

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt-Düzeltme Algi Ölçeği

AUTHORS: Ömer BEYDOĞAN

PAGES: 297-314

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487617>

Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt–Düzeltilme Algı Ölçeği *

H. Ömer BEYDOĞAN¹

Geliş Tarihi: 27.02.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 13.04.2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarına yönelik dönüt düzeltme algı ölçeği geliştirmektir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Başlangıçta 42 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir. 2013-2014 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki lisans ve formasyon eğitimi alan 670 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının dönüt-düzeltilmeye yönelik algılarındaki kararlılığını belirlemek için aynı ölçek 134 öğrenciye 6 hafta sonra tekrar uygulanmış farkın anlamlılığı t-testi ile test edilmiştir. Uzman görüşüne ve ilk analizlere bağlı olarak 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlilik ve geçerlik analizleri sonucu 29 maddeli 6 faktörlü “Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt–Düzeltilme Algı Ölçeği” elde edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek için her maddenin %27 üst ve %27 alt grup yanıtları arasındaki fark test edilmiş, madde toplam korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,83, KMO katsayısı 0.894, Barlett Testi değeri₍₄₆₅₎ = 5602,804’dir ve $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ise uyum iyiliği kriterleri χ^2/sd : 1.69, RMSEA 0.42, SRMR: 0.098, CFI:0.95, IFI:0.95, GFI:0.90, AGFI:0.88 olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Dönüt, dönüt-düzeltilme, yeterlik, dönüt tarzı, performansı yönlendirme

Feedback Correction Perception Scale For Teacher Candidates

ABSTRACT

The aim of this study is to improve the feedback correction perception scale for teacher candidates. Items of the scale have been prepared by scanning literature and taking expert’s opinion by the researcher. Initially, a total of 42-item scale was developed as a draft, the scale has been applied to 670 students attending faculty of education and taking pedagogical formation training in Ahi Evran University in the 2013-2014 academic year. In order to determine the stability of teacher candidates towards perception about feedback the same scale was applied again after 6 weeks to 134 students and searched by t-test whether the difference was significant or not. 12 items were eliminated after expert opinion and the first analyzes and the draft feedback - perception scale consisting of 30 items was created. Depending on the reliability and validity analyzes 30 itemed and 6 – factored “feedback correction perception scale towards teacher candidates” was obtained.

* Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri hobeydogan@gmail.com

Meanwhile, to determine the distinctiveness of the items t- test results between %27 upper-group and %27 lower-group of each item and total correlation calculations have been performed and each item of the upper group and lower group was statistically significant. As a result of exploratory factor analysis scale, Cronbach alpha coefficient of the scale is 0.837, KMO coefficient is 0.894 and Barlett Test value (465) is = 5602.804 and $p < 0.01$ level is significant. In consequence of confirmatory factor analysis, goodness of fit criteria was found to be X^2 / df : 1.69, RMSEA 0.42 SRM: 0.098, CFI = 0.95, IFI: 0.95, GFI = 0.90 and AGFI: 0.88. Consequently, a valid and reliable scale consisting of 30 items and six factors have been developed.

Keywords: Feedback, feedback correction, competence, teaching-learning process, feedback style, and performance directed

GİRİŞ

Öğrenme-öğretme sürecinde dönüt-düzeltilme

Öğretimde kalite ve nitelik eğitimin temel sorunlardan birisidir. Bu sorun mikro düzeyde bireyi, makro düzeyde toplumu ve devleti ilgilendirecek kadar kapsamlıdır. Bu sorunun çözümü öğretimde kalitenin artırılmasına bağlıdır. Öğretimde kalite üzerine yapılan araştırmalar, öğretimde niteliğin öğrenci, öğretim süreci ve öğretim ortamından (sosyal çevreden) etkilendiğine işaret etmektedir (Gündüvar ve Göktaş, 2011; Sayın ve Gelbal,2014). Çeşitli öğrenme kuramlarını inceleyen Walberg (1984) öğretimdeki niteliği öğrencinin olgunlaşması, öğrenmeye karşı istekliliği, öğrenmeye hazır oluşu, öğrenmeye ayırdığı süre, sunulan öğrenme yaşantılarının kalitesi, sınıf ortamı, akran grubu, okul dışında kullanılan zaman gibi değişkenlerin etkilediğini ileri sürmektedir.

Eğitim sisteminden beklenen, öğretim programlarını bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde bireylerin yeteneklerine ve bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde işe koşmasıdır. Öğretim programlarının hedeflerine ulaşması öğretim hizmetinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretim hizmeti ise hizmeti veren öğretmenlerin öğrencinin öğrenip öğrenmediği ya da ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak öğrenciye sağlayacağı geri bildireme (dönüte) bağlıdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrenme sürecinin dönütle başlayıp, dönütle bitirilmesi gerektiği ilkesi üzerine kurulmuştur.

Grupla öğretimin sürdürüldüğü okullarda öğretim hizmetinin niteliğini, ipucu, işaret, pekiştirici, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme olmak üzere dört öge oluşturur (Bloom,1995:137). Grupla öğretimin yapıldığı sınıflarda işe koşulan öğretim hizmetinin niteliği, öğretmenlerin sınıf içinde ipuçlarını ve pekiştiricileri uygun kullanmamalarına, öğrenciyi öğretim sürecine etkin katmamalarına, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin dönüt ve düzeltme vermelerine bağlıdır(Demir, 2005:198). Öğretmenler dönüt düzeltmeleri, genel olarak öğrencilerin bir önceki derste yaptıklarını gözden geçirmek, eksik ya da yanlışları varsa bunları düzelterek yeniden öğretmek; yeni materyalleri sunmak ve amaçlarını açıklamak; kontrollü uygulamalar yapmak; öğrencilere sorular sormak, alıştırma yaptırmak, yanlış kavramlaştırmaları ve yanlış anlamaları belirlemek; öğrencilerin verdikleri yanıtları onaylamak veya düzeltmek;

öğrencilere bağımsız uygulamalar yaptırmak; öğrencilerin nihai öğrenmeleriyle ilgili periyodik değerlendirmeler yapmak (Woolfolk, 1990: 440-441) şeklinde gerçekleştirirler.

