veya metin) deneyimlemekteydiler. Bu bağlamda, öğrencilerin o anki aldıkları dönütleri anlaşılır olarak algılamaları muhtemeldir. Ancak çalışmanın üçüncü ödevinden sonra gruplar yer değiştirdiğinde ve video ve metin grubu öğrencileri her iki dönüt deneyimini yaşamaya başladıklarında, öğrencilerin aslında video dönütlerin anlaşılabilirlik konusunda daha etkili olduğunu görmüş oldukları

düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerden toplanan nitel veriler de video dönütlerin bu noktada daha etkili olduğu yönündeki görüşleri içermektedir.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları bir arada değerlendirildiğinde video dönüt uygulamasının anlaşılabilirlik üzerinde istatistiksel olarak olmamakla birlikte potansiyel bir etkisinin olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler video dönütlerin ses tonu, jest ve mimik gibi unsurları içerdiğini, çoklu ortam desteği sağladığını ve yüz yüze gerçekçi iletişim hissi verdiğini ortaya koymaktadır. Tüm bunlar dönütlerin anlaşılabilirliğine katkı sağlamakta (Crook vd., 2012) ve dönütlerin anlaşılma veya yanlış anlaşılma riskini azaltmış olmaktadır (Borup, Graham, & Velasquez, 2011; Silva, 2012).

Video dönütte bulunan ses unsurunun varlığı sayesinde dönüt verilmesi esnasında yazma diline ek olarak konuşma dili devreye girmektedir. Metinde yer alan yazma dilinin aksine videonun içerdiği konuşma dili kişilerin daha tanıdık olduğu ve daha iç içe olduğu bir dildir. Zira insanlar gündelik yaşamlarında genellikle yazma eyleminden çok konuşma eylemini gerçekleştirmektedir (Sindoni, 2014). Bunun yanı sıra, video dönütlerde bulunan konuşma dili ses tonu ve tonlama gibi ek nüansları da içermektedir. Örnek olarak, araştırmacının dönüt verme esnasında kullanmaya çalıştığı yumuşak veya daha ciddi bir ses tonu sayesinde öğrenciler dönütün övgü mü belirttiğini yoksa düzeltme gereken bir yerin önemini mi vurguladığını daha net bir biçimde anlayabilmektedir (Jones, Georghiades, & Gunson, 2012). Ses unsurlarının yanı sıra görsel unsurlar olan jest ve mimikler de anlaşılabilirlik konusunda önemlidir. Bu bağlamda, araştırmacının yüz hareketlerinden veya gülümseme ya da daha ciddi bir yüz ifadesi takınmasından öğrenciler dönütte anlatılmak istenenleri daha kapsamlı ve etraflı bir şekilde anlama fırsatı yakalayabilmektedir.

Ayrıca Daft ve Lengel'in (1986) ortaya koyduğu Medya Zenginlik Kuramı'nda (Media Richness Theory) medya zenginliği ile belirsizlik ve iki anlamlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda iletişim sürecinde daha zengin medyaları kullanmak belirsiz olmayan ve anlaşılır bir iletişimin sağlanmasını olanaklı kılmaktadır. Dolayısıyla Medya Zenginlik Kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde, videonun metne göre daha zengin medya unsurları içermesi, dönütlerin daha rahat bir biçimde anlaşılmasını beraberinde getirmektedir. Bunlara ek olarak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar da video dönütlerin metin

dönütlere kıyasla daha açık ve anlaşılmasının kolay olduğunu ortaya koymaktadır (Ali, 2016; West & Turner, 2016).

Alanyazında dönüt kalitesi göstergelerinden bir diğeri ise dönütün öğrenme görevini geliştirmeye ve düzeltme yapmaya olanak tanınması olarak kabul edilmektedir (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014; Sluijmans, Brand-Gruwel, & van Merrienboer, 2002). Bununla ilgili olarak bu çalışmada biçimlendirici geri bildirim algı ölçeğinin “geliştirme” boyutu ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde video dönütlerin geliştirme üzerindeki etkisi ile ilgili olarak anlaşılabilirlik boyutunda ulaşılan sonuca benzer bir durumla karşılaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışmanın nicel bulguları video dönütlerin geliştirmeye anlamlı bir etki etmediğini gösterirken nitel bulgularda yer alan öğrenci görüşleri video dönütlerin geliştirme bağlamında daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel boyuttaki bu tür farklılığın öğrencilerin her iki dönüt deneyimini yaşadıkdan sonra video dönütlerin metin dönütlere göre daha avantajlı oldukları kanısına varmış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Zira nitel boyuttaki öğrenci görüşleri de bu düşünceyi desteklemektedir.

Özet olarak, çalışmanın nicel ve nitel bulguları birlikte ele alındığında algılanan dönüt kalitesi boyutlarından birisi olan geliştirme üzerindeki etkililik durumunda her ne kadar istatistiksel açıdan olmasa da video dönütlerin metin dönütlere göre daha iyi bir potansiyele sahip olduğu çıkarımını yapmak olanaklı hale gelmektedir. Bu sonucun nedenlerinden birisi olarak öğrencilerin video dönütlerin çoklu ortam olanaklarını barındırması sayesinde sunduğu ayrıntı bakımından daha zengin olarak algılanması gösterilebilir. Yapılan öğrenci görüşmeleri de bu doğrultuda bir sonucu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öğrenciler video ekranında yazılı olarak verilen dönütlere ek olarak bunlara dair sesli açıklamalara da ulaşabilmektedir. Sesli olarak yapılan bu açıklamalar genellikle ekranda yazılı olan dönütler hakkında farklı sözcükler ile yapılan anlatımları içermektedir. Nitekim, bu çalışmada da araştırmacı bu yönde hareket ederek ekranda yazılı dönütlerin birebir aynı cümleler ile tekrarı biçimde değil, orada yazılı olanlar bağlamında daha farklı cümlelerle açıklama yapmaya çalışmış ve dönütleri bu şekilde aktarmıştır. Bunun yanı sıra, yazma dilinde kullanılmayan bazı sözcükler veya ünlemler de konuşma dilinde kullanılabilmektedir (Sindoni, 2014). Bunlara ek olarak, öğrenciler video dönütlerde metin dönütlerin aksine öğretici yüzünü de görerek onun sergilediği jest,

mimik ve duyguları da görebilmektedir. Özet olarak, video ekranında yazılı dönütlerin yer alması, bu dönütlerin sesli olarak farklı biçimlerde aktarılması ve jest-mimik gibi duyuşsal boyuttaki görsel unsurların bulunması, dönütlerin daha zengin bir bağlama sahip olmasında pay sahibi olmaktadır. Tüm bunlar ise öğrencilerin video dönütleri ayrıntı bakımından daha zengin olarak algılamasını ve bunun sonucunda da video dönütleri geliştirme ve düzeltme konusunda daha etkili bulmalarını sağlamış olabilmektedir. Alanyazına bakıldığında da bu sonuca paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Borup, West, & Thomas, 2015; Crook vd., 2012; Mayhew, 2017).

Ayrıca nitel bulgulardan çıkan bir diğer sonuç video dönütlerin düzeltme sürecini daha eğlenceli hale getirdiği, düzeltme yapma motivasyonunu yükselttiği ve düzeltme sürecini kolay hale getirdiği şeklindedir. Alanyazında da bu durumu bulgulayan çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Crook vd., 2012; Jones, Georghiades, & Gunson, 2012; Mayhew, 2017; Turner & West, 2013). Motivasyonel boyutta belirtilen bu avantajlar öğrenme görevlerinin geliştirilmesi konusuna katkı vermektedir. Bu durum ise video dönütlerin metin dönütlere kıyasla geliştirme konusunda niçin daha etkili olabileceği sorusuna yanıt sağlamaktadır. Bunun yanında, ekranda yazılı olan dönütlere ek olarak araştırmacının bunlar ile ilgili sesli yorumları ve bu yorumları yaparken sergilediği jest, mimik, takındığı ses tonu ve önemli noktalar üzerinde ses ile yaptığı vurgulamaları öğrencilerin söz konusu dönütlerin geliştirme açısından önemini ve düzeltme yapmanın niçin gerektiği konularını daha iyi kavramalarını beraberinde getirmiş olabilmektedir (Ruiz-Primo, 2011).

Dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal etkileşim de bir dönütün kaliteli algılanması üzerinde önemli bir paya sahiptir (Anson, 2015; Carless, 2012). Bu çalışmada duyuşsal etkileşim ile ilgili olarak biçimlendirici geri bildirim algı ölçeğinin “teşvik etme” boyutu ele alınmıştır. Bu boyut alanyazında duyuşsal etkileşim ile ilgili belirtilen hususları içermektedir. Çalışmanın nicel bulguları video dönüt alan öğrencilerin metin dönüt alan öğrencilere göre duyuşsal etkileşim bakımından anlamlı bir biçimde daha yüksek algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nicel kısımda elde edilen bu sonucun nitel bulgular ile de desteklendiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre dönüt alan ile dönüt veren arasında duyguların iletilmesi, öğrenen çabasına değer verilmesi, samimi iletişim ortamı sağlanması gibi duyuşsal

anlamdaki hususlarda video dönütler daha etkilidir. Araştırmacının videoda olumlu dönüt verirken gülümsemeye başvurması veya övgü niteliğindeki sözcükleri sadece yazı ile değil ses ile de verebiliyor olması bu tür bir sonucun ortaya çıkmasında pay sahibidir. Çalışmadaki bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu bağlamda video formatındaki dönütlerin duyguyu iletme, daha yakın ve samimi bir iletişim sağlama, kişiyle yüz yüze görüşüyormuş hissi verme ve değer verilme hissini yaşatma gibi konularda metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Borup, West, & Graham, 2012; Elola & Oskoz, 2016; Orlando, 2016).

Buna ek olarak, bazı öğrenciler dönütü video formatında aldıklarında öğreticilerin kendileri için daha fazla emek harcadığı ve çalışmalarını daha fazla önemsendiği hissine kapıldıklarını bildirmişlerdir (Anson, 2015; Turner & West, 2013). Video dönütlerin duyuşsal anlamda sunduğu sözü edilen tüm bu imkânlar temel olarak videoların barındırdığı görsel ve işitsel öğelere dayanmaktadır. Zira metin dönütün aksine video dönütte öğrenciler araştırmacının görüntüsünü ve dönüt verme esnasındaki eylemlerini izleyerek onun kendi çalışmaları için bir emek sarf ettiğini canlı bir biçimde görebilmektedir. Bu durum onların niçin daha fazla önemsenme ve değer verilme hissini yaşadıklarını bir ölçüde açıklamaktadır.

Algılanan dönüt kalitesiyle ilgili olarak sadece teşvik etme boyutunda anlamlı farkın çıkması ancak anlaşılabilirlik ve geliştirme boyutlarında anlamlı farka rastlanamamasıyla ilgili bazı gerekçeler sunulabilmektedir. Öncelikle her iki dönüt formatında da araştırmacı tarafından anlaşılır ifade ve yorumların yapılmasına dikkat edilmiştir. Geliştirme açısından da gerek metin gerekse de video formatında öğrencilerin hatalarını ve eksikliklerini gösterecek tarzda ve düzeltme açısından işe yarar dönütler verilmeye çalışılmıştır. Ancak teşvik etme boyutunda duygular ve duyuşsal etkileşimler devreye girdiğinden bunu metinden ziyade ses ve görüntüyü bir arada bulunduran videolarda sağlamak daha kolay olmuştur. Nitekim dönüt süreçlerinin etkililiği ve dönüt kullanımının sağlanması bakımından önemli bir unsur olarak görülen öğrenci-öğretici etkileşimi bu boyutta ön plandadır. Böylesi bir etkileşim ise video teknolojileri ile daha rahat bir biçimde olanaklı hale getirilebilmektedir.

**Video dönüt uygulamasının dönüt kullanım düzeyi üzerine etkisi.** Bu tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen video dönüt uygulamasının öğrencilerin



dönüt kullanım düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler video formatında dönüt aldıklarında ödevlerini daha iyi bir biçimde düzeltmişlerdir.

Dönüt kullanımıyla ilgili olarak ulaşılan bu sonucun algılanan dönüt kalitesine ilişkin sonuçlarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazında da öğrencilerin dönütleri düzeltme amaçlı kullanmalarında, dönütleri kalite açısından algılama biçimlerinin rol oynadığı ifade edilmektedir (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, & Klieme, 2014; van der Kleij, 2019).

Algılanan dönüt kalitesi ile ilgili ulaşılan sonuçlardan birisi video dönütlerin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisidir. Dönütlerin düzeltme görevlerinde kullanılabilmesi için öncelikle anlaşılır ve açık olması beklenmektedir (Rodway-Dyer, Knight, & Dunne, 2011; Shute, 2008). Çalışmasının nicel ve nitel bulguları da bir arada değerlendirildiğinde video dönütlerin anlaşılabilirliğin sağlanması konusunda daha fazla potansiyel içeren bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, video dönüt uygulamasının düzeltme görevlerinde daha başarılı dönüt kullanımına etki etmiş olabileceği belirtilebilir.

Algılanan dönüt kalitesi ile ilgili bir diğer sonuç da geliştirme ile ilgilidir. Bu konudaki öğrenci görüşleri incelendiğinde video formatında aktarılan dönütlerin ayrıntı bakımından daha zengin bir bağlama sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla içerik bakımından daha zengin dönütler sağlaması sebebiyle, video dönüt uygulamasının daha iyi düzeyde dönüt kullanımını ve daha başarılı düzeltmeleri beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Nitekim yapılan alanyazın çalışmalarında da öğrenenlerin ayrıntılı ve düzeltme için yardımcı olduğunu düşündükleri dönütleri daha fazla tercih ettikleri ve düzeltme sürecinde bu tür dönütleri daha etkili kullandıkları saptanmıştır (Demiraslan-Çevik, Haşlamam, & Çelik, 2015; Ryan, Henderson, & Phillips, 2019). Bunun yanı sıra, öğrencilerin dönütleri düzeltme süreçlerinde kullanmaları için dönütlerin düzeltme açısından önemini iyi anlamış olması gerekmektedir (Ruiz-Primo, 2011). Bunu sağlamak ise video dönüt aracılığıyla daha rahat ve etkili olmaktadır. Zira dönüt veren öğretici verdiği dönütün düzeltmede niçin kullanılması gerektiğini gerek ses tonlaması gerekse de jest ve mimikleriyle öğrenciye daha etkili bir biçimde yansıtabilmektedir. Böylelikle öğrencilerin dönütlerin düzeltme için önemini daha iyi kavramaları ve dönütler üzerinde daha dikkatli davranmaları sağlanmış olmaktadır. Sözü edilen bu

durum da video ile dönüt alan video grubunun dönüt kullanımı bağlamındaki üstünlüğünü açıklamada yardımcı olmaktadır.

