



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM
ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA
GERİBİLDİRİME İLİŞKİN ALGI VE
TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

REFİA BAŞARAN

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA GERİBİLDİRİME İLİŞKİN ALGI VE
TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Refia BAŞARAN

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.../.../2023

Refia BAŞARAN

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Refia BAŞARAN'ın bu çalışması 17.01.2023 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Sabahat BURAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

Üye: Prof. Dr. Ahmet BENZER

(Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA
CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Öğretmen Adaylarının Yazma Geribildirime İlişkin
Algı ve Tercihlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

ÖNSÖZ

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleriyle her zaman destek olan ve veri toplama aracı olarak kullandığım; Yazma Geribildirim Ölçeği için değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a, veri toplama aracı olarak kullandığım; Geribildirim Alma Tercihleri Sormacası için Sayın Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e çok teşekkür ederim. Verilerin analizi konusunda sağladığı katkılardan dolayı Arş. Gör. Merve AYVALLI'ya teşekkür ederim. Lisans ve özellikle yüksek lisans aşamasında yetişmemde ve veri toplama sürecindeki yardımlarından dolayı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tüm hocalarıma da teşekkür ederim. Tüm hayatım boyunca beni her yönden destekleyen ve bu çalışma sürecinde de bana güvenen, inanan, motive eden, sevgilerini her an hissettiren en kıymetlilerim; babama, anneme ve erkek kardeşime çok teşekkür ederim.

Refia BAŞARAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA GERİBİLDİRİME İLİŞKİN ALGI VE TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Başaran, Refia

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Ocak 2023, 101 Sayfa

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ve geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 151 öğretmen adayı ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 382 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırma verileri Kutluca Canbulat (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Geribildirim Ölçeği ve Ülper (2011) tarafından oluşturulan Geribildirim Alma Tercihleri Sormacasının geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılarak oluşturulan Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği ve Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi normal dağılımın olduğu durumlarda bağımsız gruplar T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (parametrik test), normal dağılım olmayan durumlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ölçeğinde öğretmen adayları en çok metnin tezi (konusu) hakkında geribildirim almak istemektedirler. Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler ölçeğinde öğretmen adaylarının öğretmenlerinden, öğretici açıklamalar içeren, birebir yazılı geribildirim almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasında cinsiyet ve bölüme göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartışılmış, gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, Öğretmen Adayları, Yazma Geribildirim Alma Tercihi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF AND PREFERENCES FOR THE WRITING FEEDBACK

Başaran, Refia

Primary School Department

Thesis Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

January 2023, 101 pages

The purpose of the study is to determine the relationship between pre-service teachers' perceptions of writing feedback and their preferences for receiving feedback. In the research, there are 151 teacher candidates studying at Akdeniz University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year and 382 teacher candidates studying in the 2021-2022 academic year. The Writing Feedback Scale and the research data adapted into Turkish by Kutluca Canbulat (2020) It was collected through the Preferences for Receiving Feedback Scale and the Preferences for the Way and Style of Giving Feedback, which was created by conducting validity and reliability studies of the Feedback Receiving Preferences Questionnaire created by Ülper (2011). In the analysis of the data, independent groups T-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) (parametric test) were applied in cases with normal distribution, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were applied in cases where there was no normal distribution. Research findings: In the Scale of Preferences for Receiving Feedback Regarding Textual Characteristics, pre-service teachers mostly want to receive feedback about the thesis (subject) of the text. In the Preferences for the Way and Style of Giving Feedback scale, it was determined that the pre-service teachers preferred to receive one-to-one written feedback from their teachers, including didactic explanations. It was found that there was a difference between the perceptions of writing feedback and the preferences for receiving feedback according to gender and department. The findings were discussed within the framework of the literature, and suggestions were presented for future studies.

Keywords: *Feedback, Teacher Candidates, Writing Feedback Preferences*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.2.1 Problem Cümlesi	3
1.2.2 Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1. 4. Varsayımlar	4
1. 5. Sınırlılıklar.....	5
1. 6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Yazma.....	7
2.1.1 Yazma Öğretim Yaklaşımları	8
2.2. Geribildirim	12
2.2.1 Geribildirim Özellikleri	13
2.2.2 Geribildirim Zamanlaması.....	14

2.2.3 Geribildirim Kaynakları	14
2.2.4 Geribildirim Veriliş Şekilleri ve Biçimleri.....	15
2.2.5 Geribildirim Alıcısı	15
2.2.6 Geribildirim Sınıflandırılması	16
2.3 Yazma Becerisi ve Geribildirim İlişkisi	19
2.4 İlgili Araştırmalar	22
2.4.1. Geribildirim ile İlgili Olarak Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	22
2.4.2. Geribildirim ile İlgili Olarak Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar.....	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Yazma Geribildirim Ölçeği (YGÖ).....	35
3.3.2. Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği ve Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği.....	36
3.4. Veri Toplama.....	45
3.5. Verilerin Analizi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	47
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	48
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	53
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	58
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	63
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	66

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	72
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	73
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	75
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	76
5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	77
5.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	78
5.2. Öneriler	80
5.2.1. Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler	80
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	80
KAYNAKÇA	81
EKLER	92
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	92
Ek-2 Yazma Geribildirim Ölçeği (YGÖ)	94
Ek-3 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği	95
Ek-4 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği	96
Ek- 5 Ölçek Kullanım İzni	97
Ek-6 Etik Kurul Onayı	98
ÖZGEÇMİŞ	99
İNTİHAL RAPORU	100
BİLDİRİM	101

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1 Tunstall ve Gipss (1996) Geribildirim Sınıflandırması	17
Tablo 2.2 Van den Bergh, Beijgaard (2013) Geribildirim Sınıflandırması	18
Tablo 3.1 Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	34
Tablo 3.2 YGÖ İç Tutarlılık Katsayıları.....	35
Tablo 3.3 KMO ve Barlett Küresellik Testi.....	36
Tablo 3.4 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler	37
Tablo 3.5 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	38
Tablo 3.6 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler	39
Tablo 3.7 KMO Değerleri ve Barlett Testi Sonuçları.....	40
Tablo 3.8 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ortak Varyans.....	41
Tablo 3.9 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	42
Tablo 3.10 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihlere İlişkin Faktör Analizi Bulguları	43
Tablo 3.11 YGÖ İç Tutarlılık Katsayıları.....	44
Tablo 3.12 Geribildirim Alma Algı ve Tercihlerine İlişkin Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları	45
Tablo 4.1 Geribildirim Tercihleri ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	47
Tablo 4.2.1 Yazma Hatalarına İlişkin Geribildirim Alma Durumları ile Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları	48
Tablo 4.2.2 Yazma Hatalarına İlişkin Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.2.3 Yazılarındaki Hatalar ve Yazıların Olumlu Yönüne İlişkin Açıklamalar İçeren Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına ilişkin T-testi Sonuçları	50
Tablo 4.2.4 Yazılarındaki Hatalar ve Yazıların Olumlu Yönüne İlişkin Açıklamalar İçeren Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	50

Tablo 4.2.5 Yalnızca Not Belirten Geribildirim Alma Durumları ile Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları	51
Tablo 4.2.6 Yalnızca Not Belirten Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	51
Tablo 4.2.7 Sınıfa Yönelik Grup Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları	52
Tablo 4.2.8 Sınıfa Yönelik Grup Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	52
Tablo 4.3.1 Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	53
Tablo 4.3.2 Metinsel Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	57
Tablo 4.4.1 Birebir Yazılı Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	59
Tablo 4.4.2 Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 4.4.3 Grup Halinde Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
Tablo 4.4.4 Birebir Sözlü Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı	62
Tablo 4.5.1 Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı	63
Tablo 4.5.2 Spearman Korelasyon Katsayı.....	64
Tablo 4.6.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri T-test Sonuçları.....	66
Tablo 4.6.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.6.3 Öğrenim Görülen Bölüme Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Tek Faktörlü Anova Sonuçları.....	68
Tablo 4.6.4 Öğrenim Görülen Bölüme Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Kruskal Wallis H Test Sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Yamaç Birikinti Grafiği.....	40
Şekil 3.2 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Yamaç Birikinti Grafiği.....	44



KISALTMALAR LİSTESİ

Yazma Geribildirim Ölçeği (YGÖ)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırma amacı, önemi, problem cümlesi, sınırlılıkları, varsayımları ve tezin içeriğine ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanın düşüncelerini dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını doğru, açık ve anlaşılır biçimde aktarması oldukça önemlidir (Okur ve diğerleri, 2013). İlk okuma yazma sürecinde harflerin mekanik yazımında doğruluk sağlanması, yazım ve noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma hedefi yerini ilerleyen sınıf düzeylerinde nitelikli metinler ortaya üretme sürecine dönüşmektedir. Bu noktada nitelikli metinler üretme oldukça zor ve sıkıntılı bir süreci içermektedir.

Yazma sürecinde bireylerin hata yapmaları, olumsuz eleştiri almaları, taslak metinlerin nihai metin gibi sunulması gibi nedenlerle yazma becerisine ilişkin olumsuz algıya kapılmaları ve yazmak istememeleri gibi yazma sürecinde olumsuz durumlar yaşamaktadırlar. Yaşamış oldukları bu zorluklar sonucunda bireyler sözlü ya da yazılı birtakım ürünler ortaya koyarken zorlanmaktadır. Bireylerin çabası sonucunda ortaya koydukları bu ürünlerde eksiklikler ve hatalar olabilir. Yazma sürecinde öğrenciler bu hatalarını göremeyebilirler. Bu alanda uzman kişilerin değerlendirmeleri sonucunda hatalarını görebilir ve düzeltme fırsatı yakalayabilirler. Bu insanların kendilerini geliştirebilmeleri ve göstermiş oldukları performansın daha iyi sonuçlanması için oldukça önemlidir.

Tam öğrenme modeli, öğretilmesi amaçlanan kazanımların tüm bireylere aktarılabilmesi görüşünü temel almaktadır. Bloom'a göre; öğretim süreci öğrencilere yönelik planlanır, süreç içerisinde öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere yerinde ve zamanında geribildirimlerde bulunup, öğrencilerin önceden kararlaştırılan kazanımı öğrenmesi için yeterli zaman ve ortam hazırlanırsa tam öğrenme gerçekleşecektir. Tam öğrenme modeliyle, öğrencilerin yazma becerilerini ortaya koydukları ürünlerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğrenciler metinlerinde tekrardan gerekli düzenlemeler yaparak daha kaliteli ürünler ortaya

çıkartabilirler. Taslak halindeki üründen ziyade defalarca gözden geçirilmiş, uzman görüşü çerçevesinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı ürünler öğrencilerin daha kaliteli ürünler ortaya koymalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda sözlü veya yazılı geribildirimlerde bulunmak öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkilemektedir.

Öğrencilerin öğrenme hedeflerine doğru başarılı adımlar atmalarına yardımcı olmanın etkili bir yolu, biçimlendirici değerlendirme sürecinin tartışmasız en önemli parçası olan geri geribildirimdir (McMillan, 2007). Öğrenme sürecinde önemli bir faktör olarak kabul edilen geribildirim (Agius ve diğerleri; Wilkinson, 2013; Carless, 2006; Nicol ve diğerleri; Macfarlane Dick, 2006; Orell, 2006; Rowe, 2010), anlama sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Agius ve Wilkinson, 2013; Orell, 2006; Rowe, 2011) ve çeşitli bağlamlarda öğrencinin öğrenmesinde artışlara yol açabilir (Hattie ve Timperley, 2007). Geribildirim yalnızca öğrencileri öğrenme hedeflerine yönlendirmek için bir araç değil, aynı zamanda akademik etkileşim ve daha iyiyi başarmak için teşvik etme şekli olarak da işlev görür (Rowe, 2011). Hattie ve Timperley’e (2007) göre, geribildirim amacı “mevcut anlayışlar ve performans ile hedef arasındaki tutarsızlıkları azaltmaktır (s.86). Bunu yapmak için geribildirim üç soruya cevap vermelidir: 1) Amaç nedir? 2) Amaca yönelik hangi ilerlemeler kaydedilmiştir? ve 3) Amaca ulaşmak için ne yapılması gerekiyor? (Hattie ve Timperley, 2007). Etkili geribildirim ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olur (Black ve Wiliam, 2001). Bu nedenle geribildirim yalnızca ortaya çıkan ürünlerdeki yanlışları işaret etmek yerine yapılan yanlışların yorumlanması şeklinde verildiğinde güçlü bir öğrenme aracı olarak görülebilir (Hattie ve Timperley, 2007). Mevcut performans ile hedef performans arasındaki boşluğun nasıl kapatılacağını gösteren iyileştirme stratejileri sunan geribildirim bu nedenle biçimlendirici değerlendirmenin özüdür (Sadler, 1989; akt; Marss,2016). Bu çalışmada öğretmen adaylarının geribildirim algıları ve geribildirim alma tercihleri incelenecektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ve geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1 Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ve geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.2 Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının yazma geribildirim tercihleri ve algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının geribildirim alma durumlarına göre yazma geribildirim algıları değişmekte midir?
 - a. Yalnızca yazılarında yapmış oldukları hatalara ilişkin geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir?
 - b. Yazılarında yapmış oldukları hatalarla birlikte yazıların olumlu yönüne ilişkin geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir?
 - c. Yalnızca yazma görevlerine verilen notu belirten geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir?
 - d. Bireysel geribildirim yerine başkalarının yapmış oldukları hatalar üzerinden tüm sınıfa verilen geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir?
3. Öğretmen adayları hangi metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almayı tercih etmektedirler?
4. Öğretmen adayları hangi biçimde geribildirim almayı tercih etmektedirler?
5. Öğretmen adaylarının geribildirim alma tercihleri ile yazma geribildirim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki;
 - a. Cinsiyete göre değişmekte midir?
 - b. Öğrenim gördüğü bölüme göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin kendini etkili, açık, anlaşılır şekilde ifade etmesi ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında yazma becerisi büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler yazma becerisini ilköğretim birinci sınıfta ilk okuma ve yazma dersinde kazanmaya başlamaktadırlar. İlkokul ikinci sınıftan itibaren ise öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında verilmektedir. Başlangıçta yazma becerisini kazanmada harflerin yönü, şekli ve yapısı dikkate alınırken öğrencilerden üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinden itibaren kendilerine özgü, okunaklı metin yazmaları beklenmektedir. Birinci ve sekizinci sınıf düzeyleri arasında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Öğrenciler ikinci sınıf düzeyinden itibaren kısa metinler yazmaya ve bu metinleri sınıf içerisinde paylaşmaya başlamaktadırlar. Bu süreçte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazılarında metin içi, metin dışı ve metinler arası unsurlara dikkat etmeleri beklenmektedir. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders programı kazanımları incelendiğinde; farklı türlerde metinler yazma, yazacağı metnin türüne göre konu, tema, ana düşünce, amaç ve hedef kitleyi belirlemeye, yazma konusuna hazırlık yapmaya, yazacağı metni planlama, metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazma, iyi bir anlatımda bulunması gereken özelliklere dikkat ederek yazar, farklı cümle yapılarını ve türlerini kullanma, yazdığı metni gözden geçirmeye, yazdığı metni başkalarıyla paylaşmaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır (TTKB,2022). Bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin öğrencilere kazanımlar doğrultusunda yazma becerisini kazanmaya yönelik sınıf içi etkinlikler yaptırmaları gerekmektedir. Yüksek Öğretim Kurumlarında anabilim dalı ve ders adı fark etmeksizin tüm öğrencilerden zaman zaman akademik ödev teslim etmeleri istenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçlarına öğretmenlerin sınıf düzeylerine uygun yazılı\sözlü geribildirim vermeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğrencilerine yazılı ve sözlü geribildirim verecekleri düşünüldüğünde geribildirim algıları ve geribildirim tercihlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Varsayımlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ölçme araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri ve uygulamalar için ayrılan sürelerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 151 öğretmen adayı ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 382 öğretmen adayının doldurmuş olduğu Yazma Geribildirim Ölçeği, Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği ve Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeklerinden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.



1. 6. Tanımlar

Yazma: Semboller yardımı ile duygu düşünceleri ifade etme eylemidir.

Yazma Geribildirim: Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt. Yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi (TDK, 2022).

Yazma Geribildirim Algısı: Öğrencilerin yazılı ürünlerine ilişkin almış oldukları geribildirimlere değerlendirmelere ilişkin algıları.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yazma başarısına kaynak teşkil eden yazmanın tanımı, eğitim öğretiminde yer alan yaklaşım ve modelleri, geribildirim, geribildirim özellikleri, kaynakları, veriliş şekilleri, alıcısı, sınıflandırması, yazma becerisi ve geribildirim ilişkisi hakkında bilgilere ve ilgili alan yazın çalışmalarına yer verilmektedir.

2. 1. Yazma

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil, dört temel beceriden oluşmaktadır. Bu dört temel dil becerisinden dinleme ve okuma becerileri anlama boyutunda yer alırken, konuşma ve yazma becerileri anlatma boyutunda yer almaktadır. Öğrenciler, dinleme ve okuma becerilerinde daha pasif durumda iken konuşma ve yazma becerilerinde ise daha aktif rol oynamaktadır. Konuşma ve dil becerilerinin ediniminde okuma ve yazma becerileri okul deneyimleri ile kazanılan bir beceri olarak görülmektedir. Okuma ve yazma becerileri, kendini ifade etme de dahil olmak üzere çeşitli bilişsel süreçler gerektirmektedir.

Yazma denildiğinde akla ilk olarak ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılan yazı yazabilme becerisi gelmektedir. Yazmayı, ilk okuma yazma ve ileri kademelerde yazma becerisi olarak ayırdığımızda, ilk okuma yazma düzeyinde yazma, mekanik olarak harfleri tanıma ve harflerin yazım şekillerini mekanik olarak öğrenme şeklinde tanımlanabilmektedir. İleri sınıf düzeylerinde yazma ise, daha karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Yazı yazan insanın bir metni oluştururken vermek istediği mesajı alıcıya doğru yansıtabilmesi için hem mekanik hem de içerik olarak incelemelerde bulunması gerekir. Böylece yazar aktarıcısı olduğu metindeki ana fikri, duygu, düşünceyi; alıcısına etkili ve doğru bir şekilde aktarmış olur. Yazma bireylerin zihinlerinde oluşan duygu, düşünce, imgeleri her dilin kendine özgü kuralları çerçevesinde somut hale getirerek sembollerle biçimleme işlemidir. Yazma, sözcükler yoluyla insan zihnindeki bilgileri görmemizi ve insanın zihnindeki düşünceleri ifade etmesini sağlayan araçtır. Akyol'a (2015, s.51) göre ise yazma, düşünceleri ifade etmek için gerekli olan işaret ve sembollerin psikomotor beceriler kullanarak ifade

edilmesidir. Yazma, içerisinde okuma, düşünme ve kendini uygun şekilde ifade etmeyi gerektirdiği için uygulaması zor bir beceri olarak görülmektedir. Bu nedenle insanların uzak durma eğilimi gösterdiği bir beceri olmuştur. İnsanlar, yazma eyleminden ne kadar kaçınmaya çalışsalar da hayatın her alanında bu eylem ile karşılaştıkları görülmektedir. Yazma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde temelde iki boyut göze çarpmaktadır. Yazma; eylem, performansa dayalıdır ve bir gelişim süreci gerektirmektedir. Yazma sürecinde birey anlatmak istediğini zihninde tasarlar ve bunu birtakım zihinsel süreçten geçirerek kâğıda aktarır. Yazma becerisi geliştirilebilen, uzun, karmaşık ve eğitim almayı gerektiren bir süreç içermektedir (Yıldız ve Ateş, 2010). Bu nedenle öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini etkili, pratik bir şekilde ifade edebilmeleri için gerekli altyapıya sahip olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünebilmek ve düşüncelerini belli bir düzen içinde doğru ifade edebilmek, iyi bir yazma eğitimi almakla doğru orantılıdır. Bu bağlam da Dilidüzgün (2019), düşüncelerin, duyguların, hayallerin ve izlenimlerin söze çevrilmesi için yazmanın hem yoğun bir düşünce süreci hem de birtakım işaret ve sembolleri belirli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazma becerileri daha çok üstbilişsel düşünceleri ifade etmek için sembolleri kullanmakla ilgili olup bazen öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır. Yazma becerisini geliştirmek, düşünceleri toparlamak ve ifade edebilmek bir süreç gerektirmektedir. Yazma süreci, neyin, ne zaman yazılacağına planı, yazma hedefleri belirlemek, duyguları düzenlemek gibi bilişsel ve duyuşsal birtakım özellikleri içeren özdenetim ve öz düzenleme gerektirir. Bu nedenle, öğrenciler için yazma sıkıcı ve korkunç bir hale gelmektedir. Yazma becerilerinin gelişimi, öğrencinin okuldaki başarısı ve ileride yaşamlarında kendilerini ifade etmeleri için kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, yazma becerilerinin gelişimi için rehber eşliğinde bir sürece dahil olmaları ve süreç içerisinde durumları hakkında geribildirimler almaya ihtiyaçları bulunmaktadır.