Öğrenciye verilen dönütler, öğrencinin öğrendiklerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü (Senemoğlu, 2009, s.453-458); düzeltme ise öğrencinin beklenene uygun olmayan, ondan farklı olan davranışlarının ortadan kaldırılması veya ona beklenen davranışın öğretilmesini (Özçelik, 1998, s.194) içeren davranışlardır.

Öğretim sürecinde dönüt-düzeltilmenin kullanılması, öğretimin hedeflerine ulaşması, öğretimin yönlendirilmesi, öğrencinin güdülenmesi, öğrencinin kendi eksiklerini fark etmesi, verilen mesajları anlaması, öğretime dönük tedbirlerin yerinde ve zamanında alınması, öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerin birbirlerine dönüt-düzeltilmeye dayalı etkileşime girmelerine hizmet eder (Bloom, 1995:148-159; Özçelik, 2010: 193-199; Fidan, 1985:104). Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde en azından dönüt-düzeltilmeyi, etkili bir şekilde kullanmaları (Akkoyunlu, 1988:125-128) beklenmektedir. Çünkü öğretim hizmetinin niteliği” başarıdaki değişkenliğin %25’ni açıklayabilme gücüne sahiptir (Senemoğlu, 1987a, s.16). Öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenler ise ipucu, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilmedir (Bloom, 1998).

Dönüt düzeltilmeyi, öğretmen öğrencilerinin öğrenmelerindeki yetersizliğini fark ettiği anda kullanmalı, onları öğrenmeye yönlendirmeli, eksiklerini giderecek dönüt-düzeltilmelere yer vermelidir. Anında verilen dönütün geciktirilmiş dönütten (Erbaş ve Yücesoy, 2002; Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011), açıklayıcı dönütün sadece doğru cevabın sunulduğu dönütten (Özdener ve Satar, 2009), eklemlemeye (genişletmeye) yönelik dönütün öğrenmede sonuç bilgisine yönelik dönütten daha etkili (Kleij, Eggen, Timmers ve Veldkamp, 2011) olduğu bilinmektedir. Öğretmenin, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında anında dönüt verebilmesi için önce öğrenciye öğrendiğini fark edebileceği kadar zaman vermelidir. Sağlanan bilgi, öğrenciye dönüt sağlıyor ve sonuçlar olumlu ise bu, öğrencinin çabasını güçlendirir (Kemp 1971: 58).

Dönüt-düzeltilmenin etkin işletilmesi, öğretmenlerin dönüt düzeltilmenin gerekliliğine inanmalarıyla, yerinde ve zamanında bilinçli kullanmalarıyla mümkündür. Dönüt-düzeltilme öğretmenin nihai ürünü elde etmesinde kullanabileceği en önemli gücüdür. Öğretmenler dışsal dönütün kaynağını oluştururlar. Dışsal dönütün etkililiği veriliş zamanına esasen, veriliş şekline ve dönütü alanın duyguları harekete geçirme düzeyine bağlıdır. Öğretmenler, öğrenciye sundukları uyaranlarla öğrencilerde öğrenme gereksinimi yaratır ve bu gereksinimlerini giderecek şekilde öğretimi sürdürürler, öğretim süreci içinde dönüt düzeltme işlemleriyle öğrencinin başarılı olmasını sağlarlar. Süreç boyunca öğrencileri yeni öğrenmelere yönlendirdikleri gibi, aynı zamanda öğrencileri öğrenmelerindeki yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli bilgiyi de

sağlarlar. Dönüt-düzeltilme yerinde ve zamanında etkili kullanılmadığında öğretim hedeflerine ulaşmak mümkün olmadığı gibi, öğrencilerin öğrenmelerindeki yetersizliğini gidermek mümkün değildir.

Black and Wiliam (1998) eğitim sektöründe dönüt-düzeltilmenin işlevini belirlemeye yönelik iki yüz elli çalışma yapıldığını; bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun gerçek öğretim durumu içinde öğretmen değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme kapsamında ele alındığını dile getirmektedir. Bu çalışmalarla ilgili yapılan bir meta analizde dönüt-düzeltilmenin öğrenme başta olmak üzere bütün alanlarda başarının gerçekleştirilmesinde önemli paya sahip olduğunu göstermektedir. Walberg (1984) de yaptığı bir çalışmada öğrenci başarısını etkileyen 26 unsur arasında dönütün üçüncü sırada yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca, Walberg incelediği 95 araştırmaya dayanarak, öğretim sürecinde verilen dönütlerin öğrenci başarısını %50'den %89'a çıkardığını da ifade etmektedir (Walberg, 1984; akt; Adrienne, 1997).

Dönüt-düzeltilmenin etkili öğrenmeye yol açtığını gösteren çok sayıda araştırma vardır. (Crooks, 1988) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenmeyi artırmada dönüt-düzeltilmenin değeriyle ilgili ikna edici bulgular elde edilmiştir. Ayrıca e.g. Boud, (1995); Boud, Cohen & Sampson, (1999) araştırmacılar öz değerlendirme ve akran değerlendirme sürecinde sağlanan dönütlerin öğrenme üzerine etkisini gösteren bulgular ortaya koymuşlardır. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, (2003) dönüt düzeltilmenin yükseköğretim üzerinde sanıldığından daha az etkiye sahip olmasına karşın; okullardaki öğretim uygulamaları üzerinde etkisinin oldukça fazla olduğunu dile getirmektedirler.