Algılanan dönüt kalitesine ilişkin bir diğer sonuç ise duyuşsal etkileşim (teşvik etme) ile ilgilidir. Anlaşılabilirlik ve geliştirme boyutları dönütlerin daha ziyade içeriği ile ilgiliyken, duyuşsal etkileşim konusu dönütlerin motivasyonel boyutuyla ilgilidir. Alanyazında dönütlerin içerik tarafının yanı sıra duyuşsal tarafının da dönüt kullanımı üzerinde etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Borup vd., 2014; West & Turner, 2016). Öğrenenler aldıkları dönütte dönüt verenin kendilerini önemseydiğini, kendileri için çaba sarf ettiğini ve duyuşsal bağlamda yakınlığını hissettiklerinde, dönüt üzerinde daha fazla vakit geçirmekte ve dönütü daha fazla dikkate almaktadırlar (Anson vd., 2016). Tez çalışmasının gerek nicel gerekse de nitel bulguları video dönütlerin duyuşsal etkileşim konusunu metin dönütlere göre daha iyi biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle nitel bulgular arasında yer alan “düzeltme yapma motivasyonu sağlama” konusunun, dönüt kullanımı üzerindeki var olan bu anlamlı etkiyi açıklamada oldukça yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler video ile dönüt aldıklarında düzeltme süreçlerini daha motive, istekli ve eğlenceli bir biçimde geçirmişler ve daha fazla önemsenme ve değer verilme duygularını yaşamışlardır. Buna ek olarak, öğrencilerin büyük bir bölümü öğreticinin kendilerine video hazırlayarak bir çaba sarf ettiğini düşünmeleri, onların da bu emeğe yanıt vermek istemelerini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, alınan dönütlerin doğrultusunda daha fazla araştırma yapma, daha ayrıntılı düzeltme ödevleri hazırlama ve daha fazla çalışma isteği hissetme durumlarının yaşandığı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, video dönüt uygulamasının dönüt kullanımı üzerindeki etkisinin duyuşsal boyuttan da kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Her ne kadar sınırlı sayıda çalışma da olsa, video dönütlerin dönüt kullanımı üzerindeki etkisinin farklı alanyazın çalışmalarıyla da desteklendiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu tez çalışmasındaki gibi deneysel bir desen bağlamında video dönütlerin dönüt kullanımı üzerindeki etkisinin ele alınmadığı tespit edilmiştir. Ancak farklı desenlerde yapılan çalışmalarda dönüt kullanımıyla ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Denton (2014) yaptığı çalışmada video dönütlerin yazma performansını geliştirdiğini ve ödevlerin ilk ve düzeltilmiş

versiyonları arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Grigoryan (2017b) ise video+metin dönüt alan grubun sadece metin dönüt alan gruba göre daha başarılı düzeltmeler gerçekleştirdiğini bulgulamıştır.

**Video dönüt uygulamasının motivasyon üzerine etkisi.** Bu tez çalışmasında video dönüt uygulamasının öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına olan etkisi de incelenmiştir. Yapılan çalışmanın nicel boyutunda video formatında dönüt alan öğrenciler daha yüksek motivasyona sahip olsa da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle video dönüt uygulamasının derse karşı motivasyona anlamlı biçimde katkı sağladığını söylemek mümkün görünmemektedir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin ders saatleri dışında ödev hazırlama, dönütleri inceleme, dönütlere göre düzeltme ödevlerini hazırlama ve haftalık ölçekleri doldurma gibi işlerin yoğunluğunu deneyimlemesi gösterilebilir.

Çalışmadaki nitel bulgular ise video dönütlerin öğrenen motivasyonunu desteklediğine ilişkin bazı ipuçları sunmaktadır. Nitel analiz sonucunda video dönütlerin avantajlarından birisi olarak “derse karşı motivasyon sağlaması” kodu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrenci görüşlerine göre video dönütler sayesinde sanki yüz yüze bir ders havası içerisinde önceden öğrenilenlerin tekrar edilerek pekiştirilmesi söz konusudur. Bu durum dersi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olması sebebiyle derse karşı motivasyonlarını güçlendirmiştir. Nitekim alanyazında da öğrencilerin bir derste başarılı olduklarını görmelerinin o derse yönelik motivasyonunu olumlu anlamda etkilediği yönünde sonuçlara rastlanmaktadır (Liu & Hou, 2018; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005). Diğer bir ifadeyle motivasyonun başarıyı etkilediği kadar, başarı da motivasyonu etkilemekte ve bu iki yapı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır.

Nitel bulgular arasında öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen bir diğer husus da video dönütlerde öğreticinin kendilerini daha çok önemseydiği, değer verdiği ve kendileri için emek harcadığı yönündeki görüşlerdir. Ayrıca alınan olumlu dönütlerin yüz yüze ve sesli bir biçimde aktarılmasının da beğenilen özelliklerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, sözü edilen bu unsurlar ise derse olan ilgi ve isteği artırarak derse yönelik motivasyonu güçlendirmiştir. Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda da bunu destekleyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Bu bağlamda, öğretici ile öğrenen arasındaki etkileşimin ve öğreticinin

öğrenenlere karşı ilgili davranmasının motivasyonu artırdığı ifade edilmektedir (Baker, 2010; Mazer, Murphy, & Simonds, 2007; Yunus, Osman, & Ishak, 2011).

Özet olarak, çalışmanın nicel boyutunda video dönüt uygulamasının derse karşı motivasyona etki etmediği görülürken, nitel bulgularda bu uygulamanın motivasyona katkı sağladığını ifade eden görüşler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, video dönüt uygulamasının derse yönelik motivasyonu artırdığına dair net bir yargı öne sürülemez de en azından motivasyonu artırmaya yardımcı olma potansiyeline sahip bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

Son olarak, video dönüt ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ele alan başka bir alanyazın çalışması olmadığı için bu tez kapsamında motivasyon ile ilgili ulaşılan sonucu farklı çalışmalarla kıyaslama olanağı olmamıştır.

## **Öneriler**

Öneriler bölümü araştırmaya yönelik öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve video dönüt uygulamasının sürdürülebilirliğine yönelik öneriler olarak üç başlık altında ele alınarak sunulmuştur.

**Araştırmaya yönelik öneriler.** Alanyazın incelendiğinde video dönüt uygulamasının etkililiğinin deneysel desen bağlamında incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu tez çalışması kapsamında deneysel desen doğrultusunda gerçekleştirilen çalışma ile bu sınırlılık giderilmeye çalışılsa da bu konuda daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla video dönütler ile ilgili olarak deneysel desenle tasarlanacak yeni çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Bu tez çalışmasında video dönütlerin motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde video dönütlerin bu değişken üzerindeki etkisinin farklı herhangi bir çalışmada ele alınmadığı görülmektedir. Dolayısıyla video dönüt uygulamasının motivasyona etkisinin daha net bir biçimde ortaya konması amacıyla bu değişkeni ele alan yeni çalışmaların yapılmasının gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan, algılanan dönüt kalitesi ve dönüt kullanım düzeyiyle ilgili olarak ise alanyazında çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve yeni çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Bu çalışmadaki katılımcılar öğrenim düzeyi bakımından çoğunlukla 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla çalışma sonuçlarının genellenmesi sadece benzer lisans düzeyi öğrenci grupları için mümkün gözükmemektedir. Buradan hareketle benzer çalışmanın ön lisans veya K-12 düzeyinde gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmekte ve bu konuda yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir. Zira alanyazın incelendiğinde de video dönüt ile ilgili çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunun lisans düzeyinde olduğu ve farklı öğrenim düzeylerini içermediği görülmektedir.

Bu tez çalışması kapsamında video dönüt uygulaması “Bilişim Etiği ve Güvenliği” gibi kuramsal bir ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, özellikle ödev ve proje görevlerinin kullanıldığı veya kuramsaldan ziyade uygulamalı derslerde de video dönütlerin etkililiği sınanmak istenebilir. Dolayısıyla video dönütlerin farklı dersler kapsamında uygulandığı çalışmaların yürütülmesi de getirilebilecek öneriler arasındadır.

Alanyazında diyaloga dayalı yani süreç boyunca öğrenci ve öğretici arasında fikir alışverişinin olabildiği, öğrencinin gerektiğinde öğreticiye dönütler ile ilgili soru sorabildiği bir düzen içerisinde dönüt süreçlerini yürütmenin önemi vurgulanmaktadır (Steen-Utheim & Wittek, 201; Tan, Whipp, Gagné, & van Quaquebeke, 2020; Zhan, 2019). Bu çalışmada ise böyle bir durum söz konusu değildir. Öğrenciler video dönütleri farklı yer ve zamanda izlemektedir. Buradan hareketle, diyaloga dayalı olan ve öğrenci-öğretici etkileşimini anlık olarak destekleyen bir video dönüt uygulamasını içeren bir çalışma tasarlanabilir ve olası etkileri sınanabilir.