2.1.1 Yazma Öğretim Yaklaşımları

Geçmişten günümüze yazma becerisinin geliştirmesi hedeflenmiş ve bu hedef doğrultusunda araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam edecektir. Yapılan ve yapılmakta olan araştırmalarda, yazma becerisini geliştirme amacıyla çeşitli yazma yaklaşımları ortaya konulmuştur (Ülper, 2008). Yazma eğitimi ve yazma becerisini geliştirme yönelik alan yazın

incelendiğinde iki temel yaklaşım olan ürün temelli yazma yaklaşımı ve süreç temelli yazma yaklaşımına ön plana çıkmaktadır.

2.1.1.1 Ürün Temelli Yazma Yaklaşım

Ürün temelli yazma yaklaşımı, yazmayı zihindeki düşüncelerin içinde bulunduğu dilin kurallarına göre kâğıda kaydedilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda önemli olan öğrencinin kâğıda aktardığı bilgilerdir (Tabak ve Göçer 2013). Bu nedenle Göçer'e (2010) göre, ürün temelli yazma yaklaşımında öğretmenin rolü öğrencilerin kâğıda aktardıkları metinleri; dil bilgisi, yazım ve noktalama işaretleri kuralları vb. gibi mekanik unsurları göz önüne alarak değerlendirmedir. Bu yaklaşımın adından da anlaşılacağı üzere önemli olan yazma sürecinden ayrı öğrencilerin ortaya koyduğu yazma ürünüdür.

Ürün temelli yazma sürecinde öğretmenler tek bir ürün ile öğrencilerin metinlerdeki konu seçimi, metni sınırlandırma, metni planlanma, ana fikir, yardımcı fikrin oluşturma sürecinde hangi aşamaların bilinçli yapıldığını bilmede zorlanmaktadırlar (Aksu, 2015). Bu nedenle ortaya çıkarılan tek bir ürün bütün yazma sürecini görmede ve aksaklıkları değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Ürün temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin yazma becerisi kazanmada ürün odaklı olması, süreç içerisinde aksaklıkların görülmemesi, öğretmen merkezli anlayış doğrultusunda ve metinlerin mekanik özelliklerine önem vermesi nedeniyle bazı uzmanlar tarafından eksik bulunmakta ve eleştirilmektedir (Odell, 1980; aktaran Öztürk 2007). Bu eleştiriler sonucunda yazma becerisi ile ilgili süreç temelli yaklaşım ortaya konulmuştur.

2.1.1.2 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma becerisi uzun, karmaşık ve gelişmeye dayalı bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin özgün metin oluşturmaları, yazma becerisi kazanmaları ve yazma konusunda motive olmaları için öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sınıfta süreç temelli yazma çalışmalarına yer vermeleri oldukça önemlidir. Süreç temelli yazma çalışmalarında yazma, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu süreç, yazı yazmadan önce ve yazım sırasında farklı aşamaları kapsar. Bu aşamalar yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlamadır. Yazma öncesi aşamada çeşitli etkinlikler ile öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Taslak yazma, yazma öncesi aşamasından sonra

yazılacak konunun içeriğine uygun bir dille geriye dönülmeden bir taslak oluşturacak şekilde yazma sürecini anlatır. Gözden geçirme, yazılan metni yeniden görme, tekrar okuma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yazarın kendi yazısına yeniden baktığı, mesajın açıklığını kontrol ettiği, kelime seçimini ve düzenlemeyi yaptığı zamandır. Buradaki amaç metnin sadece anlam bağlamında incelenmesidir. Düzenleme aşamasında kullanılan kelimelerin doğruluğu, metne uygunluğu, doğru yazımı, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından düzeltmeler yapılır. Yayınlamada ise yazılan yazıların başkalarıyla sözlü ya da yazılı olarak paylaşıldığı aşamadır (Bright, 2007; Dorn ve Soffos, 2001; Ecenbarger, 2007; Graves, 2003; Miller, 2003; Muschla, 2006; Olive, 2004; aktaran, Erdoğan 2014).

Yazma becerisi daha çok üst bilişle ilgili düşünce akışının sembollerle ifade edilmesidir. Yazma becerisi öğrencideki okul başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Üst bilişsel bir beceri gerektiren yazma zaman zaman zorlayıcı olmaktadır. Yazma becerisini geliştirme süreç gerektirmektedir. Yazma süreci, neyi ve ne zaman yazmayı planlama, yazmada hedef koyma ve hedeften sapmama, duyguları düzenleme gibi öz disiplin, öz denetim ve öz düzenleme davranışı gerektirir. Bu nedenle öğrencilere sıkıcı gelerek yıldırıcı olmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin bir rehber, uzman görüşüne ihtiyaçları olmaktadır. Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımı aşamaları öğrencilere yazma becerisi kazanmalarına aracı olacaktır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı beş aşamadan oluşur. Bu aşamalar şunlardır;

Yazma Öncesi (Hazırlık): Yazma konusunda istekli olma, konu seçme, ne tür bir metin yazılacağına ve metnin kime hitap edeceğine karar verme aşamasıdır. Öğrencilerin yazma çalışmalarına başlamadan önce ön bilgilerini kullanarak konuya ilişkin beyin fırtınası yapmaları ve birtakım araştırmalarda bulunma sürecini ifade etmektedir (Karatay, 2011). Öğrencilerin yazma etkinliği öncesi yazma tekniklerini bilmeleri ve uygulamaları nitelikli metinlerin ortaya çıkmasında ve yazmaya hazır hale gelmede oldukça etkilidir (Göçer, 2010).

Taslak Oluşturma (Planlama): Taslak oluşturma aşamasında, öğrencilerin yazma öncesi (hazırlık) aşamasındaki düşüncelerini yazım ve noktalama hatalarına odaklanmadan gelişigüzel kâğıda aktarırlar (Öztürk, 2021). Cavkaytar (2009) öğrencilerin yazma çalışmalarında birçok taslak metin oluşturabileceğini, öğretmenlerin ise bu taslak metin çalışmalarında en iyi olanı sunmaları konusunda rehber olmaları gerektiğini belirtmektedir. Karatay (2011), yazma süreci içerisinde oluşacak karışıklık ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak için planlama aşaması önemlilik arz ettiğini belirtmektedir. Taslak metinlerde konunun genel çerçevesi ana hatlar ile

belirlenmeli, öğrencilerin metinde nerelere değinmeleri noktasında yönlendirici bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu genel çerçeve ile öğrenciler, düşüncelerini organize ederek taslak metni oluşturacak belirsizlikleri ortadan kaldırmış, metnin bütünlüğüne ilişkin ilk adımı atmış olacaklardır.

Gözden Geçirme: Gözden geçirme öğrencilerin yazma taslaklarını tekrar okudukları ve yazdıkları hakkında öğretmenlerin veya başka kişilerden geribildirim aldıkları aşamadır. Gözden geçirme aşaması öğretmenin öğrencilere taslak metinlerinde şimdiye kadar neler yaptığı, süreci nasıl takip ettiği, eksiklerini gösterdiği ve düzenlemeye yönlendirdiği aşamadır. Sertoğlu ve Yaylı (2021), gözden geçirme yazma sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Yazar ya da rehberin metindeki değişiklik gerektiren yeri belirleme, değişikliğin ne olacağına ilişkin karar verme ve yazarın bu gerekli olan düzenlemeleri yapmaya yöneldiği/yönlendirildiği aşamalardan oluşmaktadır.

Düzenleme (Düzeltilme): Düzenleme aşamasında öğrenciler metinlerine ilişkin konu, ana fikir, yardımcı fikir, yazım, noktalama ve dilin kurallarına uyma aksaklıklarını kontrolden geçirerek çalışmalarına son şeklini vermektedir (Yılmaz, 2019). Bu düzenlemeleri metinlerine ilişkin aldıkları geribildirimler doğrultusunda yapmaktadırlar.

Yayımlama/Paylaşma: Yayımlama/paylaşma aşamasında öğrenciler ortaya koydukları yazma ürünlerini öğretmenleri, arkadaşları ve çevresi ile paylaşarak, istekleri doğrultusunda çeşitli yayın organları aracılığıyla sergilemektedirler. Bu son aşama ile yazma süreci tamamlanmaktadır. Uzun süre üzerinde çalışılan ürün yazarın almış olduğu geribildirimler ile son haline ulaştırılmış, ardından hedeflenen kitleye sunulmuştur. Öğrencilerin yazma konusunda istekli olmaları için metnlerinin görünürlüğünü arttırmada onları teşvik edilmeli, sınıf veya okul panolarında, dergilerde, çeşitli yayın organlarında bu ürünlerini sergileme fırsatının verilmesi gerekmektedir (Tabak ve Göçer, 2013).

Ürün temelli yazma yaklaşımında önemli olanın ürün; süreç temelli yazma yaklaşımında ise yazma performansını geliştirmeye yönelik çaba ve yazmadaki süreç olduğu görülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında, yukarıda verilen aşamalar uygulanarak hatalardan arındırılmış nitelikli çalışmalar ortaya koyma amaçlanmaktadır. Yazma becerisi öğrencilerin okul başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Yazma becerisinin gelişmesi için bir sürece, bu süreçte öğrencilerin bir rehber ve birtakım geribildirimlere ihtiyacı vardır. Yazma sürecinde öğrencilere; metin dilbilgisi, metinsellik ölçütleri, yazım ve noktalama işaretlerinin

doğru kullanımı hakkında geribildirimlerde bulunmanın yazma becerilerini geliştirmede önemli olduğu görülmektedir.

2.2. Geribildirim

Alan yazın incelendiğinde en yalın haliyle bireyin performansı hakkında bilgilendirilmesi anlamına gelen geribildirim, söylenilen veya yapılan şey ile bunun başkalarını nasıl etkilediği arasındaki bağ ve bir performansı ya da davranışı doğrulamak ve gelişmesini sağlamak için eylemlere yol açan bilgilerin tamamı (Roland ve Bee, 1997: 9); gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi, dönüt; yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi (TDK, 2022); öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek amacıyla, öğretim etkinliği sırasında performansları hakkında bilgi sağlama (Mory, 1992); öğrencilerin, bir soru veya test sonunda cevabın doğruluğu ya da yanlışlığını bildiren iletişim, prosedür olarak tanımlanmaktadır (Mory, 2004); bireyin performansını düzeltme, pekiştirme, sorunu tanımlama, kıyaslama, boylamsal gelişim (ileriye doğru) sağlama gibi çeşitli amaçlarla sunulan bilgi (Price, Handley, Miller ve O'Donovan, 2010); bireylerin davranışları sonucunda verilen bilgilendirme yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici yönleri bulunan “sonuçların bilgisi” (Dökmen, 2019) gibi tanımlandığı görülmektedir.

Geribildirim, yapılan bir işin kalitesi hakkında yargıda bulunmadan bilgi vermek, insanların becerilerini geliştirmek için birbirleriyle iletişim kurmak da dahil olmak üzere hayatın tüm alanlarına uzanan bir değerlendirme sürecidir. Bu değerlendirme süreci; mantıklı açıklamalar ile doğru/iyiyi takdir etmeyi, yanlış/kötü olanı belirleyerek değiştirilmesi için seçenekler sunmayı içerir (Hamid ve Mahmood, 2010). Hattie ve Timperley (2007)' e göre geribildirim; öğrencilerin nerede olduklarını değerlendirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onlara bir sonraki adımda çalışmalarında nereye gideceklerine ve bu ilerlemeyi en iyi nasıl gerçekleştireceklerine dair bir gösterge sağlamaktadır.

Öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalarında, neyi iyi yapıp yapmadığı konusunda veya neyi ne kadar yaptığı bilgisine erişmesinde kendi performanslarını değerlendirmeleri, ya da bir üst akla başvurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye açık öğrenciler ve onlara rehber olabilecek öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Tanımlardan yola

çıkarak geribildirim, hayatın her alanında çeşitli kanallar aracılığıyla (sözlü/yazılı) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda sergilemiş olduğu davranışların değerlendirilip, öğrenciye değerlendirme sonuçlarını bildirerek istenilen hedefe ulaşmasını, öğrencilerin eksik ve hataların giderilmesine rehberlik ederek, hedeflenen düzeye ulaşmasını sağlayıcı seçenekler sunmak olarak tanımlanabilir. Geribildirim içerik, zamanlama, kaynak, veriliş şekli, alıcısı, sınıflandırılması boyutlarından oluşan kompleks bir yapıya sahiptir.

2.2.1 Geribildirim Özellikleri

Alan yazın incelendiğinde, öğrenci performanslarına etkili geribildirimlerde bulunmanın geribildirim özelliklerini tanıma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Paulos ve Mahony (2008), öğrencilere yönelik geribildirim etkili olması için;

- Geribildirim kavramının iyi bilinmesi ve doğru algılanması önemlidir.
- Geribildirim zamanlaması etkilidir.
- Bilgi verici nitelikten ziyade, sonraki çalışmalara da aktarılabilmesi, işlevselliği ve kalıcılığı açısından etkilidir.
- Geribildirim yapıcı nitelikte olması, olumsuz durumları doğru üslupla karşı tarafa aktarma önemlidir. Olumsuz geribildirimler insanlar tarafından yanlış anlaşılmakta ve kişisel olarak algılanmaktadır.
- Geribildirimde kullanılan kanal etkilidir.
- Geribildirimde bulunan kişilerin düzeyine uygunluk önemlidir.

Wiggins (2012)'e göre geribildirim etkili olması için gerekli özellikler şu şekilde verilmiştir;

- Geribildirim etkili olması için bir hedef belirlenmesi, bu hedefe ulaşmak için harekete geçmeyi ve hedefle ilgili bilgileri içermelidir.
- Somut sonuçlar ve şeffaflık içermelidir.
- Eyleme dönüştürülebilir olmalıdır.
- Kullanışlı ve anlaşılmalıdır.
- “Hemen” değil, “zamanından” geribildirim önemlidir. Doğru zamanlama ve sürekli olması gereklidir.
- Tek bir kere geribildirim alması değil, sürekli olarak geribildirim verilmesi gereklidir.

2.2.2 Geribildirim Zamanlaması

Dempsey ve Wager (1988), geribildirimde zamanlamanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda geribildirim, anında ve gecikmeli olarak ikiye ayrılmaktadır. Anında geribildirim; öğrencilerin cevapladıkları testlerin, soruların ya da yapmış oldukları etkinliklerin hemen ardından yapılan düzeltmeler, olarak tanımlamışlardır (Dempsey ve Wager, 1998). Anında geribildirim; öge bazında, öğrenci kontrollü, belirli bir kavram ya da bilginin aktarımından sonra, modül/oturumun sonunda, öğrenci ara vermek istediği anda, zaman/oturum sonunda, olmak üzere kategorilere ayırmışlardır. Gecikmeli geribildirim ise; testin bitiminden hemen sonra, belirlenen hedef ve içeriğin beceri olarak kazanımından sonra, belirli bir kavram ya da bilgi aktarımının ardından bir saat içerisinde, bir ila yirmi dört saat içerisinde, yedi gün içerisinde, bir haftadan uzun bir süre içerisinde, yeni ama bir önceki konu ile ilgili bir kavram ya da bilgi aktarmadan hemen önce olacak şekilde kategorilere ayırmışlardır (Dempsey ve Wager, 1998).

Anında veya gecikmeli geribildirim vermenin amacı, öğrencilerin konudan uzaklaşmasını engelleyerek, performansları hakkında gerekli düzenlemeleri yapmalarına olanak sağlamaktır. Geribildirimde en iyi zamanlama öğretmenlerin ya da geribildirim verecek kişilerin, çalışmanın sonuna gelmeden geribildirimlerin sürece yayılarak aktarılmasıdır (Brookhard, 2008).

2.2.3 Geribildirim Kaynakları

Geribildirim kaynakları içsel ve dışsal kaynaklı olmak üzere iki türdür. Öğrencilerin davranışlarına ilişkin doğru veya yanlış şeklinde öz eleştirilerde bulunmaları içsel kaynaklı geribildirimdir. Öğrenci davranışlarının doğru veya yanlış yönlerine ilişkin öğretmen, akran, aile gibi kişilerden almış oldukları düşünce ve yorumlar ise dışsal kaynaklı geribildirimler olarak adlandırılmaktadır. Ferris (1997) geribildirim tek bir kaynaktan gelmemesi gerektiğini savunmaktadır. Geribildirim kaynaklarını; öğretmen, akran, çevre ve öğrencinin kendisi oluşturmaktadır. Çeşitli kaynaklardan alınan geribildirimler neticesinde öğrenciler nitelikli metinler ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda nitelikli metinlerin ortaya konulabilmesi kaynakların; geribildirimde bulunma sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini, özellikle akran geribildirimlerinde öğrencilerin geribildirim konusunda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu kaynakların kendilerini özgürce ifade

edebilmeleri ve etkili iletişimin kurulabilmeleri için gerekli ortamın hazırlanması gerekmektedir. Geribildirim kaynakları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli şekillerde geribildirimde bulunmaktadır.

2.2.4 Geribildirim Veriliş Şekilleri ve Biçimleri

Geribildirim birçok şekilde verilmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için içinde bulunulan duruma yönelik yazılı ve sözlü geribildirimlerde bulunmaktadır. Burada amaç geribildirim en uygun biçimde iletilmesidir.

Yazılı Geribildirim

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacıyla; oluşturdukları taslak metinler üzerinde çeşitli düzenlemeler, işaretlemeler yoluyla yazılı birtakım geribildirimler verilmektedir. Kısa işaretler, kullanılan semboller, satır arası düzeltmeler, metin boşluğundaki yorumlar, metnin sonunda, arkasında veya başka bir kâğıtta metni geliştirmek için yapılan değerlendirmeler yazılı geribildirim örnekleridir (Coşkun ve Tamer 2015).

Sözlü Geribildirim

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amacıyla oluşturdukları taslak metinler üzerindeki hatalara yönelik açıklamaları sözel bir biçimde ifade edilmesidir. Özdeş (2019) yazılı geribildirimlere kıyasla sözlü geribildirimlerin, anında ve daha kolay verilebileceğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra sözlü geribildirimlerde kalıcılık ve hatırlanabilirlik yazılı geribildirimler ile karşılaştırıldığında zor olmaktadır. Sözlü geribildirim sırasında beden dilinin kullanılması, soru sorma ve anında cevap alma imkanının bulunması bu geribildirim olumlu özelliklerini oluşturmaktadır (Nyvoll Bø, 2014).

2.2.5 Geribildirim Alıcısı

Geribildirimde iletilmek istenen mesaj bireysel ya da grupla iletilebilmektedir. Bir grup öğrencinin aynı çalışmada geribildirime ihtiyacı bulunması halinde zamanı etkili kullanmak için geribildirimler öğrencilere gruplar halinde verilebilmektedir (Brookhard, 2008).

2.2.6 Geribildirim Sınıflandırılması

Geribildirim türlerinin araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırma çeşitlerinden birkaçı aşağıda sunulmaktadır.

Schimmel (1988)'in Geribildirim Sınıflandırması

Schimmel çalışmalarındaki analizlere göre geribildirim türlerini işlevi bakımından beş başlık altında sınıflandırmaktadır. Basitten karmaşığa doğru; doğrulayıcı (teyit edici) geribildirim, düzeltici geribildirim, açıklayıcı geribildirim, tanılayıcı (teşhis edici) geribildirim ve açımlayıcı (genişletmeye dönük) geribildirim şeklindedir.

Doğrulayıcı (teyit edici) geribildirim; öğrenciye cevaplarının doğru ya da yanlış olarak bildirilmesini ifade etmektedir. Cevaplar ile ilgili hiçbir bilgi içermez. Düzeltici geribildirim, öğrencinin vermiş olduğu yanlış ya da eksik cevaptan sonra öğrenciye doğru cevabı bildiren geribildirimdir. Açıklayıcı geribildirim, öğrencinin birçok hatalı cevabı karşısında konunun içerik olarak derinine inen ve yanlış bilgiyi oluşturan kavramları yeniden yapılandırarak yanlışın neden yanlış; doğrunun neden doğru olduğunu açıklayan geribildirimdir. Tanılayıcı (teşhis edici) geribildirim, öğrencinin yanlış cevaplarını karşılaştırarak hatanın kaynağını bulup doğruya ulaşmasını, düzenlemesini amaçlayan geribildirimdir. Açımlayıcı (genişletmeye dönük) geribildirim ise öğrencide ölçülmesi isteneni ek bilgiler ile genişleterek yeni bilgiler ile eski bilgileri genişletmeyi, güçlendirmeyi amaçlayan geribildirim türüdür (akt. Çalışkan, 1999).

Tunstall ve Gipps (1996)'in Geribildirim Sınıflandırması

Tunstall ve Gipps (1996) geribildirimini öğrenci performanslarını her yönde etkileyen bilgi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler tarafından verilen geribildirimleri Tablo 2.1'deki şekilde sınıflandırmışlardır.

Tablo 2.1 Tunstall ve Gipps (1996) Geribildirim Sınıflandırması

Değerlendirici Geribildirim	Olumlu Geribildirim	A1 Ödüllendirici	B1 Onaylanan
		<i>Ödüller</i>	<i>Olumlu Kişisel İfade; Genel Övgüler, Olumlu Sözlü Olmayan Geribildirim</i>
	Olumsuz Geribildirim	A2 Cezalandırıcı	B2 Onaylanmayan/ Beğenilmeyen
		<i>Ceza Vermek/Azarlamak</i>	<i>Olumsuz Kişisel İfade; Kınamalar, Olumsuz Genellemeler; Olumsuz Sözel Olmayan Geribildirim</i>
Tanımlayıcı Geribildirim	Başarıya Yönelik Geribildirim	C1 Kazanımı/Başarıyı Belirten	D1 Başarıyı Açıklama
		<i>Başarı/Kazanıma Ulaşılmasında Olumlu Tutum Kazandırmaya Yönelik</i>	<i>Başarıyı Karşılıklı İfade Etme ve Övgü İçeren Açıklama</i>
	Gelişmeye/İyileşmeye Yönelik Geribildirim	C2 Gelişmeyi/İyileşmeyi Belirten	D2 Gelişme Yolunu Açıklama
		<i>Hatalarını Düzenleme/Öz Düzenleme Amacıyla Daha Fazla Eğitim Verme</i>	<i>Karşılıklı Eleştireli Açıklama</i>

Bu sınıflandırmada öğretmenlerin kullandıkları geribildirimler değerlendirici ve tanımlayıcı olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Değerlendirici geribildirim öğrenci çalışmalarına ilişkin eleştiri (hem olumlu hem de olumsuz) içerirken, Tanımlayıcı geribildirim öğretmenin derinlemesine düşündürme amacıyla sorular, iyileştirmeye yönelik eleştirel analizler ve öneriler sunmaktadır. Değerlendirici geribildirim, yargılayıcı ve üstü kapalı olarak sunulmaktadır. Tanımlayıcı geribildirim ise öğrencilerin mevcut durumları hakkında daha açık, net ifadeler sunmaktadır. Öğrencilerin nasıl gelişim sağlayacağı ile ilgilenmektedir. Tunstall ve Gipps (1996) bazı durumlarda bu iki geribildirim türünün birlikte kullanılabileceğini belirtmiştir.

Van Den Bergh, Ros ve Beijaard (2013)'in Geribildirim Sınıflandırması

Van den Bergh, Ros ve Beijaard (2013) çalışmalarında öğretmen geribildirimlerini Tablo 2.2.'de verilen şekilde sınıflandırmışlardır.

Tablo 2.2 *Van den Bergh, Ros ve Beijaard (2013) Geribildirim Sınıflandırması*

Öğretmen Geribildirimi			
Odak	Hedefle İlişkili	Doğası	Yöntem
• Görev • Süreç • Üstbiliş • Sosyal • Bireysel	• Evet • Hayır	• Doğrulayıcı • Eleştirici • Yapıcı • Yıkıcı	• Kolaylaştırıcı • Yol Gösterici • Teşvik Edici

Tablo 2.2'de Van den Berg, Ros ve Beijaard (2013)'e göre, geribildirim odağı 5 alt başlıktan oluşmaktadır. Görev alt başlığında öğretmenin öğrencilerin bir görevi tekrarladığı, yeni bir görev verdiği, incelerken bir görev hakkında bilgi vermeyi içermektedir. Süreç alt başlığı öğretmenin öğrenciye verilen görevi nasıl yapacağı ve öğrencilerden ne beklediğini ifade etmesidir. Üstbiliş, öğrencinin verilen görevi yerine getirirken kendi çalışmalarını planlamaları ve değerlendirmelerini sağlama, otokontrole teşvik etmedir. Sosyal, öğrencilerin grup halinde çalışma yapmalarını sağlamadır. Bireysel, öğrencinin bireysel olarak değerlendirilmesi ve teşvik edilmesidir.

Öğretmenin kullandığı geribildirim belli bir hedefle ilişkili; olması veya olmaması şeklinde açıklanmaktadır. Öğretmen hedeften haberdar etmiş ise evet, açık bir hedef sunmamış ise hayır şeklinde ifade edildiği durumlardır.

Öğretmenin kullandığı geribildirim doğası; doğrulayıcı, eleştirici, yapıcı ve yıkıcı olarak sınıflandırılmış. Doğrulayıcı kategorisi öğrenci davranışlarının onaylandığı durumları ifade etmektedir. Eleştirici kategorisi, öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından anlaşılmadığı durumlardır. Yapıcı kategorisi; öğrencinin daha iyi gelişimi için yol gösterilmesi, birtakım ipuçları ile yönlendirilmesidir. Yıkıcı kategorisi, öğrenci davranışlarının olumsuz eleştiri aldığı ve öğrenci motivasyonunun kırılmasıdır.

Öğretmenin kullandığı geribildirim yöntemleri; kolaylaştırıcı, yol gösterici, teşvik edici olarak sınıflandırılmıştır. Kolaylaştırıcı yöntemler; ipucu ve önerileri, yol gösterici

yöntemler; nasıl yapılacağı bilgisinin içerdiği, teşvik edici yöntemlerin ise; öğrencilere yapabileceği yönünde yüreklendirme çalışmalarını içermektedir.

2.3 Yazma Becerisi ve Geribildirim İlişkisi

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici ve onları yazmaya teşvik etmede almış oldukları geribildirimler oldukça önemlidir. Eğitim- öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilere yazma çalışmalarına ilişkin sürekli geribildirimlerde bulunabilirler. Öğrenciler bu yazma çalışmalarında neleri doğru ya da yanlış yaptıklarını, eksik kalan bölümlerin nereler olduğunu geribildirimler sayesinde görebilmektedirler. Overall ve Sangster'a (2006) göre, öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına ilişkin en küçük değerlendirmede bulunması onları motive etmektedir. Öğretmenin hiçbir geribildirimde bulunmaması ise öğrencilerin gereksiz çaba sarf ettikleri düşüncesi ile karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler sınavlarında ya da yazma çalışmalarında neleri doğru yapıp yapmadıkları ile yüzleşmeli, hatalarına ilişkin doğru biçimlerde geribildirimler almalıdır. Böylece bir sonraki yazma çalışmalarında aynı hataları yapmaktan kaçınarak, daha iyi yazma konusunda istekli hale geleceklerdir.

Yazma geribildirim sürecinde öğrencilerin geribildirim algıları ve çeşitli yazılı geribildirime ilişkin tercihlerinin dikkate alınması yazma becerilerinin gelişiminde önemli role sahiptir. Çok sayıda araştırma geribildirim yazılı ve sözlü olarak aynı anda harmanlandığı biçimde verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Nurie, 2020). Yükseköğretimde danışmanlar Öğrenci tezlerine neredeyse her zaman yazılı geribildirim sağlamaktadırlar (Tee ve diğerleri, 2013) ve sağladıkları bu geribildirimi genellikle yüz yüze görüşmeler yaparak sözlü geribildirimler ile desteklemektedirler (Bitchener ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin geribildirim alma biçimleri ve tercihleri farklılık göstermektedir. Daha önceden yapılan araştırmalarda, öğrencilerin taslak metinlerinde dilbilgisine ilişkin yazılı geribildirime değer verdiklerini ve takdir ettiklerini de iddia edilmektedir (Bitchner ve diğerleri, 2010; Manjet, 2016). Bir başka araştırmalar gösteriyor ki lisansüstü öğrencilerin en çok tercih ettiği geribildirim içerik ve konu alanı hakkında çeşitli özelliklerini de barındıran geribildirimdir (Chokwe, 2015; Lee, 2008). Yabancı dil bağlamıyla benzer bir araştırmadan elde edilen görüşme sonuçları ise öğrencilerin yazılı geribildirim türüne ilişkin algılanan ihtiyaçlarını etkileyen üç faktörün (tür bilgisi, içerik bilgisi ve kendine özgü) bulunduğunu ifade etmektedir (Hoomanpard ve diğerleri, 2018).

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi, yazmayı öğrenme düzeyinin artması ve kaliteli ürünler sunabilmeleri için biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının da önemli olduğu görülmektedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002). Öğrenciler, etkili bir biçimlendirici değerlendirme ile hatalarını düzenleme, eksikleri giderme için öğretmenlerinden geribildirimler almaktadırlar. Bu biçimlendirici değerlendirmede öğretmenler öğrencilerine geleneksel (el yazısı ve basılı kaynaklar üzerinde düzenleme) ve elektronik ortam aracılığıyla yazılı geribildirimlerde bulunabilmektedirler (Hatziapostolou ve Paraskakis, 2010; Race, 2001). Race (2001), yazılı (basılı) ve elektronik ortamda yazılı ürünler aracılığıyla verilen geribildirim kendine özgü avantaj ve dezavantajları olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin geribildirim alma algı ve tercihleri değişiklik göstermektedir. Race (2001), bilgi aktarımında teknolojinin kullanımındaki ilerleme nedeniyle, biçimlendirici geribildirim elektronik ortam aracılığıyla yazılı geribildirim şeklinde tercih edildiğini belirtmektedir. Öğrenci çalışmalarına yalnızca yazılı geribildirimde bulunmak yetersizdir. Yazılı geribildirimlerin yanında olumlu (yapıcı) sözlü geribildirimlerde bulunmak öğrenci yazılarında önemli gelişmeler sağlamaktadır.

Bu geribildirim verme çalışmalarında ise Geribildirim Niteliği, öğrencilerin almış oldukları geribildirimi yazılarında kullanmaları yönünde güçlü bir etkiye sahip olduğu için dikkat gerektirmektedir (Singh, 2016). Carless ve Boud (2018), öğrencilerin yazma çalışmalarında olumlu, açık, yapıcı, motive edici, doğru yaptıkları yerleri belirten, yanlış yaptıkları yerleri iyileştirmeleri yönünde değerlendirmeler içeren geribildirim almayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin eleştirilerin olumlu bir şekilde aktarılmasına doğru üslupla aktarılmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Ferguson, 2011). Bu bağlamda olumlu geribildirimlerde bulunulması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kendilerine güven duymalarına yardımcı olmaktadır (Singh, 2016).

Saito (1994) öğretmenlerin öğrenci yazma çalışmalarında metinlerin dilbilgisel hatalarına odaklandığını, öğretmenlerin daha çok mekanik özelliklere odaklanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ancak Dowden ve diğerleri (2013), öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili geribildirimlerden bazen rahatsız olduklarını düşünmektedir. Chowke (2015), öğrenci yazılarında dilbilgisi hatalarına odaklanmanın, metnin içerik boyutunun geri plana atılmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Yazılı metinlerde dilbilgisi hatalarına ilişkin geribildirimlerde bulunmak önemli olsa da geribildirimlerin tek odak noktası bu olmamalıdır.

Ayrıca Lili (2006) öğrenci yazılarına ilişkin geribildirim, karşılıklı öğrenci-öğretmen etkileşimi ile konuşarak gerçekleşmesi gerektiğini, bir ürün olarak sadece öğrenci yazılarına odaklanılmasını “iyi, zayıf” not sistemi ile değerlendirici bir üslupla ifade edilmesini eleştirmektedir. Braruthram ve Mckenna (2006) Lili (2006) ile aynı görüşü savunurken, yalnızca değerlendirici geribildirimlerde bulunmak yerine, öğrencilerin sürece dahil edildiği ve yazılı metinleri hakkında öğretmenleri ile derinlemesine incelemelerin yapıldığı daha etkileşimli geribildirimlerin yararlı olduğu düşünülmektedir. Tom ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin taslak metinlerine geribildirim alma tercihleri incelendiğinde ilk aşamada konunun aktarımı ve organizasyonu, daha sonraki aşamada dilbilgisine dair açıklamalar içeren geribildirimleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin hem dilbilgisi hem de söz konusu olan içerikler hakkında dengeli geribildirimler sağlamaları gerekmektedir. Cardelle ve Corno (1981) öğrencilerin geribildirimi bir motivasyon kaynağı olarak algılamalarını gelecek çalışmalarında daha iyisini yapmaya iten bir güç olarak kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin gelecekteki taslak metinlerinde aynı hataları tekrarlamalarını önlemek amacıyla; mevcuttaki taslak metinlerinde güçlü yönleri (doğrularını) gösteren ve gerektiğinde övgü ifadeleri içeren, zayıf yönlerini (hatalarını) ise vurgulayan yapıcı ifadelerin yer aldığı geribildirimlerin verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin geribildirim hakkındaki algıları, öğrenme-öğretme sürecinde geribildirimi kavramsallaştırmaları ve geribildirim süreçlerini anlamalarından etkilenmektedir. Bu nedenle Price ve arkadaşları (2010) geribildirimde bulunurken öğrencilerin geribildirim kavramı ve amacını anlamaları gerektiğini belirtmiştir. Geribildirimde bulunan öğretmenlerin vermiş oldukları geribildirimlerin öğrenciler tarafından doğru anlaşılması (taslak metinlere ilişkin geribildirim konusunda hemfikir olmaları) ve algılanması istenmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Geribildirim ile İlgili Olarak Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Erdemli (2006) tarafından yapılan araştırmada; iki farklı geribildirim verme yönteminin (yazılı ve sözlü geribildirim), geribildirim veren ve geribildirimi alan çalışanların geribildirimi ne derece yararlı buldukları ve geribildirimden ne derece memnun kaldıklarına ilişkin görüşleri ve geribildirim alan çalışanların iş performansları üzerindeki etkileri askeri bir örneklem üzerinde karşılaştırılmıştır. Yarı deneysel bir desenin kullanıldığı araştırmaya, geribildirim veren 77 amir ve geribildirim alan 71 ast katılmıştır. Araştırma sonuçları, farklı geribildirim verme yöntemlerinin amirlerin geribildirimden yararlılığına ilişkin algıları ve geribildirimden memnuniyet dereceleri üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir. Astlarına yazılı ve sözlü geribildirim veren amirlerin sadece yazılı geribildirim veren amirlere göre geribildirimi daha yararlı buldukları ve geribildirimden daha fazla memnun kaldıkları görülmüştür. Fakat, her iki geribildirim koşulundaki astların; geribildirimden yararlılığına ilişkin algıları, geribildirimden memnuniyet dereceleri ve iş performanslarındaki iyileşme açısından anlamlı farklılıklar göstermedikleri saptanmıştır.

Ayar (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: Dördüncü ve Beşinci Sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımını, işlevlerini; öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilen araştırmada veriler 150 sınıf öğretmeni ve 210 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmen ve öğrencilerinin geribildirim ve işlevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin benzer görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre geribildirime yönelik görüşlerinin de farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tokdemir Demirel (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin dönüt verme sorumluluğunu sistemli olarak paylaştıkları bir akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modeli geliştirip ve bu modelin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilen akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkisi, süreç yaklaşımı izlenen ve çoklu taslak yazımı yapılan bir yazma becerisi dersi kapsamında, 57 hazırlık sınıfı öğrencisiyle 15 hafta (bir yarıyıl) süresince denenmiştir.

Çalışma, deney grubu öğrencilerine akran ve öğretmen dayanışmalı dönüt modeli izlenerek dönüt verilirken, kontrol grubu öğrencilerine sadece kapsamlı öğretmen dönütü verilen deneysel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İki grup, yaptıkları düzeltmeler, yazılardan aldıkları notlar ile yazma becerisi ve dönüte yönelik tutumları açısından karşılaştırılmışlardır. Çalışmada, düzeltme kodlaması, yazma becerisi üzerine bir ön test bir son test, iki öğrenci anketi, yazılı öğrenci görüşleri ve öğretmen görüşmeleri kullanılarak hem niceliksel hem de niteliksel veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda geleneksel öğretmen dönütü modeli genel anlamda daha fazla düzeltme yapılmasını sağlarken, iki farklı dönüt uygulaması düzeltme kalitesi ve yazma becerisi gelişmesinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte, akran ve öğrenci dayanışmalı dönüt modeli, öğrencilerde akran dönütü ve kendini düzeltme konularında olumlu tutumlar oluşturması açısından daha başarılı bulunmuş, ancak yazma becerisinin zorluğuna yönelik tutumlarda fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara dayanarak, yazma becerisi derslerinde dönüt uygulamalarının tasarlanması ve uygulanması ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulanması amaçlanmıştır. Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında yer alan 76 öğrencinin oluşturduğu araştırmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” ve nicel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış bilgi formu” yoluyla elde edilmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öte yandan, yapılandırılmış bilgi formuyla akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları da incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Akdaş (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geribildirimleri betimlemek ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geribildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, tek grup ön test-son test desenli bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini toplam 267 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına

göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı geribildirim türlerini kullanma sıklıkları şu şekildedir: Ön testte, övgü geribildirimi %2.6, yergi geribildirimi %97.4; yapıcı geribildirim %0.1, yansız geribildirim %99.7, yıkıcı geribildirim %0.2; özgül geribildirim %80.8, genel geribildirim %19.2; biçime yönelik geribildirim %73.3, içeriğe yönelik geribildirim %26.7; açık geribildirim %83.1, muğlak geribildirim %16.9; metin içi geribildirim %75 metin dışı geribildirim %25'tir. Son testte ise; övgü geribildirimi %5,3, yergi geribildirimi %94.7; yapıcı geribildirim %0.6, yansız geribildirim %99.3, yıkıcı geribildirim %0.1; özgül geribildirim %75.1, genel geribildirim %24.9; biçime yönelik geribildirim %41.4, içeriğe yönelik geribildirim %58.6; açık geribildirim %84.9, muğlak geribildirim %15.1; metin içi geribildirim %62.5, metin dışı geribildirim %37.5 olarak belirlenmiştir.

Eraz ve Öksüz (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine verdikleri geribildirimlerin belirlenmesi ve verilen geribildirimlerin öğrencilerin matematik başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde modellenmiştir. Çalışma kesirler konu alanıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışma kapsamında kesirlere yönelik başarı testi ve matematik tutum testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; ders dışı matematik etkinliklerine geribildirim verilen deney grubu öğrencileri ile geribildirim verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Cengiz (2015) tarafından yapılan araştırmada Ortaokul fen bilimleri derslerinin işleniş sırasında ortaya çıkan öğrenci hatalarının neler olduğunu, öğretmenlerin bu hatalara karşı nasıl geribildirimler verdiklerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada beş farklı ortaokulda, 6 farklı fen bilgisi öğretmeni altı farklı ünite boyunca yapılandırılmamış olarak toplam doksan ders saati (90) gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında öğrenci hataları ve öğretmenlerin bu hatalara verdikleri geribildirimler hakkındaki görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler (mülakat) yapılmıştır. Araştırma kapsamında gözlem verileri, araştırmacının oluşturduğu hata ve geribildirim türlerine göre sınıflandırılmış, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin yaptıkları hatalar altı başlık altında toplanmıştır. Ayrıca araştırma sonunda öğretmenlerin hatalara verdikleri geribildirimleri ise 1. Sadece "Yanlış" Şeklinde Belirtme, 2. Başka Bir Öğrenciye Söz Hakkı

Verme, 3. Soruyu Tekrar Sorma, 4. Cevabı Doğrudan Söyleme, 5. Cevabın Doğrudan Açıklanması, 6. Hatanın Sebebini Sorgulama, 7. Cevabın Eksik-Hatalı Olan Kısımını Düzeltme-Tamamlama, 8. Öğrenciye İpucu Verme-Yönlendirme, 9. Öğrencinin Cevabını Aynen Tekrar Etme, 10. Öğrencinin Cevabını Görmezden Gelme' 10 (on) ayrı başlık altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla 4. tür hatayla karşılaştıkları, bu hatalara en fazla "Soruyu Tekrar Sorma" şeklinde ifade edilen geribildirim kullandıkları ortaya çıkmış olduğu belirlenmiştir.

Çiftçi (2017) tarafından yapılan araştırmada coğrafya öğretmenlerinin geribildirim konusundaki farkındalık düzeylerinin ve eğitim-öğretim sürecinde geribildirim kullanılmasına ilişkin düşüncelerinin belirlenmeyi amacıyla nitel araştırma bir araştırma gerçekleştirmiştir. 27 Coğrafya öğretmeni ile hazırlanan görüşme formu kullanarak veri toplama işlemini gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular coğrafya öğretmenlerinin, öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla en çok soru-cevap yöntemi olmak üzere sınav yapma, ödev verme ve kavram haritası yöntemlerinden yararlandıkları görülmüştür. Görüşmeye katılan coğrafya öğretmenlerinden geribildirim tanımını yapmaları istendiğinde onun bir öğretim yöntemi olduğu, ders motivasyonunu artıran bir yöntem olduğu gibi cevaplar alınmakla beraber genel olarak öğretmenlerin geribildirim merkezine kendilerini koydukları ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme durumlarıyla ilgili olarak bilgi almaları için hayati bir yöntem olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans öğrenimleri boyunca öğretim üyelerinden genel olarak düzeltici, açıklayıcı ve doğrulayıcı şekilde olduğunu ifade etmişlerdir.

Özkale (2018) tarafından yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları geribildirim ifadelerinin incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Fen Bilimleri Dersi Geribildirim Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışma olup, verilerin toplanması bakımından karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ortaokullarda bulunan 51 fen bilgisi öğretmeni ve 1440 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini nitel veriler için kuramsal örnekleme yoluyla nicel veriler için elverişli durum örnekleme ve küme örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri uzman görüşüne göre hazırlanan açık uçlu soru formuyla toplanmıştır. Nitel verilerin betimsel analizi sonucunda "Fen Bilimleri Dersi Geribildirim Algı Ölçeği" oluşturulmuştur. Araştırma

sonucunda, öğretmenlerin sınıf ortamında en çok kullandıkları geribildirim türlerinin sırasıyla çaba temelli geribildirim, övgü ifadeleri, yetenek temelli geribildirim ve negatif geribildirim iken; öğrencilerin algıladıkları ise sırasıyla övgü ifadeleri, çaba temelli geribildirim, negatif geribildirim ve yetenek temelli geribildirim olduğu belirlenmiştir. Nitel sonuçlara göre öğretmenlerin süreç odaklı, üst bilişsel ve sosyal geribildirim türlerini kullanmadığı ve geribildirim amaçla ilişkilendirilmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin övgü ifadelerine ilişkin puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermez iken, çaba temelli geribildirim puanları, negatif geribildirim puanları ve yetenek temelli geribildirim puanları erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca nicel verilere ilişkin sonuçlar, 7. sınıf öğrencileri 6 ve 8. sınıf öğrencilerine göre sınıf ortamında daha sık övgü ifadeleri duyarken 7. sınıfların 8. sınıflara göre daha sık yetenek temelli geribildirim ifadeleri duyduklarını ve öğrencilerin negatif geribildirim puanları ve çaba temelli geribildirim puanlarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada, üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık okulu öğrencilerine yazma becerisini geliştirmede yaşanan geribildirim sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak betimsel bir araştırma yapılmış, nicel veriler, öğrencilerin metinlerine almayı tercih ettikleri geribildirim türleri tespit etmek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Geribildirim Tercihleri Anketi” ile toplanmıştır. Bu anket 166 öğrenciye uygulanmıştır. Nitel veriler, verilen geribildirim türleri ile geribildirim verilirken yapılan hataları belirlemek ve geribildirimlerin programın gereği olan verilme düzeylerine uygunluğunu incelemek amacıyla 86 öğrenci tarafından yazılmış 126 metne verilen geribildirimlerden oluşmaktadır. Bu geribildirimlerin programda yer alan yazma becerisi kazanımlarına uygunluğunu belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından her seviye için ayrı bir form oluşturulmuştur. Tercih edilen geribildirim türlerinin cinsiyet, bölüm ve İngilizce yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler geribildirimleri öğretmenlerden, sözlü ve yazılı halde, yazdıkları metinlerin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilerek verilmesini istemektedirler. Bu öğrenciler yaptıkları hataların düzeltilmesini ve yaptıklarının neden yanlış olduğunu, bu yanlışın nereden kaynaklandığının detaylı olarak açıklanmasına yönelik geribildirimler tercih etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin geribildirim tercihlerinin cinsiyete, bölüme ve dil yeterlilik seviyelerine göre farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doküman incelemesi

yöntemi ile elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilere verilen geribildirimlerin hedefleri karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere dolaylı, doğrudan, açıklayıcı ve soru sorularak verilen geribildirimler verildiği ortaya çıkmakla birlikte soru sorarak verilen geribildirim türü ile alan yazında karşılaşılmamış ve bunlar yeni bir geribildirim türü olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak da öğrencilere geribildirim verilirken, muğlak geribildirim verme, yıkıcı tutum sergileme ve uygun olmayan dil kullanma gibi yanlışların yapıldığı görülmüştür.

Uymaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, akran geribildirimi ve öğretmen geribildiriminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkilerinin karşılaştırdığı çalışmanın amacı, öğretmen ve akran geribildiriminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansları üzerine etkilerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla, bu deneysel çalışma 2017-2018 akademik eğitim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi alan iki grup öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gruplardan biri, sekiz hafta boyunca birinci taslak ve ikinci taslak oluşturdukları dört farklı deneme yazısı için sadece öğretmenlerinden geribildirim alırken diğer grup sadece sınıf akranlarından geribildirim almıştır. Her iki gruptaki öğrencilere çalışmadan önce ve sonra olmak üzere bir ön-test, son-test ve algı ölçeği uygulanmıştır. Bu niceliksel verilere ek olarak, her iki grup için de çalışmanın sonunda niteliksel yarı-yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları, akran geribildiriminin ikinci taslaklarda öğretmen geribildiriminden daha doğru düzeltmeler yazılmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, akran geribildirim grubu akran geribildirime ve deneme yazısı yazmaya yönelik algılarını olumlu yönde geliştirmiştir. Son test skorlarına uygulanan bağımsız örneklem t-testi her iki grubun da yazma skorlarını bütünsel olarak geliştirdiklerini ve gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir, ancak bağımlı örneklem t-testi akran geribildirim grubunun çalışmanın sonunda daha fazla ilerleme sağladığını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, geribildirim öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede gerekli olduğu ve akran geribildiriminin öğretmen geribildirimine nazaran ikinci taslaklarda öğrencilerin daha doğru düzeltmeler yapmalarına yardımcı olduğu ve öğrencilerin algısını pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Gaser (2020) tarafından yapılan araştırmada, Dunning-Kruger etkisi, bireylerin öz değerlendirmelerinin objektif performanslarını ne kadar başarılı (veya başarısız) bir şekilde

yansıttığı çalışmada, katılımcıların tamamladıkları ilk genel kültür ve akıl yürütme testlerine olumlu ya da olumsuz geribildirim vererek, geribildirim turunun ve doğruluğunun, gelecekte bireylerin öz değerlendirmelerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamıştır. Tek başına geribildirim turunun kişinin kendi değerlendirmesi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamış olmakla birlikte, geribildirim türü ile katılımcının gerçek test sonuçları arasında bir etkileşim bulunmuştur. Cinsiyet ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi değişkenler de ayrıca incelenmiş ve cinsiyetin öz değerlendirme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Buna rağmen, kadınlar ve erkekler tüm testlerde benzer performans göstermişlerdir. Bulgular üst biliş ve geribildirim literatürü çerçevesinde tartışılmıştır.

Özcan (2021) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri yazılı geribildirimleri incelemek ve kullandıkları geribildirimlerin öğrenci düzeyine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüş ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Manisa ili merkezinde farklı devlet okullarında görev yapan 24 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri geribildirimleri incelemek için aynı matematik ödevine üç farklı başarı düzeyindeki öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturan dokümanlar öğretmenlerin yazılı geribildirim vermiş oldukları öğrenci ödevleridir. Öğretmenlerin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri yazılı geribildirimlerin sınıflandırılması amacıyla nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri geribildirimler incelendiğinde öğretmenlerin %60 oranında değerlendirici geribildirimi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında yaklaşık olarak yarısının “Pozitif Değerlendirmeci Geribildirim”, üçte birinin ise “Gelişmeyle İlgili Betimleyici Geribildirim” verdiği görülmektedir.

2.4. 2.Geribildirim ile İlgili Olarak Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

Towden (2011) tarafından yapılan araştırmada, Avustralya üniversitesindeki bir öğretmen eğitimi programındaki duygusal tepkilerine özellikle dikkat ederek öğrencilerin yazılı geribildirim algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin duygularının yazılı geribildirim algılarına güçlü bir şekilde aracılık ettiğini bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal tepkilerini yerine getirmek için etkili yazılı geribildirim, öğretme ve öğrenme bağlamında zengin diyalogun geliştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Echolm (2014) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik inancı yazma ve öz düzenleme yeteneğini yazma konusundaki geribildirim algılarının yordayıcı ve arabulucu rollerini sınamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yazma ödevlerinde aldıkları geribildirimlere ilişkin algılarının kısmen öz yeterlik yazma ile öz düzenleme inancı yazma arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Verilerin analizleri kısmında değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için ilk olarak korelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra aracı değişken analizi ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Aracının büyüklüğünü incelemek için Sobel testi kullanılmıştır. Olumlu geribildirim algıları daha fazla olan katılımcılar, olumsuz geribildirim algıları daha fazla olan katılımcılara göre daha fazla yazma öz düzenleme becerisi bildirmişlerdir. Yazma geribildirim algılarına, öz yeterlik inancının kısmen, öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisine aracılık etmiştir. Sobel testi kullanılarak, yazma öz yeterliği ve yazma öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin büyüklüğü, yazma algısı algılarının dahil edilmesiyle önemli ölçüde azalmıştır.

Leng (2014) tarafından yapılan araştırmada, Malezya'nın Selangor kentindeki özel bir üniversitede zorunlu yazma becerileri dersinde gerçekleştirilmiştir. Lisans öğrenimi gören ana dili İngilizce ya da ikinci dili İngilizce olan öğrencilere, yazma çalışması için zorunlu bir konu belirlenerek öğretim üyesinin geribildirim verebileceği 1000-1200 kelimedenden oluşan yazma ödevi verilmiştir. Geribildirimün öğretim üyesi ve öğrenci arasında bir tür yazılı konuşma olarak nasıl davrandığına ışık tutması için yazılı ödevleriyle ilgili yazılı bir geribildirim sunmaları istenmiştir. Dilin durum bağlamında nasıl kullanıldığı incelenmiş ve yönlendirici ve ifade edici iki ana konuşma rolüne dayanan bir analiz modeli geliştirilmiştir.

Marrs ve Zumbrunn (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul öğrencilerinin geribildirim yazma algısını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu betimsel nitelikte nitel bir

çalışmadır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin (N = 867) yazılarıyla ilgili aldıkları dönütlere ilişkin algılarını incelemektir. Kapalı uçlu soruya cevap verdikten sonra "Yazınız hakkında geribildirim almayı seviyor musunuz?" "Yazınız hakkında öğretmeninizden neden geribildirim almayı sevmiyorsunuz / seviyorsunuz?" açık uçlu soruları öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olarak sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu yazma geribildirim sevdiklerini ve geribildirimle ilgili olumlu duyuşsal tepkiler ve ustalıklı nedenler sunduklarını bildirdi. Oldukça fazla sayıda öğrenci geribildirim beğenmediğini bildirdi ve geribildirim almaktan kaçınmakla ilgili nedenler ve geribildirimle ilişkili olumsuz duygusal tepkilerle ilgili nedenler belirtmişlerdir. Niteliksel bulgular, geribildirim yazmaya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüş yelpazesinin yanı sıra öğrenci seslerini dinlemenin gücünü vurgulamaktadır.

Rowe ve diğerleri (2008) yapmış oldukları araştırmalarında, etkili ve kaliteli geribildirim sağlanmasının özellikle öğrencilerin katılımını sağlamadaki rolü nedeniyle, kaliteli öğretimin temel bir unsuru olarak tanımlanmıştır. Rowe ve Wood (2008b), öğrencilerin geribildirim algılarını ve tercihlerini keşfetmek için bir anket geliştirmiştir. Anket, büyük bir üniversite öğrencisi grubuna dağıtıldı ve iki Avustralya üniversitesinde yüksek lisans öğrencileri. Yazarlar iki geribildirim belirledi. Biggs (2003) ve diğerleri tarafından kavramsallaştırıldığı şekliyle 'yüzeysel' ve 'derin' olmak üzere iki öğrenme yaklaşımını yansıtıyor gibi görünen tercih boyutları. Demografik değişkenlerin geribildirim için öğrenci tercihlerinin zayıf belirleyicileri olduğu bulundu. Şaşırtıcı bir şekilde, ankete katılan öğrencilerin dörtte biri hiç geribildirim almadıklarını veya nadiren geribildirim aldıklarını söylemişlerdir. Bu geribildirimde bulunmanın ve bununla ilgili iyileştirme çalışmaları yapılması gerektiğini öne sürüyor; ancak, öğrenciler bazen geribildirim aldıklarında bunu fark etmemektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretim kadrosundan daha fazla katılım istediğini göstermektedir; özellikle geribildirim daha kişiselleştirilmiş olmasını tercih etmektedirler.

Can ve Walker (2011) yapmış olduğu araştırmada, sosyal bilimlere doktora öğrencilerinin akademik yazıları hakkında yazılı geribildirim ve bunu sağlayanlara yönelik algı ve tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma öğrencilerin algıları ve tutumları, düzeltme kararları ve yazılı geribildirim uygulamalarındaki diğer ilgili faktörler arasındaki ilişkileri tanımlayan açıklayıcı bir modelle sonuçlanmaktadır. İki büyük devlet üniversitesinden 276 doktora öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen karma yöntemin kullanıldığı bir

araştırmadır. Sonuç olarak, duyguları, özgüvenleri ve motivasyonlarını eleştiren ya da olumsuz geribildirimlerden etkilenen bazı öğrenciler gibi, geribildirimde bulunan kişilerin öğrencilere karşı tutumlarından, özellikle yardımseverlik ya da ihmalkarlıklarından da etkilenmeleri mümkündür. Bu da öğrencilerin geribildirim alma tercihlerine yansıyabilmekte ve dolayısıyla kişilerin gelecekteki akademik ilişkilerini etkileyebilmektedir. Doktora öğrencilerinin meslektaş-meslektaş ilişkisi geliştirmek amacıyla birlikte akademik makaleler yazmak ve karşılıklı geribildirimlerde bulunmak, doktora öğrencilerinin alana katkıda bulunmada motive oldukları, daha aktif, akademisyen olarak kendilerini geliştirmek ve alandaki itibarlarını geliştirmek amacıyla sık geribildirim almayı tercih ettikleri görülmektedir. Almış oldukları geribildirimler sonucunda olumsuz geribildirimlere karşı duygusal tepkilerin deneyimle azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Manjet (2016) yapmış olduğu araştırmada, lisansüstü öğrencilerinin öğretim üyeleri ve tez danışmanlarından akademik yazıya ilişkin yazılı geribildirim ihtiyaçlarını ve tercihlerini incelemeyi amaçlamışlardır. 21 katılımcıdan anket yoluyla veri toplamışlardır. Katılımcılar Malezya'daki Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerini içermektedir. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Sonuçlar, lisansüstü öğrencilerinin akademik yazıları hakkında düzenli olarak yazılı geribildirime ihtiyaç duyduklarını ve danışmanlarından geribildirim almak için elektronik yazılı yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bulgular ayrıca, lisansüstü öğrencilerinin doğrudan, net talimatlar sağlayan, onları diğer ilgili kaynaklara yönlendiren ve ayrıntılı veya spesifik geribildirimleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu araştırma, tez danışmanları ve öğretim görevlileri arasında öğrencilerin akademik yazılarına ilişkin yazılı geribildirim ihtiyaçları ve tercihleri konusunda farkındalık sağlayarak literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Bunun dışında, öğrencilerin algılanan geribildirim ihtiyaçlarının ve geribildirim tercihlerinin daha iyi anlaşılması, yapıcı yazılı geribildirim sağlamanın etkinliğini artırmak için dersler ve tez danışmanları için de hayati önem taşımaktadır.

Saeli (2019) yapmış olduğu çalışmasını İran'da yabancı dil olarak İngilizce gramer merkezli araştırma bağlamında gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, yazılı düzeltici geribildirim ile ilgili öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrencilerin tercihlerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı seviyede İngilizce öğretimi yapmakta olan 14 öğretmen ve 15 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde; yazılı düzeltici geribildirim, yazılı düzeltici geribildirim miktarı ve

yazılı düzeltici geribildirim yöntemleri şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Bulgular sonucunda öğrenci tercihlerinin çoğunlukla öğretmen tarafından oluşturulan dilbilgisine ilişkin geribildirimde bulunduklarını göstermiştir. Ek olarak, öğrenciler öğretmen tarafından oluşturulan geribildirimi tercih etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kapsamlı düzeltmenin öğrencileri tarafından olumlu algılandığını düşündükleri için çoğunlukla dilbilgisi hataları konusunda kapsamlı geribildirimlerde bulunmuşlardır. Bu, benzer şekilde, öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin doğrudan dilbilgisine ilişkin geribildirimden hoşlandıklarını; öğrencilerin ayrıca doğrudan yazılı düzeltici geribildirimi tercih ettiklerini bildirmektedir. Genel olarak, öğretmenler öğrencilerinin tercihlerinin farkında olarak, öğrencilerinin tercihleri doğrultusunda geribildirim sağlamaktadırlar.

Geribildirimle ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı ders ve farklı katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir; ancak öğretmen adaylarının yazma geribildirime ilişkin algı ve tercihleri ile ilgili bir incelemenin olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının yazma geribildirimine ilişkin algılarının düzeylerini ve geribildirim alma tercihlerini; öğretmen adaylarının yazma geribildirime ilişkin algı ve tercihlerinin cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüme göre belirlenmesinin amaçlandığı betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin geribildirim algıları ile tercihleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi, Fen Bilimleri Eğitim, Sosyal Bilimler Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi, Sınıf Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan toplam 592 lisans 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamada 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 151 öğretmen adayından oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Comrey ve Lee (1992)'e göre faktör analizi yapılan araştırmalarda yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000 kişilik örneklem grubunun mükemmel derecede yeterli olduğu ifade edilmektedir. Araştırmanın ikinci aşaması 2021-2022 eğitim öğretim yılı 8 farklı bölümde öğrenim görmekte olan 441 öğretmen adayı ile elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulamadaki uç değerler ve kayıp veriler çıkartılarak 382 öğretmen adayı verileri değerlendirmeye alınmış ve aşağıdaki Tablo 3. 1'de demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	252	66,0
	Erkek	130	34,0
Öğrenim Gördüğü Bölüm	Türkçe Eğitimi	70	18,3
	Okul Öncesi Eğitimi	21	5,5
	İngiliz Dili Eğitimi	24	6,3
	İlköğretim Matematik Eğitimi	34	8,9
	Fen Bilimleri Eğitimi	24	6,3
	Sosyal Bilimler Eğitimi	71	18,6
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi	82	21,5
	Sınıf Eğitimi	56	14,7

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisans 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 382 öğretmen adayının 252'sinin (% 66) kadın, 130'unun (% 34) erkek olduğu; Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 70 (%18,3) öğretmen aday, Okul Öncesi Bölümü'nde 21(%5,5) öğretmen aday, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde 24 (%5,5) öğretmen aday, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü'nde 34 (% 8,9) öğretmen aday, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde 24 (%6,3) öğretmen aday, Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde 71 (% 18,6) öğretmen aday, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Bölümü'nde 82 (% 21,5) öğretmen aday, Sınıf Eğitimi Bölümü'nde 56 (%14,7) öğretmen adayının öğrenim gördüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcı öğretmen adaylarından, geribildirime ilişkin algıları için Kutluca Canbulat (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Geribildirim Ölçeği” ve geribildirim alma tercihleri için Ülper (2011) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik çalışması yapılan “Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği” ve “Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Yazma Geribildirim Ölçeği (YGÖ)

Kutluca Canbulat (2020) tarafından geliştirilen Yazma Geribildirim Ölçeği üç alt boyuttan ve 15 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak boyutlar adlandırıldığında “yazma sürecine olumlu etki”; “yazma sürecine olumsuz etki”; ve “Geribildirim Niteliği” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin yedi maddesi ters puanlanmaktadır (8, 9, 10, 12, 13, 14 ve 15.maddeler). Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için KMO değeri hesaplanmış ve 0,88 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin, birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri ,928 ile ,810; ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri ise ,836 ile ,830 aralığında değişirken; üçüncü alt boyutundaki faktör yüklerinin ,800 ile ,561 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı belirlenmek amacıyla, Cronbach Alpha analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 *YGÖ İç Tutarlılık Katsayıları*

	Cronbach Alfa	N
Ölçek Bütününe İlişkin	,874	15
Yazma Sürecine Olumlu Etki	,916	8
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	,852	3
Geribildirim Niteliği	,726	4

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeğin bütününe ilişkin her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,874, yazma sürecine olumlu etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,916, yazma sürecine olumsuz etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,852 ve Geribildirim Niteliği faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,726 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üç faktörlü yapısı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının ,70’in üstünde olması nedeniyle ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.3.2. Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği ve Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği

Bu araştırmada Ülper (2011) tarafından öğrencilerin geribildirimlere ilişkin yeğleyişlerini belirlemeye yönelik geliştirdiği 43 maddeden oluşan sormaca 151 öğretmen adayından oluşan bir örnekleme uygulanarak “Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler” ve “Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler” olmak üzere iki ayrı ölçeğe dönüştürülmüştür. Araştırmada metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler ölçeğinin ve geribildirim verilme şekli ve tarzına yönelik tercihler ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun için ortak varyans ile yapılan Temel Eksen Faktör Analizi (PAF) yöntemi kullanılmıştır. Metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler ve geribildirim verilme şekli ve tarzına yönelik tercihler ölçeklerinin faktör analizi için uygunluğunu belirleyebilmek için KMO ve Barlett Testi ile uygunluğu sınanmıştır. Tablo 3.3’te ölçeğin KMO değerleri ve Barlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.3 KMO ve Barlett Küresellik Testi

Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler	Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri	Barlett Testi Approx. Chi-Square	df	Sig.
	,911	2749,634	190	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,911 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli olduğunu göstermiştir. Bu değer Field (2007) tarafından 0,50’nin üzerinde yeterli görülmekte ve 0,90-1,00 “mükemmel” kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Ayrıca Barlett Testi sonucunda $\chi^2 (190) = 2749,634$; $p < 0,05$ olarak bulunmuş ve bu bulgu maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterli olduğunu göstermiştir.

Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak ölçeklerin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir. Ölçeklerin ortak varyans sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4 *Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler*

Maddeler	Özdeğerleri	Çıkartma Değerleri
Madde 1	,804	,800
Madde 2	,777	,763
Madde 3	,782	,643
Madde 4	,756	,653
Madde 5	,647	,550
Madde 6	,605	,450
Madde 7	,752	,590
Madde 8	,695	,617
Madde 9	,671	,659
Madde 10	,641	,489
Madde 11	,785	,541
Madde 12	,729	,571
Madde 13	,764	,598
Madde 14	,755	,656
Madde 15	,797	,642
Madde 16	,799	,626
Madde 17	,808	,683
Madde 18	,655	,604
Madde 19	,821	,570
Madde 20	,835	,556

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Tablo 3.5’te ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir.

Tablo 3.5 *Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

Başlangıç Özdeğerleri			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Döndürülmüş Değerler	
Öz değer	Açıklanan varyansın yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans yüzdesi	Öz değer	Açıklanan varyansın yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans yüzdesi		
1	10,951	54,755	54,755	10,569	52,846	52,846	9,570
2	2,043	10,217	64,972	1,692	8,462	61,308	7,978
3	1,184	5,922	70,894				
4	1,085	5,427	76,321				
5	,800	4,002	80,323				
6	,551	2,756	83,079				
7	,468	2,340	85,420				
8	,416	2,082	87,502				
9	,402	2,012	89,514				
10	,327	1,637	91,150				
11	,297	1,483	92,633				
12	,274	1,368	94,001				
13	,242	1,210	95,211				
14	,188	,939	96,149				
15	,178	,892	97,042				
16	,157	,784	97,826				
17	,143	,713	98,539				
18	,115	,577	99,116				
19	,105	,526	99,642				
20	,072	,358	100,000				

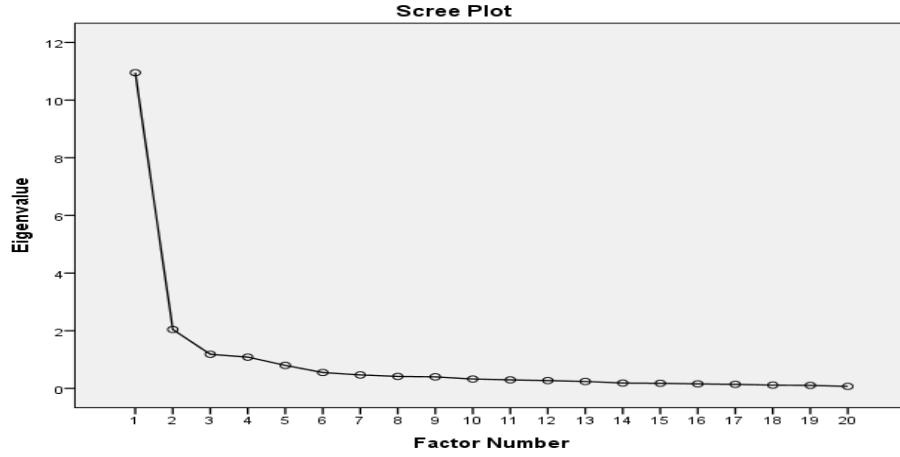
Tablo 3.5 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için 2 faktör önerildiği görülmektedir. Başlangıç öz değerleri kısmında maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün 52,846 ikinci faktörün 8,462 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler Ölçeğinin 2 alt boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve bu iki faktörün toplam varyansının %61,308’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler ölçeğinin geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlardan ilki varyansın %52,846, ikincisi %8,462’sini açıklamaktadır. Tablo 3.6’da maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3.6 *Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler*

Maddeler	Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri
Madde19	,855	
Madde20	,842	
Madde18	,812	
Madde14	,805	
Madde16	,755	
Madde17	,732	
Madde7	,690	
Madde15	,666	
Madde12	,663	
Madde11	,631	
Madde13	,620	
Madde10	,583	
Madde6	,574	
Madde1		,947
Madde2		,862
Madde5		,784
Madde4		,692
Madde9		,676
Madde8		,652
Madde3		,630

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere alt boyutlardan ilki 13 maddeden (madde6, madde7, madde19, madde10, madde11, madde12, madde13, madde14, madde15, madde16, madde17, madde18, madde20), ikincisi 7 maddeden (madde1, madde2, madde3, madde4, madde5, madde8, madde9) oluşmaktadır. Faktör yükleri en düşük 0,574 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.6 metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler ölçeğinin yamaç birikinti grafiği Şekil 3.1’de görülmektedir.



Şekil 3.1 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Alma Ya Yönelik Tercihler Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1’de yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü olduğu görülmektedir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak boyutlar adlandırılmıştır. İlk boyutta yer alan maddeler metnin dil ve anlatımı ile ilgili ifadeler içerdiği için “Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri”; ikinci boyutta yer alan maddeler metnin bütünselliği ile ilgili ifadeler içerdiği için “Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri” şeklinde adlandırılmıştır.

Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi:

Araştırmada Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun için ortak varyans ile yapılan Temel Eksen Faktör Analizi (PAF) yöntemi kullanılmıştır. Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeğinin faktör analizi için uygunluğunu belirleyebilmek için KMO ve Barlett Testi ile uygunluğu sınanmıştır. Tablo 3.7’de ölçeğin KMO değerleri ve Barlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.7 KMO Değerleri ve Barlett Testi Sonuçları

	Kaiser Meyer Olkin (KMO) Değeri	Barlett Testi Approx. Chi-Square	df	Sig.
Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği	,830	1357,868	136	,000

Verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,830 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli olduğunu göstermiştir. Bu değer Field (2007) tarafından 0,50'nin üzerinde yeterli görülmekte ve 0,90-1,00 “mükemmel” kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Ayrıca Barlett's Testi sonucunda $\chi^2 (136) = 1357,868$; $p < 0,05$ olarak bulunmuş ve bu bulgu maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterli olduğunu göstermiştir.

Tablo 3.8 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ortak Varyans

Maddeler	Özdeğerleri	Çıkartma Değerleri
Madde1	,482	,398
Madde2	,548	,421
Madde3	,538	,552
Madde4	,702	,826
Madde5	,656	,635
Madde6	,506	,518
Madde7	,702	,670
Madde8	,782	,749
Madde9	,700	,813
Madde10	,581	,603
Madde11	,602	,454
Madde12	,624	,525
Madde13	,535	,420
Madde14	,414	,428
Madde15	,466	,490
Madde16	,484	,635
Madde17	,386	,462
Extraction Method: Principal Axis Factoring.		

Tablo 3.8 ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir.

Tablo 3.9 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Başlangıç Özdeğerleri			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Döndürülmüş Değerler
	Öz Değer	Açıklanan Varyansın Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	Öz Değer	Açıklanan Varyansın Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	6,469	38,055	38,055	6,062	35,657	35,657
2	2,097	12,333	50,387	1,660	9,767	45,424
3	1,451	8,533	58,920	1,100	6,469	51,893
4	1,235	7,267	66,188	,777	4,569	56,461
5	1,039	6,114	72,302			
6	,708	4,165	76,467			
7	,624	3,673	80,139			
8	,553	3,250	83,390			
9	,520	3,058	86,448			
10	,474	2,787	89,235			
11	,435	2,556	91,791			
12	,369	2,171	93,962			
13	,272	1,599	95,561			
14	,231	1,357	96,919			
15	,199	1,170	98,089			
16	,191	1,126	99,215			
17	,133	,785	100,000			

Tablo 3.9 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için 4 faktör görülmektedir. Başlangıç öz değerleri kısmında maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün 35,657 ikinci faktörün 9,767 üçüncü faktörün 6,469 dördüncü faktörün 4,569 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, 17 maddeden oluşan Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeğinin 4 alt boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve bu dört faktörün toplam varyansın %56,461'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre Geribildirim Alma Tercihlerinin Şekline Yönelik geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlardan birincisi varyansın %35,657, ikincisi %9,767'sini, üçüncüsü %6,469'unu, dördüncüsü %4,569'unu açıklamaktadır.

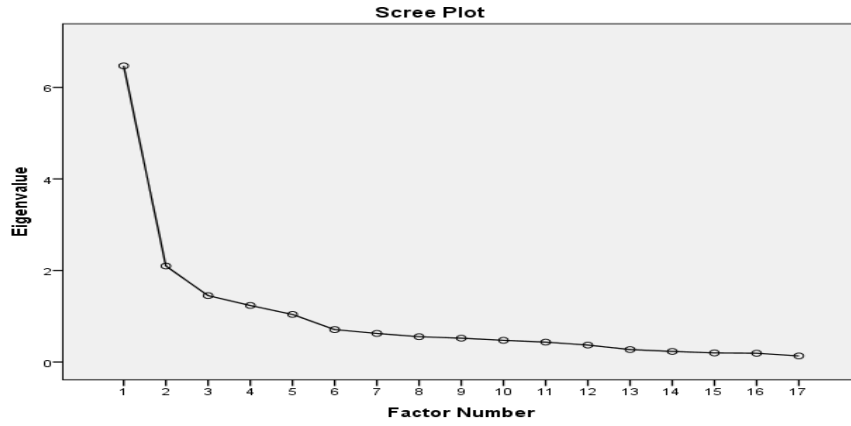
Tablo 3.10’da maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3.10 *Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihlere İlişkin Faktör Analizi Bulguları*

Maddeler	Birebir Yazılı Geribildirim Alma	Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	Grup Halinde Geribildirim Alma	Birebir Sözlü Geribildirim Alma
Madde9	,901			
Madde6	,751			
Madde12	,685			
Madde8	,497			
Madde11	,469			
Madde2	,380			
Madde16		,782		
Madde15		,556		
Madde17		,550		
Madde14		,534		
Madde4			,909	
Madde5			,767	
Madde3			,658	
Madde10				-,695
Madde7				-,599
Madde13				-,531
Madde1				-,493

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeğinin alt boyutlardan ilki 6 maddeden (, madde2, madde6, madde8, madde9, madde11, madde12) ikincisi 4 maddeden (madde14, madde15, madde16, madde17), üçüncüsü 3 maddeden (madde3, madde4, madde5), dördüncüsü 4 maddeden (madde1, madde7, madde10, madde13) oluşmaktadır. Faktör yükleri en düşük 0,380 olarak tespit edilmiştir.

Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği yamaç birikinti grafiği Şekil 3.2’de görülmektedir.



Şekil 3.2 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.2’de Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü olduğu görülmektedir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak boyutlar adlandırılmıştır. İlk boyutta yer alan maddeler “Birebir Yazılı Geribildirim Alma”, ikinci boyutta yer alan maddeler geribildirim veriliş tarzına ilişkin madde içerdiği için “Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler”, üçüncü boyutta yer alan maddeler “Grup Halinde Geribildirim Alma” ve dördüncü boyutta yer alan maddeler “Birebir Sözlü Geribildirim Alma” şeklinde adlandırılmıştır.

Güvenirlilik Analizleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Tablo 3.11 ve Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.11 YGÖ İç Tutarlılık Katsayıları

	Cronbach Alfa	N
Ölçek Bütününe İlişkin	,618	15
Yazma Sürecine Olumlu Etki	,544	8
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	,523	3
Geribildirim Niteliği	,821	4

Tablo 3.11 incelendiğinde ölçeğin bütününe ilişkin her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,618, yazma sürecine olumlu etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,544, yazma sürecine olumsuz etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,523 ve Geribildirim Niteliği faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,821 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.12 *Geribildirim Alma Algı ve Tercihlerine İlişkin Ölçeklerin İç Tutarlılık Katsayıları*

	Cronbach Alfa	N
Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Ölçek Bütünü	,961	20
Metnin Dil ve anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma tercihleri	,954	13
Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	,926	7
Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihleri Ölçek Bütünü	,890	17
Birebir Yazılı Geribildirim Alma	,852	6
Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	,599	4
Grup Halinde Geribildirim Alma	,873	3
Birebir Sözlü Geribildirim Alma	,624	4

Tablo 3.12 incelendiğinde metinsel özelliklere ilişkin geribildirim alma tercihleri ölçek bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .961; metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihlerine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .954, metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihlerine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .926; geribildirim verilme şekli ve tarzına yönelik tercihler ölçek bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,890; birebir yazılı geribildirim alma faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .852, geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .599, grup halinde geribildirim alma faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .873 ve birebir sözlü geribildirim alma faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .624 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama

Araştırma verileri COVID-19 salgını nedeni ile ilk aşamada 2020-2021 yılı bahar döneminde “GoogleForms” bilgisayar programı aracılığıyla elektronik olarak, ikinci aşamada

ise 2021-2022 bahar dönemi önceden belirlenen bir ders saatinde yüz yüze ve “GoogleForms” bilgisayar programı aracılığıyla elektronik olarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında veriler gönüllülük esasına bağlı olarak ve Akdeniz Üniversitesi’nden alınan gerekli izinler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almaya yönelik tercihler ölçeğinin ve geribildirim verilme şekli ve tarzına yönelik tercihler ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Cronbach alfa güvenirlik analizlerinin ardından Yazma Geribildirim Ölçeği ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla normal dağılımlarına bakılmıştır. Normal dağılımın olduğu durumlarda bağımsız gruplar için T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (parametrik test) ölçümlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçümlerde normal dağılım olmadığı durumlar için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri (non parametrik) kullanılarak incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları araştırma sorularına göre başlıklar altında verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim tercihleri ve algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazma geribildirim tercihleri ve algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Geribildirim Tercihleri ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	Max.	Min.	S	Çarpıklık	Basıklık
Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	30,58	35,00	16,00	4,41	-,763	,012
Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	53,08	65,00	22,00	10,70	-,527	-,610
Birebir Yazılı Geribildirim Alma	21,11	30,00	6,00	5,76	-,130	-,780
Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	16,61	20,00	8,00	2,64	-,520	-,212
Grup Halinde Geribildirim Alma	9,14	15,00	3,00	3,53	,062	-,941
Birebir Sözlü Geribildirim Alma	16,10	20,00	7,00	2,86	-,425	-,389
Yazma Sürecine Olumlu Etki	48,36	56,00	32,00	15,00	-1,81	6,589
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	11,14	21,00	3,00	3,98	-,242	-,490
Geribildirim Niteliği	14,47	28,00	4,00	6,12	,237	-,929

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeğinin alt boyutlarından olan; Metnin Dil ve Anlatım

Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ortalamaları ($\bar{x}=53,08$), Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ortalamaları ($\bar{x}=30,58$) olduğu görülmektedir. Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından olan; Birebir Yazılı Geribildirim Alma Tercih ortalamalarının ($\bar{x}=21,11$), Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercih ortalamalarının ($\bar{x}=16,61$), Birebir Sözlü Geribildirim Alma ortalamalarının ($\bar{x}=16,10$) ve Grup Halinde Geribildirim Alma Tercih ortalamalarının ($\bar{x}=9,14$) olduğu görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olan; Yazma Sürecine Olumlu Etki ortalamaları ($\bar{x}=48,36$), Geribildirim Niteliği Ortalamaları ($\bar{x}=14,47$) ve Yazma Sürecine Olumsuz Etki ortalamalarının ($\bar{x}=11,14$) olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ikinci araştırma sorusu olan “*Öğretmen adaylarının geribildirim alma durumlarına göre yazma geribildirim algıları değişmekte midir?*” sorusuna ilişkin bulgular bu soru ile ilişkili alt problemler açısından ele alınarak sunulmuştur.

a. Yalnızca yazılarında yapmış oldukları hatalara ilişkin geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir? sorusuna ilişkin olarak “*Öğretmenlerimden/Öğretim üyelerinden yalnızca yazılarımda yapmış olduğum hatalara ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren sözlü/yazılı geribildirim aldım.*” İfadesinde evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım sağladığı durumlarda parametrik testlerden T-test uygulanmıştır. Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Test uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 4.2.1 ve Tablo 4.2.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1 Yazma Hatalarına İlişkin Geribildirim Alma Durumları ile Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Hayır	214	10,6636	4,19690	380	-2,695	,007*	0.28
	Evet	168	11,7619	3,61838				
Geribildirim Niteliği	Hayır	214	13,8224	5,76994	380	-2,352	,019*	0.24
	Evet	168	15,2976	6,46461				

*p<0.05

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutları olan; Yazma Sürecine Olumsuz Etki boyutunda yazma hatalarına ilişkin geribildirim alma durumuna evet ($\bar{x}$ =11.76) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları ile hayır ($\bar{x}$ =10.66) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında ($p=0.007$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği Geribildirim Niteliği alt boyutu ile ilgili olarak evet ($\bar{x}$ =15.29) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları ile hayır ($\bar{x}$ =13.82) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında ($p=0.019$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.2.2 *Yazma Hatalarına İlişkin Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	S. O.	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Hayır	214	191,49	40978,00	17973,000	,998*
	Evet	168	191,52	32175,00		

* $p>.05$

Tablo 4.2.2 Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olan; Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutunda yazma hatalarına ilişkin geribildirim alma durumları evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında ($U=17973.000$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

b. Yazılarında yapmış oldukları hatalarla birlikte yazıların olumlu yönüne ilişkin geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir? sorusuna ilişkin “Öğretmenlerimden/ Öğretim üyelerinden hem yazılarımda yapmış olduğum hatalara hem de yazılarımda olumlu yönlerine ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren sözlü/yazılı geribildirim aldım.” ifadesinde evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım sağladığı durumlarda parametrik testlerden T-test uygulanmıştır. Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Test uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 4.2.3 ve Tablo 4.2.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.2.3 Yazılarındaki Hatalar ve Yazıların Olumlu Yönüne İlişkin Açıklamalar İçeren Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına ilişkin T-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Hayır	155	11,0903	4,08254	380	-,228	,820	-
	Evet	227	11,1850	3,92644				
Geribildirim Niteliği	Hayır	155	14,1032	5,64441	380	-,971	,332	-
	Evet	227	14,7225	6,42641				

*p<0.05

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutları olan; Yazma Sürecine Olumsuz Etki ve Geribildirim Niteliği alt boyutlarında öğretmen adaylarının yazılarındaki hatalar ve yazıların olumlu yönüne ilişkin açıklamalar içeren geribildirim alma durumları ile yazma geribildirim algılarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.2.4 Yazılarındaki Hatalar ve Yazıların Olumlu Yönüne İlişkin Açıklamalar İçeren Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	N	S. O.	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Hayır	155	176,39	27340,00	15250,000	,026*
	Evet	227	201,82	45813,00		

*p<0.05

Tablo 4.2.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazılarındaki hatalar ve yazılarının olumlu yönüne ilişkin görüş ve açıklamalar içeren sözlü/yazılı geribildirim alma durumlarına göre Yazma Geribildirim Ölçeği Yazma Sürecine Olumlu etki alt boyutunun istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (U=15250.000; p<0.05) Öğretmen adaylarının yazılarında yapmış oldukları hatalar ve yazılarının olumlu yönüne ilişkin geribildirim alma durumları ile geribildirim Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutu ile ilişkisi incelendiğinde evet seçeneğini işaretleyenlerin puanlarının (S.O.=201.82), hayır seçeneğini işaretleyenlere göre (S.O.=176.39) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

c. Yalnızca yazma görevlerine verilen notu belirten geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir? sorusuna ilişkin “Öğretmenimden/öğretim üyelerinin yazılarıma ilişkin yalnızca yazma görevinden aldığım notu belirten geribildirim aldım.” ifadesinde evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım sağladığı durumlarda parametrik testlerden T-test uygulanmıştır. Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Test uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 4.2.5 ve Tablo 4.2.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4.2.5 *Yalnızca Not Belirten Geribildirim Alma Durumları ile Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Hayır	187	10,1604	4,29252	380	-4,875	,000*	0.49
	Evet	195	12,0923	3,41942				
Geribildirim Niteliği	Hayır	187	12,7754	5,70727	380	-5,502	,000*	0.56
	Evet	195	16,0974	6,07647				

*p<0.05

Tablo 4.2.5 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutları olan; Yazma Sürecine Olumsuz Etki boyutunda yalnızca not belirten geribildirim alma durumuna evet ($\bar{x}$ =12.09) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları ile hayır ($\bar{x}$ =10.16) seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının arasında (p=0.00) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği Geribildirim Niteliği alt boyutu ile ilgili olarak evet ($\bar{x}$ =16.09) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları, hayır ($\bar{x}$ =12.77) seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.6 *Yalnızca Not Belirten Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

	Grup	N	S. O.	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Hayır	187	192,08	35919,00	18124,000	,920
	Evet	195	190,94	37234,00		

*p>0.05

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olan; Yazma Sürecine Olumlu Etki boyutunda yalnızca not belirten geribildirim alma durumuna evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark (U=18124.000; p> 0,05) görülmemektedir.

d. Bireysel geribildirim yerine başkalarının yapmış oldukları hatalar üzerinden tüm sınıfa verilen geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları değişmekte midir? sorusuna ilişkin “Öğretmenlerimden/Öğretim Üyelerinden çoğunlukla yazılarıma ilişkin bireysel açıklamalar yerine sınıftaki öğrencilerin yazılarında yapmış oldukları hatalara veya olumlu

yönlerine ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren geribildirim aldım". İfadesinde evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım sağladığı durumlarda parametrik testlerden T-test uygulanmıştır. Normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Test uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 4.2.7 ve Tablo 4.2.8'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.7 Sınıfa Yönelik Grup Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Hayır	220	10,4364	4,23839	380	-4,144	,000*	0.43
	Evet	162	12,1111	3,39528				
Geribildirim Niteliği	Hayır	220	13,4273	5,64143	380	-3,959	,000*	0.40
	Evet	162	15,8889	6,47019				

*p<0.05

Tablo 4.2.7 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutları olan; Yazma Sürecine Olumsuz Etki boyutunda sınıf yönelik grup geribildirim alma durumuna evet ($\bar{x}$ =12.11) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları ile hayır ($\bar{x}$ =10.43) seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının arasında (p= 0.00) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği Geribildirim Niteliği alt boyutu ile ilgili olarak evet ($\bar{x}$ =15.88) seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları, hayır ($\bar{x}$ =13.42) seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.8 Sınıfa Yönelik Grup Geribildirim Alma Durumları ile Yazma Geribildirim Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	N	S. O.	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Hayır	220	198,45	43660,00	16290,000	,150
	Evet	162	182,06	29493,00		

*p>0.05

Tablo 4.2.8 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutları olan; Yazma Sürecine Olumlu Etki boyutunda sınıfa yönelik grup geribildirim alma durumuna evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı (U=16290.000; p>0,05) görülmektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma sorusu “Öğretmen adayları hangi metinsel özelliklere ilişkin geribildirim almayı tercih etmektedirler?” sorusuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3.1 ve Tablo 4.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1 *Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		f	%
1. Yazdığım metindeki yardımcı düşünceler hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	1	,3
	ender olarak	12	3,1
	ara sıra	71	18,6
	sık sık	132	34,6
	her zaman	166	43,5
2. Yazdığım metindeki zenginleştirici açıklamalar (kanıt, örnek, vb.) hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	9	2,4
	ara sıra	42	11,0
	sık sık	138	36,1
	her zaman	193	50,5
3. Yazdığım metindeki gereksiz cümleler hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	20	5,2
	ara sıra	49	12,8
	sık sık	116	30,4
	her zaman	197	51,6

		f	%
4. Yazdığım metnin paragraf özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	3	,8
	ender olarak	20	5,2
	ara sıra	68	17,8
	sık sık	115	30,1
	her zaman	176	46,1
5. Yazdığım metni paragraflara ayırma hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	7	1,8
	ender olarak	40	10,5
	ara sıra	73	19,1
	sık sık	109	28,5
	her zaman	153	40,1
6. Yazdığım metnin tümce özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	6	1,6
	ender olarak	38	9,9
	ara sıra	67	17,5
	sık sık	112	29,3
	her zaman	159	41,6
7. Yazdığım metindeki ardışık cümleler arası anlamsal ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	9	2,4
	ender olarak	29	7,6
	ara sıra	77	20,2
	sık sık	114	29,8
	her zaman	153	40,1
8. Yazdığım metindeki ardışık cümleler arası dil bilgisel ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	8	2,1
	ender olarak	39	10,2
	ara sıra	68	17,8
	sık sık	109	28,5
	her zaman	158	41,4

		f	%
9. Yazdığım metindeki sözcük seçimi hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	12	3,1
	ender olarak	29	7,6
	ara sıra	68	17,8
	sık sık	100	26,2
	her zaman	173	45,3
10. Yazdığım metindeki eksik sözcük kullanımı hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	9	2,4
	ender olarak	30	7,9
	ara sıra	72	18,8
	sık sık	103	27,0
	her zaman	168	44,0
11. Yazdığım metindeki eksik ya da yanlış bağlaç kullanımı hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	12	3,1
	ender olarak	43	11,3
	ara sıra	64	16,8
	sık sık	105	27,5
	her zaman	158	41,4
12. Yazdığım metnin noktalama kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	4	1,0
	ender olarak	28	7,3
	ara sıra	62	16,2
	sık sık	101	26,4
	her zaman	187	49,0
13. Yazdığım metnin yazım kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	4	1,0
	ender olarak	28	7,3
	ara sıra	59	15,4
	sık sık	104	27,2
	her zaman	187	49,0

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından; Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri alt boyutu için öğretmen adaylarının her bir ölçek maddesine ilişkin çok büyük bir bölümünün her zaman ifadesini seçtikleri görülmektedir. Her bir maddenin yüzde dağılımlarına incelendiğinde; yazdığım metnin dil ve anlatım özellikleri hakkında geribildirim almak isterim (%54,5), yazdığım metindeki gereksiz cümleler hakkında geribildirim almak isterim (%51,6), yazdığım metnin noktalama kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim (%49,9), yazdığım metnin yazım kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim (%49,0), yazdığım metnin kağıt düzeni hakkında geribildirim almak isterim (%46,3), yazdığım metnin paragraf özellikleri hakkında geribildirim almak isterim (%46,1), yazdığım metindeki sözcük seçimi hakkında geribildirim almak isterim (%45,3), yazdığım metindeki eksik sözcük kullanımı hakkında geribildirim almak isterim (%44,0), yazdığım metnin tümce özellikleri hakkında geribildirim almak isterim (%41,6), yazdığım metindeki ardışık cümleler arası dil bilgisel ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim (%41,4), yazdığım metindeki eksik ya da yanlış bağlaç kullanımı hakkında geribildirim almak isterim (%41,4), yazdığım metni paragraflara ayırma hakkında geribildirim almak isterim (%40,1), yazdığım metindeki ardışık cümleler arası anlamsal ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim (%40,1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2 *Metinsel Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		f	%
14. Yazdığım metnin tezi (konusu) hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	4	1,0
	ara sıra	37	9,7
	sık sık	123	32,2
	her zaman	218	57,1
15. Yazdığım metnin ana düşüncesi hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	4	1,0
	ara sıra	46	12,0
	sık sık	129	33,8
	her zaman	203	53,1
16. Yazdığım metnin yapısal özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	6	1,6
	ara sıra	39	10,2
	sık sık	138	36,1
	her zaman	199	52,1
17. Yazdığım metnin bütüncül tutarlılığı (konu birliği) hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	5	1,3
	ara sıra	38	9,9
	sık sık	127	33,2
	her zaman	212	55,5
18. Yazdığım metnin yaratıcı yönü hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	8	2,1
	ara sıra	40	10,5
	sık sık	126	33,0
	her zaman	208	54,5

		f	%
19. Yazdığım metnin dil ve anlatım özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.	ender olarak	14	3,7
	ara sıra	37	9,7
	sık sık	123	32,2
	her zaman	208	54,5
20. Yazdığım metnin kağıt düzeni hakkında geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	5	1,3
	ender olarak	33	8,6
	ara sıra	55	14,4
	sık sık	112	29,3
	her zaman	177	46,3

Tablo 4.3.2 incelendiğinde Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından; Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri alt boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının her bir ölçek maddesine ilişkin çok büyük bir bölümünün her zaman ifadesini seçtikleri görülmektedir. Her bir maddenin yüzde dağılımları incelendiğinde; sırasıyla yazdığım metnin tezi (konusu) hakkında geribildirim almak isterim (%57,1), yazdığım metnin bütüncül tutarlılığı (konu birliği) hakkında geribildirim almak isterim (%55,5), yazdığım metnin yaratıcı yönü hakkında geribildirim almak isterim (%54,5), yazdığım metnin ana düşüncesi hakkında geribildirim almak isterim (%53,1), yazdığım metnin yapısal özellikleri hakkında geribildirim almak isterim (%52,1), yazdığım metindeki zenginleştirici açıklamalar (kanıt, örnek, vb.) hakkında geribildirim almak isterim (%50,5), yazdığım metindeki yardımcı düşünceler hakkında geribildirim almak isterim (%43,5), şeklinde olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü araştırma sorusu “*Öğretmen adayları hangi biçimde geribildirim almayı tercih etmektedirler?*” sorusuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.4.1, Tablo 4.4.2, Tablo 4.4.3 ve Tablo 4.4.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.4.1 Birebir Yazılı Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%
1. Öğretmenimden bire bir yazılı biçimde geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	9	2,4
	ender olarak	40	10,5
	ara sıra	78	20,4
	sık sık	111	29,1
	her zaman	144	37,7
2. Öğretmenimden elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	25	6,5
	ender olarak	52	13,6
	ara sıra	104	27,2
	sık sık	103	27,0
	her zaman	98	25,7
3. Başka bir öğretmenden yazılı olarak geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	30	7,9
	ender olarak	58	15,2
	ara sıra	93	24,3
	sık sık	94	24,6
	her zaman	107	28,0
4. Başka bir öğretmenden elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	39	10,2
	ender olarak	76	19,9
	ara sıra	94	24,6
	sık sık	83	21,7
	her zaman	90	23,6
5. Arkadaşımdan yazılı olarak geribildirim almak isterim	hiçbir zaman	33	8,6
	ender olarak	45	11,8
	ara sıra	75	19,6
	sık sık	96	25,1
	her zaman	133	34,8
6. Arkadaşımdan elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	58	15,2
	ender olarak	67	17,5
	ara sıra	86	22,5
	sık sık	57	14,9
	her zaman	114	29,8

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği Alt Boyutlarından; Birebir Yazılı Geribildirim Alma alt boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının her bir ölçek maddesine ilişkin her zaman tercih ederim ifadesinin yüksek olduğu maddeler ve yüzde ifadeleri sırasıyla şu şekildedir; öğretmenimden bire bir yazılı biçimde geribildirim almak isterim (%37,7), arkadaşımдан yazılı olarak geribildirim almak isterim (%34,8), arkadaşımдан elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim (%29,8), başka bir öğretmenden yazılı olarak geribildirim almak isterim (%28,0) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek maddeleri ile ilgili olarak ara sıra ifadesinin yüksek olduğu maddeler ise şu şekildedir; öğretmenimden elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim (%27,2), başka bir öğretmenden elmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim (%24,6) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.2 *Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		f	%
7. Özendirici ve isteklendirici biçimde geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	11	2,9
	ender olarak	7	1,8
	ara sıra	51	13,4
	sık sık	108	28,3
	her zaman	205	53,7
8. Öğretici açıklamalar içeren biçimde geribildirim almak isterim.	ender olarak	10	2,6
	ara sıra	30	7,9
	sık sık	117	30,6
	her zaman	225	58,9
9. Öneriler sunan biçimde geribildirim almak isterim.	ender olarak	9	2,4
	ara sıra	47	12,3
	sık sık	108	28,3
	her zaman	218	57,1
10. Öğüt verici biçimde geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	42	11,0
	ender olarak	44	11,5
	ara sıra	101	26,4
	sık sık	81	21,2
	her zaman	114	29,8

Tablo 4.4.2 incelendiğinde, Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği Alt Boyutlarından; Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler alt boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının her bir ölçek maddesine ilişkin her zaman tercih ederim ifadesinin yüksek olduğu maddeler ve yüzde ifadeleri sırasıyla şu şekildedir; öğretici açıklamalar içeren

biçimde geribildirim almak isterim (%58,9), öneriler sunan biçimde geribildirim almak isterim (%57,1), özendirici ve isteklendirici biçimde geribildirim almak isterim (%53,7), öğüt verici biçimde geribildirim almak isterim (%29,8) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.3 Grup Halinde Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%
11. Öğretmenimden küçük gruplar halinde geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	26	6,8
	ender olarak	74	19,4
	ara sıra	117	30,6
	sık sık	80	20,9
	her zaman	85	22,3
12. Öğretmenimden tüm sınıfa sözlü olarak geribildirim almak isterim	hiçbir zaman	66	17,3
	ender olarak	84	22,0
	ara sıra	90	23,6
	sık sık	67	17,5
	her zaman	75	19,6
13. Öğretmenimden tüm sınıfa slaytlar ile geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	82	21,5
	ender olarak	88	23,0
	ara sıra	92	24,1
	sık sık	56	14,7
	her zaman	64	16,8

Tablo 4.4.3 incelendiğinde, Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği Alt Boyutlarından; Grup Halinde Geribildirim Alma alt boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının her bir ölçek maddesine ilişkin ara sıra tercih ederim ifadesinin yüksek olduğu maddeler ve yüzde ifadeleri sırasıyla şu şekildedir; öğretmenimden küçük gruplar halinde geribildirim almak isterim (%30,6), öğretmenimden tüm sınıfa slaytlar ile geribildirim almak isterim (%24,1) öğretmenimden tüm sınıfa sözlü olarak geribildirim almak isterim(% 23,6), şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.4 Birebir Sözlü Geribildirim Alma Alt Boyutu Frekans ve Yüzde Dağılımı

		f	%
14. Öğretmenimden bire bir sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	6	1,6
	ender olarak	16	4,2
	ara sıra	56	14,7
	sık sık	110	28,8
	her zaman	194	50,8
15. Başka bir öğretmenden sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	24	6,3
	ender olarak	46	12,0
	ara sıra	97	25,4
	sık sık	97	25,4
	her zaman	118	30,9
16. Arkadaşımdan sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	1	,3
	ender olarak	16	4,2
	ara sıra	56	14,7
	sık sık	114	29,8
	her zaman	195	51,0
17. Arkadaş grubunda tartışarak geribildirim almak isterim.	hiçbir zaman	15	3,9
	ender olarak	21	5,5
	ara sıra	81	21,2
	sık sık	104	27,2
	her zaman	161	42,1

Tablo 4.4.4 incelendiğinde, Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği Alt Boyutlarından; Birebir Sözlü Geribildirim Alma Alt Boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adayları her bir ölçek maddesine ilişkin her zaman tercih ederim ifadesinin yüksek olduğu maddeler ve yüzde ifadeleri sırasıyla şu şekildedir; arkadaşşımdan sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim (%51,0), öğretmenimden bire bir sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim (%50,8), arkadaş grubunda tartışarak geribildirim almak isterim (%42,1), başka bir öğretmenden sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim (%30,9), şeklinde olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında beşinci araştırma sorusu olan “Öğretmen adaylarının geribildirim alma tercihleri ile yazma geribildirim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1 *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	-							
2. Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	0.730***	-						
3. Birebir Yazılı Geribildirim Alma	0.343**	0.416**	-					
4. Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	0.446**	0.438**	0.385**	-				
5. Grup Halinde Geribildirim Alma	0.190*	0.217*	0.517**	0.264*	-			
6. Birebir Sözlü Geribildirim Alma	0.510**	0.439**	0.637**	0.509**	0.417**	-		
7. Olumsuz Etki	-0.124*	-0.067	-0.025	-0.050	0.026	-0.041	-	
8. Geribildirim Niteliği	-0.96	-0.70	-0.063	-0.104*	0.050	-0.59	0.078	-

**p<0.01

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alan bir katsayıdır. Bu değer “r” ile gösterilmektedir (Kilmen, 2015). Katsayılar; 0.00-0.30 düşük düzey, 0.30-0.70 orta düzey, 0.70-1.00 yüksek düzey ilişkiye işaret etmektedir (Kilmen, 2015).

Tablo 4.5.1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geribildirim alma tercihlerine göre yazma geribildirim algıları incelendiğinde, Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ile Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri arasında (r=0,730) pozitif yüksek düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Birebir

Sözlü Geribildirim Alma ile birebir yazılı geribildirim alma tercihleri ($r=0,637$), Grup Halinde Geribildirim Alma ile Birebir Yazılı Geribildirim Alma tercihleri ($r=0,517$), Birebir Sözlü Geribildirim Alma ile Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,510$), Birebir Sözlü Geribildirim Alma ile Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ($r=0,509$), Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ile Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,446$), Birebir Sözlü Geribildirim Alma ile Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,439$), Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ile Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,438$), Birebir Sözlü Geribildirim Alma ile Grup Halinde Geri Bildirim Alma ($r=0,417$), Birebir Yazılı Geribildirim Alma İle Metnin Dil Ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,416$), Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ile Birebir Yazılı Geribildirim Alma ($r=0,385$), Birebir Yazılı Geribildirim Alma ile Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,343$), pozitif orta düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Grup Halinde Geribildirim Alma Tercihleri ile Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ($r=0,264$), Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,217$), Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0,190$) pozitif düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının parametrik olmayan karşılığı Spearman sıra farkları korelasyon katsayısıdır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 aralığında değerler alır. Bu değer (r) +1'e yaklaştıkça değişkenler arası ilişkinin kuvvetinin artarken, 0'a yaklaşması ilişkinin kuvvetinin yok denecek kadar az olmasına işaret eder (Kilmen, 2015). Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.5.2 Spearman Korelasyon Katsayı

Değişkenler	Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Birebir Yazılı Geribildirim Alma	Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	Grup Halinde Geribildirim Alma	Birebir Sözlü Geribildirim Alma	Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Geribildirim Niteliği
Yazma Sürecine Olumlu Etki	0.490**	0.421**	0.224*	0.271*	0.098	0.274*	-0.123*	-0.110*

** $p<0.01$

Tablo 4.5.2 incelendiğinde, Yazma Geribildirim Ölçeği Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutunun ile geribildirim alma tercihleri alt boyutları korelasyon katsayıları incelendiğinde Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0.490$) ve Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ($r=0.421$) istatistiksel açıdan pozitif orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir Yazma Geribildirim Ölçeği Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutunu ile Birebir Sözlü Geribildirim Alma ($r=0.274$), geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ($r=0.271$) Ve Birebir Yazılı Geribildirim Alma ($r=0.224$) arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir Yazma Geribildirim Ölçeği Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutu ile Yazma Sürecine Olumsuz Etki ($r=-0.123$) ve Geribildirim Niteliği ($r=-0.110$) arasında negatif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.



4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında altıncı araştırma sorusu olan “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki cinsiyet ve öğrenim gördüğü bölüme göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

a. Araştırma kapsamında ele alınan altıncı araştırma sorusu birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan T-Testi Tablo 4.6.1 ve Mann Whitney U Testi Tablo 4.6.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri T-test Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Kadın	252	54,21	10,16	380	2,878	,004*	0,30
	Erkek	130	50,91	11,41				
Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Kadın	252	30,79	4,43	380	1,296	0,196	-
	Erkek	130	30,17	4,34				
Birebir Yazılı Geribildirim Alma	Kadın	252	21,05	5,72	380	-,262	,793	-
	Erkek	130	21,22	5,87				
Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	Kadın	252	16,75	2,64	380	1,497	,135	-
	Erkek	130	16,33	2,63				
Grup Halinde Geribildirim Alma	Kadın	252	8,61	3,55	380	-4,168	,000*	0,45
	Erkek	130	10,17	3,26				
Birebir Sözlü Geribildirim Alma	Kadın	252	16,03	2,94	380	-,666	,506	-
	Erkek	130	16,24	2,71				
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Kadın	252	11,40	3,92	380	1,795	,073	-
	Erkek	130	10,63	4,07				
Geribildirim Niteliği	Kadın	252	14,45	6,07	380	-,066	,947	-
	Erkek	130	14,50	6,23				

*p<0.05

Tablo 4.6.1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Metnin Dil Ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği

görülmektedir ($t(380)= 2,878$, $p<0.05$). Kadın öğretmen adaylarının Metnin Dil Ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihlerinin ($\bar{X}=54,21$, $S=10,16$) erkek öğretmen adaylarının Metnin Dil Ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihlerinden ($\bar{X}=50,91$, $S=11,41$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının Grup Halinde Geribildirim Alma tercihlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(380)=-4,168$, $p<0.05$). Erkek öğretmen adaylarının Grup Halinde Geribildirim Alma tercihlerinin ($\bar{X}=10,17$, $S=3,26$) kadın öğretmen adaylarının Grup Halinde Geribildirim Alma tercihlerinin ($\bar{X}=8,61$, $S=3,55$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği Yazma Sürecine Olumlu Etkinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6.2 *Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

	Cinsiyetiniz	N	S. O.	Sıra Toplamı	U	P
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Kadın	252	193,63	48795,50	15842,500	,598*
	Erkek	130	187,37	24357,50		

* $p> 0.05$

Tablo 4.6.2 incelendiğinde, Yazma Sürecine Olumlu Etki alt boyutu cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı fark göstermemektedir ($U=15852,500$; $p>0,05$).

b. Araştırma kapsamında ele alınan altıncı araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki öğrenim gördüğü bölüme göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.6.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6.3 Öğrenim Görülen Bölüme Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta Kare
Metnin Bütünsel Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Gruplar Arası	211,353	374	30,193	1,568	,144	,029
	Gruplar İçi	7203,466	381	19,261			
	Toplam	7414,819	7				
Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri	Gruplar Arası	2282,715	374	326,102	2,948	,005*	0,052
	Gruplar İçi	41374,259	381	110,626			
	Toplam	43656,974	7				
Birebir Yazılı Geribildirim Alma	Gruplar Arası	93,103	374	13,300	,395	,905	,007
	Gruplar İçi	12585,829	381	33,652			
	Toplam	12678,932	7				
Grup Halinde Geribildirim Alma	Gruplar Arası	183,836	374	26,262	2,146	,038*	0,39
	Gruplar İçi	4576,658	381	12,237			
	Toplam	4760,495	7				
Birebir Sözlü Geribildirim Alma	Gruplar Arası	44,511	374	6,359	,770	,612	,014
	Gruplar İçi	3086,871	381	8,254			
	Toplam	3131,382	7				
Yazma Sürecine Olumsuz Etki	Gruplar Arası	460,071	374	65,724	4,396	,000*	0,076
	Gruplar İçi	5591,720	381	14,951			
	Toplam	6051,791	7				
Geribildirim Niteliği	Gruplar Arası	1704,314	374	243,473	7,244	,000*	0,119
	Gruplar İçi	12570,869	381	33,612			
	Toplam	14275,183	374				

*p<0.05

Tablo 4.6.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihlerinin bölümler arası anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F=2.948, p=0.005). Ek olarak farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Post-Hoc Tukey testi yapılmış ve sosyal bilimler eğitimi ($\bar{x}$ = 55,77), ilköğretim matematik eğitimi ($\bar{x}$ =48,88) ve rehberlik ve psikolojik

danışma eğitiminde ($\bar{x}=50,15$) öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yazma Geribildirim Ölçeği yazma sürecine olumsuz etkinin bölümler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=4,396$, $p=0.000$). Farkın kaynağını belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış, Türkçe Eğitimi ($\bar{x}=12,60$) ile Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Eğitimi ($\bar{x}=9.71$) arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yazma Geribildirim Ölçeğinde Geribildirim Niteliği bölümlere göre anlamlı fark göstermektedir ($F=7,244$, $p=0.000$). Farkın kaynağını belirleyebilmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitiminde ($\bar{x}=11,68$) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkçe Eğitimi ($\bar{x}= 16,78$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}= 17,76$), İlköğretim Matematik Eğitimi ($\bar{x}= 16,58$) ve Sosyal Bilimler Eğitimi ($\bar{x}= 15,36$) arası anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınıf Eğitimi ($\bar{x}=12,41$) bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkçe Eğitimi ($\bar{x}= 16,78$), Okul Öncesi Eğitimi ($\bar{x}= 17,76$), İlköğretim Matematik Eğitimi ($\bar{x}= 16,58$) arası anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan altıncı araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki öğrenim gördüğü bölüme göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA’nın parametrik olmayan alternatifi Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.6.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.6.4 Öğrenim Görülen Bölüme Göre Yazma Geribildirim Algıları ile Geribildirim Alma Tercihleri Kruskal Wallis H Test Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalamaları	df	x ²	p
Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler	Türkçe Eğitimi	84	183,79	7	21,535	,003*
	Okul Öncesi Eğitimi	24	161,05			
	İngiliz Dili Eğitimi	15	222,77			
	İlköğretim Matematik Eğitimi	34	187,12			
	Fen Bilimleri Eğitimi	32	223,35			
	Sosyal Bilimler Eğitimi	24	225,31			
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi	28	156,17			
	Sınıf Eğitimi	56	197,04			
Yazma Sürecine Olumlu Etki	Türkçe Eğitimi	84	213,34	7	15,587	,029*
	Okul Öncesi Eğitimi	24	203,05			
	İngiliz Dili Eğitimi	15	183,31			
	İlköğretim Matematik Eğitimi	34	156,79			
	Fen Bilimleri Eğitimi	32	198,06			
	Sosyal Bilimler Eğitimi	24	220,42			
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi	28	173,13			
	Sınıf Eğitimi	56	171,87			

*p<0.05

Tablo 4.6.4’te öğretmen adaylarının Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler ($x^2=21.535$, $p=0.003$), Yazma Sürecine Olumlu Etki ($x^2=15.587$, $p= 0,029$) boyutlarının bölümler arası farklılık gösterdiği görülmektedir. Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılarak fark olan bölümler incelenmiştir.

Geribildirim Alma Tarzına İlişkin Tercihler boyutunda; Sosyal Bilimler Eğitimi ile Türkçe Eğitimi ($U=1949.500$, $P=0.025$) ve Okul Öncesi Eğitimi ($U=510.500$, $P=0.026$) arasında bölümlere ilişkin anlamlı ilişki bulunmuştur. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ile İngiliz Dili Eğitimi ($U= 619.500$, $P= 0.006$), Fen Bilimleri Eğitimi ($U=631.500$, $P=0.007$). Sosyal Bilimler Eğitimi ($U= 1822.500$, $P= 0.000$) ve Sınıf Eğitimi ($U=1835.000$, $P=0.044$) arasında bölümlere ilişkin anlamlı ilişki bulunmuştur. Yazma Sürecine Olumlu Etki boyutunda; Türkçe Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ($U= 2256.500$, $P= 0.023$) ve Sınıf

Eğitimi ($U = 1550.500$, $P = 0.043$) arasında bölümlere ilişkin anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Bilimler Eğitimi ile İlköğretim Matematik Eğitimi ($U = 797.000$, $P = 0.005$), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ($U = 2192.000$, $P = 0.008$) ve Sınıf Eğitimi ($U = 1512.500$, $P = 0.020$) arasında bölümlere ilişkin anlamlı ilişki bulunmuştur.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; “Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ve geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki nasıldır?” Araştırma sorusuna ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Birinci araştırma sonucu kapsamında öğretmen adaylarının yazma geribildirim tercihleri ve algıları incelendiğinde; Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeğinin alt boyutlarından olan Metnin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları metnin bütünsel özellikleri yanında metnin dil ve anlatım özelliklerine (dilbilgisi, yazım, noktalama, kısaltmalar, sayfa düzeni) yönelik geribildirim almayı tercih etmektedirler. Gülfidan (2009)’ın araştırmasında öğrenciler yazma becerisinin geliştirilebilir zor bir beceri olduğunu ve birtakım geribildirimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Alan yazında yazma geribildirimle ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla geribildirim ihtiyacı duydukları yerler, yazma çalışmalarındaki bilgilerin organizasyonu, düşüncenin akışı, mantıksal düzeni, cümle-paragraf akışıdır. Metnin içeriksel özelliklerine ilişkin geribildirimlere ek olarak, öğrencilerin biçimsel hatalar konusunda da geribildirim almayı tercih ettikleri belirtilmiştir (Stracke ve Kumar, 2007). Leki (1991) araştırmasında, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde taslak metnilerindeki dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerine yönelik geribildirimler içeren düzeltmeler tercih ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına İlişkin Tercihleri Ölçeği boyutları incelendiğinde; öğretmen adaylarının birebir yazılı ve birebir sözlü geribildirim alma tercihleri puan ortalamalarının grup halinde geribildirim alma tercih ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca Öğretmen adayları incelendiğinde yüksek düzeyde taslak metnilerine yönelik olumlu ifadeler içeren (övgü, motive edici) geribildirimler almayı tercih

etmektedirler. Ülper (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin en çok metnin biçimsel özelliklerine, ikinci olarak metnin içeriksel özelliklerine, üçüncü olarak ise metnin anlatım özelliklerine odaklandığını belirtmiştir. Araştırmacılar, geribildirimde bulunurken metnin biçimsel özelliklerine mi yoksa içeriksel özelliğine mi odaklanılması gerektiği konusunda kişilerin metnin biçimsel özellikleri hakkında geribildirimde bulunmadan önce metnin içeriğine ilişkin geribildirimde bulunulması gerektiğine inanmaktadır (Singh, 2016). South (1998) ve bazı araştırmacılar, taslak metinlerin okuyucular tarafından anlaşılmasında dilbilgisi, yazım ve noktalama hatalarından kaynaklı sorunlar olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle taslak metinlerde biçimsel özelliklere ilişkin hataların erken belirtilmesi bu konuda geribildirimde bulunulması gerektiği düşünülmektedir. Birçok araştırmacı, taslak metinlerde biçimsel özelliklere ilişkin hatalara geribildirim verilmeden önce, içeriğe ilişkin geribildirimlerde bulunulması gerektiğini tavsiye etse de öğrencilerin metnindeki yanlış yazılan kelime, dilbilgisi, yazım ve noktalama hataları taslak metinlerin zaman zaman anlaşılmasız olmasına neden olmaktadır (Cohen ve Cavaltati, 1990; Fathman ve Whalley, 1990; aktaran South, 1998).

Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları incelendiğinde, olumsuz etki ve Geribildirim Niteliği ortalamalarının orta düzeyde; olumlu etki alt boyutu ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bireylerin yazmış oldukları yazılara ilişkin geribildirimlerin sonraki yazılarına olumlu katkısı olduğu, orta düzeyde geribildirim olumsuz etkisini yaşadıkları ve yazma sürecinin orta düzeyde yazma Geribildirim Niteliği ile ilişkili olduğuna ilişkin bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Yazma çalışmalarını geliştirecek nitelikte ve yazma sürecine olumlu etkide bulunacak geribildirim almayı tercih etmektedirler.

5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

İkinci araştırma sorusu kapsamında; öğretmen adaylarının geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları incelendiğinde;

Yalnızca yazılarında yapmış oldukları hatalara ilişkin geribildirim alma durumlarına göre evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında Yazma Geribildirim Ölçeği olumsuz etki ve Geribildirim Niteliği alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği

görülmüştür. Bu bulgular sonucunda öğretmen adaylarının yalnızca yazma çalışmalarında yapmış oldukları hatalara odaklanmak ve yazma çalışmalarının olumsuz yönlerine ilişkin negatif geribildirimlerde bulunmak öğretmen adaylarında yazma kaygısı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmede ve yazılı metin ortaya koymada isteksiz olmalarına neden olmaktadır (Ferris ve Hedgecock, 1998). Bu bulguya göre yalnızca hatalara yönelik sözlü/yazılı geribildirimlerin öğretmen adayları tarafından yüzeysel, yetersiz, yargılayıcı ve sonraki yazma çalışmalarına katkı sağlamayacak nitelikte algılandığı söylenebilir. Birey diğer kişilerden aldıkları geribildirimlerin sonucunda davranış değişiklikleri göstermektedir (Uyargil ve ark., 2009). Geribildirim, belirli ve ayrıntılı, bireye durumu betimleyici, bilgi verici, açık ve anlaşılır olduğunda etkili olabilmektedir. Genel, karmaşık ve anlaşılmaz, kişiyi zorda bırakıcı ifadeler içeren geribildirimler savunucu iletişime neden olmakta ve etkisini yitirmektedir (Güz ve ark., 2002).

Öğretmen adaylarının yazılarında yapmış oldukları hatalarla birlikte yazıların olumlu yönüne ilişkin geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları incelendiğinde Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olan olumlu etki alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Yazma çalışmalarındaki hatalara ve yazma çalışmalarındaki doğrulara yönelik teyit edici, açıklayıcı ve pozitif geribildirimlerde bulunmak; öğrencilerin “*nasıl yazacağım?*” kaygısını ortadan kaldırmakta, hatalarını düzeltici tutum sergilemelerine, daha iyi yazma çalışmaları için çaba sarfetme algısı oluşturmaktadır (Keh,1990).

Öğretmen adaylarının yalnızca yazma görevlerine verilen notu belirten geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları incelendiğinde evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olumsuz etki ve Geribildirim Niteliği boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumun yazma çalışmalarına ilişkin yalnızca not ile geribildirim alma öğrencinin yazma çalışmasını “*nasıl yaptığı ve nasıl geliştirebileceğine*” ilişkin Geribildirim Niteliğine dair yargılar içermemesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu sonucunda, başarı durumunu not ile belirten değerlendirici geribildirimlerin yazma sürecine ilişkin olumlu etki boyutunda bir fark yaratmadığı da görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel geribildirim yerine başkalarının yapmış oldukları hatalar üzerinden tüm sınıfa verilen geribildirim alma durumlarına göre geribildirim algıları incelendiğinde ise evet ve hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları arasında Yazma

Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından yazma sürecine olumsuz etki ve Geribildirim Niteliği alt boyutunun anlamlılık farklılık gösterdiği görülmüştür. Birebir geribildirim harici Grup Halinde Geribildirim Almanın yazma çalışmalarında bazı dil bilgisi, yazım ve noktalama yanlışlıklarının giderilmesinde yardımcı olsa da geribildirim konusunda eksik kalmaktadır (Saito,1994). Öntaş ve Kaya (2019) fazla emek ve zaman harcanmasının geribildirim dezavantajı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına grupla geribildirim verme zamandan tasarruf sağlayacak olsa da yazma çalışmalarında metinlerin anlam ve metinsellik ölçütlerindeki hataları giderme konusunda eksik kalacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında; öğretmen adaylarının Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeğinde alt boyutlarından metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri ve metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri alt boyutları için her bir ölçek maddesine ilişkin çok büyük bir bölümünün her zaman ifadesini seçtikleri görülmektedir. Her bir maddenin yüzde dağılımları incelendiğinde; öğretmen adayları metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri alt boyutunda en çok yazdıkları metinlerin dil ve anlatım özellikleri hakkında geribildirim almak istemektedirler. Metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri alt boyutunda ise öğretmen adayları en çok metnin tezi (konusu) hakkında geribildirim almak istemektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin yazma çalışmalarını ortaya koyabilmeleri için konuya hâkim olmaları ve yaşamları ile ilişkilendirebilmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenci yazma çalışmalarında vermiş oldukları metnin tezi (konusu) önem kazanmaktadır. Zorbaz (2005) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin (%46,6) yazılı metin çalışmalarında, öğrencilerden bir atasözü veya özdeyişi açıklamalarını istediği, herhangi bir tez (konu) seçimi sunmadığı saptanmıştır. Öğrenciler metnin tezi (konusu) hakkında gerekli bilgi birikimine sahip olmamaları yazma sürecini zor hale getirmekte ve öğrencileri zorlamaktadır. Bu zor süreçte öğrencilere yazdıkları metinlerin konusuna ilişkin geribildirimlerde bulunmak gerekmektedir. Helvacı (2002), geribildirim amacını bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine yardımcı olmak şeklinde belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının metnin tezine (konusuna) ilişkin, zayıf yönlerini bilmeleri, dil bilgisi eksikliklerinin giderilmesi yönünde geribildirim almalarının öğretmen adaylarının yazma becerisi kazanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından; birebir yazılı geribildirim alma alt boyutunda, her bir ölçek maddesine ilişkin çok büyük bir bölümünün her zaman ifadesini seçtikleri görülmektedir. Her bir maddenin yüzde dağılımları incelendiğinde; her zaman öğretmenlerinden birebir yazılı biçimde geribildirim almayı tercih ettikleri görülmüştür. Ishii (2011) yazma geribildirime ilişkin tercihler ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında Japonya'daki öğrencilerinde yazılı metinlerine ilişkin öğretmenlerinden birebir geribildirim almayı tercih ettiklerini anket sonuçları ile belirtmiştir. Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından; geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler alt boyutunda, öğretmen adaylarının daha çok öğretici açıklamalar içeren biçimde geribildirim almayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları yapmış oldukları yazma çalışmalarına ilişkin geribildirimlerin birebir öğretmenlerinden yazma becerisini geliştirici yazılı ve öğretici açıklamalar içeren şekilde tercih etmektedir. Tom ve diğerleri (2013), yazma geribildirime ilişkin algı ve tercihler ile ilgili yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrencilere geribildirimde bulunmadan önce öğrenci taslak metinleri hakkında derinlemesine incelemeler yapması, ardından yorumlarını taslak metinlere yazılı bir şekilde aktarılması gerektiğini belirtmektedir. Ardından öğretmen-öğrenci birebir görüşmeler ile taslak metinlerdeki geribildirimleri öğrencilere açık ve anlaşılır biçimde aktarması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler tercihleri doğrultusunda taslak metinlerine ilişkin birebir ve öğretici açıklamalar içeren geribildirimler sayesinde yazma becerilerinin geliştiğini, yazılarını daha net hale getirdiklerini, gelecekteki yazma çalışmaları için motivasyon kaynağı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Grup Halinde Geribildirim Alma alt boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının ara sıra öğretmenlerinden küçük gruplar halinde geribildirim almak istedikleri görülmüştür. Birebir Sözlü geribildirim alma alt boyutunda ise öğretmen adaylarının her zaman arkadaşlarından sözlü ve yüz yüze geribildirim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gürpınar ve diğerleri (2006), mesleksi beceri laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında tıp fakültesi öğrencilerine küçük gruplar halinde mesleki beceri kazanmalarına ilişkin birtakım laboratuvar uygulamaları yaptırmaktadır. Bu uygulamalarda öğrenciler birtakım geribildirimler almaktadırlar. Öğrencilerin almış oldukları bu geribildirimlerin, özellikle hatalarına ilişkin neleri doğru yapıp yapmadığı yönde öğretici açıklamalar içeren mesleki becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu ve mesleğe ilişkin motivasyonlarını arttırdığını ifade

etmektedirler. Bu bağlamda geribildirim verilme şekli ve tarzına yönelik tercihleri ile ilişkilendirildiğinde, öğretmen adaylarının taslak metinlerine öğretmenlerin birebir yazılı biçimde, öğretici açıklamalar içeren biçimde ara sıra küçük gruplar halinde geribildirimlerde bulunulmasının önemli olduğunu görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının geribildirim alma tercihlerine göre yazma geribildirim algıları incelendiğinde, metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri ile metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri arasında pozitif yüksek düzey anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Birebir sözlü geribildirim alma ile birebir yazılı geribildirim alma tercihleri, grup halinde geribildirim alma ile birebir yazılı geribildirim alma tercihleri, birebir sözlü geribildirim alma ile metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, birebir sözlü geribildirim alma ile geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler, geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler ile metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, birebir sözlü geribildirim alma ile metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler ile metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, birebir sözlü geribildirim alma ile grup halinde geribildirim alma, birebir yazılı geribildirim alma ile metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler ile birebir yazılı geribildirim alma, birebir yazılı geribildirim alma ile metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, pozitif orta düzey anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Arıdah ve diğerleri (2017), yapmış oldukları araştırmalar sonucunda yazma öğretimi çalışmalarında geribildirim kritik olduğunu, öğrencilerin tercihleri doğrultusunda geribildirimlerde bulunmanın önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin geribildirim tercihlerinin dahil edildiği yazma öğretim tasarım modeli sunmaktadır. Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından; olumlu etki alt boyutu ile Metinsel Özelliklere İlişkin Tercihler Ölçeği ve Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutları korelasyon katsayıları incelendiğinde metnin bütünsel özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri, metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri pozitif orta düzeyde; birebir sözlü geribildirim alma, geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler ve birebir yazılı geribildirim alma pozitif düşük düzeyde; olumsuz etki ve Geribildirim Niteliği negatif düşük düzey anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Altıncı araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının yazma geribildirim algılar ile geribildirim alma tercihleri arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından olan; metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri alt boyutunda kadın öğretmen adayları metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirimi erkek öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiği görülmektedir. Kaptı (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirimle ilgili öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında geribildirim alma tercihleri düzeyinin az bir fark ile kadınlarda daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği alt boyutlarından; grup halinde geribildirim alma tercihlerine ilişkin görünümeler incelendiğinde ise erkek öğretmen adaylarının grup halinde geribildirim alma tercihlerinin kadın öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda erkek öğretmen adaylarının tercihlerinin grup halinde geribildirim almaya ilişkin olduğu görülmektedir. Saito (1994)'nın araştırmasında öğretmenler yazmaya ilişkin geribildirimleri öğrencilere sınıfta grup halinde sunmuşlardır. Öğrenciler yazılarına ilişkin grup halinde geribildirimler ile akranlarının çalışmalarından ipuçları almış ve kendi çalışmaları hakkında düşünme fırsatı elde etmişlerdir. Bu düşünceler sonucunda kendi çalışmaları ile ilgili birtakım düzenlemeler yapmışlardır. Bu nedenle öğrencilerde yazma çalışmalarına grup halinde geribildirim alma yararlı nitelikte algılar oluşturmaktadır. Ancak araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının Grup Halinde Geribildirim Alma ortalamalarının birebir yazılı ve sözlü geribildirim alma tercih ortalamalarından daha düşük olduğu ve geribildirimi daha çok yazılı ve sözlü birebir geribildirim almayı tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihleri öğrenim görülen bölüme göre incelendiğinde, Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Alma Tercihleri Ölçeği alt boyutlarından metnin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim alma tercihleri alt boyutu; Sosyal Bilimler Eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, İlköğretim Matematik Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ile; Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından olumlu etki alt boyutu; Türkçe Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi, Sınıf Eğitimi; Sosyal Bilimler Eğitimi ile İlköğretim Matematik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ve Sınıf Eğitiminde öğrenim görmekte olan

öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmüştür. Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından yazma sürecinde olumsuz etki alt boyutu, Türkçe Eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ile; Yazma Geribildirim Ölçeği alt boyutlarından Geribildirim Niteliği alt boyutu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi ile Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim Matematik Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi; Sınıf Eğitimi ile Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim Matematik Eğitimi arasında bölümler arasında anlamlı şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir. Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına İlişkin Tercihler Ölçeği alt boyutlarından geribildirim alma tarzına ilişkin tercihler alt boyutu; Sosyal Bilimler Eğitimi ile Türkçe Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi arasında; İngiliz Dili Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi, Fen Bilimleri Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi, Sınıf Eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda yazma geribildirim algıları ile geribildirim alma tercihlerinin her alt boyut altında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi bölümünün bölümler arası ilişkisi olduğu görülmüştür. Aladağ ve diğerleri (2011) psikolojik danışma uygulama dersi kapsamındaki çalışmasında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi öğrencilerinin süpervizörlerinden geribildirim uygulamalarına ilişkin geribildirimler aldığı söylenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi öğrencileri alınan bu geribildirimleri içten, yapıcı, yargılamayan nitelikte olduğunu belirtmekle birlikte süpervizörlerinin yapıcı, ayrıntılı, yol gösterici ve geliştirici geribildirimler verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ilişkinin nedeninin alana özgü derslerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adayları yazma çalışmalarına yönelik olarak daha çok birebir ve yüzeysel, yargılayıcı, karmaşık ve ileriye yönelik katkı sağlamayan nitelikte geribildirimler yerine kendilerini olumlu yönde, motive edici geribildirimler almayı tercih etmektedirler. Öğretmen adaylarının bu tercihleri doğrultusunda yazma çalışmalarına geribildirimler verilebilir ve bu geribildirimlerin yazma sürecine yönelik katkıları araştırılabilir.
2. Öğretmen adaylarına farklı geribildirim kaynakları ve türlerine ilişkin geribildirim sunulduğu deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir ve yazma geribildirim algı ve tercihlerine etkileri araştırılabilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yeni yapılacak çalışmalarda yazma geribildirimine ve geribildirim algılarına yönelik daha geniş örneklem, farklı araştırma yöntemleriyle, farklı fakülte ve sınıf düzeylerinde öğrenciler ile araştırılabilir.
2. İlkokul düzeyinden yüksek öğretim düzeyine kadar öğrencilerin yazdıkları ürünlere ilişkin geribildirim algı ve tercihlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmasının yazma eğitimi çalışmalarına yön vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle geribildirim tercih ve algılara yönelik çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aridah, A., Atmowardoyo, H., & Salija, K. (2017). Teacher practices and students' preferences for written corrective feedback and their implications on writing instruction. *International Journal Of English Lingusitics*, 7(1), 112-125. <http://eprints.unm.ac.id/id/eprint/2533>
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının orta okul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geribildirimleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/669605/yokAcikBilim_10050361.pdf?sequence=-1&isAllowed=y.
- Akkaya, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yazma duyarlılığı ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/4303>
- Aksu, Ö. (2015). *4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/582457>
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (18.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Çankaya, Z. C., Kocabaş, E. Ö., & Barış, Y. A. K. A. (2011). Psikolojik Danışman Eğitiminde Grupla Çalışma Yeterliğinin Kazandırılması: Ege Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 21-43.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımının değerlendirilmesi etkisi* (Yayın No. 241484) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bharuthram, S., & McKenna, S. (2006). A writer-respondent intervention as a means of developing academic literacy. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 495–507. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510600874300>

- Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. Alexandria, VA: ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Burrell, A., & Bubb, S. (2000). Teacher Feedback in the Reception Class: Associations with children's positive adjustment to school. *Education 3-13*, 28(3), 58-64. <https://doi.org/10.1080/03004270085200351>
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52, 508-536. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). Effects on Second Language Learning of Variations in Written Feedback on Homework Assignment. *TESOL Quarterly*, 251-261. <https://doi.org/10.2307/3586751>
- Carless, D., & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43:8, 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımını Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/dengeli-okuma-yazmayaklaşımının-türkçe/docview/2561953226/se-2>
- Cengiz, E. (2015). *Fen bilimleri dersindeki öğrenci hataları ve öğretmenlerin bu hatalara verdikleri geribildirimlerin incelenmesi* (Yayın No. 407696) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] Ulusal Tez Merkezi.
- Chokwe, J. M. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>

- Coşkun, E. ve Tamer. M. (2015). Yazma eğitiminde geribildirim türleri ve kullanımı / types and use of feedback in writing education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19578/209046>
- Çalışkan, H., (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/bilgisayar-destekli-kubaşık-öğrenmede/docview/2634599917/se-2>
- Çetinkaya, G.; Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları.” *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1): 85- 98. [10.13114/MJH.2016119291](https://doi.org/10.13114/MJH.2016119291)
- Çifçi, T. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin geribildirime yönelik farkındalık düzeyleri ve kullanımı. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1011-1031. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/352091/>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700>
- Dempsey, J. V., & Wager, S. U. (1988). A Taxonomy for the Timing of Feedback in Computer-Based Instruction. *Educational Technology*, 28(10), 20–25. <http://www.jstor.org/stable/4442765>
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.) *Yazma ve Eğitimi* içinde (s. 187-223). Ankara: Anı Yayınları.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarty, R., (2011). Students’ perceptions of written feedback in teacher education: ‘Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress.’. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 249-362. https://www.researchgate.net/publication/232878921_Students'_perceptions_of_written_feedback_in_teacher_education_Ideally_feedback_is_a_continuing_two-way_communication_that_encourages_progress
- 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 and Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>

Dökmen, Ü. (2019). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15 (2), 71-79.
https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000893

Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği- ödö: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23 (1), 25-38.

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable, *Teaching in Higher Education*, 20:2, 197-207,
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>

Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
<http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/1604/3/10058352.pdf>

Eraz, G. ve Öksüz, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 105-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206409>.

Erdemli, Ç. (2006). *Does enriched mode of communication make a difference in performance feedback for the rater and the ratee?: comparing written feedback with written plus verbal feedback* [M.S. - Master of Science]. Middle East Technical University.
<http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/2/12607719/index.pdf>

Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman’ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 79-93.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40034/476070>.

Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>

- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339. <https://doi.org/10.2307/3588049>
- Ferris, D., & Hedgehock (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process & Practise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611505>
- Gaser, B. (2020). *Effects of feedback type and accuracy on the dunning-kruger effect* (Yayın No. 656233) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626060>
- Göçer, A. ve Şentürk, R. (2019). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geribildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 40-92. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.461313>
- Gürpınar, E., Mamaklı, S., Alimoğlu, M. K., Şenol, Y., Türkay, M., & Aktekin, M. (2006). Akdeniz üniversitesi tıp fakültesi mesleksi beceri uygulamaları hakkındaki öğrenci geribildirimleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23(23), 58-64. https://dergipark.org.tr/en/pub/ted/issue/21307/228650#article_cite
- Gulfidan, C. (2009). A model for doctoral students' perceptions and attitudes towards written feedback. [Unpublished doctoral dissertation, Utah State University-Utah]. <https://doi.org/10.26076/59df-25b9>
- Hamid, Y., & Mahmood, S. (2010). Understanding constructive feedback: a commitment between teachers and students for academic and professional development. *JPMMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 60(3), 224-227. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20225784/>
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede ekran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16840>
- Hattie J. & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
<https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/1451/>
- Hoomanfar, M. H., Jafarigohar, M., Jalilifar, A., & Masum, S. M. H. (2018). Comparative study of graduate students' self-perceived needs for written feedback and supervisors' perceptions. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 9(2), 24-46.
<https://doi.org/10.22055/rals.2018.13792>
- Ishii, Y. (2011). A survey of learners' preferences about teachers' feedback on writing. proceedings of the PAAL, 403-409.
<http://www.paaljapan.org/conference2011/ProcNewest2011/pdf/graduate/G1-4.pdf>
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik* (Yayın No. 215780) [Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1029 – 1047. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kaptı, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirimle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 6(1), 320-336. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2725>
- Kaya, S. (2019). *Üniversite İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin yazma becerisi geribildirim sürecinin incelenmesi* (Yayın No. 603981) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keh, C. L. (1990) Feedback in the writing process: a model and methods for implementation, *ELT Journal*, Volume 44, Issue 4, October 1990, Pages 294–304, <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139-157.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21640/232597>
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. *Ankara: Edge Akademi*.

- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- Leng, K. T. P. (2014). An analysis of written feedback on esl students' writing. *Procedia-social and behavioral sciences* 123, 389-397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1437>
- Marss, S., Zumbrunn, S., McBride, C., & Stringer, JK. (2016). Exploring elementary student perceptions of writing feedback. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 16-28. ERIC Number: EJ1131811
- Marrs, S. A. (2016). Development of the Student Perceptions of Writing Feedback Scale. <https://doi.org/10.25772/BEWY-BG19>.
- Mory, E. H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 5-20. <https://doi.org/10.1007/BF02296839>.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2, 745-783. <https://members.aect.org/edtech/29.pdf>
- Nurie, Y. (2020). Graduate students' perceived needs and preferences for supervisor written feedback for thesis writing. *Journal of Language and Education*, 6(4), 153-170. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10340>
- Nyvoll Bø, E. (2014). *A case study of feedback to written English in a Norwegian upper secondary school*. [Yüksek Lisans Tezi, University of Stavanger, Norway]. https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/198753/Bo_Nyvoll_Elisabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Okur A., Demirtaş T. ve Keskin F. (2013). “Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/225658>
- Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geribildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 59-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/50252/648686>.

- Özbay, M. (2011). Yazma eğitimi. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Özcan, B. N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri geribildirimlerin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(4), 286-298. DOI: 10.17278/ijesim.1010985
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Yayın No. 622806) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkale, U. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları geribildirim stratejilerinin incelenmesi* (Yayın No. 515515) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Yayın No. 207018) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. K. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>
- Poulos, A., Mahony, M. J. (2008) Effectiveness of feedback: the students' perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:2, 143-154, <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Price, E. M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan. (2010) Feedback: All that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289 <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Roland & Bee, F. (1997). *Yapıcı geribildirim* (Çev.A. Bora ve O., Cankoçak). Ankara: İlk Kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Race, P. (2001) *Using Feedback to Help Students Learn*, The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id432_using_feedback
- Rowe, A. D., Wood, L. N. ve Petocz, P. (2008). Engaging students: Student preferences for feedback. *In Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference*.

- Saeli, H. (2019). Teachers' practices and students' preferences of grammar-centered written corrective feedback in Iran. *Research in English Language Pedagogy*, 7(1), 46-70. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.663422>
- Saito, H. (1994). Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-68. <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/633/464>
- Sertoğlu, G., Yaylı, D. (2021). Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 354-384. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.968832>
- Singh, M. K. M. (2016). Graduate students' needs and preferences for written feedback on academic writing. *English Language Teaching*, 9(12), 79-88. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n12p79>
- South, C. (1998) The writing teacher's friend: An Editing checklist for students. <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/mar/south.html>
- Stracke, E., & Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors' and PhD examiners' reports. *Reflective Practice*, 11(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940903525140>
- Tabak, G. & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59471/854605>.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades and Interpersonal Success. *Journal Of Personality*, 72 (2), 271-322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). 21.12.2022 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). 23.12.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tokdemir Demirel, E. (2009). An investigation of a complementary feedback model for 12 writing: peer and teacher feedback versus teacher feedback [Doktora Tezi]. Middle East Technical University. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12610424/index.pdf>

- Tom, A. A., Morni, A., Metom, L. ve Joe, S. (2013). Students' Perception and Preferences of Written Feedback in Academic Writing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11). <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n11p72>
- Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı (TTKB) (2022). 23.12.2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Sökmen, Y., & Yasul, A. F. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Denetim Beceri Düzeyleri ile Üst Biliş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15). <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9d60ac48-931f-4d23-ae32-c2297546082a%40redis>
- Uyargil, C., Özçelik, O., Adal, Z., Dündar, G., Ataay, İ., Sadullah, Ö., Acar, A., Tüzüner, L., (2009). İnsan Kaynakları Yönetimi. (Dördüncü Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Uymaz, E. (2019). The effects of peer feedback on the essay writing performances of EFL students. *International journal of curriculum and instruction*, 11(2), 20-37.
- Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi (Yayın No.228342) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geribildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 280-300. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206026>
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijsaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x>
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16. <http://csl.sd79.bc.ca/wp-content/uploads/sites/148/2018/11/Seven-Keys-to-Effective-Feedback-Educational-Leadership.pdf>

- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yılmaz, M., & Kadan, O. F. Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 13(27), 559-572. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.27>
- Zorbaz, K. Z. (2005). İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme (Tez No: 161119) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmen Adayları,

Bu ölçek sizin yazılarınıza verilen geribildirimlere ilişkin duygu düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümleye ilişkin görüş belirtirken önce cümleyi dikkatlice okuyunuz, sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygunuza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz ve ilgili ifadeyi işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

REFİA BAŞARAN

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz *

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Ana Bilim Dalı *

- ☐ Fen Bilgisi Eğitimi
- ☐ İngiliz Dili Eğitimi
- ☐ İlköğretim Matematik Eğitimi
- ☐ Okul Öncesi Eğitimi
- ☐ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- ☐ Sınıf Eğitimi
- ☐ Sosyal Bilgiler Eğitimi
- ☐ Türkçe Eğitimi

Öğrenim hayatınız boyunca yazmış olduğunuz yazılara (kompozisyon, dönem ödevi, araştırma ödevi, yazılı sınavlar vb.) ilişkin geribildirimler ile ilgili olarak aşağıda verilen ifadelerden size uygun olanı/olanları işaretleyiniz. *

- ☐ Öğretmenlerimden/ Öğretim Üyelerinden yalnızca yazılarımda yapmış olduğum hatalara ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren sözlü/yazılı geribildirim aldım.
Evet Hayır
- ☐ Öğretmenlerimden/ Öğretim Üyelerinden hem yazılarımda yapmış olduğum hatalara hem de yazılarımda olumlu yönlerine ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren sözlü/yazılı geribildirim aldım.
Evet Hayır
- ☐ Öğretmenlerimden/ Öğretim Üyelerinin yazılarıma ilişkin yalnızca yazma görevinden aldığım notu belirten geribildirim aldım.
Evet Hayır
- ☐ Öğretmenlerimden/ Öğretim Üyelerinden çoğunlukla yazılarıma ilişkin bireysel açıklamalar yerine sınıftaki öğrencilerin yazılarında yapmış oldukları hatalara veya olumlu yönlerine ilişkin görüş ve açıklamalarını içeren geribildirim aldım.
Evet Hayır

Ek-2 Yazma Geribildirim Ölçeği (YGÖ)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimleri sonraki yazılarımda dikkate alırım.							
2	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirim almak bende daha iyi yazma isteği uyandırır.							
3	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler beni sonraki yazılarımda daha iyisini yazmam konusunda cesaretlendirir.							
4	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler bana yazılarımda neleri iyi yaptığımı açıklar.							
5	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler yazılarımda neleri yanlış yaptığımı açıklar.							
6	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler daha iyi yazılar yazmamı sağlar.							
7	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler nasıl daha iyi yazacağımı açıklar.							
8	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler bende yazma kaygısı yaratır.							
9	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler yazma konusunda umutsuz hissetmeme neden olur.							
10	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler beni gergin hissettirir							
11	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler sonraki yazılarımda daha iyi olmasına katkı sağlar.							
12	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler yargılayıcı niteliktedir.							
13	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler neyi yapıp neyi yapmadığımı konusunda açıklayıcı değildir.							
14	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimler yüzeyseldir.							
15	Yazdıklarım ile ilişkin geribildirimlerin sonraki yazılarımda daha iyi olmasına katkısı yoktur.							

Ek-3 Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Ender Olarak	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Yazdığım metnin tezi (konusu) hakkında geribildirim almak isterim.					
2. Yazdığım metnin ana düşüncesi hakkında geribildirim almak isterim.					
3. Yazdığım metnin yapısal özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.					
4. Yazdığım metnin bütüncül tutarlılığı (konu birliği) hakkında geribildirim almak isterim.					
5. Yazdığım metnin yaratıcı yönü hakkında geribildirim almak isterim.					
6. Yazdığım metindeki yardımcı düşünceler hakkında geribildirim almak isterim.					
7. Yazdığım metindeki zenginleştirici Açıklamalar (kanıt, örnek, vb.) hakkında geribildirim almak isterim.					
8. Yazdığım metnin dil ve anlatım özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.					
9. Yazdığım metnin kağıt düzeni hakkında geribildirim almak isterim.					
10. Yazdığım metindeki gereksiz cümleler hakkında geribildirim almak isterim.					
11. Yazdığım metnin paragraf özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.					
12. Yazdığım metni paragraflara ayırma hakkında geribildirim almak isterim.					
13. Yazdığım metnin tümce özellikleri hakkında geribildirim almak isterim.					
14. Yazdığım metindeki ardışık cümleler arası anlamsal ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim.					
15. Yazdığım metindeki ardışık cümleler arası dil bilgisel ilişkiler hakkında geribildirim almak isterim.					
16. Yazdığım metindeki sözcük seçimi hakkında geribildirim almak isterim.					
17. Yazdığım metindeki eksik sözcük kullanımı hakkında geribildirim almak isterim.					
18. Yazdığım metindeki eksik ya da yanlış bağlaç kullanımı hakkında geribildirim almak isterim.					
19. Yazdığım metnin noktalama kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim.					
20. Yazdığım metnin yazım kurallarına uygunluğu hakkında geribildirim almak isterim.					

Ek-4 Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Ender Olarak	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Öğretmenimden bire bir sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.					
2. Öğretmenimden bire bir yazılı biçimde geribildirim almak isterim.					
3. Öğretmenimden küçük gruplar halinde geribildirim almak isterim.					
4. Öğretmenimden tüm sınıfa sözlü olarak geribildirim almak isterim					
5. Öğretmenimden tüm sınıfa slaytlar ile geribildirim almak isterim.					
6. Öğretmenimden etmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.					
7. Başka bir öğretmenden sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.					
8. Başka bir öğretmenden yazılı olarak geribildirim almak isterim.					
9. Başka bir öğretmenden etmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.					
10. Arkadaşımdan sözlü ve yüz yüze geribildirim almak isterim.					
11. Arkadaşımdan yazılı olarak geribildirim almak isterim.					
12. Arkadaşımdan etmek (e-mail) yoluyla geribildirim almak isterim.					
13. Arkadaş grubunda tartışarak geribildirim almak isterim.					
14. Özendirici ve isteklendirici biçimde geribildirim almak isterim.					
15. Öğretici açıklamalar içeren biçimde geribildirim almak isterim.					
16. Öneriler sunan biçimde geribildirim almak isterim.					
17. Öğüt verici biçimde geribildirim almak isterim.					

Ek- 5 Ölçek Kullanım İzni



REFİA BAŞARAN

Akdeniz Üniversitesi faktör, geçerlilik ve güvenirlik analiz izni

2 iletiler

REFİA

9 Mart 2022 18:27

Alıcı:

Merhabalar Hocam,

Ben Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Refia Başaran, Doç. Dr. Ayşe Nur Kuluca Canbulat danışmanlığındaki yüksek lisans tezim için sizlerin "Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri" başlıklı makalenizde veri toplamak için geliştirmiş olduğunuz somacanızın faktör analizi, geçerlilik ve güvenirlik analizini sizlerde izni doğrultusunda Yüksek Lisans Tez çalışmamda uygulamak ve kullanmak isterim. İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

HKN

9 Mart 2022 18:57

Alıcı: REFİA

Sevgili Refia, ölçeği kullanarak gerekli istatistiksel işlemleri bilimsel ve etik ölçütler içinde yaparak yapabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden: REFİA

Gönderilme: 9 Mart 2022 Çarşamba 18:20

Kime:

Konu: Akdeniz Üniversitesi faktör, geçerlilik ve güvenirlik analiz izni

Merhabalar Hocam,

Ben Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Refia Başaran, Doç. Dr. Ayşe Nur Kuluca Canbulat danışmanlığındaki yüksek lisans tezim için sizlerin "Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri" başlıklı makalenizde veri toplamak için geliştirmiş olduğunuz somacanızın faktör analizi, geçerlilik ve güvenirlik analizini sizlerde izni doğrultusunda Yüksek Lisans Tez çalışmamda uygulamak ve kullanmak isterim. İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

Ek-6 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2021-121401



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021

TOPLANTI SAYISI : 07

KARAR SAYISI : 206

Universitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'ın danışmanlığını, Refia BAŞARAN'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Öğretmen Adaylarının Yazma Geribildirime İlişkin Algı ve Tercihlerinin İncelenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurçen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılmadı)

Üye
Prof. Dr.
Tamer KORKUT
(görevli-izimli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Refia BAŞARAN

Doğum Yeri ve Tarihi:

Öğrenim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce, Almanca

İş Deneyimi

Stajlar: Abdurrahman- Neriman Bileydi İlkokulu / ANTALYA

Çalıştığı Kurum: Mimar Sinan İlkokulu / ANTALYA

İletişim

E- posta Adresi:

Tarih: 2023

İNTİHAL RAPORU

ORJİNALLİK RAPORU

% 12	% 12	% 6	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 2
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% 1
5	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	kayit.asoscongress.com İnternet Kaynağı	% 1
7	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	oaji.net İnternet Kaynağı	<% 1

www.academia.edu

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.01.2023

Refia BAŞARAN