Senemoğlu (1987) "Bilişsel giriş davranışları ve dönüt ve düzeltilmenin erişime etkisi" konulu ve Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel araştırmada öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarıyla birlikte dönüt ve düzeltilmenin erişime önemli derecede yükselttiğini ortaya koymuştur. Gözütok (1995) Ankara merkez ilçeleri ve Ankara köylerinde bulunan normal ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda dönüt ve düzeltilme uygulanan sınıflarla geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfları karşılaştırmış, araştırma sonunda dönüt ve düzeltilmenin uygulandığı sınıflar lehine anlamlı farklar bulmuştur. Peker (1992) ise, dönüt ve düzeltilmenin üniversite öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, beş haftalık bir öğretimden sonra dönüt ve düzeltilme verilen gruplar lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

Alan yazındaki görüşler öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde düzenlemelerine yardım eden bir dönüt-düzeltilmenin yedi ilke üzerine temellenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Uygulanabilir bir dönüt-düzeltilme:

İyi performansı açıklamaya yardım eder (amaç, ölçüt, beklenti ve standartlar).

Öğrenmede öz-değerlendirmenin gelişmesini (yansıtıcılığı) kolaylaştırır.

Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili yüksek nitelikli bilgiler sağlar.

Öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimi teşvik eder.

Öğrencilerde olumlu motivasyonel inançları teşvik eder.

Öğrencinin mevcut performanslarıyla arzulanan performansı arasındaki boşluğu kapatmasına fırsat verir

Öğretmenlere öğretimi nasıl şekillendirecekleri noktasında bilgiler sağlar (Nicol:2006).

Bilişim teknolojilerinin yoğun kullanımıyla günümüzde, bilgi akışı hızlanmış, öğretim içeriğinin hem kapsamı hem de bilgi yoğunluğu artmıştır. Öğretimde kalite sorunu tartışılır hale gelmiştir (Dünya Bankası, 2011). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda standart oluşturma çalışmaları devam etmekle birlikte, eğitim kurumlarının tümünde olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda da nitelik kavramının algılanmasında ortaya çıkan bir takım sorunlar mevcuttur (Karaca:2008). Yeni teknolojik donanıma rağmen öğretimdeki nitelik sorunu giderilememiştir. Sorumluluğun büyük ölçüde öğretmenlerin işlevlerini yerine getirmesi ile çözülebileceği algısının güçlü olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin bu beklentiye cevap vermeleri gerekir. Beklentilere yanıt vermeyen hiçbir mesleğin varlığını onurlu bir şekilde sürdürmesi olası değildir. Mevcut haliyle öğretmenlik mesleğinin de onurlu bir şekilde sürdürülemeyeceği görülmektedir. Bu süreçte kuşkusuz işe koşulan politik uygulamalar, yapılan yanlışlar ve yapılandırmalar önemli rol oynamakla birlikte ve öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan unsurlardaki yetersizlik, doğrudan öğretmen adaylarının kendi yetersizliklerinin bir ürünüdür. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde başarılı olmaları, bilgili, bilinçli ve kararlı bir şekilde mesleki farkındalıklarını geliştirmelerine bağlıdır. Öğrenme- öğretim sürecinin önemli bir ögesi olan öğretmenin, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada kendi üzerine düşen dönüt düzeltme yeterliğini geliştirmesi ve bu bağlamda kendini yenileyebilmesi için dönüt-düzeltilme farkındalığını geliştirmesi gerekir. Yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarını yeterliğine katkı getirmesi öngörüsü ile dönüt-düzeltilme algı ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada öğrenme-öğretim sürecinde dönüt düzeltmenin işlev ve işleyişine yönelik alan yazın taranarak dönüt-düzeltilme algısına ilişkin ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Öğrenme-öğretim süreci alanından 3; ölçme ve değerlendirme alanından 2 akademisyen, ilk ve orta öğretimden 2 öğretmen görüşü alınarak 45 maddelik taslak ölçek yapılandırılmıştır. Ölçekteki maddeler “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan olumlu ve olumsuz maddeler olduğu gibi

puanlanmıştır. Çünkü ölçekteki olumlu ifadeler öğretmen adaylarının dönüt düzeltme algısını belirlemeye yöneliktir. Ölçme aracının grup değer aralığı “ $a = \text{Ranj} / \text{Grup Sayısı}$ ” formülü ile belirlenmiştir.

Bu formüle göre maddelerin değer sınırları Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Değer Sınırları

Madde puanları	Nitelik durumları	Puan sınırları
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kısmen katılıyorum	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79

Bu bağlamda öğretmen adaylarının dönüt düzeltmenin işleyişine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik “Dönüt-Düzeltilme Algısı Ölçeği” geliştirme çalışmasının aşamaları ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans 374 (%55.9) Öğretmenlik Formasyon programına katılan Fen Edebiyat Fakültesi son sınıflardan öğrenciler arasından 295 (%44.1) olmak üzere toplam 670 öğretmenlik eğitimi alan öğrenci oluşturmuştur. Öğretmen yetiştirme programına devam eden öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı %62,8’i (n=421) kız, %37,2’i (n=249) erkektir. Okudukları bölümlere göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %36.4’ü (n=242) fen-matematik, %42,2’sosyal bilimler (n=286) ve %21.6’sı (n=152) diğer alanlarda birinde öğretmenlik eğitimi almaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olup olmadığını ve iç geçerliliğini belirlemek amacı ile ölçek puanları toplam puanları en büyükten en küçüğe doğru sıralanmış; %27 alt ve %27 üst gruplara ayrılmıştır. Grup puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için bağımsız gruplar t-test tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin istatistiksel işlemlerinin analizi SPSS Programında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (0.838) hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve maddelerin faktör yükleri belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi yapılarak her maddenin faktör yük değerinin 0.40 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizinde, “principal components” bileşenler analiz yöntemi seçilmiş ve kuramsal çerçevede ortaya konulan işlevsellik bağlamında ölçek, 6 faktörle sınırlandırılmıştır. Rotasyon bölümünde döndürme değerleri için “varimax” tercih edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde, Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testi ve Bartlett Boyutsallık testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2007) ve Şencan (2005), KMO katsayısının 0.60’dan yüksek ve Bartlett Boyutsallık testinin anlamlı çıkmasının, verilerden faktör çıkabileceğinin

bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile bu değerlerin açıklayıcı faktör analizi yapılabileceğini ileri sürmektedir.