Çalışmada video dönüt uygulamasının öğrencilerin dönütleri düzeltme ödevlerinde kullanması üzerinde anlamlı bir etkisi ortaya çıkmıştır. Ancak bu dönütleri ödevlerin geliştirilmesi sürecinde kullanmanın, ödevleri iyileştirmenin ötesinde öğrenmeye de katkı sağlayıp sağlamadığı alanyazında çok işlenen bir konu değildir. Diğer bir ifadeyle, dönütleri kullanmak sadece ödevleri o an için daha mı iyi hale getiriyor, yoksa öğrenenlerde kalıcı öğrenmeler de sağlıyor mu sorusu yanıt bulması gereken bir soru olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla, gelecek araştırmalarda bu durumun ele alınması önerilmektedir.

Bu çalışmada video dönütlerin hazırlanması sürecinde ilk olarak metin üzerinde dönütler hazırlanmış ve ardından video çekme işlemine geçilmiştir. Metin üzerinde verilen dönütlerde ise ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bununla birlikte, metin üzerinde sadece dönüt verenin hatırlaması için çok kısa açıklamaların yer aldığı ve bunlar hakkında daha ziyade sesli açıklamalara yer verildiği video dönütler de hazırlanabilmektedir. Dolayısıyla video dönütlerin bu şekilde hazırlandığı bir araştırma tasarlanabilir ve bu çalışmadaki video dönüt biçimiyle karşılaştırılabilir. Bu sayede video ekranında yer alan yazılı açıklamaların ayrıntılı mı yoksa kısa mı yapılmasının daha uygun olduğu anlaşılabilir.

Metin ve video formatının yanı sıra dönütlerin hazırlanmasında ve öğrencilere aktarılmasında kullanılan bir diğer format ise sestir. Bu çalışmada sadece video ve metin dönüt uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte, dönüt verme süreçlerinde sesli bir uygulamanın etkililiğinin ele alınması ve video ile metin formatları ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi alanyazın açısından katkı verici olabilir. Dolayısıyla, sözü edilen desene sahip bir çalışmanın araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

**Uygulamaya yönelik öneriler.** Alanyazında dönütlerin eğitsel bakımdan çeşitli katkılarının olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Ancak dönütlerden beklenen katkının ortaya çıkabilmesi için öğrencilerin kendilerine verilen dönütleri kaliteli olarak algılamaları ve öğrenme görevlerinin düzeltilmesinde kullanmaları gerekmektedir. Bu tez çalışmasının gerek nicel gerekse de nitel bulguları video dönüt uygulamasının genel olarak algılanan dönüt kalitesi ve dönüt kullanım düzeyi üzerinde metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla ödev veya projeler gibi dönüte gereksinim duyan etkinliklerin uygulandığı derslerde video dönüt uygulamasının işe koşulması önerilebilir.

Bu çalışmada video dönüt uygulaması kuramsal bir derste gerçekleştirilmiş ve dönütlerin öğrenenler tarafından kullanımı bakımından olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, video dönütlerin kuramsal bir dersin yanı sıra uygulamalı bir ders açısından da fayda getireceği düşünülmektedir. Özellikle programlama gibi belli işlem adımlarını ve problem çözme sürecini gerektiren derslerde veya görsel tasarım uygulamalarını içeren derslerde, sahip olduğu görsel ve işitsel destek sayesinde video dönüt uygulamasının öğrenenlerin dönütleri daha

iyi biçimde anlamasını ve takip etmesini sağlayabileceği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, bu tarz bir uygulamanın uygulamalı derslerde de kullanılması önerilmektedir.

Video dönüt uygulaması yapısı itibariyle sesli dönütleri de kapsayan bir uygulamadır. Bunun yanı sıra, dönüt verme sürecinde daha fazla iş yükü gerektirdiği düşüncesiyle veya daha farklı nedenlerle video çekmek istemeyen öğreticilerin varlığı da unutulmamalıdır. Dolayısıyla, dönüt hazırlama sürecinde sesli dönüt uygulamalarının işe koşulması da getirilebilecek öneriler arasındadır. Nitekim Yıldız ve Kılıç-Çakmak (2019) da bu doğrultuda bir öneride bulunmuş ve öğrenme yönetim sistemleri üzerinden sesli dönütlerin verilebileceğini belirtmiştir. Bu sayede dönütlerin aktarılmasındaki ses desteği de öğrenenlere sunulabilmektedir.

Daha kaliteli dönüt algısı ve daha etkili dönüt kullanımı sağlamanın yanı sıra, video dönüt uygulamasının dönüt süreçlerine getirmiş olduğu farklı avantajlar da bulunmaktadır. Öncelikle, öğrenciler video dönütte hem yazılı hem de sesli açıklamalar edinmekte ve görsel birtakım ipuçlara sahip olmaktadır. Bu durum yüz yüze ortamlarda alınan dönütler için de geçerlidir. Bununla birlikte, yüz yüze ortamda alınan dönüt oturumu sona erdikten sonra öğrenciler eğer not almadıkları takdirde öğretmenlerin dönüt ile ilgili açıklamaları unutmaya riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte, video dönüt uygulamasında bu tür bir sınırlılık yaşanmaktadır. Zira öğrenciler videoyu istedikleri kadar tekrar izleyebilmekte ve anlamadıkları yerlere tekrar dönebilmektedirler (Crook vd., 2012). Ayrıca bazı öğrenciler yüz yüze ortamda öğretmenlerden dönüt alma konusunda çekince yaşayabilmekte ve öğrenme görevi üzerinde öğreticiyle yüz yüze konuşma ve tartışma konusunda gergin olabilmektedir (Moore & Filling, 2012). Video dönütte ise böylesi bir durum gerçekleşmemektedir çünkü öğrenciler video sayesinde hem sanki yüz yüze bir ortamda dönüt alma hissini yaşayabilmekte hem de bu süreci evden sürdürebilmektedir. Bu çalışmada yer alan öğrenciler de bunu destekleyici görüşler sunmaktadır. Bu bağlamda, yüz yüze dönüt verme olanağı olmayan durumlarda yüz yüze dönüt alma deneyimini bir ölçüde deneyimleme fırsatı veren video dönüt uygulamasının kullanılabileceği söylenebilmektedir. Buna ek olarak, yüz yüze dönüt alma konusunda çekince yaşayabilen öğrenciler için de video dönüt uygulamasının işe koşulması önerilebilir.

Çalışma sonuçlarından da görüleceği üzere video dönütlerin öğrenci-öğretici etkileşimine yönelik duyuşsal katkıları bulunmaktadır. Alanyazında da dönütlerin

asında sadece öğrenen eksikliklerini gidermeye yönelik bir araç olmadığı, ayrıca öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi ve duyuşsal desteği de güçlendiren bir araç olduğu ifade edilmektedir (Killingback, Ahmed, & Williams, 2019). Dolayısıyla buradan hareketle, video dönüt uygulamasının uzaktan eğitim süreçlerine kaynaştırılması da önerilmesi gereken bir durum haline gelmiştir. Zira etkileşim ve duyuşsal destek uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından gereksinim duyulan unsurlardır (Bağrıaçık-Yılmaz & Karataş, 2018; Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2018). Bu gereksinimin giderilmesinde ise video dönüt uygulaması etkili bir uygulama olarak kendisini göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak, öğrenci görüşmelerinde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla öğrenci-öğretici etkileşimini daha iyi desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında da bunu destekleyen sonuçlar yer almaktadır (Grigoryan, 2017b; Thomas, West, & Borup, 2017; Borup vd., 2014). Bunların yanı sıra, söz konusu duyuşsal destek ve öğrenci-öğretici etkileşiminin sağlanmasına yönelik ihtiyaçlar özellikle COVID-19 salgını gibi acil durum uzaktan eğitim süreçlerini gerektiren özel durumlarda daha da belirgin hale gelmektedir. Bu gibi durumlarda ise video teknolojisinin önemi daha da artmaktadır. Nitekim, COVID-19 sonrası yapılan çeşitli alanyazın çalışmalarında video teknolojisinin gerek öğretim süreçlerinde gerekse de dönüt verme süreçlerinde daha önemli bir konuma geldiği vurgulanmaktadır (Kaplan-Rakowski, 2020; Lowenthal, Borup, West, & Archambault, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitim için önemli görülmekte olan öğrenci-öğretici arasındaki etkileşim ve duyuşsal desteğin sağlanması adına video dönüt uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir.

**Video dönüt uygulamasının sürdürülebilirliğine yönelik öneriler.** Video dönütlerin hazırlanmasında öğreticilere de önemli görevler düştüğünden, video dönüt uygulamasının nasıl etkili bir biçimde sürdürülebileceğine dair önerilere de yer vermenin uygun olacağı düşünölmektedir.

Öğreticilerin iş yükü video dönüt uygulamasının gerçekleştirilmesinde belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Video dönüt uygulamasına yönelik öğretici görüşlerinin incelendiği çalışmalarda, öğreticiler video dönüt hazırlamanın metin dönüt hazırlamaya kıyasla daha az vakit aldığı veya hemen hemen benzer vakit gerektirdiğini ifade etmişlerdir (Crook vd., 2012; Elola & Oskoz, 2016; Henderson & Phillips, 2015; Lamey, 2015; West & Turner, 2016). Bu durumun ortaya çıkmasında genel olarak sesli açıklamaların yazılı açıklamalara göre daha



hızlı yapılabilmesinin etkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalarda genel olarak video hazırlamanın öncesinde çok fazla bir ön hazırlık yapılmamıştır. Sadece öğrenci ödeviyle ilgili olarak videoda konuşma sürecinde hatırlatıcı olması bakımından kısa notlar alınmış ve ardından video hazırlama sürecine başlanmıştır. Dolayısıyla böylesi bir yöntem izlendiğinde iş yükü ve zaman gereksinimi açısından metin dönütlere kıyasla video dönüt hazırlamak çok fazla bir sorun oluşturmamaktadır. Bu tez çalışmasında araştırmacı video dönütleri hazırlarken ilk olarak doküman üzerinde metin olarak dönüt vermiş ve ardından video çekme işlemine geçmiştir. Her bir video ortalama 5-6 dakika sürmüştür. Dolayısıyla araştırmacı her bir video dönüt için metin dönütlere kıyasla 5-6 dakika fazla zaman harcamıştır. Ancak bu durumun çok fazla bir problem oluşturmadığı düşünülmektedir. Zira 1 saat içerisinde 8-9 öğrencinin video dönütü hazırlanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğreticinin günde 1 saat ekstra zaman ayırarak birkaç gün içerisinde video dönütleri hazırlaması mümkün görünmektedir. Dolayısıyla gerek alanyazın çalışmalarındaki öğretici görüşleri gerekse de bu tez çalışmasındaki araştırmacının görüş ve deneyimleri ışığında, video dönütlerin iş yükü ve zaman bakımından ciddi bir sorun teşkil etmediği düşünülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin video teknolojisini dönüt süreçlerine kaynaştırmaları (entegre etmeleri) önerilmektedir.

Video dönüt uygulamasının genel itibarıyla iş yükü ve zaman açısından önemli bir problem oluşturmadığı ifade edilse de, sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda video dönüt uygulamasının işe koşulmasında birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedir (Borup, West, & Thomas, 2015; Marriot & Teoh, 2012; Mathieson, 2012). Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması öğretmenlerin iş yükünü artırabilmektedir. Bu gibi durumlarda ise tüm ödevler için olmasa da önemli ve daha kapsamlı ödevler veya projeler için video dönüt uygulaması gerçekleştirilebilir. Nitekim bu çalışmada da bazı öğrenciler daha kapsamlı ödevler için video dönütleri tercih ettiklerini, diğer ödevler için metin dönüt de alabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak alanyazında hem öğrenci-öğretici etkileşimini güçlendirmek hem de öğrenenlerin düzeltme yapma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için öğretim döneminin başlarında video dönüt, sonraki süreçlerde ise metin dönütün kullanılabilirliği belirtilmektedir (Li, Wong, Yang, & Bell, 2019). Özet olarak, sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda her ödev için olmasa da bazı önemli görülen

ödevler ve projeler için veya öğretim sürecinin ilk dönemlerinde video dönüt verilmesi önerilebilir.

Sınıf mevcudunun sorun oluşturabileceği durumlarda işe koşulabilecek başka bir yöntem ise öğrenme görevlerinde sınıfın yarısına video dönüt, yarısına ise metin dönüt vermektir. Bu yöntemde bir öğrenme görevinde belli bir formatta dönüt alan öğrencilerin farklı bir öğrenme görevinde diğer formatta dönüt almalarının sağlanması önemlidir. Böylelikle her öğrenme görevi için olmasa da bazı görevler için öğrencilerin video dönüt deneyimi yaşamaları olanaklı hale gelebilmektedir. Ayrıca bu sayede bir öğrenme görevi için hazırlanması gereken video dönüt sayısı da azaltılabilmekte ve süreç daha işlevsel yürütülebilmektedir.

Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda tercih edilebilecek bir diğer yöntem ise grup çalışmalarıdır. Bireysel çalışma yerine birkaç kişiden oluşan grup çalışmalarını tercih etmek hazırlanacak video dönütlerin sayısını da o derece azaltmakta ve daha az iş yükünün oluşmasını sağlamaktadır. Örneğin 60 kişilik bir sınıfta 5'erli grup çalışmalarını uygulamak öğretici tarafından verilecek olan video dönütlerin sayısını 12'ye indirmektedir. Bu ise video dönüt uygulamasının sürdürülebilirliği açısından makul bir sayı olarak kendisini göstermektedir.

Videoların oluşturulmasında videoların çözünürlüğü ve ses kalitesi gibi etmenler önem taşımaktadır. Bununla birlikte, videolar hazırlandıktan sonra çeşitli yazılımlar aracılığıyla videoları düzenleme veya efekt ekleme gibi işlemlere çok fazla gerek duyulmamaktadır. Zira bu işlemler süreci uzatmakta ve daha fazla zaman harcanmasına yol açmaktadır. Bu tez çalışmasında videolar, oluşturulduktan sonra herhangi bir ek işleme tabi tutulmamıştır. Nitekim öğrenciler de görüşmelerde videoların kalitesiyle ilgili olarak memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla videolar ile ilgili zaman harcamaya sebep olacak ek işlemlerin gerçekleştirilmesi önerilmemektedir. Ayrıca video çekimi sırasında karşılaşılan küçük sorunlar sebebiyle çekimi durdurmak ve baştan başlamak gibi yine zaman harcatıcı eylemlere başvurulması da tavsiye edilmemektedir. Bu konuyla ilgili olarak alanyazında da video çekim esnasında yaşanan küçük sorunların olabileceği, bunun için süreci başa almanın gerekli olmadığı ve bu gibi durumların videoların daha doğal ve insani olmalarını sağladığı ifade edilmektedir (Borup vd., 2014).