Ölçeğin 670 kişilik örneklem grubundan elde edilen güvenirlik katsayısı ($r=0,872$) yeniden hesaplanmış, doğrulayıcı faktör analizi aynı veriler üzerinde LISREL 8.0 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) istatistik programı ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde yol (path) diyagramında, uyum iyiliği ölçütleri ve düzeltme önerileri dikkate alınmıştır. Diyagramda öncelikle, her bir maddenin kendi örtük değişkenini, ne kadar iyi temsil ettiğine ilişkin standardize edilmiş değerler incelenmiştir.

Şimşek (2007) tarafından, örtük değişkenlerin, “1”e sabitlenmiş olduğunu gözlenen değişkenlerin, standardize edilmiş değerlerinin “1”in üzerinde olmaması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda “t değerleri” için diyagramda, kırmızı ok bulunmaması gerektiği dile getirilmekte; “t değerinde” kırmızı ok bulunması durumunda, söz konusu maddenin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlamına geldiği ve ölçekten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir.

Uyum iyiliği kriterleri, modeldeki ilişkilerin verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemeye yardım etmektedir (Şimşek, 2007). Bu süreçte öncelikli olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki oran belirlenmiştir. Bu oranın en fazla 3 veya 4 olması beklenmektedir. Diğer kriterler ise GFI (İyilik Uyum İndeksi / Goodness of fit index), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi/ adjusted goodness of fit), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü / Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi / Comparative fit index), IFI (Artan Uyum İndeksi / Incremental fit index) ve SRMR (Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü/Standardized Root Mean Square Residual)’dir. RMSEA ve SRMR’nin 0.08’in altında olması gerektiği hatta 0.05’in altında olmasının iyi bir uyumluluk göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Fossati, Maffei, Acquarini ve DiCeglie, 2003). CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 ve üzerinde olması beklenir (Şimşek, 2007). Fakat bazı kaynaklarda (Ingles, Hidalgo ve Mendez, 2005), AGFI’nin 0.85 civarında olmasının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir. Yapılan istatistiksel analizler ve elemeler sonunda taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. En son aşamada ise maddelerin boyutlandırılmış faktör yükleri değerlendirilmiş, faktörlerde yer alan maddeler belirlenmiş ve faktörler adlandırılmıştır.

BULGULAR

Ölçekteki maddeler geliştirilirken, öğretmen adayı öğrencilerin görüşlerindeki kararlılık araştırılmıştır. Araştırma evreninden rastgele seçilen 138 öğrenciye aynı ölçek 5 haftalık arayla ikinci kez uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-test tekniği yoluyla; ilk uygulamaya ikinci uygulama arasındaki fark test edilmiştir. Sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Dönüt-Düzeltilme Algı Puanlarının Birinci ve İkinci Uygulamaya Göre t-Testi Sonuçları

Ölçümler	N	M	SK	sd	t	p
Birinci	670	134,34	18,78372	719	,379	,742
İkinci	138	133,38	15,53995			

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin ilk uygulamaya ilişkin puanları ($X=134,34$) ile 5 hafta sonra yapılan ikinci uygulamadan elde ettikleri puanları ($X=133,38$) karşılaştırıldığında iki uygulama arasında anlamlı fark yoktur ($t=,379$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının görüşlerinde kararlı olduklarına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerlendirilmiş ve katsayı 0,846 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin güvenirliğinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu kanaatine varılmıştır. 40 maddeden oluşan taslak ölçek, 670 kişiye uygulandıktan sonra güvenirlik analizi ve madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu süreçte, doğrulanmış madde korelasyon değerleri 0,28 ve altında olan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin öz-değeri 1'den büyük 6 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 48,700'dur. Hiçbir faktörden yük almayan ve faktör madde yükü .30'un altında olan 6 madde analizden çıkartılmıştır. Ölçekteki faktör sayısı alan yazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında altı ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Geriye kalan maddeler, açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin öz-değeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı ve toplam varyansın yüzde 48,970'ni açıkladığı belirlenmiştir. Faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için 5.729 ve %18,481; ikinci faktör için 4.731 ve %15,261; üçüncü faktör için 1.299 ve %4,190; dördüncü faktör için 2 1.212 ve %3.909; beşinci faktör için 1.119 ve %3.610; altıncı faktör için 1.094 ve % 3.529 dur.

Tablo 3. Dönüt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Alt Ölçeklere Dağılımı ve Faktör Yükleri

Madde sıra	Alt ölçek	Madde No	Ölçek maddeleri	Faktör yükü
1	Dönütte ilkesellik	M35	Dönütler sosyal yaşamla ilişkilendirildiği ölçüde anlam kazanır	,763
2		M27	Gereksinim duyulduğu anda alınan dönüt çok daha değerlidir.	,715
3		M30	Yapılacakların nedeninin bilinmesi performansta belirleyicidir	,710
4		M20	İkna etmeye yönelik kasıtlı açıklamalar, kişinin performansını düşürür	,715
5		M43	Dönütte belirsizlik özgünlüğü destekleyen, öğrenmeyi azaltan açıklamalardır.	,674
6		M24	Bireyin yakın çevresinden aldığı olumlu tepkiler, çalışma şevkini artırır	,711
7		M12	Onaylayıcı dönütler karar vermede yeterli algısını güçlendirir	,623
8		M15	Dönütler uygun davranış ve performansı açıklayıcı davranışlardır	,513
9	Dönütte nitelik	M5	Yönlendirici olumlu açıklamalar, bireyin istekli çalışma arzusunu artırır	,642
10		M8	Dönütler bireyin bilgi ve beceri oluşturmalarını sağlayan açıklamalardır.	,592
11		M9	Olumlu eleştiriler bilgi ve becerinin farklı boyutlarını görmeyi sağlar	,583
12		M4	İşin geneline yönelik açıklamalar kulak ardı edilmeye uygun açıklamalardır	,550
13		M19	Dönütler kişide olumlu inanç ve davranışları teşvik ettiğinde kalıcıdır	,460
14		M10	Dönütler, değerlendirme ölçütü ile öğrenme çıktısı arasında bağ kurmalıdır	,411
15	Dönütte tarz	M31	Aralıklı ve düzenli sağlanan geribildirimler öğrenmeyi artırır	,654
16		M33	Doğru, açık ve anlaşılır açıklamalar sorunun anlaşılmasını kolaylaştırır	,533
17		M32	Öğrenmenin sonucuna ilişkin açıklamalar nesnel ölçütlere dayandırılmalıdır	,511
18		M18	Eleştiriler yapılandırmayı kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır	,447
19	Dönütte yeterlik	M23	Değerlendirmede harcanan emeğin dikkate alınması hoş bir yaklaşımdır	,620
20		M22	Dönüt yaratıcı düşünceleri özgürce ifade etmeyi teşvik etmelidir	,578
21		M21	Dönütün, bireyin bilgi ve becerisindeki eksikleri ortaya koyması beklenir	,584
22		M25	Dönüt, öğreneni uygulama sürecine kattığı ölçüde sonuca ulaşır.	,538
23		M17	Doğrulamalı dönütler bilgi ve performansta öz-güveni artırır	,483

24	Dönütte kapsam	M1	Onaylayıcı açıklamalar, performansı içselleştirmeyi kolaylaştırır	,765
25		M2	Onaylayıcı açıklamalar hoş a gider ancak üründe kalite sağlamaz	,729
26		M42	Dönüt, sadece kendini değil, başkalarını da değerlendirme fırsatı verir	,490
27	Performans a dönüklük	M3	Performansa ilişkin uygun örnekler, bilişte imajı kolaylaştırır	,697
28		M6	Ölçütlerine uygun yönlendirmeler ürünün şekillenmesi için gereklidir	,539
29		M7	Somut uygulamalara dayalı dönütler, öğrenmede kalıcılığı sağlar	,494

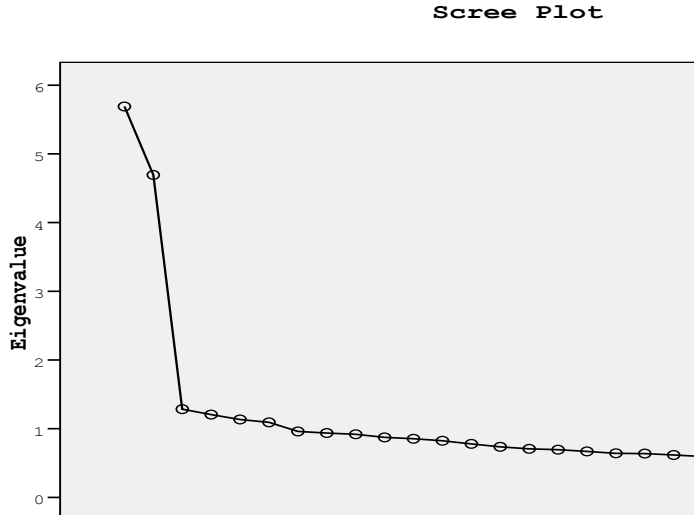
Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçek altı alt boyuttan oluşmuştur. Dönütte ilkesellik boyutu 8; Dönütte nitelik boyutu 6; Dönütte tarz boyutu 4; Dönütte yeterlik boyutu 5; Dönütte kapsam boyutu 3; Performans a dönüklük boyutu 3 maddeden oluşmuştur

Tablo 4. % 27 lik Üst ve Alt Grupların Aritmetik Ortalama Standart Kayma t ve p değerleri

Madde No	Grupla	N	X	S	Sd	t	p
M1	Üst	185	5,00	,000	184	31,61	,000
	Alt	185	3,19	0,77			
M2	Üst	185	4,89	0,30	184	25,43	,000
	Alt	185	3,11	0,90			
M3	Üst	185	4,05	1,05	184	8,115	,000
	Alt	185	3,15	1,08			
M4	Üst	185	3,85	1,24	184	5,11	,000
	Alt	185	3,22	1,12			
M5	Üst	185	4,27	0,90	184	6,88	,000
	Alt	185	3,54	1,12			
M6	Üst	185	4,27	,990	184	7,24	,000
	Alt	185	3,47	1,12			
M7	Alt	185	4,15	,995	184	6,45	,000
	Üst	185	3,47	1,03			
M8	Üst	185	3,82	1,11	184	4,70	,000
	Alt	185	3,27	1,15			
M9	Üst	185	4,16	1,14	184	5,92	,000
	Alt	185	3,49	1,04			
M10	Üst	185	3,52	1,36	184	2,67	,008
	Alt	185	3,17	1,19			
M11	Üst	185	3,87	1,19	184	3,51	,001
	Alt	185	3,45	1,07			

M12	Üst	185	4,33	0,85	184	5,60	,000
	Alt	185	3,75	1,13			
M13	Üst	185	4,31	,839	184	6,12	,000
	Alt	185	3,70	1,06			
M14	Üst	185	4,22	,983	184	5,98	,000
	Alt	185	3,53	1,21			
M15	Üst	185	4,10	,952	184	3,62	,000
	Alt	185	3,72	1,02			
M16	Üst	185	4,25	0,95	184	6,21	,000
	Alt	185	3,59	1,09			
M17	Üst	185	4,27	0,99	184	5,59	,000
	Alt	185	3,64	1,14			
M18	Üst	185	3,77	1,30	184	3,46	,001
	Alt	185	3,31	1,24			
M19	Üst	185	4,07	1,08	184	4,47	,000
	Alt	185	3,55	1,12			
M20	Üst	185	4,04	1,10	184	5,58	,000
	Alt	185	3,39	1,12			
M21	Üst	185	3,05	1,49	184	,945	,000
	Alt	185	2,68	1,30			
M22	Üst	185	3,71	1,29	184	7,87	,000
	Alt	185	2,64	1,31			
M23	Üst	185	3,47	1,31	184	5,03	,000
	Alt	185	2,80	1,24			
M24	Üst	185	2,98	1,36	184	5,49	,000
	Üst	185	2,23	1,27			
M25	Üst	185	3,47	1,45	184	8,29	,000
	Alt	185	2,27	1,32			
M26	Üst	185	3,39	1,39	184	8,20	,000
	Alt	185	2,23	1,32			
M27	Üst	185	3,47	1,42	184	9,05	,000
	Alt	185	2,18	1,31			
M28	Üst	185	3,77	1,28	184	6,09	,000
	Alt	185	2,93	1,38			
M29	Üst	185	3,80	1,17	184	12,69	,000
	Alt	185	2,28	1,12			

Güvenirlilik analizi sonucu elde edilen veriler, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.20 ile 0.67 arasında değiştiğini; üst %27 ile alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir



Şekil 1. Öz-değer ve Faktör Sayıları Grafiği

Şekil 1'deki öz-değer ve faktör grafiği incelendiğinde, ikinci faktör civarında kısmen kırılma olduğu gözlenmektedir. Büyüköztürk (2002)'e göre grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir, yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir. Dik ve eğik döndürme yaklaşımlarından dik döndürme tekniğindeki varimax ve equamax sosyal bilimler için uygundur. Her iki teknik de maddelerin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırmayı amaçlar. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2002; Turgut ve Baykul, 1992)

Tablo 5. 29 Maddelik DDA Ölçeğinin Alt Ölçek Güvenirlilik Değerleri

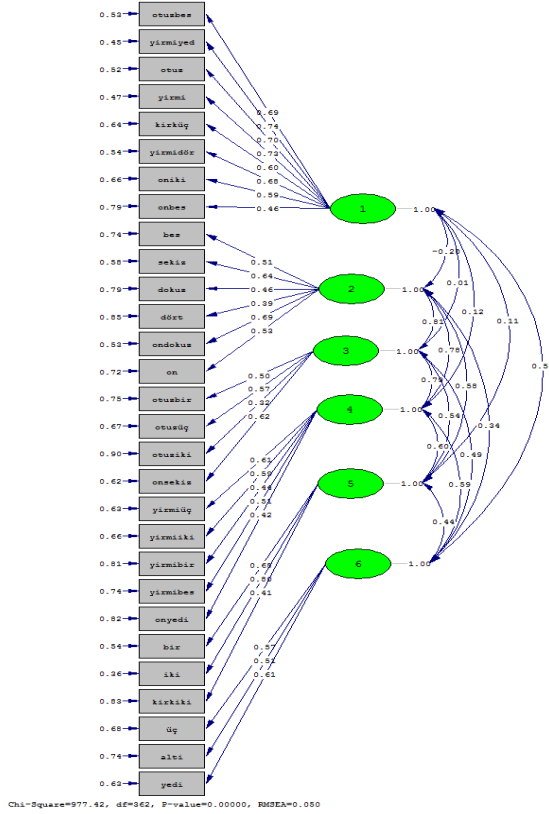
	Performans dönüklük	Dönütte kapsam	Dönütte yeterlik	Dönütte tarz	Dönütte nitelik	Dönütte ilkesellik
Dönütte ilkesellik	,099 (*)					
Dönütte nitelik	,412 (**)	,386 (**)				
Dönütte tarz	,155 (**)	,387 (**)	,433 (**)			
Dönütte yeterlik	,162 (**)	,337 (**)	,407 (**)	,355 (**)		
Dönütte kapsam	,440 (**)	,165 (**)	,456 (**)	,272 (**)	,295 (**)	
Performansa dönüklük	,740 (**)	,421 (**)	,747 (**)	,556 (**)	,503 (**)	,641 (**)

*Korelasyon anlamlılık seviyesi 0.05 çift yönlü

** Korelasyon anlamlılık seviyesi 0.01 çift yönlü

Ölçeğin geçerlik çalışmasında ölçeğin altı alt boyutundan alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Dönütte ilkesellik ile performansa dönüklük arasında ($.099 p<0,001$); Dönütte nitelik ile dönütte kapsam ($.386 p<0,001$); Dönütte tarz ile dönütte yeterlik arasında ($.433 p<0,001$); Dönütte kapsam ile dönütte yeterlik arasında ($.456 p<0,001$) dönütte kapsam ile performansa dönüklük arasında ($.421 p<0,001$);-anlamli ilişki olduğu görülmektedir. Ölçekte toplam puanıyla alt ölçeklerin puanları arasındaki güvenirlik katsayısı, $r = ,421$ ile $,747$ arasında değişmektedir.