Bu çalışmada video dönütler hazırlanırken ekran kaydedici bir yazılım kullanılmıştır. Bununla birlikte evrimii öğrenme yönetim sistemlerinde ğrenci ödevlerine “video ile dönüt ver” gibi bir özelliğın eklenmesi ve sistem üzerinde dönüt hazırlama ve gönderme işlemlerinin yapılabilmesi, video dönüt uygulamasının daha sürdürülebilir bir uygulama olmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, uygulayıcılara ve sistem geliştiricilere bu doğrultuda bir öneride bulunmak mümkün görünmektedir.

zet olarak, video dönüt uygulaması elbette ki kaynak ve zaman gerektiren bir uygulamadır (McCarthy, 2015). Dolayısıyla birincil olarak kaynak ve zamanın el verdiği öğretimsel koşullarda kullanılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, gerek alanyazın gerekse de bu tez çalışmasının sonuçları kapsamında değerlendirildiğinde, sınıf mevcudunun çok fazla olmadığı durumlarda video dönüt uygulamasının işlevsel bir biçimde işe koşulabileceği görülmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda ise her öğrenme görevine olmasa da bazı öğrenme görevlerine video dönüt vermek veya grup çalışmalarını tercih etmek suretiyle bu uygulamanın sürdürülebileceği ifade edilmektedir.

## Kaynaklar

- AECT (2017). *Educational technology: A new definition*. 18.12.2019 tarihinde <https://aect.org/aectnews.php> adresinden erişildi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Albayrak, E., Güngören, Ö. C., & Horzum, M. B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using screencast feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106-121.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2009). *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anson, C. M., Dannels, D. P., Laboy, J. I., & Carneiro, L. (2016). Students' perceptions of oral screencast responses to their writing: Exploring digitally mediated identities. *Journal of Business and Technical Communication*, 30(3), 378-411.
- Anson, I. G. (2015). Assessment feedback using screen capture technology in political science. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 375-390.
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. New York: Routledge/Falmer.
- Bağrıaçık-Yılmaz, A., & Karataş, S. (2018). Development and validation of perceptions of online interaction scale. *Interactive Learning Environments*, 26(3), 337-354.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199.

- Bayerlein, L. (2014). Students' feedback preferences: how do students react to timely and automatically generated assessment feedback?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 916-931.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blignaut, S., & Trollip, S. (2003). *A taxonomy for faculty participation in asynchronous online discussions*. In EdMedia + Innovate Learning (pp. 2043-2050). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: A practical guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bohnacker-Bruce, S. (2013). Effective feedback: the student perspective. *Capture*, 4(1), 25-36.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Bonnel, W. (2008). Improving feedback to students in online courses. *Nursing Education Perspectives*, 29(5), 290-294.
- Borup, J., Graham, C. R., & Velasquez, A. (2011). *The use of asynchronous video communication to improve instructor immediacy and social presence in a blended learning environment*. In Blended learning across disciplines: Models for implementation (pp. 38-57). IGI Global.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 232-256.
- Borup, J., West, R. E., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161-184.

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bullen, M. (2007). Participation and critical thinking in online university distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 13(2), 1-32.
- Butler, A. C., Godbole, N., & Marsh, E. J. (2013). Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting transfer of learning. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 290.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Carless, D. (2012). *Trust and its role in facilitating dialogic feedback*. In *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 100-113). Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Chang, C. C., Tseng, K. H., & Tseng, J. S. (2011). Is single or dual channel with different English proficiencies better for English listening comprehension, cognitive load and attitude in ubiquitous learning environment? *Computers & Education*, 57(4), 2313-2321.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., ... & 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(1), 386-396.

- Cuthrell, K., Fogarty, E., & Anderson, P. (2009). *'Is this thing on?' University student preferences regarding audio feedback*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 32-35).
- Çakır, R., Korkmaz, Ö., Bacanak, A., & Arslan, Ö. (2018). An exploration of the relationship between students' preferences for formative feedback and self-regulated learning skills. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 14-30.
- Çeken, B., & Akpınar, Y. (2017). The effect of tutorial feedback type on the choice of feedback type in pre-service teachers' development of learning objects. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 7(3), 71-85.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.
- Dagen, A. S., Matter, C., Rinehart, S., & Ice, P. (2008). Can you hear me now? Providing feedback using audio commenting technology. *College Reading Association Yearbook*, 29, 152-166.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182.
- Demir, Y. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi çevrimiçi ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Türkiye.
- Demiraslan-Çevik, Y., Haşlaman, T., & Çelik, S. (2015). The effect of peer assessment on problem solving skills of prospective teachers supported by online learning activities. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 23-35.

- Denton, D. W. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *TechTrends*, 58(6), 51-56.
- Denton, P., Madden, J., Roberts, M., & Rowe, P. (2008). Students' response to traditional and computer-assisted formative feedback: A comparative case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 486-500.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
- Economides, A. A. (2005). Personalized feedback in CAT. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 2(3), 174-181.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals*, 49(1), 58-74.
- Erdem, M., & Ekici, M. (2016). *Yapılandırmacı Değerlendirme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları*. A. İşman, H. F., Odabaşı, & B. Akkoyunlu (Eds.) Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016. (32. Bölüm ss: 575-592). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Fan, W. & Wolters, C. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22-39.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L. H., Williamson, Z. H., & Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393-399.
- Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., & Kim, Y. W. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42-53.



- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121-162.
- Forsythe, A., & Johnson, S. (2017). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850-859.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., & Edwards, M. (2009). Effective instructor feedback: Perceptions of online Graduate students. *Journal of Educators Online*, 6(2), 1-22.
- Ghosn-Chelala, M., & Al-Chibani, W. (2018). Screencasting: Supportive feedback for EFL remedial writing students. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(3), 146-159.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gielen, S. (2007). *Peer assessment as a tool for learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Leuven University, Belgium.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijssels, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285-292.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue. *Journal of School Psychology*, 5(44), 325-329.
- Glazzard, J., & Stones, S. (2019). Student perceptions of feedback in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 38-52.
- Gouli, E., Gogoulou, A., Papanikolaou, K. A., & Grigoriadou, M. (2006). *An adaptive feedback framework to support reflection, guiding and tutoring*. In *Advances in web-based education: Personalized learning environments* (pp. 178-202). IGI Global.
- Gökçe, O. (1994). *İçerik çözümlemesi: sosyal bilimlerde bir araştırma yöntemi*. Türkuaz.

- Granville, S., & Dison, L. (2009). Making connections through reflection: writing and feedback in an academic literacy programme. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(1), 53-63.
- Grigoryan, A. (2017a). Audiovisual commentary as a way to reduce transactional distance and increase teaching presence in online writing instruction: Student perceptions and preferences. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 83-128.
- Grigoryan, A. (2017b). Feedback 2.0 in online writing instruction: Combining audio-visual and text-based commentary to enhance student revision and writing competency. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(3), 451-476.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.
- Hattie, J., & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 111-122.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- 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.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Hoogerheide, V., Visee, J., Lachner, A., & van Gog, T. (2019). Generating an instructional video as homework activity is both effective and enjoyable. *Learning and Instruction*, 64, 101226.
- Hovardas, T., Tsvitanidou, O. E., & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education*, 71, 133-152.

- Huang, C. S., Yang, S. J., Chiang, T. H., & Su, A. (2016). Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 263-276.
- Hyland, F. (2001). Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16(3), 233-247.
- Ice, P., Swan, K., Diaz, S., Kupczynski, L., & Swan-Dagen, A. (2010). An analysis of students' perceptions of the value and efficacy of instructors' auditory and text-based feedback modalities across multiple conceptual levels. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 113-134.
- Ivanic, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this?: The messages conveyed to students by tutors' written comments. In M. R. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (pp. 47-67).
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jones, N., Georghiades, P., & Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: Stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64(5), 593-607.
- Joosten, T. (2012). *Social media for educators: Strategies and best practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4), 528-558.
- Kaplan-Rakowski, R. (2020). Addressing students' emotional needs during the COVID-19 pandemic: a perspective on text versus video feedback in online environments. *Educational Technology Research and Development*, 1-4.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kerr, W., & McLaughlin, P. (2008). The benefit of screen recorded summaries in feed-back for work submitted electronically. In F. Khandia (Ed.), *Proceedings of the 12<sup>th</sup> CAA International Computer Assisted Assessment Conference* (pp. 153-168).
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice'-Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast,

and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39.

- Kim, M. (2005). *The effects of the assessor and assessee's roles on preservice teachers' metacognitive awareness, performance, and attitude in a technology-related design task* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, USA.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Kurt, S. Ç. (2017). Bir Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi. *Elementary Education Online*, 16(2), 860-886.
- Lamey, A. (2015). Video feedback in philosophy. *Metaphilosophy*, 46(5), 691-702.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Lari, F. S. (2014). The impact of using PowerPoint presentations on students' learning and motivation in secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1672-1677.
- Law, K. M., Geng, S., & Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 1-12.
- Lee, B. (2010). Effects of Task and Feedback Types on Korean Adult EFL Learners' Oral Proficiency. *English Teaching*, 65(2), 101-130.
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 132, 16-30.
- Li, L., Steckelberg, A. L., & Srinivasan, S. (2008). Utilizing peer interactions to promote learning through a web-based peer assessment system. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 1-13.
- Li, J., Wong, S. C., Yang, X., & Bell, A. (2019). Using feedback to promote student participation in online learning programs: Evidence from a quasi-experimental study. *Educational Technology Research and Development*, 1-26.
- Lin, S. S., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: Feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432.

- Liu, Y., & Hou, S. (2018). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International*, 39(1), 38-55.
- Lizzio, A., Wilson, K. L., Gilchrist, J., & Gallois, C. (2003). The role of gender in the construction and evaluation of feedback effectiveness. *Management Communication Quarterly*, 16(3), 341-379.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Lu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100-115.
- Lu, J., & Law, N. (2012). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257–275.
- Lunt, T., & Curran, J. (2010). 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179.
- Marriot, P., & L. K. Teoh. (2012). Using screencasts to enhance assessment feedback: Students' perceptions and preferences. *Accounting Education*, 21(6), 583–598.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Mathieson, K. (2012). Exploring student perceptions of audiovisual feedback via screencasting in online courses. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 143-156.
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education—A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-113.

- Mayhew, E. (2017). Playback feedback: The impact of screen-captured video feedback on student satisfaction, learning and attainment. *European Political Science*, 16, 179-192.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- Merry, S., & Orsmond, P. (2008). Students' attitudes to and usage of academic feedback provided via audio files. *Bioscience Education*, 11(1), 1-11.
- Min, H. T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 118-141.
- Moffitt, R. L., Padgett, C., & Grieve, R. (2020). Accessibility and emotionality of online assessment feedback: Using emoticons to enhance student perceptions of marker competence and warmth. *Computers & Education*, 143, 1-11.
- Moore, N. S., & Filling, M. L. (2012). iFeedback: Using video technology for improving student writing. *Journal of College Literacy & Learning*, 38, 3-14.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288.
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310-322.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Norton, L.S., & Norton, J.C.W. (2001). Essay feedback: How can it help students improve their academic writing? Paper presented at *First International*

*Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing across Europe (EATAW)*. Gronigen: 18–20 June.

- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-hill education.
- Orlando, J. (2016). A comparison of text, voice, and screencasting feedback to online students. *American Journal of Distance Education, 30*(3), 156-166.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 143-154.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*(3), 801-813.
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education, 11*(1), 21-30.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education, 36*(8), 879-896.
- Prins, F. J., Sluismans, D. M., & Kirschner, P. A. (2006). Feedback for general practitioners in training: Quality, styles, and preferences. *Advances in Health Sciences Education, 11*(3), 289-303.
- Race, P. (2001). *Using feedback to help students to learn*. York: The Higher Education Academy
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science, 28*(1), 4-13.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Reynolds, J., & Russell, V. (2008). Can you hear us now? A comparison of peer review quality when students give audio versus written feedback. *WAC Journal, 29*-44.
- Rodway-Dyer, S., Knight, J., & Dunne, E. (2011). A case study on audio feedback with geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education, 35*(2), 217-231.
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior, 24*(4), 1585-1604.

- Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Should online doctoral instructors adopt audio feedback as an instructional strategy? Preliminary evidence. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 245-259.
- Rowe, A., & Wood, L. (2008). *What feedback do students want?*. In Australian Association for Research in Education, Conference (pp. 1-9). Australian Association for Research in Education.
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: Why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, T., Henderson, M., & Phillips, M. (2016). *Written feedback doesn't make sense": Enhancing assessment feedback using technologies*. Paper presented at the AARE 2016, Melbourne, Australia.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sarsar, F., & Ceylan, B. (2017). Öğretmen adaylarının duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 125-134.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, 183-196.
- Schunk, D. H., & Lilly, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. *The Journal of Early Adolescence*, 4(3), 203-213.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.



- Silva, M. L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Smits, M. H. S. B., Boon, J., Sluijsmans, D. M. A., & van Gog, T. (2008). Content and timing of feedback in a web-based learning environment: effects on learning as a function of prior knowledge. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 183–193.
- Stannard, R. (2008). A new direction in feedback. *Humanising Language Teaching*, 10(6), 1-10.
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
- Steinweg, S. B., Williams, S. C., Warren, S. H., & Allen, P. (2006). Reaching through the screen: Using a tablet PC to provide feedback in online classes. *Rural Special Education Quarterly*, 25(2), 8-12.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Sutton, P. (2009). Towards dialogic feedback. *Critical and Reflective Practice in Education*, 1(1), 1-10.
- Şat, M. (2013). *CEIT Undergraduate Students' Perceptions and Preferences of Formative Feedback, and the Relationship of These Perceptions and Preferences with Their Learning Approaches* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Şat, M. (2017). Development and validation of formative feedback perceptions scale in project courses for undergraduate students. *Journal of Education and Future*, 12, 117-135.
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-12.

- Thomas, R. A., West, R. E., & Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61-73.
- Turner, W., & West, J. (2013). Assessment for "digital first language" speakers: online video assessment and feedback in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 288-296.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217–235.
- Tseng, S.C., & Tsai, C.C. (2007). Online peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49(4), 1161–1174.
- Tseng, S. C., & Tsai, C. C. (2010). Taiwan college students' self-efficacy and motivation of learning in online peer assessment environments. *Internet and Higher Education*, 13(3), 164-169.
- Tsui, A. B., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- van der Kleij, F. M., Feskens, R. C., & Eggen, T. J. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189.
- van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
- van der Pol, J., van der Berg, B. A. M., Admiraal, W. F., & Simons, P. R. J. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51, 1804–1817.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.
- Vincelette, E. J., & Bostic, T. (2013). Show and tell: Student and instructor perceptions of screencast assessment. *Assessing Writing*, 18(4), 257-277.
- Wang, W. T., & Hou, Y. P. (2015). Motivations of employees' knowledge sharing behaviors: A self-determination perspective. *Information and Organization*, 25(1), 1-26.

- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De, T., Freund, D., & Battey, D. (2008). The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 360-381.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519-533.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37.
- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-learning*, 7(2), 311-329.
- Xiao, Y. (2010). *The effects of training in peer assessment on university students' writing performance and peer assessment quality in an online environment* (pp. 1-144). Old Dominion University.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, G., & Kılıç-Çakmak, E. (2019). Zenginleştirilmiş E-Değerlendirme Sisteminin Ders Başarısına Etkisi ve Öğrenci Memnuniyetinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 97-129.
- Young, P. (2000). 'I might as well give up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 409-418.
- Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.

Zhan, Y. (2019). Conventional or sustainable? Chinese university students' thinking about feedback used in their English lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 973-986.

## EK-A: Dönüt Kullanım Düzeyi İnceleme Formu

Aşağıdaki formda en sol sütunda öğretici tarafından öğrencilere verilen ve düzeltme gerektiren dönütlerin listesi yer almaktadır. Öğrenci ödevlerinin ilk ve son versiyonlarını dikkate alarak, öğrencilerin aldıkları dönütleri kullanım düzeylerini belirleyiniz.