Dönüt Algı Path Grafiği



Altı boyutlu olan dönüt ölçeği grafiğinde, doğrulayıcı faktör analizinde (X^2 /sd ;, RMSEA: 0.042, SRMR: 0.093, CFI:0.95, IFI:0.95, GFI:0.90, AGFI:0.88), dönüte yönelik algının yordanması açısından tekrar yapılan doğrulayıcı faktör analizinin uyum indekslerinin (X^2 /sd : 1.65, RMSEA: 0.045, SRMR: 0.077, CFI:0.93, IFI:0.92, GFI:0.89, AGFI:0.87) literatürde belirtilen değerlerle örtüşmektedir (Şimşek, 2007).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretimin temel öğelerinden birisi olan dönüt düzeltme ile ilgili olarak öğretmenlerin dönüt düzeltme algısına, ilişkin alan yazın taranmış, kuramsal bilgiler çerçevesinde 29 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekteki maddelerin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu KMO değeri 0.894, Bartlett Boyutsallık testi sonucunun 0.001 den küçük, madde faktör yüklerinin 0.30 ve üzeri olması; her maddenin üst ve alt gruplar arasında t değerinde anlamlı bulunmuş, farklı zamanlarda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen değerler arasındaki farkın anlamlı çıkmaması öğrencilerin görüşlerinde kararlı olduklarının bir göstergesidir. Ölçekte madde toplam korelasyon analizi sonucu elde ilen değerlerin ile 0.30 un üzerinde olması ölçeğin geçerliğini göstermektedir.(Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005); Cronbach Alpha katsayısının 0.837 olarak bulunması, ölçeğin güvenilirliğinin bir kanıtı (Büyüköztürk, 2007) olarak görülmektedir.

Elde edilen ölçümler ölçeğin geçerli, güvenilir ve kuramsal temelini sağlam olduğunu göstermektedir. Alan yazın taramasında öğretmenlerin dönüt algısını ölçmeye yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle yapılmış başka bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin öğretmen niteliklerini ölçmede işe yarayacağı öngörülmektedir. Araştırmalarda ölçek geliştirmek araştırmacılar için hem zaman alıcı hem de güç bir süreçtir. Alan yazının taranması madde havuzunun oluşturulması, uygulamanın yapılması, verilerin toplanması, istatistiksel analizlerin yapılması ve yorumlanması, maddelerin tekrar değerlendirilmesi için araştırmacıların ayrıca zaman ayırması yerine geliştirilen ölçeği kullanarak verimlilik sağlanmış olacaktır (Tavşancıl, 2005; Şencan, 2005).

Alan araştırmasında analitik derinliğin ortaya konulması için her boyutu tanımlayan çok sayıda madde geliştirilmiştir. Başlangıçta maddelerin sayısı 42 iken bu sayı analizler sonucu 29'a düşmüştür.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayılarının yüksek olması (Performans dönüklük = .77; Dönütte kapsam = .473; Dönütte yeterlik = .74; Dönütte tarz = .556; Dönütte nitelik = .503 ; Dönütte ilkesellik= .641), alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliliğini teyit etmiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dayanılarak bu ölçeğin öğrencilerle ilgili yapılacak çalışmalarda uygulanabilir olduğu söylenebilir. Öğretmen niteliğini ölçmeyi hedefleyen araştırmacılar için niteliğin bir boyutunu tespit etme ve sonraki çalışmalara yön verici öneriler geliştirmelerinde işe koşulabilir. Geliştirilen bu ölçek, belirli sayıda öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı okul ve ya bölgelerdeki farklı öğretmen adaylarından elde edilecek verilerle (eğitim

kademesi, cinsiyet, bölüm farklılığı vb) ölçeğin sınanmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adrienne, R., (1997). Feedback: Enhancing the Performance of Adult Learners with Learning Disabilities, *National Adult Literacy and Learning Disabilities Center, Washington, DC*.
- Akkoyunlu, Buket, Berna Gücüm. (1988). Eğitimde verimlilik kuramı üzerine, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 1988 / Sayı 3 / ss. 125 – 128.
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B, & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P. and William, D. (1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in education*, 5 (1), 7-74.
- Bloom, Benjamin S.(1998). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. Durmuş Ali Özçelik), Ankara, 1998
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge .
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page
- Boud, D, Cohen, R and Sampson, J (1999). Peer learning and assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp 413-426.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research*, 5, 438–481.
- Demir, K. (2005). “Tam Öğrenme”. Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed) Özcan Demirel, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dünya Bankası raporu (2001). İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler 30 Haziran, 2011 Copyright @ 2010 The International Bank for Reconstruction and Development
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel Eğitim Öğretmenliği Programında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan İki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-120.
- Fidan Nurettin, (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretmen, Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E.ve Di Ceglie, A. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (1): 54–65.
- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E.ve Di Ceglie, A. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (1):, 54–65.
- Gözütok, Dilek (1995). Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt ve Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi. Ankara

- Gündüver, A., Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık, 2 (2), 30-4
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Karaca, E.,(2008). Eğitimde Kalite Arayışları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması, *Dumlupınar Üniversitesi sosyal bilimler Dergisi*, 21,
- Kemp, Jerrold E. (1971). *Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development*. California: Lear Seigler, Inc./ Fearon Publishers
- Kleij, F. M. , Eggen, T.J.H.M. , Timmers, C. E. & Veldkamp, B. P. (2011). Effects of Feedback in a Computer-based Assessment for Learning. *Computers & Education*, 58, 263-272
- Ingles, C. J., Hidalgo, M. D. ve Mendez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1),11-22.
- Nicol D.J.(2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, Published in *Studies in Higher Education* , Vol 31(2), 199-218
- Özdener, N. , Satar, H. M. (2009). Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminde Kelime Çalışmaları ve Sözel Geribildirim Kullanım Teknikleri. *Eğitim Araştırmaları*, 34, 75-96.
- Özcelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Peker, Resat (1992). "Geri Bildirimin Üniversite Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarısına Etkisi."Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: VII, Sayı:1.
- Sayın, A, ve Selahattin G, S.,(2014). Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Önem Derecelerinin Ardışık Aralıklar Yöntemiyle Ölçeklenmesi Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3(1), 1-26.
- Senemoğlu, Nuray (1987). Bilişsel Giriş Davranışlarıyla Dönüt Düzeltmenin Erişkiye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (1989). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara, PegemA Yayıncılık
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, Siyasal Basın ve Dağıtım
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut, M.F. ve Baykul Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Walberg, j. Herbert.(1984). "Improving the Productivity of America's Schools." *Educadoal Leadership*, Volume 41, pp. 19-27.
- Woolfolk, Anita E. (1990). *Educational Psychology*. USA: Allyn and Bacon Inc.
- Yunt. P Onay (1978). Dönüt ve Düzeltme Etkenlerinin Okulda Öğrenmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Ankara.

SUMMARY

Achieving the objectives of the curriculum depends on the feedback-correction of teachers in the process of forming students. Because the feedback responds to the question of the student like “where I’m”, “how do I develop” , “Did I reach the desired point”. According to the responses he receives, student finds an opportunity to revise their strategies and decisions. Teachers are required to closely monitor students' learning in the process and provide the necessary feedback for timely and within the education service. If students in the learning process generate a positive perception about their performance when they combine their conclusions from its own self-assessment and feedback they receive from their peers and teachers their self-confidence and motivation increases and they begin to use the learning process more efficient. Functionality of feedback- correction received in the learning process determines the student-centered learning mechanism. Feedback-correction is functional so long as it shows the student's performance (objectives, criteria, expectations and standards), reflects the developments of self-assessment, provides high-quality information about learning to students that encourage positive motivational beliefs of the student, fills the gap between student's desired performance and current performance, encourages interaction between teacher and students, provide information to teacher about how to shape the teaching. In order to determine how feedback-correction, which has an important role in learning process, is perceived by the teachers “Teacher feedback-correction scale has been aimed to be improved.

For this purpose, literature associated with feedback-correction has been scanned and the notion about how to make feedback-correction has been obtained. It has been focused on the relationship between the learning process and feedback and perceptions about the feedback. In the framework of the obtained data, the draft 42-point scale selected from a pool has been structured. Expert opinion was taken associated with each item in the scale. To determine the stability of teacher candidates' perceptions of feedback-correction, the same scale has been applied for 134 students with interval of 6 weeks; significance of differences was tested by t-test. It revealed no statistically significant difference in the t-test. Factor analysis and confirmatory factor analyzes were conducted on the substances. 12 items were taken out depending on the initial analysis and expert opinion. Draft scale has been applied to 670 undergraduate and pedagogical formation students in the 2013-2014 academic years in the Faculty of Education at Ahi Evran University.

Based on exploratory factor analysis results on the data obtained from scale items, KMO coefficient is 0.894, Barlett Test value (465) is = 5602.804, and $p < 0.01$ level is significant. To determine the distinctiveness of items, the difference between response of 27% subgroups and 27%top-groups of each item has been tested by t test, no significant difference in the perception of the items has been encountered. Not being the difference between the values obtained from

two measurements is significant has been interpreted as indicator of the stability of students' views. As a result of exploratory factor analysis KMO value was 0.894, Bartlett Dimensionality test results was lower than 0.001 and higher item factor load was 0.30 and above we obtained 29-itemed 6-factorial "Teacher Feedback - Correction Perception Scale". The scale items were found to be clustered into six subscales grouping bringing together substances. Subscales were named according to the main theme. Alpha coefficients related to sub-dimensions (Performance introversion = .77; scope Feedback = .473; Feedback sufficient = .74; Feedback style = .556; = quality of the Feedback is 503, Feedback on Principality = 641) have been found associated. As a result of confirmatory factor analysis a model compatible with the result of factor 6 has been obtained. Six-dimensional scale, the confirmatory factor analysis (X^2 / SD : , RMSEA: 0.042, SRM: 0.093, CFI = 0.95, IFI: 0.95, GFI = 0.90, AGFI: 0.88), the perception of feedback made again in terms of predicting the confirmatory factor analysis of compliance indices (X^2 / SD : 1.65, RMSEA: 0.045, SRM: 0.077, CFI: 0.93, IFI 0.92, GFI: 0.89, AGFI: 0.87) are consistent with the values reported in the literature (Şimşek, 2007).

The findings of current scale show that it valid, reliable and has good theoretical basis. Archive for measuring the perception of teachers' feedback exploratory of the literature review as established in scale which made for measuring the qualifications of teachers are expected to work with the confirmatory factor analysis. As a result, based on the studies of validity and reliability this can be said that this scale has many applicable features in many studies on teachers. For future Research this scale is likely to play a supplementary role on future works which estimate the qualifications of teachers and determine other dimensions of qualifications and lead also plan following studies The results obtained from the scale made in terms of ensuring the outer consistency can be compared with the results obtained from other studies on the perception scale. The number of students in the research, considering the limited area of the participating teachers taking into account the limitations of the participating teachers and more comprehensive results on samples can be tested with the participation of teachers from different areas. It is anticipated that by measurements on many more teachers obtained from teachers in different schools or regions, comparing the data, the scale of the consequences in this context (education level, gender, part difference etc.) in terms of exterior consistency of the scale of the testing would be useful.