Öğrenci ilgili satırda belirtilen dönütü kullanarak;

- ödevinde herhangi bir düzeltme gerçekleştirmediyse veya hatalı düzeltme gerçekleştirdiyse “0”,
- ödevinde yüzeysel bir düzeltme gerçekleştirdiyse “1”,
- ödevinde ayrıntılı bir düzeltme gerçekleştirdiyse “2” işaretleyiniz.

(0= düzeltme yok/hatalı düzeltme, 1=yüzeysel düzeltme, 2=ayrıntılı düzeltme). Belirlenen seçeneğe “X” işareti koyunuz.

Dönüt listesi	Dönütün Öğrenci Tarafından Kullanılma Düzeyi		
	0= düzeltme yok/hatalı düzeltme	1=yüzeysel düzeltme	2=ayrıntılı düzeltme
<b>Toplam Puan</b>			

## EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Bu formun amacı Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'nun danışmanlığında gerçekleştirilen bir araştırmaya veri toplama sürecine gönüllü katılımı sağlamaktır. Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı dönüt uygulamalarında video kullanımının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisini incelemektir.

Bu çalışmada size çeşitli ölçekler uygulanacaktır. Bu çalışmaya katılmakta gönüllülük esastır. Bu nedenle isterseniz çalışmaya katılmayabilirsiniz veya doldurmuş olduğunuz verinin silinmesini talep edebilirsiniz. Bu istek hemen yerine getirilecek ve sizin için herhangi bir olumsuzluk doğurmayacaktır. Bu araştırma için bölümden gerekli izin alınmıştır. Ek olarak, araştırma için "Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan" izin alınmıştır. Çalışmada toplanan veriler sadece çalışmada ismi geçen araştırmacılar tarafından incelenecek ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Çalışma bittikten sonra araştırmacılar çalışmanın sonuçları hakkında bilgi alabilirsiniz. Bu sonuçlar ve aklınıza gelen herhangi bir başka soru için aşağıda bulunan e-posta adresleri aracılığıyla araştırmacılarla çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda yazılanları okudum ve bahsedilen çalışmaya tamamen kendi isteğim ile katılmayı kabul ediyorum.

<b>Katılımcı:</b>	
<i>Adı Soyadı:</i>	
<i>Adres:</i>	
<i>Telefon:</i>	
<i>E-posta:</i>	
<i>Tarih:</i>	
<i>İmza:</i>	

<b>Araştırmacı:</b>		<b>Danışman:</b>	
<b>Adı ve Soyadı:</b>	Mehmet Fatih YİĞİT	<b>Adı ve Soyadı:</b>	Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
<b>Adres:</b>	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	<b>Adres:</b>	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
<b>Telefon:</b>	0 312 297 71 76	<b>Telefon:</b>	0 312 297 71 76
<b>E-posta:</b>	fatihyigit@hacettepe.edu.tr	<b>E-posta:</b>	sadi@hacettepe.edu.tr
<b>Tarih:</b>		<b>Tarih:</b>	
<b>İmza:</b>		<b>İmza:</b>	

## EK-C: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

### Görüşme Öncesi Bilgilendirme Metni

Bu formun amacı Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'nun danışmanlığında gerçekleştirilen bir araştırmaya veri toplama sürecine gönüllü katılımı sağlamaktır. Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı dönüt uygulamalarında video kullanımının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisini incelemektir.

Bu çalışmada sizinle bir görüşme yapılacaktır. Bu çalışmaya katılmakta gönüllülük esastır. Bu nedenle isterseniz çalışmaya katılmayabilirsiniz veya kayıt edilmiş verinizin silinmesini talep edebilirsiniz. Bu istek hemen yerine getirilecek ve sizin için herhangi bir olumsuzluk doğurmayacaktır. Bu araştırma için bölümden gerekli izin alınmıştır. Ek olarak, araştırma için "Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan" izin alınmıştır. Çalışmada toplanan veriler sadece çalışmada ismi geçen araştırmacılar tarafından incelenecek ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Çalışma bittikten sonra araştırmacılardan çalışmanın sonuçları hakkında bilgi alabilirsiniz. Bu sonuçlar ve aklınıza gelen herhangi bir başka soru için aşağıda bulunan e-posta adresleri aracılığıyla araştırmacılarla çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

### Görüşme Soruları

1. Sizce video dönütlerin metin dönütlere kıyasla avantajları nelerdir?
2. Sizce video dönütlerin metin dönütlere kıyasla dezavantajları nelerdir?
3. Video dönütlerle ilgili en beğendiğiniz nokta(lar) ne(ler)dir?
4. Video dönütlerle ilgili en beğenmediğiniz nokta(lar) ne(ler)dir?
5. Sizce video dönütlerde olup metin dönütlerde olmayan özellikler nelerdir?
6. Algıladığınız dönüt kalitesi bakımından hangi formattaki dönütlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
  - Anlaşılabilirlik (understandability) bakımından hangi dönüt formatı daha etkilidir? Neden?
  - Geliştirme (development) bakımından hangi dönüt formatı daha etkilidir? Neden?
  - Teşvik etme (encouragement) bakımından hangi dönüt formatı daha etkilidir? Neden?
7. Video dönütlerin ödevlerinizi düzeltmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?

8. Video dönütlerin ders motivasyonunuzu ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?
9. Video dönütlerin ödev konularıyla ilgili öğrendiğiniz bilgilerin kalıcılığını ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 10.(<sup>1</sup>) Uzaktan eğitimin olduğu durumlarda öğrenci-öğretici etkileşimini sağlamak açısından sizce hangi formattaki dönüt diğerinden daha etkili olur? Niçin?
11. Hangi formatta aldığınız dönütleri incelemek için daha fazla vakit geçirdiniz? Neden?
12. Video dönütlerle düzeltme yaparken izlediğiniz aşamalar nelerdi? Adım adım açıklar mısınız?
13. Metin dönütlerle düzeltme yaparken izlediğiniz aşamalar nelerdi? Adım adım açıklar mısınız?
14. Gelecekteki derslerinizde hangi formatta dönüt almayı tercih edersiniz? Neden?
15. Gelecekte öğrencilerinize video formatında dönüt vermeyi tercih eder misiniz? Neden?
16. Video dönüt uygulamasının daha etkili olabilmesi için vermek istediğiniz öneriler var mıdır? Açıklayınız.
17. Video dönüt uygulamasıyla ilgili eklemek istediğiniz başka hususlar var mıdır? Açıklayınız.
18. Derste işlenen haftalık konuları nasıl buldunuz?
19. Ödev konularını nasıl buldunuz? Ödevler zor muydu? Ödev ve düzeltme ödevlerinin hazırlanması için size verilen zaman yeterli oldu mu?
20. Dersin işlenme yöntemini nasıl buldunuz?

---

<sup>1</sup> Bu soru pilot çalışmada kullanılmamış olup, uzaktan eğitim ile yürütülmüş olan ana uygulama için sonradan eklenmiştir.



## EK-Ç: Etik Komisyon Onay Bildirimi

Tarih: 12/11/2019  
Sayı: 35853172-300-E.00000856825



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172-300  
Konu : Mehmet Fatih YİĞİT (Etik Komisyon İzni)

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.10.2019 tarihli ve 51944218-300/00000831935 sayılı yazı.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencilerinden **Mehmet Fatih YİĞİT**'in **Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU** danışmanlığında yürüttüğü “**Video Tabanlı Dönüt Uygulamalarının Algılanan Dönüt Kalitesi, Dönüt Kullanım Düzeyi, Akademik Başarı ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Kasım 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Bu belgenin elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 864576E13458447A7A901567903B1428A2000000856825 ile ulaşılabilmektedir. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAT

