



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GERİ BİLDİRİM
OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ**

Taha Yasin ŞENAYDIN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GERİ BİLDİRİM OKURYAZARLIKLARININ
İNCELENMESİ**

(Investigation of University Students' Feedback Literacy)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Taha Yasin ŞENAYDIN

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Eylül, 2025



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç.Dr. Ceyhun OZAN danışmanlığında Taha Yasin ŞENAYDIN tarafından hazırlanan “**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GERİ BİLDİRİM OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ**” başlıklı çalışma 04/09/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri - Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Duygu İLERİTÜRK <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Doç.Dr. Ceyhun OZAN <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Nalan ÖZBEY <i>KAFKAS ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

12/09/2025
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

04 / 09 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Taha Yasin ŞENAYDIN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'na bağlı olarak hazırlanmıştır.

Yüksek lisans tezimdaki çalışmalarımda en büyük destekçim olan çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a en içten dileklerimle sonsuz teşekkür ederim. Tez savunması sürecinde eleştirileriyle katkı sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Duygu İLERİTÜRK'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nalan ÖZBEY'e ayrıca teşekkür ederim.

Tezin hazırlanması sürecinde yardımlarıyla katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Çağlar Kıvanç KAYMAZ'a, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma GEREZ TAŞGIN'a ve hem meslektaşlarım hem de destekçilerim olan arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmalarım esnasında kendilerinden görmüş olduğum destek ve güvenden dolayı aileme çok teşekkür ederim.

Taha Yasin ŞENAYDIN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GERİ BİLDİRİM OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Taha Yasin ŞENAYDIN

Eylül 2025, 94 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada Dawson ve diğerleri tarafından geliştirilen “Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlanması ve üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının cinsiyet, yaş, sınıf ve akademik genel not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini, Türkiye’nin doğusundaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören lisans düzeyindeki toplam 381 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular: Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise bu beş faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile cinsiyet, yaş, sınıf ve akademik genel not ortalaması değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise cinsiyet, yaş ve akademik genel not ortalaması arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır, ancak sınıf değişkeniyle incelendiğinde anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın katılımcılar arasında herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Yaş değişkeninde, 23 yaş ve üstündeki öğrencilerin daha yüksek geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu anlaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre ise 1.sınıf öğrencilerinin daha yüksek geri bildirim okuryazarlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik genel not ortalamasına göre 3.01-4.00 aralığında olan öğrencilerin daha yüksek geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: geri bildirim, okuryazarlık, ölçek uyarlama, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' FEEDBACK LITERACY

Taha Yasin ŞENAYDIN

September 2025, 94 Pages

Purpose: This study aims to adapt the “Feedback Literacy Behavior Scale” developed by Dawson et al. to Turkish culture and to investigate whether university students' feedback literacy differs according to gender, age, class, and academic grade point average (GPA) variables.

Method: The survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population and sample consisted of a total of 381 undergraduate students in a state university in the east of Türkiye during the 2023-2024 and 2024-2025 academic years. The data collection tool used in the study was The Feedback Literacy Behavior Scale. The data were analyzed using the independent samples t-test, one-way variance analysis, and Tukey's test.

Findings: According to the result of the exploratory factor analysis of the scale, a five-dimensional structure emerged. The result of confirmatory factor analysis confirmed the five-factor structure. When examining the relationship between university students' feedback literacy and the variables of gender, age, class, and academic grade point average (GPA), no significant difference was revealed between gender, age and GPA, but significant differences were found when examining the variable of class.

Conclusions: It has been revealed that university students have high feedback literacy. According to the dimensions of the scale, no difference was found between male and female participants based on the gender variable. In terms of age, students aged 23 and above have higher feedback literacy. According to the class variable, it has been revealed that first-year students have a higher level of feedback literacy. According to the GPA, it has been found that students who have between 3.01 and 4.00 GPA demonstrate a higher level of feedback literacy.

Keywords: feedback, literacy, scale adaptation, university students

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
İKİNCİ BÖLÜM	4
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	4
Yapılandırmacılık	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	5
Ölçme	6
Değerlendirme	6
Değerlendirme Türleri.....	6
Tanılayıcı Değerlendirme.....	6
Düzey Belirleyici Değerlendirme	7
Biçimlendirici Değerlendirme	7
Geri Bildirim	8
Geri Bildirim Türleri ve Sınıflandırılması	8
Kaynağına Göre Geri Bildirim	8
İletişim Biçimine Göre Geri Bildirim	10
İşlevlerine Göre Geri Bildirim.....	11

Niteliğine Göre Geri Bildirim	12
Değerlendirme Tutumuna Göre Geri Bildirim	13
Zamanlamasına Göre Geri Bildirim	15
Miktarına Göre Geri Bildirim.....	16
Tunstall ve Gipps'in (1996) Geri Bildirim Sınıflandırması	17
Geri Bildirimin Amaçları ve Yararları.....	19
Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Algıları	20
Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Engelleri	21
Okuryazarlık Kavramı.....	22
Geri Bildirim Okuryazarlığı	23
İlgili Araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
Yöntem.....	36
Araştırma Yöntemi	36
Evren ve Örneklem	36
Veri Toplama Araçları	38
Süreç/Uygulama	38
Verilerin Analizi	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	41
Bulgular	41
Dilsel Eşdeğerlik.....	41
Yapı Geçerliği	41
Güvenirlilik.....	46
Madde Analizi	46
Araştırmanın İkinci Araştırma Amacına Göre Bulgular	48
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	57
Tartışma ve Sonuç	57
Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması Üzerine Sonuçlar.....	57
Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	57
Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	59
Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Sınıfa Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	60

Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Akademik Genel Not Ortalamasına (AGNO) Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	61
Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	74
ÖZ GEÇMİŞ.....	81



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>İşlevlerine Göre Geri Bildirim Türleri Örnekleri (Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri)</i>	12
Tablo 2. <i>Değerlendirme Tutumuna Göre Geri Bildirim Örnekleri (Coşkun & Tamer, 2015)</i>	15
Tablo 3. <i>Zamanlamasına Göre Geri Bildirim Örnekleri (Köğçe, 2012)</i>	16
Tablo 4. <i>Tunstall & Gipps'in (1996) Geri Bildirim Sınıflandırması</i>	17
Tablo 5. <i>Araştırma Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler</i>	37
Tablo 6. <i>Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri</i>	42
Tablo 7. <i>Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler</i>	44
Tablo 8. <i>Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler</i>	46
Tablo 9. <i>Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırt Ediciliği İçin T-Testi</i>	47
Tablo 10. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırmak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları</i>	49
Tablo 11. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırmaları</i>	50
Tablo 12. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçları</i>	51
Tablo 13. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırmaları</i>	52
Tablo 14. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Sınıf Değişkenine Yönelik Sonuçları</i>	53
Tablo 15. <i>Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının AGNO Değişkenine Göre Karşılaştırmak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları</i>	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı Özellikleri (Carless & Boud, 2018)	24
Şekil 2. Path Diyagramı	45



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

AGNO: Akademik Genel Not Ortalaması

BA : Bilgiyi Anlamlandırma

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DY : Duygu Yönetimi

GBA : Geri Bildirim Alma

GBK : Geri Bildirimi Kullanma

GBS : Geri Bildirim Sağlama

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte hem eğitim ve öğretim süreci hem de ölçme ve değerlendirme süreci daha çağdaş bir anlayışa girerek birtakım değişiklikleri/yenilikleri getirmiştir. Bu yenilikçi yaklaşıma sahip olan eğitim programlarındaki ölçme ve değerlendirme süreci ise daha öğrenen merkezli bir sürece dikkat çekmiştir (Abalı-Öztürk & Şahin, 2014).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, temelde aynı amaca hizmet etseler de uygulama biçimi bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Ölçme işlemi bir performansın sayı veya sembollerle ifade ediliş biçimidir, değerlendirme ise ölçme sonucu ortaya çıkan verilere yönelik farklı yöntemlerle analiz etme ve bir sonuca ulaşma durumudur (Özçelik, 2011). Keeley’e (2008) göre değerlendirmenin “tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici” olarak üç türü bulunmaktadır. Tanılayıcı değerlendirme, öğretim sürecinin başında gerçekleştirilen ve sahip olunan bilgi düzeyinin belirlenmesini sağlayan bir değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme ise süreç ve geri bildirim odaklı bir değerlendirme türüdür. Düzey belirleyici değerlendirmede öğretim sürecinin sonunda veya gerekli görülmesi durumunda öğretim süreci içerisinde, hedef kazanımlara ne seviyede ulaşıldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirmenin, öğretim sürecinde öğretmenler tarafından etkin kullanımının önemi konusunda Birleşik Krallık Eğitim Departmanı tarafından 2022 yılında yayınlanan “Uluslararası Nitelikli Etkili Öğretmenlik Statüsü Standartları” (Ayrıca bkz. iQTS Teachers’ Standards, 2022) başlıklı bildirisine göre bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden bir tanesi de biçimlendirici değerlendirme konusunda bilgi sahibi olması ve bu değerlendirme türünü kullanabilmesidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik alan bilgisi konusunda yapılan çalışmada Magnusson vd. (1999), ölçme ve değerlendirme alt başlığında öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Süreç odaklı değerlendirme türü olan biçimlendirici değerlendirmenin en önemli unsuru geri bildirim olarak ifade edilmektedir (İnaltun & Ateş, 2018). Öğrencilerin performanslarına yönelik olarak iletişimsel yollar kullanılarak verilen uyarılar olan geri bildirimler, öğrenme sürecini daha değerli, anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir (Çalışkan, 1999; Hattie & Timperley, 2007). Geri bildirimin bu denli önemli bir unsur olmasından ötürü, geri bildirimin etkili bir

biçimde kullanılması için bu kavramın özellikle öğrenciler tarafından iyi anlaşılması da önem arz etmektedir. Öğrencilerin geri bildirimi anlama, kullanma ve geri bildirimden faydalanabilme becerileri, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir (Molloy vd., 2020). Bu nedenle öğrencilerin geri bildirimi ne düzeyde benimsediklerini belirleyebilmek için geri bildirim okuryazarlıklarını incelemek gerekli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, “Geri Bildirim Davranış Okuryazarlığı Ölçeği”ni (Dawson vd., 2023) Türk kültürüne uyarlayarak üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarını incelemektir. Araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır:

1. “Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği”nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizleri açısından incelenmesi
2. Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının “cinsiyet, yaş, sınıf, akademik genel not ortalaması” değişkenleri açısından incelenmesi

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğrenmeye yönelik değerlendirme yapılırken, öğrenme sürecinin öncesi ne kadar önemliyse öğrenme sürecinin devamı da o kadar önemlidir. Bu şekilde bir değerlendirme yapılırken sadece öğrencileri onaylama veya doğrulama amacı güdülmez, aynı zamanda onları daha ileriye taşıyacak kendi öğrenmelerini algılamalarına yönelik geri bildirimler de sağlanarak yönlendirilmeleri gerekir (Flórez & Sammons, 2013; İnaltun & Ateş, 2018). Çünkü biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerden kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklenir ve öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenmelerini takip ederek bilgi sahibi olmaları önemsenir (Heritage, 2007).

Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’na göre bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden bir tanesi de biçimlendirici değerlendirme yöntemi konusunda bilgi sahibi olması ve bu yöntemi kullanabilmesidir (iQTS Teachers’ Standards, 2022). Öğretmenlerin veya öğrencilerin biçimlendirici değerlendirmeye ve geri bildirimle yönelik bilgi seviyeleri “okuryazarlık” kavramıyla ifade edilebilir. Çünkü Güneş’e (2019) göre “okuryazarlık” bir kişinin bilgili kararlar alabilmesi ve öğrenmeyi sürdürebilmesi için ihtiyaç duyulan temel öğrenim biçimi olarak kısaca tanımlanabilmektedir. Okuryazarlık düzeyinin belirlenebilmesi için ise bir ölçme aracının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. DeVellis’e (2012) göre teoride var olduğuna inanılan fakat doğrudan belirlenemeyen değişkenlerin düzeylerini belirleyen maddeleri içeren araçlar ölçeklerdir. Bu ölçekler, yerel dilde geliştirilerek veya yabancı bir dilden uyarlama yapılarak kullanılmaktadır. Öğrencilere yönelik geri bildirim

okuryazarlıklarının saptanabilmesi için de geçerli ve güvenilir bir ölçeğin kullanılması gerekmektedir.

Geri bildirimin eğitimdeki önemiyle birlikte bu konuya yönelik çalışmalar artarak devam etmiş ve yerli ve yabancı alan yazınında yer edinmiştir. Geri bildirimin incelendiği bir boyutu da okuryazarlık boyutu olmuştur. Türkiye’deki alan yazını incelendiğinde ise özellikle öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarına yönelik güncel olarak az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu nedenle geri bildirim okuryazarlığına yönelik olarak geliştirilen veya uyarlaması yapılan güncel bir ölçeğe ihtiyaç duyulacağı düşünülmüştür. Bu nedenle Dawson vd. (2023) tarafından geliştirilen “Measuring what learners do in feedback: The feedback literacy behaviour scale” adlı çalışmadaki “The Feedback Literacy Behaviour Scale (Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği)” başlıklı ölçeğin Türk kültürüne uyarlanarak alan yazınına kazandırılması amaçlanmıştır.

İlgili ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasıyla birlikte geri bildirimye yönelik üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları düzeyleri saptanabilmiş ve ek olarak üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarına yönelik olarak birtakım değişkenlerle analiz edilmesi mümkün olmuştur. Bunun sonucunda üniversite öğrencilerinin geri bildirim konusunda ne derece bilgi sahibi oldukları tespit edilerek öğrencilerin geri bildirim konusundaki eksikliklerinin giderilmesi ve geri bildirim okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine veya okuryazarlık düzeylerinin korunmasına yönelik olarak ilgili aksiyonların alınması için analiz verilerinin ortaya çıkması, araştırmanın önemini göz önüne sunmaktadır.

Bu araştırmada üniversite lisans düzeyindeki akademik yıl içerisinde bulunan 1., 2., 3. ve 4.sınıflar ve üniversitedeki dokuz lisans bölümünü kapsayan öğrencilerden oluşan katılımcılar kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktör analizleri yapılmış ve ek olarak birtakım değişkenlerle incelemesi yapılmıştır. Öğrenci geri bildirim okuryazarlığını ölçen güncel bir ölçek Türk kültürüne kazandırılmış ve etkililiği analizler sonucu kanıtlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın ölçek uyarlama aşamasında istenilen katılımcı sayısına ulaşılamadığı için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan örneklem, geri bildirimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi aşamasında da kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim ve öğretim, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte daha yenilikçi bir anlayışa doğru ilerlemiş ve eğitimdeki ölçme ve değerlendirme anlayışını da etkilemiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir unsuru hâline gelen geri bildirim kavramı, 20.yy'ın başlarından itibaren daha çok önem kazanarak eğitimde de yerini almıştır. İlk tanımlarında “sonuçlara yönelik bilgi” şeklinde ifade edilen geri bildirim, eğitimde “performansları sonucunda öğrenciye bilgi verme” olarak tanımlanmıştır ve geçmişten itibaren alan yazınında geri bildirim birçok tanımla karşılaşılmıştır (Ayar, 2009; Eraz, 2014). Tanımlarıyla birlikte daha çok göz önüne alınan geri bildirim türleri, sınıflandırılması, geri bildirim algıları, tutumları gibi unsurları da zaman içerisinde alan yazınında çalışılmıştır. Bunun neticesinde geri bildirim kullanımının önemi anlaşılmış ve okuryazarlık kavramıyla ilişkisi de ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacılık

Temelini felsefe ve psikolojiden alan (Fosnot, 1996) yapılandırmacı yaklaşım, Erdem ve Demirel'e (2002) göre öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı konuşup tartışarak bilgiyi yorumlamaları ve açığa çıkartmaları anlayışını benimseyen Socrates, ilk yapılandırmacı yaklaşımın temellerini atmış olabilir. Bilgiyi açığa çıkartma noktasında tek görevin öğretmende olmadığını ve öğrencilerin de sürece dâhil edilmesi gerektiği anlayışı görüldüğü üzere aslında yeni bir anlayış değildir. Demirel'e (2024) göre yapılandırmacılığın bir yaklaşım olarak ortaya çıkmasından önce daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımları eğitimde yer almıştır. Ancak yapılandırmacılığın dayanak noktası, öğrenci merkezli anlayışa sahip oldukları için ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımları olmuştur. Yapılandırmacılık, 20. yüzyıldan itibaren Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Bodner gibi araştırmacılarla birlikte daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Ün-Açıkgöz, 2005). Yapılandırmacılık kuramının öncülerinden olan Piaget ve Vygotsky, bu kuramı dil gelişimi ve sosyal çevrenin önemiyle göz önüne sunmuşlardır. Buna ek olarak bilginin, bireyin dışında kalan bir unsur olmadığını ve bireyin bilgiyi içselleştirerek edinilebileceğini belirtmişlerdir (Karatay, 2010).

Yapılandırmacı öğrenmenin temelinde, var olan bilginin ve yeni bilginin üst bilişsel becerilerle (analiz, sentez, değerlendirme) birey tarafından edinilmesi vardır. Bu yüzden bilgi yığınlarının ezberlenmesinden ziyade bireyin bilgiyi kendi zihinsel becerileriyle yorumlayarak ve bunun sonucunda yapılandırarak kazanması önemsenmektedir (Karatay, 2010). Bu yüzden yapılandırmacı öğrenme ortamında birey, öğrenme öğelerini kendi yapılandığı için daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir (Yaşar, 1998).

Bilginin bireyin zihninde yapılandırıldığını savunan bu kuramın temel anlayışları şu şekilde belirtilmiştir (Bodner, 1986; Geelan, 1995; Özmen, 2004; Shiland, 1999).

- Bilgi öğrenene doğrudan verilmez, bilginin yapılanması bireyin zihinsel sürecini gerektirir.
- Bireyin eski bilgileri ve yeni bilgileri arasında bağ kurulması önemlidir. Kavram yanılgıları bağ kurma sürecinde yeni bilgiyle birlikte düzeltilebilir.
- Öğrenen kendi deneyimleriyle yeni bilgiyi algılayabilirse anlamlı bir öğrenme gerçekleştirir.
- Öğrenenin bilişsel gelişimi sosyal çevre ve etkileşimle birlikte desteklenmelidir.

Anlaşıldığı üzere yapılandırmacılık, öğrenenin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanılmasını gerektiren bir anlayış olarak savunulmaktadır. Bu yüzden her düzey eğitimde kullanılabiliyor olsa da, daha çok üst düzey bilişsel becerileri kullanabilecek yaş aralıklarında, yani yetişkin ve üniversite düzeyindeki eğitimler için uygun görülmektedir (Huang, 2002; Tynjala, 1999).

Yapılandırmacılık kuramı geleneksel bir felsefeye dayanmadığı için öğrenim ve öğretim sürecinde öğrenenin bilgiyi kendi zihinsel becerilerini kullanarak edinmesinin sonucundaki sürecin değerlendirilmesi de geleneksel yöntemlerle olmayacaktır. Erdem ve Demirel'e (2002) göre "bu yaklaşımda değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için yol göstericidir. Sadece ürünün değil aynı zamanda sürecin değerlendirilmesi de gereklidir" (s. 87).

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim programındaki dört temel öğelerden (hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme) biri olan ölçme ve değerlendirme aşamasında, öğretim programında hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmektedir (Demirel, 2024; Yaşar, 2014). Eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme aşamasında asıl amaç eğitimin niteliğinin ölçülmesidir (Balcı & Tekkaya, 2000). Ancak eğitimdeki geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında yıllar boyunca öğrencilerin son düzey öğrenme durumlarına ve akranları arasındaki öğrenme düzeyine göre değerlendirme yapılmıştır (Erman-Aslanoğlu,

2017). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı eğitim anlayışını 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren temele almıştır ve bu adımla birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışı da değişmeye başlamıştır. Geleneksel öğretim anlayışındaki klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri yerine, sürecin de değerlendirildiği yapılandırmacı yöntemler kullanılmaya başlamıştır (Kösterelioğlu & Çelen, 2016). Geleneksel anlayıştaki ölçme ve değerlendirmede öğretim süreci sonundaki ürüne daha çok odaklı olan yazılı ve sözlü yoklama, klasik testler gibi yöntemler kullanılmaktaydı. Yapılandırmacı anlayışla birlikte ise ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmüş ve süreç boyunca performansa dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı önemsenmeye başlamıştır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

Ölçme

Akarsu’ya (2018) göre ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Ölçme sistemi, ilk olarak 19.yy’dan itibaren yükseköğretim kurumlarında başlayarak zaman içerisinde tüm eğitim sisteminde yer bulmuştur. “Ölçme”, bireyin herhangi bir özelliğini sayısal olarak ifade etmeye yarayan araçların belirlenmesi sürecidir.

Değerlendirme

“Değerlendirme” ise bireyin akademik kazanımlarını belirleyebilmek ve yargıya ulaşabilmek için veri toplama sürecidir. Bu verilere dayanarak geçmişe veya ileriye dönük tahminde bulunabilmeyi sağlamaktadır. Genel olarak iki tür değerlendirme türü bulunmaktadır: Özetsel (Summatif) ve biçimsel (Formatif) değerlendirme (Akarsu, 2018). Ancak amacına göre değerlendirme türleri alan yazınında sıklıkla şu şekilde belirtilmiştir: Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme (Semerci vd., 2015).

Değerlendirme Türleri

Öğretim sürecinde verilerin toplanması ve değer yargıya ulaşmaya yarayan değerlendirme işleminde toplanan veriler, öğretimin amacına göre farklı değerlendirme türleriyle birlikte kullanılmaktadır (Semerci vd., 2015).

Tanılayıcı Değerlendirme

Öğretim süreci ve program başlamadan önce öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini belirlemek ve önkoşul davranış düzeylerini, hazır bulunuşluklarını ve ön bilgilerini saptayabilmek amacıyla yapılan bir değerlendirme türüdür (Demirel, 2007; İşman & Eskicumali, 2006; Tan vd., 2002). Öğretim sürecinin başında sahip olunan bilgi düzeylerinin ve becerilerinin saptanması sonucunda öğrencinin uygun programa veya sınıfa yönlendirilmesi

amacıyla uygulanmaktadır (Arık, 2014). Asıl amaç öğrenciye not vermek olmadığı için öncelikli olarak öğrenciyi tanımaya odaklanılmaktadır (Tüysüz, 2014).

Düzy Belirleyici Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde genellikle öğretim sürecinin sonunda, gerekli görüldüğü takdirde öğretim süreci içerisinde, öğrencinin programda belirlenen hedef kazanımlara ne kadar ulaşmış ve ulaşmadığını ve programın etkililiğini belirleme amacı bulunmaktadır (Tekin, 2019). Düzy belirleyici değerlendirme öğrencinin başarı düzeyini not ile belirleyebilmek için daha çok bir ünite veya bir dönem sonunda yapılan yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler, ödevler gibi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılmaktadır (Keeley, 2008).

Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini ve bunları geliştirmelerini sağlayacak, öğretmenlerin ise öğretim süreçlerini planlamalarını ve öğrencilerinin öğrenim gelişimlerine yönelik gerekli bilgileri edinmesini sağlayacak süreç odaklı bir değerlendirme türüdür (Black & William, 1998). Bu değerlendirme türünde bir konu, bir ünite veya bir bölüm sonunda toplanan veriler öğrencilere not verme amacıyla değil, onların eksikliklerini belirlemek veya öğretimi yapılan konunun zorluklarını belirleyip tüm bunları giderebilmek amacıyla kullanılır. Biçimlendirici değerlendirmede asıl amaç, öğretimi daha verimli hâle getirmektir (Tekin, 2019). Tan vd. (2002) göre bu değerlendirme türünde süreç değerlendirme araçları puanlama için kullanılmaz, ancak öğretimin daha etkili olabilmesi için değerlendirme sonuçları geri bildirim sağlama amacıyla öğrencilerle paylaşılabilir.

Biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde daha aktif bir biçimde öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim hâlinde olmaları beklenirken, değerlendirme sürecinde ise öğretmenler tarafından elde edilen verilerin işlenip geri bildirimlerle öğrenim sürecine yön verilmesi beklenmektedir (İnaltun & Ateş, 2018).

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğretmen tarafından toplanan kanıtlar öğretimi daha verimli hâle getirmek amacıyla öğretim sürecinde ve/veya öncesinde öğrencilere geri bildirim olarak sunulmaktadır (Black & William, 1998; McManus, 2008). Etkili bir öğrenme sağlanabilmesi için öğrencilere geri bildirim verme gerekliliği formel eğitim ortamında öğrenci gelişiminde önemli bir rol olarak görülmektedir (Karaca, 2011). Öğrenci geri bildirimleri ise biçimlendirici değerlendirmede eğitim sürecinin bir parçası olarak kullanılması da önerilmektedir (Karabilgin & Şahin, 2006). Biçimlendirici değerlendirme sürecinde geri bildirimle etkili biçimde ulaşabilmek için “Öğrenmemiz gereken nedir?”, “Hangi seviyedeyiz?”,

“Hedefe nasıl ulaşabiliriz?” sorularına cevap aranması gerekmektedir (Hattie & Timperley, 2007). Bu sorular aracılığıyla hem öğretmen hem de öğrenciler mevcut durumlarını değerlendirebilmektedirler.

Geri Bildirim

Biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı bir değerlendirme türü olduğu için geri bildirim bu süreçteki en önemli unsurdur (İnaltun & Ateş, 2018). Geri bildirim, 20. yy’ın başlarında “sonuçlara yönelik bilgi” şeklinde ifade edilmiştir ve geçmişten itibaren alan yazınında geri bildirimle alakalı olarak birçok tanım yapılmıştır (Eraz, 2014). TDK (2025) sözlüğüne göre geri bildirim “gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi; dönüt” şeklinde tanımlanmıştır. İngilizcede “feedback” şeklinde ifade edilen geri bildirim, Türkçede ise “geri bildirim, geri besleme, dönüt, aydınlatıcı yankı, sonuçların bilgisi” şeklinde karşılıklara sahiptir (Özçelik, 2014). Peker’e (1992) göre geri bildirim, insanın davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığına dair bilgi veren ve insana kendi yaptığı hatalarını düzeltme ve performansını arttırma yollarını gösteren iletişim sürecidir. Carlson (1979) ve Sadler (1989) geri bildirimi, hedeflenen ve gerçek performans düzeyi arasında bulunan farkı birtakım değişikliklerle azaltmaya yönelik olarak öğretmen tarafından verilerek gelişimi destekleyen bilgi unsurları olarak ifade etmiştir. Öğrencinin performans düzeyi ve değerlendirmede referans alınan düzey arasındaki boşluğu azaltmak için öğrenciye sağlanan destek olarak da ifade edilebilmektedir. Ancak geri bildirimden fayda alabilmek için biçimlendirici değerlendirmeye uygun olarak öğrencinin hedef ve referansın ne olduğunu bilmesi ve kendi performans değerlendirmesini yaparak hedef-referans düzeyleri arasındaki boşluğu kapatmaya çalışması gerekmektedir (Clarke, 2000). Daha geniş bir tanım olarak ise geri bildirim, öğrenmenin desteklenmesi amacıyla formal veya informal olarak verici ve alıcı arasındaki her türlü bilgi akışıdır (Askew & Lodge, 2000). Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimi, öğretmene ek olarak akran, yazılı kaynak, veli gibi araçlar tarafından da verilen ve öğrencinin performansını anlayabilmesini sağlayan bilgiler şeklinde ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmen düzeltici bilgi, akran yeni bir strateji, kitap yeni bir açıklama, veli ise öğrenciye cesaret ve denetim sağlamaktadır.

Geri Bildirim Türleri ve Sınıflandırılması

Kaynağına Göre Geri Bildirim

Öğrenim sürecinde ortaya çıkan performansa yönelik olarak geri bildirim sağlayan üç temel kaynaktan söz edilebilmektedir. Bunlar öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi ve öz geri bildirim olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun & Tamer, 2015). Ancak Kangalgil’e

(2013) göre bu geri bildirim kaynaklarına ek olarak veli geri bildirimi, kitap/bilgisayar geri bildirimi ve görev geri bildirimi kaynakları da bulunmaktadır.

Öğretmen Geri Bildirimi. Öğretmenler, öğrenciler tarafından daha bilgili, donanımlı ve tecrübeli görüldükleri için öğrenciler için diğer bilgi kaynaklarına göre daha etkili ve güvenilir bir geri bildirim kaynağı olarak düşünülmektedirler. Ancak geri bildirimin başarılı olması için, öğretmen tarafından verilen geri bildirimlerin öğrenci seviyesine uygun, anlaşılır, tanımlayıcı, yargılanmayan ve yapıcı biçimde verilmesi gerekmektedir (Beach & Friederich, 2006). Yani geri bildirimlerin olabildiğince öğrenciyi geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir (Overall & Sangster, 2006). Öğrencilere basit değerlendirmeler yapmaktansa onlara farklı bakış açıları kazandırabilecek rahat anlaşılabilir geri bildirimler sağlanması daha önemlidir (Ferris, 2003). Öğretmenler geri bildirim sağlarken kendi bilgi birikim ve tecrübeleriyle değerlendirme yaptıkları için öznel tutumlarda bulunabilirler ancak öğretmenlerin geri bildirim sağlarken aydınlatıcı, kendinden emin, yardımcı olmaya yönelik tavırda olmaları öğrencilerin bu geri bildirimleri daha ciddiye almasını sağlayacaktır (Hyland & Hyland, 2006).

Akran Geri Bildirimi. İş birlikli öğrenme kuramına ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımına dayandığı savunulan akran değerlendirme anlayışı, bir öğrencinin performansının başka bir öğrenci veya arkadaşı tarafından geri bildirimlerle değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Bruffee, 1984; Villamil & Guerrero, 2006). Özşavli'ye (2017) göre akran geri bildirimi, öğrencilerin arkadaşlarının performanslarına yönelik olarak olumlu ve/veya olumsuz yorumlarda bulunarak dönütler vermesi şeklinde uygulanmaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin daha yargılayıcı ve değerlendirici yönü baskın olduğu için, öğrenci verilen geri bildirimden tam olarak faydalanamayabilir. Ancak kendi akranlarının daha ilgili ve özgün yorumlayıcı olmaları sebebiyle akran geri bildirimi bu yönde faydalı bir hâle gelmektedir (Muncie, 2000). Ayrıca öğrencilerin farklı ve daha gerçekçi kaynaklardan geri bildirim alması, öğrenci etkileşimini arttırarak geri bildirimi daha anlaşılır ve verimli bir hâle getirmektedir. Ancak akran geri bildiriminin faydalarının yanı sıra; öğrencilerin birbirlerine faydasız ve belirsiz geri bildirimler vermesi, kırıcı, alaycı yorumlarda bulunması gibi zararlı sonuçlara sebep olabilecek yönleri de bulunmaktadır (Ferris & Hedgcock, 2005).

Öz Geri Bildirimi. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini ve performanslarını değerlendikleri veya değer atfettikleri bir süreç olarak ifade edilmektedir (Panadero vd., 2016). Bu değerlendirme analizleri sonucunda öğrenci, elde ettiği verileri yine kendi bilişsel süreçlerinden geçirerek kendi kendine verdiği dönütlerle kullanmaktadır. Brinko'ya (1993)

göre geri bildirim kişinin kendisi tarafından alındığında daha etkili olabilmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerine duydukları güven ve bağımsızlık duygusuyla öğrenme sürecinde olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler. Geri bildirimleri sonucunda kendi öğrenme stratejilerini, yöntemlerini, kullandığı öğrenim materyallerini vb. yeniden gözden geçirerek değerlendirebilmektedirler. Bunun sonucunda öğretmenin de işini kolaylaştırmaktadırlar (Gardner, 2000). Ancak öz geri bildirimin özellikle güvenirlilik açısından birtakım olumsuzlukları bulunmaktadır. Çünkü öğrenci kendi değerlendirmesini yaparken yeterince tarafsız yaklaşamayabilir, kendi düşüncelerinin doğru olduğuna inanabilir ve henüz değerlendirme yapabilecek düzeyde bilgi birikime sahip olmayabilir (Özşavli, 2017).

Bu üç temel geri bildirim kaynaklarına ek olarak öğrenci, ebeveynlerinden veya velisinden de geri bildirim alabildiği gibi öğretim materyallerinden ve öğrenimdeki görevlerinden de geri bildirim sağlamaktadır (Şahin, 2015). Güven'e (2013) göre geri bildirimin kaynağı içsel ve dışsal geri bildirim olarak ayrılmaktadır. Öğrencinin kendi kendine geri bildirim vermesi içsel geri bildirim, öğretmeninden, akranından veya velisinden aldığı geri bildirimler ise dışsal geri bildirimlerdir.

Brookhart'a (2017) göre kaynaktan gelen geri bildirimin alıcı/dinleyici tarafı ise bireysel veya grup şeklinde olmaktadır. Bireye yönelik verilen geri bildirimler, öğrenci için öğretmenin ona değer verdiğini gösterirken, gruba veya sınıfa yönelik olan geri bildirimler ise kavram yanlışlarını gidermeye, anlaşılmayan unsurları açıklamaya yarar ve yeniden öğrenmeye destek olur (Köğce, 2012).

İletişim Biçimine Göre Geri Bildirim

Eğitimde öğrencinin performansı üzerine geri bildirimde bulunurken yazılı ve sözlü iletişim biçimleri kullanılmaktadır (Coşkun & Tamer, 2015).

Yazılı Geri Bildirim. Öğrencinin performansını geliştirmeye yönelik yazılı biçimde aktarılan değerlendirmeler yazılı geri bildirim olarak ifade edilmektedir (Coşkun & Tamer, 2015). Öğretmenin, öğrencinin gelişimi için değerlendirilen unsurlara yönelik olarak yazdığı her şey yazılı geri bildirim olabilmektedir. İşaretlemeler, semboller, düzeltmeler, yorumlar, ilâve detaylar ve örneklemeler gibi unsurlar yazılı geri bildirim örnekleridir (Hyland & Hyland, 2006). Ancak yazılı geri bildirimin faydalı olabilmesi için değerlendirenin yazısının okunaklı ve anlaşılır olması gerekmektedir (Overall & Sangster, 2006).

Sözlü Geri Bildirim. Öğretmenin, öğrencisinin performansına yönelik olarak yaptığı değerlendirmeleri direkt yüz yüze veya çevrimiçi şekilde görüşerek veya kayıt alarak (ses veya video kaydı) öğrencisine sesli biçimde geri bildirimde bulunmasıdır (Anson, 1997). Sözlü

iletişim yoluyla öğretmen, daha az vakit ayırarak daha fazla ayrıntılı geri bildirimlerde bulunabilir, ifadelerini daha rahat düzenleyebilir ve iletişime açık yorumlar ekleyebilir (MacArthur vd., 2016). Ek olarak öğretmen, sözlü iletişim yoluyla bir öğrenci grubuna veya sınıfa yönelik olarak toplu geri bildirimi daha rahat verebilmektedir. Grup içerisinde herhangi bir öğrenciye verilen geri bildirimden, diğeri grup üyeleri de çıkarımlarda bularak eksikliklerinin farkına varabilmektedirler (Overall & Sangster, 2006). Ancak sözlü geri bildirimin olumlu yönlerinin yanında bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Örneğın, öğretmeniyile açık iletişim kuramayıp pasif kalan öğrenciler, verilen geri bildirimlerin iyi anlaşılamaması nedeniyle performanslarına yansıtamamaktadırlar (Hyland & Hyland, 2006). Bu nedenle öğretmen sözlü geri bildirimde bulunurken açık ve anlaşılır olmalı, öğrenci seviyesine uygun konuşma dili kullanarak geri bildirimde bulunmalıdır (Nelson & Schunn, 2009). Yine de sözlü geri bildirimler tahmin edilenden fazla zaman alabilmekte ve iyi bir iletişim becerisi gerektirmektedir. Çünkü öğretmenin veya akranlarının verdiğı sözlü geri bildirimler açık ve anlaşılır olmasına rağmen öğrenci tarafından umursanmayabilmektedir (Hyland & Hyland, 2006).

Sözlü ve/veya yazılı biçimde verilecek geri bildirimlerin neler olacağına yönelik kararlar öğrencinin yaşına, akademik durumuna, okuma veya anlama becerisine vs. göre şekillenmektedir. Öğrencinin yazılı veya sözlü olarak verilen geri bildirimleri anlayıp anlamadığının iyi gözlenmesi gerekmektedir. Böyle bir durumda sözlü iletişime geçilmesi açık iletişim açısından daha fazla fayda sağlayabileceğı düşünülmektedir, ancak buna yeterli zaman bulunmaması durumunda yazılı iletişim kullanılabileceğı önerilmektedir (Eraz, 2014).

İşlevlerine Göre Geri Bildirim

Geri bildirimler öğrencilere performanslarının niteliğı hakkında bilgi verirler. Hatalarını görebilme ve eksikliklerini giderebilme açısından geri bildirimler önemlidir. Ancak geri bildirimin düzeltici işlevinin de kullanılması sayesinde, öğrencilerin öğrenme eksiklerinin ve güçlüklerinin giderilmesi konusunda onu daha etkili hâle getirmektedir (Ata vd., 2018; Baykara, 2012; Demirel, 2024, Karacaoğlu, 2012;). Shimmel'e (1988) göre geri bildirim teyit edici, düzeltici, açıklayıcı, teşhis edici, genişletici (eklemleyici) olarak tasnif edilmiştir (Dönmez & Aydın, 2023; Göçer, 2019; Özalp & Kaymakcı, 2022; Senemoğlu, 2009; Şahin, 2015).

- Teyit Edici Geri Bildirim: Öğrenciye öğrenme sonuçlarına yönelik olarak doğru veya yanlış şeklinde bilgilendirme amacı taşımaktadır.
- Düzeltici Geri Bildirim: Öğrenciye öğrenme sonuçlarının yanında doğru cevabın ne olması gerektiğıyle ilgili de geri bildirim verilmesidir.

- Açıklayıcı Geri Bildirim: Öğrencinin verdiği cevap doğru ise neden doğru olduğu veya verilen cevap yanlış ise neden yanlış olduğunun ayrıntılı biçimde açıklanmasıdır. Çalışkan’a (1999) göre öğrenciye düzeltici veya açıklayıcı geri bildirim türlerinden hangisinin verilmesini seçme imkânı sağlanıyorsa bu da “Seçmeli Geri Bildirim” türü olmaktadır.
- Teşhis Edici Geri Bildirim: Öğrencinin verdiği cevap yanlış ise bu yanlış düzeltmesine yönelik olarak neleri nasıl çalışmasına ilişkin verilen kılavuz bilgileri kapsamaktadır.
- Genişletici (Eklemlayıcı) Geri Bildirim: Öğrencinin var olan bilgisiyle yeni bilgi arasındaki zihin şemasını genişletmeye yarayan bilgileri kapsamaktadır. Yani eski bilgi ve yeni bilgi arasında ilişki kurarak mevcut bilgisini genişletmeyi sağlamaktadır.

Tablo 1. İşlevlerine Göre Geri Bildirim Türleri Örnekleri (Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri)

Öğretmen: İstanbul’un fethi hangi yıl gerçekleştirilmiştir? Öğrenci: 1071.	
Geri Bildirim Örnekleri	Geri Bildirim Türleri
Cevabın yanlış.	Teyit Edici Geri Bildirim
Cevabın yanlış. Doğru cevap 1453 olmalıydı.	Düzeltilici Geri Bildirim
Cevabın yanlış. Çünkü 1071’de Osmanlı İmparatorluğu henüz kurulmamıştı. 1071 yılı Malazgirt Zaferi’ne ait olduğu için doğru cevap 1453 olmalıydı.	Açıklayıcı Geri Bildirim
Cevabın yanlış. Doğru cevap 1453 olmalıydı. İstanbul’un fethini daha iyi anlamak için Fatih Sultan Mehmet’in hayatını araştırabilirsin.	Teşhis Edici Geri Bildirim
Cevabın yanlış. Doğru cevap 1453 olmalıydı. Üstelik İstanbul’un fethiyle beraber Orta Çağ kapandı ve Yeni Çağ başladı.	Genişletici (Eklemlayıcı) Geri Bildirim

Niteliğine Göre Geri Bildirim

Geri bildirim, mesajın içeriğine göre olumlu ve olumsuz olarak ayrılmaktadır (Karaca, 2011).

Olumlu Geri Bildirim. Alıcının yani öğrencinin verilen mesajı tam olarak algılaması ve kaynağa doğru biçimde göndermesidir. Öğrenci geri bildirimde açık hâldedir. Olumlu geri bildirimde mesaj doğru algılanmış ve buna yönelik olarak doğru yorumlanarak performansa dönüştürülmüştür (Karaca, 2011; Şentürk, 2019; Yaşar, 2019). Yani öğrenci performansının istenilen düzeyde olması ve hedef davranışa ulaşmış olması, geri bildirimin olumlu olduğu anlamına gelmektedir (Özşavli, 2017). Olumlu geri bildirim bu yönleriyle öğrencinin kendi performansını değerlendirerek ileriye yönelik bir sonuç çıkarabilmesini sağlamaktadır (Köğce vd., 2012).

Olumsuz Geri Bildirim. Karaca'ya (2011) göre kaynak ve alıcı açısından vermesi ve alması olumlu geri bildirimde göre daha zor olan olumsuz geri bildirim, kaynağa mesajın hedeflenen biçimde alınmadığını belirtmektedir. Bu yönüyle olumsuz geri bildirim düzeltici bir işlev görmektedir. Alıcının, yani kaynağın bir insan olarak kendi yaptıklarını doğru görme eğilimden ötürü olumsuz geri bildirim kullanımı zorlaşmaktadır. Kendi düşünceleriyle uyuşmayan bu tür olumsuz geri bildirimin öğrenci açısından tehdit edici bir yanı bulunmaktadır (London, 2003). Özşavli'ye (2017) göre ise olumsuz geri bildirim, öğrenci davranışının istenilen düzeyde olmadığını ifade etmektedir.

Alan yazınındaki sınıflandırmalara da bakıldığında olumlu geri bildirim, övgü geri bildirimiyle birlikte kullanılmaktadır (Coffin, vd., 2003; Coşkun & Tamer, 2015; Hyland & Hyland, 2001, ss. 185-212; Raimes, 1983, ss. 258-272). Olumsuz geri bildirim ise yergi geri bildirimi veya eleştiri geri bildirimi türüyle birlikte kullanılarak sınıflandırılmıştır (Connors & Lunsford, 1993; Hyland & Hyland, 2001, 2006; Hyland, 2003).

Değerlendirme Tutumuna Göre Geri Bildirim

Öğrencilerin performanslarını değerlendirirken göz ardı edilmemesi gereken hususlardan biri de tutumdur. Değerlendirenin tutumu hem geri bildirimin etkililiğini hem de öğrenci motivasyonunu etkilemektedir (Coşkun & Tamer, 2015). Geri bildirimin tutumu açısından sınıflandırmada “övgü ve yergi geri bildirimleri” esas alınarak “yapıcı ve yıkıcı geri bildirim” tutumları da ifade edilmiştir.

Övgü Geri Bildirimi. Övgü, geri bildirim veren kişi tarafından öğrenci performansına yönelik olarak olumlu değerlendirilen bazı özellikler, nitelikler, beceriler gibi unsurların takdir edilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Hyland & Hyland, 2001). Yani öğrencinin performansının iyi ve olumlu yönlerini vurgulamaktadır (Coşkun & Tamer, 2015). Övgü geri bildirimi, öğrencinin sonraki çalışmalarına yönelik motivasyonunu arttırmayı sağlamaktadır. Öğrencinin performansı az gelişim gösterse bile ona övgü geri bildirimi vermek, onun kendine

olan güvenini arttırmasını ve daha iyi çalışmalar ortaya çıkartabilmesini desteklemektedir (Hyland & Hyland, 2002; McGrath vd., 2011). Çünkü öğrenciler övgüye yönelik olan geri bildirimleri daha iyi hatırlamaya ve dikkate almaya meyillilerdir (Hyland & Hyland, 2001). Raimes'e (1983) göre öğrencilerin iyi yaptıkları şeylerin fark edilmesi ve övülmeleri, onların kendilerini geliştirmelerinde ve hatalarını görmelerinde diğer düzeltme yöntemlerinden daha fazla katkı sağlar. Ancak övgü geri bildirimi gerektiği yerde, olması gereken zamanda ve dozunda kullanılmalıdır. Çünkü öğrenciler övgü geri bildirimini vaktinden önce ve dayanağı olmayan zamanda aldıklarında kafası karışabilmekte ve cesaretleri kırılabilmektedir (Hyland & Hyland, 2001). Öğrenciler gereksiz övgü geri bildirimleri almak yerine gerçekçi eleştiriler içeren ve gelişmelerini sağlayacak geri bildirimler almak isterler (Ferris, 1995; Hyland, 1998).

Yergi Geri Bildirimi. Yergi, geri bildirim veren kişi tarafından öğrenci performansına yönelik olarak olumsuzluk ve memnuniyetsizlik ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Hyland & Hyland, 2001). Övgü geri bildiriminin tek başına yeterli olmayacağına ve düzeltilmesi gereken unsurların fark edilmesi için eleştirel bir bakış açısı da gerektiği savunulmaktadır (Hyland & Hyland, 2006). Bu yönüyle yergi geri bildirimi öğrencilerin hatalarını görmede ve yapacakları değişiklikleri fark etmesine yardımcı olması yönüyle faydalıdır (Coffin vd., 2003). Alan yazınında “olumsuz geri bildirim” (Hyland & Hyland, 2006) ve “eleştirel geri bildirim” (Connors & Lunsford, 1993; Hyland & Hyland, 2001, 2006) olarak karşılıkları bulunan yergi geri bildirimi, üç tür altında incelenmiştir; sadece sorunu gösteren geri bildirim, sadece çözümü gösteren geri bildirim, sorunla birlikte çözümü de gösteren geri bildirim (Coşkun & Tamer, 2015).

Bu yönleriyle övgü ve yergi geri bildirimleri değerlendirenin tutumuna göre yapıcı nitelikte geri bildirim türleri olmaktadır. Çünkü yapıcı geri bildirim tutumunda öğrencilerin performanslarının iyi yönlerine vurgu yapılarak motivasyonları sağlanmaktadır. Ek olarak hatalarını görebilmeleri ve düzeltebilmeleri için eleştirel bir bakış açısıyla performanslarının olumsuz yönlerine de ışık tutulmaktadır (Coşkun & Tamer, 2015). Yapıcı geri bildirimde, övgü geri bildirimi tek başına kullanılabilir veya övgü ve yergi geri bildirimleri birlikte kullanılabilir. Ancak övgü ve yergi geri bildirimleri birlikte kullanılacaksa eleştirinin dozu hafifletilerek övgü geri bildiriminin daha baskın olması sağlanır (McGrath vd., 2011).

Eğer geri bildirim veren taraf yıkıcı tutum sergiliyor ise geri bildirim daha sert ve olumsuz tonlarda olmaktadır. Bu tür bir geri bildirim tutumu öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyebilir, motivasyonlarını düşürebilir ve geri bildirimi veren tarafa karşı güvenlerini yitirmelerine sebep olabilmektedir (Hyland & Hyland, 2006). Bu yüzden öğrencilere yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalı, yıkıcı olmak yerine yapıcı tutumda olunmalıdır.

Tablo 2. *Değerlendirme Tutumuna Göre Geri Bildirim Örnekleri (Coşkun & Tamer, 2015)*

Tutuma Göre Geri Bildirim Örnekleri	Tutuma Göre Geri Bildirim Türü
“Yazının başlığını çok iyi seçmişsin. Kompozisyon düzenine, imla ve noktalama işaretlerine dikkat etmişsin. Çok başarılı!”	Övgü Geri Bildirimi
“Kompozisyonunda anlatım bozuklukları ve imla hataları var. Bağlaçlarını çeşitlendirmelisin!”	Yergi/Eleştiri Geri Bildirimi
“Kompozisyonunun giriş ve gelişme bölümlerindeki akıcılığı sonuç bölümüne de yansıtabilirsen daha iyi olur.”	Yapıcı Geri Bildirim
“Kompozisyonun berbat olmuş! Dil bilgisi kurallarına artık dikkat etmen gerekiyor!”	Yıkıcı Geri Bildirim

Zamanlamasına Göre Geri Bildirim

Geri bildirimin etkili olabilmesini sağlayan faktörlerden biri olan geri bildirim zamanlaması, öğrencinin gösterdiği performans ya da yanıtına karşılık olarak verilen geri bildirim arasında geçen süreyi ifade etmektedir (Yaşar, 2018). Zamanlamasına göre geri bildirim türleri; anında, hafif gecikmeli ve gecikmeli geri bildirim olarak ayrılmaktadır (Brinko, 1990).

Anında Geri Bildirim. Bazı araştırmacılara göre anında geri bildirim, verilen test sonucunda öğrenci performansına yönelik olarak özet bilgilendirme şeklinde ifade edilirken bazı araştırmacılara göre ise öğretim sonucunda test sorularına tek tek verilen düzeltici bilgilendirmelerdir (Kulik & Kulik, 1988). Coulter ve Grossen’e (1997) göre, görev veya performans anında verilen geri bildirim türü olarak da ifade edilmektedir (Kaya & Kesen, 2014). Brinko (1993) ve Hathaway (1998), performansların zihinde henüz taze ve hatırlanabilir hâldeyken geri bildirim verilmesinin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Çünkü geri bildirimi veren ve alan tarafların performans sonrası ilgili performansları farklı hatırlama olasılıklarına karşı arada geçen zamanın olabildiğince kısa olması gerekmektedir. Köğçe’ye (2012) göre öğrencinin ilgisi kendi performansının üzerindeyken sıcaklığına geri bildirim verilmesi gerekmektedir.

Hafif Gecikmeli ve Gecikmeli Geri Bildirim. Öğrencinin performansı sonrasında geri bildirimin anında verilmek yerine bir süre bekletilerek verilmesi şeklindedir. Yapılan araştırmalar neticesinde gecikmeli geri bildirimin anında geri bildirime göre daha az etkili

olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak hafif gecikmeli geri bildirimin anında geri bildirimden daha az, gecikmiş geri bildirimden ise daha çok etkili olduğu görülmüştür (Erbaş & Yücesoy, 2002; Kangalgil, 2013; Köğce, 2012; Yaşar, 2018). Kantarcı'ya (2014) göre geri bildirimin geciktirilmesi durumunda öğrencilerin performanslarına yönelik olarak yeterli bir etki sağlanmayacağı belirtilmiştir.

Yaşar'a (2018) göre geri bildirim zamanlaması konusunda 1920'lerden günümüze kadar birçok araştırma yapılmış ve anında geri bildirim ile gecikmeli geri bildirim arasındaki etkililik düzeyleri tartışılmıştır. Araştırmaların bazıları anında geri bildirimin daha faydalı olduğunu öne sürmüştür, çünkü yanlış bilgilerin öğrencinin hafızasında yer etmeden geri bildirim ile düzeltilmesi sağlanabilmektedir. Ancak bazı araştırmalar ise gecikmeli geri bildirimin, yanlış bilgilerin unutulmasına zaman sağladığı ve yerine doğru bilgilerin aktarılmasında kolaylık sağladığını savunmaktadır (Koçdar, 2006). Yine de alan yazınında anında geri bildirimin daha etkili olduğunu savunan birçok çalışma (Brinko, 1993; Erbaş & Yücesoy, 2002; Hathaway, 1998; Kulik & Kulik, 1988; Mory, 2003) bulunmaktadır.

Geri bildirimin etkili olabilmesi için zamanlama faktörü önemlidir (Brookhart, 2011). Geri bildirimin zamanlaması ya anında ya da gecikmeli olacak şekildedir (Akalin, 2014). Köğce'ye (2012) göre geri bildirim öğrencilerin öğrenme hedefine uygun çalışmaları üzerindeki ilgileri devam ederken verilmelidir. Geri bildirim zamanlamasının nasıl ayarlanacağını belirlemek için, geri bildirimi veren tarafın kendisini öğrencinin yerine koyması etkili olacaktır. Öğrenci, ilgisinin ve odağının hâlâ çalışması üzerindeyken geri bildirim almak isteyeceği vurgulanmaktadır.

Tablo 3. Zamanlamasına Göre Geri Bildirim Örnekleri (Köğce, 2012)

Anında Geri Bildirim Örnekleri	Hafif Gecikmeli / Gecikmeli Geri Bildirim Örnekleri
-Öğrencinin sorularına hemen karşılık vermek	-Öğrencinin sorularını yanıtlamak için bekletmek
-Öğrencinin yanlış anlamalarına hemen sözel düzeltmelerde bulunmak	-Öğrencinin yanlış anlamalarını göz ardı etmek
-Ödev veya test kontrollerini hemen yapmak	-Ödev veya test tamamlandıktan 1-2 hafta sonra kontrol ederek öğrenciye teslim etmek

Miktarına Göre Geri Bildirim

Geri bildirimin zamanlama ve sıklık boyutlarının incelenmesi önemlidir. Van Houten'e (1980) göre okul çağındaki grupların yani öğrencilerin geri bildirim miktarı olarak daha sık geri bildirim alması öğrenmeyi daha etkili hâle getirmektedir (Akalin, 2014). Köğce'ye (2012) göre

verilecek geri bildirimin miktarını belirlemek zordur ve geri bildirimlerle öğrenci gelişiminin desteklenmesi için dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır. Geri bildirim verilmeden önce hangi noktaların detay bilgi içermesi gerektiğine dikkat edilmelidir. Bunun için konu, hedefler, öğrenci gelişimi, öğrenci bireysel özellikleri gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Çünkü bazı öğrenciler verilen az miktarda geri bildirimi hemen anlayabilirken bazıları daha fazla miktarda geri bildirim veya açıklamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun için ise öğrencileri tanımak önemlidir. Örneğin; geri bildirim verilecek noktalar konuyla alakalı ve hedef kazanımlarla ilgili olmalıdır, öğrencinin anlayabileceği yeterlilikte açıklamalar detaylandırılmalıdır ancak gereksiz detaylardan da arındırılmalıdır, sadece olumsuz yönler değil olumlu yönler de geri bildirim verilmelidir.

Tunstall ve Gipps'in (1996) Geri Bildirim Sınıflandırması

Öğretmenler tarafından verilen geri bildirimlere yönelik olarak Tunstall ve Gipps (1996) tarafından ayrıntılı bir geri bildirim sınıflandırması geliştirilmiştir (Eraz, 2014; Köğce, 2012; Yaşar, 2018).

Tablo 4. *Tunstall & Gipps'in (1996) Geri Bildirim Sınıflandırması*

DEĞERLENDİRMECİ GERİ BİLDİRİM	Pozitif Geri Bildirim	A1 Ödüllendirme	B1 Onaylama
	Negatif Geri Bildirim	A2 Cezalandırma	B2 Onaylamama/Beğenmeme
BETİMLEYİCİ GERİ BİLDİRİM	Başarıyla İlgili Geri Bildirim	C1 Başarıyı belirtme	D1 Başarıyla ilgili açıklama
	Gelişmeyle İlgili Geri Bildirim	C2 İlerlemeyi/Gelişmeyi belirtme	D2 Gelişme yolunu oluşturma

Bu sınıflandırmada öğretmenler tarafından verilen geri bildirimler içerik açısından değerlendirmeci ve betimleyici olarak iki türde ele alınmıştır. Değerlendirmeci geri bildirim öğrenci performansları hakkında yargı bildirirken, betimleyici geri bildirim öğrencinin performansında neleri, nasıl ortaya çıkarttığını ve nasıl gelişebileceğini içermektedir.

Değerlendirmeci ve betimleyici geri bildirimler kendi içlerinde alt temalara ve alt kodlara ayrılmışlardır (Eraz, 2014; Köğce, 2012; Yaşar, 2018).

A1: Ödüllendirme

Değerlendirmeci geri bildirim türündeki en pozitif geri bildirimdir. Öğrencilerin performanslarındaki çabalarına yönelik olarak öğretmenlerin onları ödüllendirme anlayışını ifade etmektedir. Bu geri bildirimi kullanan öğretmen, öğrencilerdeki olumlu davranışları güçlendirmeyi ve onları cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır. Dışsal bir geridir.

B1: Onaylama

Pozitif bir değerlendirme geri bildirimidir. Öğrencilerin performanslarının öğretmen tarafından olumlu anlamda onaylanmasıyla ilgilidir.

C1: Başarıyı belirtme

Betimleyici bir tür olan bu geri bildirim öğrencinin elde ettiği başarının belirli yönlerini açıklamaktadır. Övgü yoluyla öğrenci başarısını destekler ve iyi bir başarıyı oluşturan unsurlarla ve beklentilerle ilgili açık mesajlar verir.

D1: Başarıyla ilgili açıklama

Bu betimleyici geri bildirimde öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesi sağlanır. Çünkü öğrenciler kendi çalışmalarındaki başarılarını açıklar ve gösterirler. Öğretmen ise yargılamaktan ziyade öğrenme sürecini kolaylaştırmayı sağlar. Yani bu geri bildirim, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarına yönelik olarak karşılıklı öğretmen ve öğrenci iletişimini içerir.

A2: Cezalandırma

Değerlendirmeci geri bildirim türündeki en negatif geri bildirimdir. Öğretmen tarafından tamamen beğenilmeyen bir durumun olduğunu ifade etmektedir.

B2: Onaylamama/Beğenmeme

Negatif değerlendirme olan bu tür geri bildirim, öğrencilerin performanslarının öğretmen tarafından onaylanmadığının veya beğenilmediğinin hissettirildiği ifadeleri içermektedir.

C2: İlerlemeyi/Gelişmeyi belirtme

Betimleyici olan bu geri bildirim yanlış öğrenmelerin nasıl düzeltileceğini ve öğrenmelerin nasıl daha iyi olabileceğini belirtmek için kullanılır. Yani hataya ve davranışa

odaklanır. Öğretmen bu tür geri bildirimi kullanırken öğrencilerin başarılarıyla alakalı olan hatalara odaklanmalıdır.

D2: Gelişme yolunu oluşturma

Bu betimleyici türdeki geri bildirimde ise öğretmen, öğrencilerinin kendi performanslarını ölçebilmesi için gerekli olan stratejilere yönelik kılavuzluk sağlar. Ancak öğretmen yönergeler vermekten ziyade öneriler verir ve gerekli ortamı sağlar. Öğrencilerin çalışmalarına odaklanan karşılıklı değerlendirmeler içermektedir.

Geri Bildirimin Amaçları ve Yararları

Sadler (1989) geri bildirimi öğrencilerin mevcut başarısı ve hedeflenen başarı düzeyi arasındaki boşluğu azaltmaya çalışan yardımcı unsur olarak tanımlamaktadır. Çalışkan'a (1999) göre geri bildirimler, öğrencilerin performanslarına yönelik olarak pekiştirme, güdüleme ve hatalarını düzeltme amacıyla iletişimsel yollar kullanılarak verilen uyarılardır. Öğrenme süreci geri bildirimlerle daha değerli, anlamlı ve kalıcı hâle gelmektedir. Geri bildirimler eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenme ipuçları sağlamak, hata ve yanlışları gidermek için kullanılabilir (Hattie & Timperley, 2007). Bu nedenle geri bildirim yalnızca hatalara yönelik bir unsur değildir, başarıyı arttırmaya yönelik eksiklikleri gidermek, doğru öğrenmeleri desteklemektir (Hattie, 2012).

Geri bildirim karşılıklı iletişimin vazgeçilmez bir unsurudur, söylenilen ve yapılan arasındaki iletişim sürecinin etkilerini gösteren bağıdır (Göçer, 2019). Geri bildirimin amaçları ve yararları konusunda alan yazınında birtakım görüşler bulunmaktadır.

Bee ve Bee (1997, s. 10) geri bildirimin amaç ve yararlarına yönelik olarak şunları belirtmiştir:

- Geri bildirim öğrenme sürecinde öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri içeren performansları geliştirmesine yardımcı olur.
- Öğrenciler geri bildirim aldıklarında kendi performansları üzerine olumlu tutumla belirli standartları baz alarak bilgi edinir.
- Geri bildirim, öğrencilerin davranış ve performans kriterlerine ulaşmak için kendi planlarını yapmaya teşvik eder.

Tata (2002, s. 481) geri bildirimin amaçları ve yararları için:

- Öğrenci davranışlarının istenilen şekilde olmasının ve sürekli kılınmasının sağlanması,

- Öğrencilerin kendi performanslarının farkında olmasının ve velilerin ise öğrencileriyle ilgili bilgi edinmesinin sağlanması,
- İyi performansın desteklenmesinin ve teşvik edilmesinin sağlanması,
- Eksikliklerin ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenip giderilmesiyle performans düşüklüğünün engellenmesinin sağlanması şeklinde ifade etmiştir.

Nicol ve Macfarlane-Dick'e (2006, s. 203) göre etkili geri bildirimler,

- İyi performansın açığa kavuşmasını sağlar.
- Öz değerlendirmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenmeye yönelik nitelikli bilgiler sunar.
- Öğretmen ve akran iletişimini destekler.
- Olumlu motivasyon algısını ve benlik saygısını destekler.
- Öğrenme eksiklerini gidermek için fırsat sağlar.
- Öğrenmeyi geliştirmek için etkilidir.

Eğitimde geri bildirimin doğası ve faydaları üzerine Hattie vd. (2016) şunları ifade etmiştir:

- Geri bildirim yanlış olanı düzeltir, doğru olanı güçlendirir.
- Öğrencilere yeni konuları anlamada yardımcı olur ve önceki bildikleriyle karşılaştırma yapmalarını sağlar.
- Karşılıklı akran iletişimini sağlar ve sosyal etkileşimlerle yeni anlayışlar geliştirir.
- Öğrenme hedeflerini olumlu etkiler.

Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Algıları

Öğrenci geri bildirimlerinin biçimlendirici değerlendirmede sürecin bir parçası olarak kullanılması gerekmektedir. Geri bildirimle birlikte yürütülen eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere, öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine dair çaba gösterildiği mesajı da verilmektedir (Karabilgin & Şahin, 2006).

Özellikle lisansüstü seviyesindeki öğrenciler akademik performanslarına yönelik düzenli olarak geri bildirim almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Singh, 2016). Akademi seviyesindeki öğrenciler metabilşsel becerileriyle geri bildirimleri düzenlerler ve sürece dâhil olurlar. Geri bildirime yönelik algıları olumlu ise içsel motivasyonları olumlu yönde gelişir ama olumsuz algıları var ise içsel motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilir (Hattie & Timperley, 2007). Akademik ürünün veya olumlu performansın ortaya çıkmasını, öğrencilere verilen etkili geri bildirimler etkilemektedir (Delante, 2017; Pham, 2019). Yu ve Lee'ye (2013) göre etkili

geri bildirimler sayesinde tezler de daha denetimli hâle gelerek kaliteli ürünler ortaya çıkmış olur. Kim (2018), sözlü, yazılı ve akran geri bildirimlerini de içeren lisansüstü geri bildirim uygulamalarının akademik açıdan konuyu öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Cevher vd., 2022). Geri bildirim, yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler için çok önemlidir çünkü öğrenimleri ve gelişimleri için gereklidir (Price vd., 2011). Bu ifadeleri, yaptığı bir araştırmayla destekleyen Karaca (2011), öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenmenin kolaylaştırılması ve eğitim sürecinin kalitesinin yükseltilmesi için geri bildirim gerekli bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, gerekli buldukları geri bildirimlerin daha etkili olması için geri bildirimlerin açık, anlaşılır, öğrenme çıktıları ve değerlendirme kriterlerine uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak geri bildirim gerekli görmelerine rağmen olumsuz veya eleştireci geri bildirim göz ardı ettikleri sonucu da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin geri bildirimle yönelik olumlu algılarının yanı sıra öğretme ve öğrenme süreçlerinde geri bildirimin etkin biçimde kullanılmamasının olumsuz algılar oluşturabileceği anlaşılmıştır. Bu olumsuz algılar açısından geri bildirimle yönelik öğrenci engellerinin (İstencioğlu, 2022, s. 46) incelenmesi gerekli olacaktır.

Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Engelleri

Öğretimde geri bildirim süreçlerinin tam anlamıyla uygulanmasının zor olmasından ötürü öğrenciler ve öğretmen açısından olumsuz algıların oluşması geri bildirimin faydalarını ve etkililiğini azaltabilmektedir (Carless & Winstone, 2020). Bu nedenle geri bildirimin etkili olabilmesi için öğrenciler tarafından aktif bir biçimde kullanılması gerektiğini ve geri bildirim kullanmalarını engelleyecek bariyerlerin tanınmasının gerektiği ifade edilmiştir (Winstone vd., 2017). İstenci'ye (2022) göre pek çok araştırmacı, geri bildirimle yönelik öğrenci engellerinin olası nedenlerini incelemiştir. Jonsson'a (2013) göre, geri bildirim yetersiz bireyselleştirme, öğrencilerin stratejik eksiklikleri, öğrencilerin geri bildirimle karşı isteksiz olması, geri bildirim veren tarafın aşırısı otoritesi ve anlaşılması zor ifadeler kullanılması geri bildirimle yönelik faydaları azaltarak öğrenci engelleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim seviyesindeki akademik dilin zorluğu ve bu akademik kavram bilgisinin yetersizliği de öğrenciler açısından geri bildirim anlamayı zorlaştırmakta ve öğrenciler kendi zihinlerinde olumsuz geri bildirim algısı oluşturabilmektedirler (Davis, 2020; Sutton, 2012). Bazı öğrenciler verilen geri bildirimlerin yeterince açık olmadığını belirtmişler, hatta öğretmenlerinin kötü el yazısı yüzünden geri bildirim göz ardı ettikleri ortaya çıkmıştır (Van der Kleij, 2019). Geri bildirimin verilme zamanının geç olması, bireysel beceriler ve geri bildirimle yönelik tutumlar da öğrenci engelleri oluşturabilmektedir (Hartley & Chesworth, 2000; Henderson vd., 2019). Winstone vd. (2017) tarafından öğrenci geri bildirim engelleri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin, geri

bildirimin ve amaçlarının ne olduğunun bilinmesinin eksikliği, geri bildirimi kullanma stratejileri hakkında yetersiz bilgi, geri bildirimi uygulamaya yansıtmada zorluk, geri bildirimde önceden hazır olma yetersizliği şeklinde engel unsurları ortaya çıkmıştır. Geri bildirimin karşılıklı diyalog gerektiren bir süreç olmasından ötürü geri bildirimde yönelik öğrenci engelleri sadece öğrencilerle alakalı değil, eğitimcilerle de alakalı bir durumdur. Öğrenciler öğretmenleri yetersiz düzeyde geri bildirim vermekle suçlarken öğretmenler de öğrencilerin geri bildirimlerle yeterince ilgilenmediklerini ifade etmektedirler (Nash & Winstone, 2017). Bu nedenle öğrenciler ve öğretmenler arasında ortak bir geri bildirim sorumluluğuna önem verilmesi gerekmektedir (Nicol, 2010).

Okuryazarlık Kavramı

21. yüzyılda toplumun yapı taşlarından olan bireylerin, ailelerin, toplulukların ve ülkelerin kalitelerinin yüksek olması ve başka topluluklarla rekabet edilebilmesi etkin bir okuryazarlık becerisine bağlıdır (Husna vd., 2010). Okuryazarlığın önemi, psikologların, dilbilimcilerin, eğitimcilerin ve sosyologların neredeyse elli yıldır bunun üzerine araştırmalar yaparak bu alandaki bilgi düzeyinin artmasını sağlamıştır (Sur, 2022). Okuryazarlık kavramı 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıktığı zamanlarda metni şifreleme ve kodlama becerisine yönelik bir kavramken (Ohler, 2009), ilerleyen zamanlarda okuyucu ve yazar arasında etkileşim, okuduğunu anlama ve yazıyla aktarabilme, zihin becerilerinin gelişimi (Güneş, 2000) ile ilgili bir kavram hâline gelmiştir. Okuryazarlık genel anlamda, bireylerin topluma dâhil olarak bilgi ve becerilerini geliştirmesi için kelime dağarcığı, okuma, yazma ve konuşma yoluyla sosyal bir bağlamda üretimde bulunma ve bu ürünler üzerine düşünebilme süreci olarak tanımlanabilir (Ateş & Aşçı, 2021; Frankel vd., 2016; OECD, 2019). 21. yüzyıla kadar sözcüklerin sesletimleri ve/veya ifade edileni anlayabilme ve yeniden ifade edebilme olarak görülen okuryazarlık kavramı, gelişen teknoloji, bilim ve sanat alanlarında bireylerin yeni becerilere sahip olmasını da gerektirmiştir. Dijital çağda olması gereken birtakım yeni beceriler, okuryazarlık kavramının okuma, yazma, işlem yapabilme becerilerini de kapsamıyla birlikte çeşitli bilim dallarında kendi içinde farklı anlamlara ayrılarak kullanılmasını sağlamıştır (Leu vd., 2004). Sur (2022) yaptığı araştırmada alan yazınındaki okuryazarlık türlerini tespit ederek farklı bilim dalları altında birçok tür ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları; akademik, araştırma, bilgi, bilgi teknolojileri, değerlendirme, dijital, eğitim programı, hukuk, istatistik, matematik, medya, müzik, öğrenci geri bildirimi, öğretmen geri bildirimi okuryazarlıkları gibi türler ve tanımları alan yazınında yer almıştır. Örneğin, eğitimle ilgili okuryazarlıklardan olan öğrenci geri bildirim okuryazarlığı, öğrencilerin geri bildirim süreçlerini anlama, kullanma ve bunlardan faydalanabilmeleri şeklinde tanımlanmıştır (Molloy vd., 2020). Öğretmen geri

bildirim okuryazarlığı ise geri bildirim sürecinde öğrencilerin geri bildirim almasını sağlayacak ve öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişmesini sağlayacak şekilde tasarlamaya yönelik bilgi, uzmanlık ve eğilimler olarak tanımlanmıştır (Carless & Winstone, 2020).

Geri Bildirim Okuryazarlığı

Geri bildirim, öğrenci performansını geliştiren ve öğrenimi iyileştiren bir süreç olduğu için öğrencilerin geri bildirim talep etmesi, verilen geri bildirim anlayıp kullanabilmesi, öğretmenlerin ise geri bildirim sürecini etkin tasarlayabilmesi geri bildirim süreçlerinin etkililiği açısından önemlidir (Carless & Winstone, 2020; Malecka vd., 2020). Ancak öğrencilerin geri bildirim anlama ve kullanabilme becerisi, yani geri bildirim okuryazarlıkları, zaman içerisinde farklı uygulamalarla yavaşça öğrenilir ve geliştirilir (Malecka vd., 2020). Son zamanlarda geri bildirim alanındaki çalışmalar içerisinde Sutton (2012) tarafından ilk kez kullanılan geri bildirim okuryazarlığı önemli bir kavram olmuştur (Yıldız vd., 2022). Sutton (2012, s.33) geri bildirim okuryazarlığı kavramını üç boyut altında incelemiştir: epistemolojik (bilinen nasıl bilinir?), ontolojik (bilinen nasıl vardır?) (Yardımlı, 2014) ve pratik boyutlar. Öğrenenin bilme veya akademik bilgi ile etkileşimi epistemolojik boyut, öğrenenin kendi benliği ya da kendi kimliğiyle etkileşimi ontolojik boyut, öğrenenin geri bildirim anlama, yansıtma ve ileriye taşıma gibi eylemlerle etkileşimi ise pratik boyuttur. Geri bildirim okuryazarlığının bu ilk kavramsal tanımları, eğitimcilerin öğrencilerin akademik açıdan beklentilerini anlamaya yönlendirmiştir (Davis, 2020). Geri bildirim, öğretimin bütün kademelerinde olduğu kadar yükseköğretim kademesinde de önemli bir unsurdur ve son zamanlarda yükseköğretimde geri bildirim önemi üzerindeki yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır (Yıldız vd., 2022).

Öğrencilerin geri bildirim anlama, kullanma ve bunlardan faydalanabilme becerileri olarak tanımlanan (Molloy vd., 2020) öğrenci geri bildirim okuryazarlığında, Carless ve Boud (2018, s.1316) tarafından dört özelliği içerecek biçimde bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu özellikler; “geri bildirim takdir etmek, yargılarda bulunmak, duyguları yönetmek ve harekete geçmek” olarak belirlenmiştir. Yani bu özellikler kısaca; geri bildirim değerin farkında olmak ve aktif rol almak, kendisinin ve başkalarının performanslarını değerlendirmek, süreç içerisinde oluşabilecek olumsuz duyguları kontrol altına alabilmek ve geri bildirim aldıktan sonra uygulamak için harekete geçmek şeklinde açıklanabilmektedirler.

Şekil 1. Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı Özellikleri (Carless & Boud, 2018)



Carless ve Boud (2018) tarafından belirlenen öğrenci geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinin ayrıntılı açıklaması şu şekilde yapılabilir (İstencioğlu, 2022):

- 1) Geri bildirim takdir etmek: Geri bildirim okuryazarı olan öğrenciler süreç içerisinde aktif oluşlarının yanı sıra performanslarını geliştirmek için geri bildirim değerli bulurlar ve geri bildirim rolünü anlamlı hâle getirirler. Ayrıca geri bildirim farklı biçimlerde ve farklı kaynaklardan alındığının farkında olarak geri bildirim erişmek, kaynakları saklamak ve kaynaklara yeniden ulaşabilmek için teknolojiye de faydalanırlar.
- 2) Yargılarda bulunmak: Geri bildirim okuryazarı olan öğrenciler hem kendisinin hem de başkalarının çalışmalarına yönelik makul değerlendirmelerde bulunabilmek için becerilerini geliştirirler. Yani akran geri bildirimlerinde bulunabilirler ve bunu sağlayabilmek için öz geri bildirim becerilerini arttırırlar.
- 3) Duyguları yönetmek: Öğrenciler duygusal dengelerini koruyup eleştirel geri bildirimler aldıklarında olumsuz tutumlardan kaçınırlarsa geri bildirim okuryazarı olarak başarılıdır. Bu tip öğrenciler geri bildirim ve/veya öneri alma ve iletişimi sürdürme konusunda aktiflerdir.
- 4) Harekete geçmek: Geri bildirim okuryazarı öğrenciler aldıkları geri bildirim sonrasında gerekli adımları atmaları gerektiğinin farkındadırlar. Performans gelişimleri için geri bildirimlerden sonuçlar çıkarırlar ve geri bildirim için stratejiler oluştururlar.

Geri bildirim okuryazarlığı gelişmiş olan öğrenciler geri bildirim sürecine aktif olarak katılırlar ve edindikleri bilgileri performanslarına olumlu şekilde yansıtırlar (Carless & Boud, 2018). Geri bildirim okuryazarlığı becerisini kazanmak için Han ve Xu (2020) akran geri

bildiriminin ve ek olarak öğretmen geri bildiriminin kullanılmasını önermektedir. Malecka vd. (2020) ise öz değerlendirmeler, akran değerlendirmeleri ve geri bildirimle yönelik e-portfolyolarının kullanılmasını önermektedir. Geri bildirim okuryazarlığının gelişimi üzerine Carless ve Boud (2018), geri bildirim sürecindeki öğretmen ve öğrenci arasındaki role, etkili geri bildirim geliştirme yöntemlerine ve geri bildirimi verimli kullanma yollarına odaklanan diyaloglar kurulmasına dikkat çekmiştir. Eğitim programlarında öz ve akran geri bildirimlerinin de hedeflenmesini önermiştir. Ek olarak öğrencilerin geri bildirimi birlikte tartışabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmasını ve geri bildirim sürecinin sonunda öğrencilerin önceden aldıkları geri bildirimleri nasıl kullandıklarını göstermelerini önermiştir (Yıldız vd., 2022).

Carless ve Boud (2018) öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarının gelişmesi için öğretmenlerin aktif öğrenci katılımı teşvik edecek öğrenme ortamları oluşturmasını, öğrencilere rehberlik ve koçluk yapmayı, geri bildirimi yanlış anlamayı engellemek için öğrencilerle iletişim hâlinde olmayı önermektedir. Malecka vd. (2020) geri bildirim okuryazarlığının eğitim programlarına entegre edilmesi hususunda henüz tartışmaların devam ettiğini belirterek kendisi tarafından çerçevesi oluşturulan üç mekanizma ile geri bildirim okuryazarlığının eğitim programlarına faydasını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Açığa çıkartma: Öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçları için çeşitli kaynaklardan bilgi araştırmalarını içermektedir. Yani kendi öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara benzer veya örnek olabilecek durumları bulabilmek için metinlere veya dijital kaynaklara başvurmayı içerir. Bu da öğrencilere kendi kendine bildirim oluşturma becerisi sağlar. İnsan dışı kaynaklar yeterli olmadığında ise yine öğretmen vb. insan kaynaklarına başvurabilmek bilgi toplama becerisini geliştirir. Geri bildirim okuryazarı öğrenciler gelen geri bildirimlerin ayrıntısına bakmaksızın ihtiyaç duyduğu geri bildirimlerin çerçevesini kendi belirleyebilir.
2. İşleme: İşleme süreci, öğrencilerin dış kaynaklardan edindiği geri bildirimlerin hem ihtiyaca göre değerlendirildiği hem de tahmin edilemeyen bilgilerin dikkatine alındığı anlamlandırma sürecidir. Geri bildirim okuryazarı öğrenciler edinilen bilgileri olduğu gibi kullanmaz, mutlaka kaynakların uzmanlığı, güvenilirliği ve inanılabilirliği açısından gözden geçirirler.
3. Harekete geçirme: Ne yapılacağını bilmek ve yapılacak şeyi hayata geçirmek farklıdır. Öğrencilerin geri bildirimlerden aldıkları verimin farkında varmaları çalışmalarının devamının gelmesi ve çalışmalarını başkalarına da kontrol ettirilmesine bağlıdır. İşleme aşamasından öğrendiklerini yeni sürece

yansıtmaları ve somutlaştırmaları gerekir. Böylece oluşturdıkları öğrenme stratejilerinin gelişimini uzun vadede görmeleri sağlanır.

İstencioğlu'na (2022) göre Malecka vd. (2020) bu üç mekanizmanın gerçekleştirilmesi için birtakım uygulamalar sunmuştur. Öncelikle öğrenciler gelişimsel geri bildirim taleplerinde bulunarak öğretmenlerin bireylerin kişisel ihtiyaçlarına yönelik geri bildirimlerini düzenlemelerini sağlarlar. İkinci uygulamada ise üniteler ve öğretimsel görevler arasında sürekli olarak öz değerlendirmenin de kullanılması ve böylece öz değerlendirmenin boylamsal takibinin de sağlanmasıdır. Üçüncü uygulamada giderek artan (kümülatif) akran değerlendirmesi şeklindedir. Geri bildirim sonuçlarının sürece dâhil edilerek harekete geçirilmesine olanak sağlar ve hedef çalışmanın açıklığa kavuşturulması, değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesini talep etmek için uygundur. Bu uygulama öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarının gelişimi için faydalıdır, ancak öğrencilerin geri bildirimin ilk aşamasında eğitilmesi ve akran geri bildiriminin değerinin açıklanması gerekmektedir. Son uygulama ise geri bildirimle yönelik e-portfolyolardır. Bunlar sayesinde öğrenciler farklı sayıda kaynaktan edindikleri geri bildirimleri sentezleyebilir, gelişimlerini takip edebilir ve bu e-portfolyolar yoluyla geri bildirim sonrası tamamlanması gereken görevlerini içeren bireysel geri bildirim uygulama planları oluşturabilirler. Malecka vd. (2020) öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarının gelişmesine katkı sağlayabilecek bu ve buna benzer stratejiler aracılığıyla oluşturulan dersleri tasarlayanın, mevcut geri bildirim uygulama zorluklarının ele alınmasını sağlayacağını belirtmiştir.

İlgili Araştırmalar

Özdemir-Yılmaz ve Kabadayı (2024) tarafından yapılan “Adaptation of student feedback literacy scale into Turkish culture: A study of reliability and validity” adlı çalışmada, Zhan (2022) tarafından geliştirilen “Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlanması ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. İngilizce dilinde yazılan bu makale, ilgili ölçeğin orijinal hâlinin Türk kültürüne uyarlanması, dil ve kültür bağlamında uygunluğunun değerlendirilmesini içermektedir. Araştırma nicel bir çalışma olmuştur ve ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin cinsiyet ve akademik bölüm değişkenleri arasında ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Çalışma grubu ağırlıklı olarak hazırlık sınıfında okuyan ve dört üniversite bölümünde okuyan üniversite öğrencilerini kapsamıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin cinsiyet ve akademik bölüm değişkenleri arasında ölçüm değişmezliği olduğu belirlenmiştir, yani ölçek farklı cinsiyet ve bölümlerde tutarlı bir şekilde

işlev gördüğü anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm boyutlarındaki Cronbach ve McDonald değerleri güvenilir değer aralıklarında yer almıştır.

Karakul (2023) tarafından oluşturulan “EFL Preparatory Programme Students' Feedback Literacy in Higher Education” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarını incelemek amacıyla Zhan (2022) tarafından geliştirilen altı alt boyutlu “Öğrenci Geri Bildirim Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıkları cinsiyet, İngilizce öğrenmedeki başarı algısı, tutumu ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Veriler İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) 161 hazırlık sınıfı öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada cinsiyete yönelik anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ancak kendini başarılı bulan öğrencilerin, kendini başarılı bulmayan öğrencilere karşı ve İngilizce öğrenmeyi seven öğrencilerin, sevmeyen öğrencilere karşı daha yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bölüm değişkeninde ise anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel olarak orta-yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlıklarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yu vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğrencilerinin yazma becerisi üzerine geri bildirim okuryazarlıklarını ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Çinli 224 lisans öğrencisi ölçek geliştirme aşaması için, 1868 lisans öğrencisi ise geçerlik aşaması için çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Beş boyut (Geri bildirimini takdir etme, farklı geri bildirim kaynaklarını kabul etme, yargıda bulunma, duyguları yönetme ve harekete geçme) olmak üzere toplam 28 madde oluşturulmuştur. Yargıda bulunma, duyguları yönetme ve harekete geçme boyutları yabancı dil öğrencilerinin yazma becerisi üzerine okuryazarlıklarının önemli faktörleri olarak görülmüştür. Geri bildirim sürecinden yüksek verim alabilmek için öğrencilerin değerlendirici yargılarının gelişmesi gerektiği belirtilmiştir. Çünkü değerlendirme kriterlerine ilişkin ortak bir anlayış olmadan kendisinin veya başkasının çalışmalarını anlamdıramazlar ve geri bildirim süreçleri üzerinde kontrol sağlayamazlar (Nicol vd., 2014). Ek olarak duygu yönetimi boyutunun da yabancı dil öğrencilerinin yazma geri bildirim okuryazarlıkları üzerinde öğrenci katılımı açısından önemi vurgulanmıştır. Çünkü duygular öğrencilerin geri bildirimden faydalanmalarını etkileyebilmektedir (Mahfoodh, 2017). Bu açıdan bu boyutun incelenmesi de gerekli görülmüştür. Duygu yönetimi boyutu, Molloy vd. (2020) tarafından belirlenen çerçevedeki beşinci boyut (Duyguları kabul etme ve duygularla çalışma) ile örtüşmektedir.

Geliştirilen ölçeğin, faktör yapısı ve teorik boyutlarının güvenilirliğini ve geçerliğini güçlendiren cinsiyet, sınıf ve disiplinler arasında ölçüm değişmezliği göstermiştir. Bu tür bir değişmezlik, bu ölçeğin eğitim ortamlarında geniş bir uygulanabilirlik alanı sağlayacağını

göstermiştir. Ayrıca ölçek, öğrencilerin öz değerlendirmesi için bir araç olarak görülmüştür. Çünkü ölçeğin beş boyutu, öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek için yönergeler sağlamaktadır. Yu vd. (2022) gelecekteki öğrenci okuryazarlıklarını inceleyen benzer çalışmalar için çalışma gruplarının uluslararası düzeyde demografik olarak çeşitlendirilmesini önermiştir. Kendi çalışmamızda ise bu çalışmadan farklı olarak lisans öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları, belirli bir disipline bağlı kalınmadan genel bir çerçevede ve lisans bölümü, sınıf gibi farklı değişkenlerle çeşitlendirilerek Türkiye’de incelenmiştir.

Dong vd. (2023) yaptığı çalışmada, öğrencilerin akran geri bildirim okuryazarlıkları, akran geri bildirim alma-verme kapasiteleri ve tutumları olarak incelenmiştir. 484 Çinli üniversite öğrencisinin çalışma grubu olduğu bir akran geri bildirim okuryazarlığı ölçeği geliştirip doğrulanması amaçlanmıştır. Anketler yabancı dil öğretmenleri tarafından sosyal medya platformu üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Katılımcı öğrenciler ise ağırlıklı olarak bilim, sanat ve dil bölümlerinden olmuştur. Ölçekteki maddeler ise üç kaynaktan yararlanılarak oluşturulmuştur. Geçmişteki geri bildirim okuryazarlığı ölçeklerinden uyarlanan maddeler, akran geri bildirim üzerine yapılan önceki çalışmalar ve akran geri bildirim konusunda tecrübeli 7 yazma öğretmeni ve 5 üniversite öğrencisi ile yapılan görüşmeler kaynak olarak kullanılmıştır. Veriler rastgele 2 set hâline ayrılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için kullanılmıştır. Bu çalışmayla göre geniş bir faktör yelpazesi içeren bir akran geri bildirim okuryazarlığı ölçeği geliştirilmiş, doğrulanmış ve eleştirel biçimde incelenmiştir. Akran geri bildirim okuryazarlığı üzerine öğrenciler arasındaki farklılığın temelde neyin neden olduğu gelecekteki çalışmalar için açık uçlu bir soru olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin akran geri bildirim okuryazarlığının bilişsel ve sosyal duyuşsal hazır bulunuşluğu içeren çok faktörlü bir yapı olduğunun farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, akran geri bildirim eğitiminde öğrencilerin hem bilişsel ve işbirlikçi yeteneklerini hem de sosyal duyuşsal yönlerini de geliştirmeleri önerilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda üniversitelerin tüm seviyelerinden daha geniş katılımcı gruplarının incelenmesi, öz algıların ve akran geri bildirim davranışlarıyla deneysel ilişkileri incelemek için davranışsal ölçümler yapılması da önerilmiştir.

Han ve Xu (2021) tarafından yapılan çalışma, ikinci dilde yazma bağlamında özellikle yazılı düzeltici geri bildirim ile öğrenci geri bildirim okuryazarlığını ve öğrencilerin geri bildirimle nasıl etkileşime girdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, geri bildirim okuryazarlığını bilişsel, sosyoduyuşsal kapasite ve sosyoduyuşsal eğilim olarak kavramsallaştırıp öğretmenlerin geri bildirim çabaları ve öğrencilerin düşük katılımı arasındaki uyumsuzluğu anlamaya ve ikinci yabancı dil olarak yazma bağlamında geri bildirim

okuryazarlığını geliştirmek için öneriler sunmaya odaklanmıştır. Araştırma Çin’de bulunan bir üniversitede lisans öğrencilerinin İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları yazılı kaynaklar, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler olmuştur. 16 hafta boyunca veriler toplanmıştır. Öğrencilerin yazılı düzeltici geri bildirimle yönelik bilişsel, davranışsal ve duyuşsal tepkileri incelenmiş ve nitel bir yaklaşımla metin ve içerik analizi yapılmıştır. Kadın ve erkek iki öğrenciden ve iki öğretmenden toplanan veriler sonucunda kadın öğrencinin yüksek başarılı, erkek öğrencinin orta seviyeli bir başarı gösterdiği ve farklı tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Winstone vd. (2019), öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı becerilerini geliştirmede “Geri Bildirim Araç Kiti (DEFT)” ile katılım geliştirmenin yararlarına ilişkin verileri sunmaktadır. “DEFT” öğrencilerin etkin katılımcı geri bildirim becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirim sözlüğü, kılavuzu, atölyesi ve portföyü için yapı taşları içeren bir kaynak seti olarak ifade edilmektedir (Winstone & Nash, 2016). Bu araştırmadaki 1. Çalışmada katılımcı öğrencilere geri bildirim kullanımları ve DEFT kaynaklarının yararına ilişkin algıları hakkında anket uygulanmıştır. 2. Çalışmada, öğrenciler odak gruplarında kaynakları tartışmışlardır. 3. Çalışmada ise öğrenciler DEFT geri bildirim atölyesini tamamlamadan önce ve tamamladıktan sonra geri bildirim okuryazarlığı ölçeğine verdiği yanıtlar karşılaştırılmıştır. Katılımcılar DEFT’i olumlu algılamışlar ve elde edilen veriler bu tür kaynakların öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarını geliştirebileceğini göstermiştir. Ancak bunun yanı sıra veriler, böyle bir uygulamanın öğrenciler için ne zaman çok değerli olacağı, öğrencilerin ne seviyede gönüllü olacağı ve gelişim için desteğe en çok ihtiyaç duyan öğrencilerin katılım sağlayıp sağlamayacağı konusunda sorular ortaya çıkarmıştır.

Little vd. (2024) geri bildirim okuryazarlığının farklı yönlerinin yükseköğretimde nasıl geliştirildiğinin araştırılması amaçlamıştır. Uygulamaların odaklarını, doğasını ve başarısını tespit etmek için bir kapsam incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede eğitim uygulamalarının öğrencilerde geri bildirim okuryazarlığını geliştirdiğine dair öğrencilerin algı ve tutumlarını yönetmeleri, geri bildirim sürecinde daha özgüvenli ve etkin katılımcı olmaları gibi kanıtlar bulunmuştur. Ancak bazı uygulamaların öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarını geliştirmede etkili olsa da gelecekteki uygulamalardan en iyi şekilde yararlanmak için hem çalışma hem de uygulama tasarımlarının geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Little ve diğerlerine (2024) göre öğrenci geri bildirim okuryazarlıkları birçok kavramsal literatüre konu olmuştur ama az sayıda uygulama araştırması geri bildirim okuryazarlıklarının nasıl ve ne şekilde geliştirilebileceğini araştırmıştır. Ayrıca geri bildirim okuryazarlıklarının hangi unsurlarının uygulamada etkin biçimde geliştirilebileceğini ve daha fazla araştırılması

gerektiğini değerlendirmek için mevcut deneysel alan yazını incelemesi yapılmamıştır. Bu makalede, geri bildirim okuryazarlığı uygulamalarının geliştirilmesi ve uygulanmasının temel yönlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu makalede incelenen 16 deneysel çalışmanın birçoğunda, algı ve tutumların yönetilmesi, öğrenci rolünün daha iyi anlaşılması, geri bildirim sürecinde daha özgüvenli ve etkin katılımcı olunması gibi birçok olumlu geri bildirim davranışının geri bildirim uygulamalarına katılım yoluyla geliştirilebileceğine dair kanıtlar ortaya koyulmuştur. Bu çalışma sayesinde hem geri bildirim okuryazarlığı hem de araştırmalara konu olacak unsurların kavramsallaştırılması ve mevcut ölçeklerin deneysel çalışmalarda ne derecede kullanılabileceğinin değerlendirilmesi gibi konular için gelecekteki çalışmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Gelecekteki çalışmaların geri bildirim unsurlarından hangilerini hedefledikleri ve araştırmanın amacı konusunda net olunması gerektiği, ek olarak kullanılan ölçeklerin geri bildirim okuryazarlığı kavramsallaştırmalarına ve uygulamalarına uygun olup olmadığını dikkatle değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Molloy vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin geri bildirim sürecinde oynadıkları role ve geri bildirimden fayda sağlamak için nelere ihtiyaç duyduklarına ilişkin tutum ve deneyimleri üzerine odaklanılmıştır. Avustralya'daki iki üniversiteden 4514 öğrenciden veriler toplanarak öğrencilerin geri bildirim süreçleri üzerine görüşleri, iki aşamada toplam 18 aylık süreçte toplanmış ve analiz edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı özelliklerini yani geri bildirim kendi öğrenme süreçleri için nasıl anlayıp kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Analiz sonucunda geri bildirim amaçlarını ve rollerini anlama, bilgiyi arama, yargıda bulunma, duyguları yönetme ve bilgiyi işleme ve kullanma olmak üzere toplam 7 grup ve 31 kategori içeren öğrenen geri bildirim okuryazarlığı çerçevesi ortaya çıkmıştır. Bu çerçeve ise öğrencilerin aktif olduğu bir geri bildirim görüşünü ve bundan kaynaklanan sonuçları örneklemektedir. Molloy ve diğerlerine (2020) göre burada sunulan öğrenci geri bildirim okuryazarlığıyla, öğrenciyi aktif olarak konumlandıran eğitim tasarımları ile geri bildirim yeteneklerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi keşfetmek için araştırma programlarına başlanabilecektir.

Hoo vd. (2022), bir lisans dersi kapsamında öz ve akran değerlendirme temelli bir yolla öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan öğrenci geri bildirim yetkinliklerinin bir ders boyunca ilerleyişinin belirlenmesi ve geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için pedagojik yaklaşımlarının denenmesi hedeflenmiştir. Singapur'daki bir üniversitede farklı disiplinlerden ve yurt dışı değişim programlarından gelen öğrencilerin katıldığı 14 haftalık bir ders seçilmiştir. 2017-2018 dönemlerinde toplam 79 öğrenci çalışmaya katılmıştır ve 5-6 kişilik rastgele gruplara ayrılmışlardır. Öğrenciler

deneyimsel öğrenme, yazılı ödev ve video sunumu aktivitelerini tamamlayarak öz ve akran geri bildirimleri sağlanmıştır. Geri bildirimler ise Stevens ve Champion'ın (1994) takım çalışması yetkinlik modeli çerçevesinde toplanmıştır. Buna ek olarak her öğrenci öz ve akran geri bildirimlerine yönelik üçer adet yansıtıcı günlük yazmışlardır. Molloy vd.nin (2020) yedi gruptan oluşan geri bildirim okuryazarlığı çerçevesi kullanılarak bu yansıtıcı günlükler kodlanmıştır. Geri bildirim okuryazarlığı seviyesi gruplarda artış göstermiştir. ANOVA analizleri tüm kategorilerde anlamlı değişim göstermiştir. Öğrenciler, öz değerlendirme, akran geri bildirim alma/verme, yansıtıcı günlük yazma ve döngüsel geri bildirim süreçlerinin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada geri bildirim okuryazarlığının bir ders içerisinde geliştiği gözlenmiştir, bu yüzden farklı derslerde de incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Wei vd. (2021) tarafından oluşturulan makalede geri bildirim okuryazarlığı seviyesindeki artışın üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından bekledikleri geri bildirim uygulamaları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri karma olarak kullanılmıştır. 2018 yılında 427 İngilizce bölümü öğrencisinden Avustralya Öğrenci Deneyimi Anketi'nden alınan altı maddelik Likert tipi "İyi Öğretim Ölçeği" anketi verileri toplanmıştır. Ek olarak açık uçlu iki maddelik soru sorulmuştur. 2. ve 3. sınıf 11 kişilik kadın öğrencilerle ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri Carless ve Boud (2018) tarafından önerilen geri bildirim okuryazarlığı çerçevesine dayalı olarak kodlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre geri bildirimin miktarı ve kalitesine yönelik memnuniyette istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anca 3.sınıf öğrencilerinin daha az memnun olduğu ortaya çıkmıştır. Açık uçlu sorular ve yapılan görüşmeleri içeren nitel bulgulara göre ise yeni ve üst sınıfta okuyan öğrenciler arasında kategorik farklılıklar ortaya çıkmıştır. 1.sınıf öğrencileri geri bildirimde daha çok görev ve çözüm odaklı, 3.sınıf öğrencileri daha çok öğrenme ve ileriye dönük geri bildirimler beklemektedir. Buna göre görüşmeler 3.sınıf öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlığının arttığını göstermiştir. Ek olarak öğretmenlerin geri bildirim sıklığını azaltması öğrencilerin geri bildirim sürecinde daha aktif rol alarak geri bildirim okuryazarlıklarının artmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda ise ileriye yönelik öz değerlendirme gibi yöntemlere olan talebi arttıracak belirtilmiştir. Ancak bu çalışma 2 dönemlik süreçte ve yüksek başarı gösteren kadın öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Daha geniş ölçekli ve uzun süreli gözlemlere ihtiyaç duyulacağı belirtilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada Wei vd. (2021) göre öğretmenlerin akran geri bildirim, öz değerlendirme, bireyselleştirilmiş

geri bildirim gibi yöntemleri kullanması öğrencilerin beklentilerini karşılaması ve öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öneme sahiptir.

Carless ve Winstone (2023) yapılan çalışmada, öğretmen geri bildirim okuryazarlığı kavramının tanımlanması ve bu kavramın öğrenci geri bildirim okuryazarlığı ile etkileşiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, etkili geri bildirim süreçlerinin sağlanması için öğretmen ve öğrenci sorumluluklarının paylaşılmasının önemini vurgulayıp öğretmen geri bildirim okuryazarlığı için yeni bir çerçeve sunmaktadır. Kavramsal bir çalışma olduğu için belirli bir çalışma grubu yerine yüksek öğretimde genel olarak öğretmenler ve öğrenciler üzerine çerçevenin uygulanabilirliği, farklı disiplinler ve öğretmenler ve öğrencilere yönelik kavramsal bir tartışma yürütülmüştür. Sunulan öğretmen okuryazarlığı çerçevesinde, öğretmenler ve öğrencilerin geri bildirim anlaması ve kullanması için eğitim programı ve değerlendirme süreçlerini kapsayan tasarım boyutu, geri bildirimdeki öğretmen-öğrenci iletişim sürecini kapsayan ilişkisel boyut ve biçimlendirici değerlendirme, disipline özgü normları ve fayda sağlayan geri bildirim tasarımlarını kapsayan pragmatik boyut bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre işbirlikçi yaklaşımlar geri bildirim süreçlerinin daha etkili ve öğrenci merkezli hale getirilmesi için temel bir stratejidir. Öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini öğrenci öğrenmesini destekleyecek şekilde tasarlaması, ortak etkileşimin sağlanması yüksek öğretimde geri bildirim süreçlerinin başarısını arttıracak ön görülmüştür.

Carless ve Boud (2018) tarafından oluşturulan makalede, öğrenci geri bildirim okuryazarlığı kavramının tanımlanması ve bu okuryazarlığın öğrencilerin geri bildirim anlaması ve kullanması için nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrenci geri bildirim okuryazarlığının temel özelliklerini (geri bildirim takdir etme, değerlendirme, duyguları yönetme ve harekete geçme) sunarak akran geri bildirim ve öğrenme etkinlikleriyle nasıl desteklenebileceği tartışılmaktadır. Kavramsal bir çalışmadır ve literatür sentezlemesi yapılmıştır. Makalede ek olarak öğretmen rolü konusunda eğitim programının tasarlanması ve rehberlik edilmesi, etkinliklerin açıklanması, katılımın teşvik edilmesi, tutarlı ve aşamalı geri bildirimler verilmesi ve e-portfolyolar gibi destekleyici unsurların sağlanması gibi kriterler belirtilmiştir. Carless ve Boud (2018) tarafından öğrenci geri bildirim okuryazarlığının gelişimini ölçmek için anketler veya niteliksel çalışmalar, geri bildirim kısıtlı ve uzun vadeli öğrenci gelişimine olan etkisini inceleyen çalışmaların da gelecekte yapılması önerilmiştir.

Chong (2022) yazılı düzeltici geri bildirim (Written Corrective Feedback) araştırmalarını ele almayı ve geri bildirim okuryazarlığı ile geri bildirim ekolojisi kavramlarını inceleyerek WCF araştırmalarını geri bildirim açısından olarak geri bildirim süreci ve ekolojisi

açlarına taşımayı amaçlamıştır. Buna yönelik olarak öğrenciler ve öğretmenlerin geri bildirimle olan etkileşimlerinin ve bunun bağlamsal etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Mevcut alan yazınının incelenmesi ve birtakım teorilerden (Ekolojik Sistemler, Aktör-Ağ, Karmaşık Dinamik Sistemler teorileri gibi) yararlanılarak geri bildirim ekolojisi için kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

Çalışma grubu genel olarak özellikle İngilizce yabancı dil öğrenimi kapsamındaki öğrenci ve öğretmenleri kapsamıştır. Yarı-deneysel çalışmalarla WCF'nin dilbilgisi öğelerinin öğrenimi üzerindeki etkisi, doğal sınıf temelli çalışmalarla öğrenci ve öğretmenlerin WCF algıları, araştırma sentezleriyle WCF üzerine araştırmaların genel eğilimleri ve etkileri incelenmiştir. Bu çalışma, geri bildirim ekolojisinin öğrencilerin ve öğretmenlerin geri bildirimle etkileşimlerini şekillendiren mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklindeki çok katmanlı bağlamsal ve bireysel faktörleri kapsamaktadır. Çalışma, geri bildirim öğrenci ve süreç odaklı bir yaklaşım odaklı olmuştur. Öğrencilerin aktif katılımı geri bildirim katkısı sağlaması vurgulanmıştır ve geri bildirim okuryazarlığının bu süreçte anlamlı ve kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Geri bildirim ekolojisi çerçevesiyle de geri bildirim sadece bilgi veya süreç olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin içinde bulunduğu dinamik faktörleri (ekosistemleri) içerdiği öne sürülmüştür. Geri Bildirim Ekolojisi (Feedback Ecology 2.0), bu ekosistemlerin etkileşimlerini ve öğrenci katılımının kısa ve uzun vadeli yapısını incelemektedir.

De Kleijn (2023) çalışmasında yükseköğretimde geri bildirim süreçlerini desteklemek için öğrenci ve öğretmen geri bildirim okuryazarlığını geliştirmeye yönelik bir öğretim modeli sunmak amaçlamıştır. Geri bildirim süreci sosyal-yapılandırmacı bir süreç olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin geri bildirimle neler yapabileceği ve öğretmenlerin geri bildirim sürecini nasıl destekleyeceği (scaffolding) incelenmiştir. Yani Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı ve iskele kurma teorilerine dayandırılmıştır. Teorik ve kavramsal bir çalışma şeklinde literatür taraması ve sentezi kullanılmıştır ve geri bildirim süreçleri için bir öğretim modeli önerilmiştir. Bu modele göre öğrencilerin geri bildirim talep etmesi, geri bildirim anlamlandırması, geri bildirim kullanması, geri bildirim yorumlarını öğretmeniyle paylaşması ele alınmıştır. Bu etkinliklerin yönergeleri tablolar halinde sunularak kodlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin geri bildirim taleplerinin yönergeleri (SUPER, POWER, CLOSER) onların yapılandırılmış sorular sormalarına rehberlik edeceği ifade edilmiştir. Bu modelde geri bildirim sürecinin öğrenci ve öğretmen arasında ortak sorumluluk gerektirdiğini vurgulanmıştır. Ancak bu modelin teorik bir öneri olması deneysel bir doğrulamayı gerektirmektedir ve geri bildirim taleplerinin etkililiği

test edilmelidir. Bu çalışmanın, alan yazınında bulunan önceki tasarımsal çalışmaları tamamlayacağına inanılmaktadır.

Ramsden ve Hunter (2021) tarafından yapılan çalışmada, Guberman'ın (2021) "Student Perceptions of an Online Ungraded Course" çalışmasını temel alarak notsuz bir çevrimiçi dersin öğrenci algıları üzerindeki etkisini ve geri bildirim okuryazarlığı kavramının önemini incelemeyi amaçlamıştır. Notsuz bir eğitimdeki geri bildirim okuryazarlığının rolü incelenmiş ve geleneksel notlandırma sisteminin öğrenme üzerindeki etkilerine eleştirel bakış açısı geliştirilmiştir. Temel alınan Guberman'ın (2021) çalışmasında, notsuz bir yaklaşım kullanılan asenkron çevrimiçi Tarih dersinde 50 öğrenciden dersin bitimine birkaç hafta kala veri toplanmıştır, ancak bu çalışma bu verileri yorumlayarak notsuz eğitimin etkilerini ve geri bildirim okuryazarlığının önemini incelemektedir. Guberman'ın (2021) anketi "Öğrenme İklimi, Durumsal Motivasyon, Bilgiye Dayalı Öğrenme" başlıkları ve açık uçlu soruları içermiştir. Buna göre notsuz bir öğrenme ortamının öğrenci motivasyonunu artırdığını ve geri bildirim okuryazarlığının bu tip bir eğitimde daha iyi kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Ramsden ve Hunter (2021) notsuz bir eğitimin etkilerini değerlendirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulacağını ve geri bildirim okuryazarlığı üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Wongvorachan vd. (2022), yükseköğretimde e-değerlendirme bağlamında öğrenci geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için bir çerçeve sunarak öğrencilerin geri bildirim anlama, yorumlama ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için geri bildirim kullanma kapasitelerini artırmayı amaçlamıştır. Ancak geleneksel geri bildirim okuryazarlığı süreçleri dijital değerlendirme ortamlarına uyarlanmamıştır. E-değerlendirme özelliklerini ekolojik geri bildirim okuryazarlığı modeliyle birleştirerek daha etkili geri bildirim uygulamaları için rehber sunulması hedeflenmiştir. Geri bildirim algılarını ve etkinliğini yükselterek öğrenci katılımını ve öğrenci öz düzenleme becerisini sağlamak amaçlanmıştır. Bu çalışmada e-değerlendirme bağlamında geri bildirim okuryazarlığını geliştirmek için teorik bir temel sunularak öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik önerilerle eğitim teknolojisi ve değerlendirmeye yönelik araştırmalara katkıda bulunulduğu düşünülmektedir.

Yu ve Liu (2020) tarafından yapılan çalışmada akademik yazma bağlamında öğrenci geri bildirim okuryazarlığının kavramsallaştırılması ve geri bildirim okuryazarlığının geliştirilmesi için bir çerçeve önererek öğrencilerin geri bildirim anlama, değerlendirme yapma ve öz düzenleme becerisini öğrenme sürecinde kullanmasını sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma özellikle akademik yazma alanında geri bildirim okuryazarlığının önemini vurgulayıp geleneksel sınıf geri bildirim uygulamalarına yeni bir yaklaşım sunmaktadır. Kavramsal bir

alan yazını tarama çalışması olarak oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçevenin akademik yazma becerilerini geliştirmek için tüm yükseköğretim kademesinde uygulanabileceği belirtilmiştir. Çalışmada duygu düzenleme unsurunun akademik yazma ve geri bildirim süreçlerinde önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak alan yazınındaki incelenen çalışmalarda geri bildirim okuryazarlığı ve/veya geri bildirim üzerine yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Alan yazınındaki çalışmalar, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama ve geri bildirimi birtakım değişkenlerle inceleme gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Geri bildirim okuryazarlığı üzerine olan çalışmalara alan yazınında sınırlı düzeyde rastlanılmış olsa da bu çalışmalarda (Dong vd., 2023; Han & Xu, 2021; Karakul, 2023; Özdemir-Yılmaz & Kabadayı, 2024; Yu vd., 2022;) öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin geri bildirimle yönelik okuryazarlık düzeyleri, geri bildirim algıları ve tutumları incelenmiştir. Bazı çalışmalarda öğrencilerin genel olarak geri bildirim okuryazarı oldukları ancak geri bildirimle yönelik değişken düzeylerde algı ve tutum seviyelerinin olduğu anlaşılmıştır (Hoo vd., 2022; Molloy vd., 2020; Wei vd., 2021). Ek olarak yapılan çalışmaları kavramsal alan yazını taraması şeklinde inceleyen çalışmalar (Carless & Boud, 2018; Little vd., 2024), geri bildirim okuryazarlığı uygulamalarının geliştirilmesine yönelik temel yönlerin keşfedilmesini sağlamıştır. Bazı çalışmalar ise geri bildirimle yönelik çerçeve modeller ve araçlar sunmuştur (Carless & Winstone, 2023; Chong, 2022; De Kleijn, 2023; Winstone vd., 2019; Wongvorachan vd., 2022). Yapılan bu çalışmalar farklı öğretim kademelerinde uygulanmış olsa da çoğunlukla üniversite öğrencilerine yönelik olarak yürütülmüşlerdir. İlgili çalışmalarda genel olarak geri bildirim okuryazarlıklarının yüksek olduğu ancak değişkenlerin sınırlı seviyede incelendiği anlaşılmaktadır. Değişkenlerin incelendiği çalışmalarda (Karakul, 2023) ise geri bildirim okuryazarlığı ile değişkenler arasında anlamlı farkların ortaya çıkmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının incelenmesi ve cinsiyet, yaş, sınıf, akademik genel not ortalaması değişkenleriyle farklılaşp farklılaşmayacağı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modeli, geniş gruplara uygulanan ve gruptaki kişilerin geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, olguyu, tutumu gibi unsurlara yönelik düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma modelidir (Karasar, 2024).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 ve 2024-2025 eğitim-öğretim yıllarında Türkiye'nin doğusundaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 32.883 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmadaki örneklem, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasına yönelik olarak 381 kişilik örneklem grubu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının “cinsiyet, yaş, sınıf, genel akademik not ortalaması” değişkenleriyle incelenmesi amacıyla da aynı örneklem grubu kullanılmıştır.

Alan yazınında ölçek geliştirme veya ölçek uyarlama çalışmaları için ölçekteki toplam madde sayısının en az beş katı büyüklükte çalışma grubu veya örneklem olması gerektiği belirtilmiştir (Bryman & Cramer, 2001; Gorsuch, 1983). Araştırma ölçeği toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle örneklem grubundaki katılımcı sayısı 381 kişiden oluşmuştur. Ayrıca Krejcie ve Morgan (1970) formülüne göre örneklem yeter sayısı 380 olarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmada ulaşılan örneklemin yeter sayıda olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı (N = 381)		n	%
Cinsiyet	Erkek	79	20.7
	Kadın	302	79.3
Yaş	20 yaş ve altı	84	22
	21-22 yaş	191	50.1
	23 yaş ve üstü	106	27.8
Bölüm	İlahiyat	53	13.9
	PDR	45	11.8
	Bilgi ve Belge Yönetimi	42	11
	Coğrafya	39	10.2
	Tarih	37	9.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	25	6.6
	Çocuk Gelişimi	20	5.2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	14.7
Sınıf	Ebelik	64	16.8
	1. Sınıf	54	14.2
	2. Sınıf	116	30.4
	3. Sınıf	136	35.7
Akademik Genel Not Ortalaması (AGNO)	4. Sınıf	75	19.7
	0-3.00	231	60.6
	3.01-4.00	150	39.4
Toplam		381	100

Örneklem grubundaki üniversite öğrencileri, %79.3 oran ile kadın ağırlıklı olmuştur. Yaş grubunda ağırlıklı olarak %50.1 ile 21-22 yaş aralığındaki öğrenciler çoğunluktadır. %27.8 ile 23 yaş ve üstü, %22 ile 20 yaş ve altı katılımcılar bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bölümlerinde ise ağırlık %16.8 ile Ebelik bölümünde olmuştur. En düşük düzey %5.2 ile Çocuk Gelişimi bölümünde bulunmaktadır. Öğrencilerin %35.7'si 3.sınıfta, %30.4'ü 2.sınıfta, %19.7'si

4.sınıfta ve %14.2si 1.sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin akademik genel not ortalaması ise ağırlıklı olarak %60.6 ile 0-3.00 aralığında olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Dawson vd. (2023) tarafından geliştirilen The Feedback Literacy Behaviour Scale (Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği) kullanılmıştır. İlgili ölçek, üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının beş alt boyutta incelenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Madde analizleri yapıldıktan sonra gerekli görülen maddeler elenmiştir. Son hâliyle ise toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçek biçiminde oluşturulmuştur ve 1, 2, 3, 4, 5, 6 olarak “Hiç”, “Neredeyse hiç”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıkça”, “Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar ile öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıkları seviyesi belirlenmiştir.

Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği’nin (The Feedback Literacy Behaviour Scale) asıl hâlinde Dawson vd. (2023) tarafından geçerlik için yapılan analiz sonuçlarına göre Kaiser–Meyer–Olkin örnekleme yeterlilik ölçüsü değeri 0.907 ve Bartlett küresellik testi $\chi^2(561) = 4059.532$, $p < 0.001$ olarak belirlenmiştir. Bu da örneklem ve madde arası korelasyonların faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Ancak ilk sonuçlar, model-veri uyum istatistiklerinin bir kısmının tatmin edici olmadığını göstermiştir ($\chi^2/df = 2.401$; GFI = 0.814; CFI = 0.801; TLI = 0.784; RMSEA = 0.063; SRMR=0.068). Bu nedenle ölçekten iki madde çıkartılmıştır. Sonuç olarak beş boyutlu bir modele ulaşılmıştır ve model-veri uyumu kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/df = 1.896$; GFI = 0.901; CFI = 0.911; TLI = 0.898; RMSEA = 0.051; SRMR = 0.053).

Dawson vd. (2023) tarafından yapılan güvenirlik analiz sonuçlarına göre ise alt boyutlar için Cronbach alfa katsayıları ve alt örneklem için test-tekrar test korelasyonları; Seek feedback information (Geri bildirim alma) (.61), Make sense of information (Bilgiyi anlamlandırma) (.59), Use feedback information (Geri bildirim kullanma) (.58), Provide feedback information (Geri bildirim sağlama) (.60), Manage affect (Duygu yönetimi) (.66) olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak beş faktörlü model, faktör analizi ve Rasch analiziyle genel olarak desteklenmiştir ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Süreç/Uygulama

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından uyarlanan Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği (The Feedback Literacy Behaviour Scale) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı, ilgili ölçeği Türkiye’nin doğusundaki bir devlet üniversitesinde okuyan

öğrencilere gönüllülük esasına dayanarak uygulamış ve verileri edinmiştir. Uygulama öncesinde ise araştırmacı, gerekli izinleri ilgili rektörlük ve enstitüden almıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak uyarlanan ölçekteki beş boyuttan oluşan toplam 24 maddeye yönelik üniversite öğrencileri tarafından verilen cevaplardan oluşan verilere, gerekli istatistiksel analizler yapılmış ve sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Büyüköztürk'e (2021) göre bireylerin beceri, edim, tutum gibi davranışlarını belirli koşullarda test ederken ölçekler kullanılmaktadır ve bu ölçeklerin de görevlerini yerine getirebilmesi, ölçeğin geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Yapı geçerliği incelenirken faktör analizi, küme analizi, iç tutarlık analizi yapılabilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu çalışmada yapı geçerliğini test edebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analiz süreci, ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik dilsel eşdeğerlik çalışmalarının yürütülmesiyle başlamıştır. Bu kapsamda, orijinal formdan yapılan çevirilerin tutarlılığını ve kavramsal uygunluğunu değerlendirmek amacıyla ileri-geri çeviri yöntemi uygulanmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen yapı doğrultusunda, doğrulayıcı analizlere geçilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri incelenmiş, ölçeğin orijinal faktör yapısıyla Türkçe formunun yapısal uyumu test edilmiştir. DFA sonrasında ölçeğin güvenirlik düzeyi, iç tutarlık katsayıları ve madde analizleriyle değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığı belirlenmiştir. Ayrıca madde analizleri kapsamında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup karşılaştırmalarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Bu analizlerle her bir maddenin ölçeğin genel yapısıyla ne ölçüde ilişkili olduğu ve ayırt edicilik düzeyleri ortaya konulmuştur.

Son olarak, verilerin betimsel istatistikleri hesaplanmış, 6'lı Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçekten elde edilen puanların ortalamaları esas alınarak değerlendirme yapılmıştır. Yüksek ortalama puanlar, katılımcıların geri bildirim okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğuna işaret edecek şekilde yorumlanmak üzere analiz planı oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde IBM SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. The Feedback Literacy Behaviour Scale (Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği)'nin Türkçe formu

örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçekler, örneklem grubundan toplandıktan sonra elde edilen araştırma verileri, IBM SPSS paket programına aktarılarak kayıp değer, hatalı girdi, uç değer incelemesi yapılmıştır. Maddeler çalışmaya uygun hâle getirildikten sonra normallik varsayımının kontrolü için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, çarpıklık-basıklık katsayıları ve saçılım grafikleri incelenmiştir. Normallik varsayımının $p > .05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınarak incelenmiştir. İki gruptan oluşan deneyler için ortalamalar arasındaki fark incelenirken bağımsız gruplar t-testi uygulanmaktadır. Büyüköztürk'e (2021) göre iki bağımsız örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenirken bağımsız gruplar t-testi kullanılmaktadır. Bu yüzden araştırmada iki grup arasında inceleme yapılırken bağımsız gruplar t-testi ve iki gruptan fazla olan incelemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post Hoc testi uygulanmıştır. Böylece üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları, “cinsiyet, yaş, sınıf, akademik genel not ortalaması” değişkenleriyle analiz edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması amacıyla sırasıyla dilsel eşdeğerlik, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirlik çalışmaları ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerle, ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik açısından psikometrik olarak uygunluğu değerlendirilmiştir. Bulgular, her bir analiz başlığı altında ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Dilsel Eşdeğerlik

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde, dilsel eşdeğerlik çalışmaları öncelikli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ölçeğin orijinal dili ile Türkçe arasındaki anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla ileri-geri çeviri yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak, ölçeğin aracının orijinal metinleri İngilizce Eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra bu Türkçe metinler İngilizce Eğitimi alanında uzman iki farklı akademisyen tarafından tekrar orijinal dile çevrilmiştir. Çeviriler arasındaki farklılıklar titizlikle incelenmiş ve ortaya çıkan anlam uyumsuzlukları, ilgili alan uzmanlarının katılımıyla yapılan toplantılar sonucunda düzeltilmiştir. Bu süreçte, ifadelerin hem dilsel hem de kavramsal olarak orijinal formuyla uyumlu olması sağlanmıştır. Böylece, ölçeğin Türkçe formunun kültürel ve dilsel açıdan yüksek düzeyde eşdeğerlik gösterdiği belirlenmiş ve geçerlik ile güvenirlik çalışmalarına hazır hâle getirilmiştir.

Yapı Geçerliği

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA). Araştırmada, “Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği”nin Türk kültüründeki yapı geçerliğini incelemek amacıyla AFA uygulanmıştır. Faktör yüklerinin değerlendirilmesinde genellikle 0.45 ve üzeri değerler tercih edilmekle birlikte, bazı durumlarda 0.30’a kadar olan yükler de kabul edilebilir (Hair vd., 2010; Kline, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu çalışmada faktör yüklerinin yeterli kabul edilmesi için alt sınır olarak 0.30 alınmıştır.

Analiz öncesinde, maddeler arası korelasyon matrisi incelenmiş ve anlamlı düzeyde ilişkilere rastlanmıştır. Bu bulgular, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca örneklemin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve

Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde, Bartlett testinin ise anlamlı ($p < .05$) olması, verilerin faktör analizine uygunluğunu gösterir (Kaiser, 1974; Pallant, 2005). KMO değerinin 1'e yaklaşması, değişkenler arasındaki ilişkilerin güçlü olduğunu ve analizin güvenilir sonuçlar vereceğini gösterir (Field, 2009). Bu bağlamda, çalışmada elde edilen KMO değeri .91, Bartlett Küresellik Testi $\chi^2(210) = 2992.947$, $p < .01$ bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Analiz sonucunda Türkçe forma ait faktör yapısı detayları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde No	1	2	3	4	5
1	.675*	.068	.063	.048	.199
2	.551*	-.026	-.86	-.240	.362
3	.581*	.111	-.011	-.273	-.200
4	.643*	.179	.143	-.129	.098
5	.613*	.261	.150	-.060	-.174
6	.150	.650*	.039	-.100	-.081
7	-.041	.671*	-.002	.011	.200
8	-.133	.688*	-.001	.080	-.029
9	.080	.632*	.017	.160	.072
10	.116	.134	.710*	.080	-.027
11	.128	.137	.740*	-.001	.009
12	.159	.064	.574*	.202	.106
13	.214	.122	.591*	.128	.185
14	.180	.122	.430*	.165	.120
15	.256	.098	.145	.498*	.240
16	.203	.099	.066	.684*	.010
17	.273	.043	.051	.694*	.057
18	.203	.016	.238	.616*	-.209
19	.257	.100	-.057	.519*	.079
20	.286	-.107	.109	-.238	.539*
21	.203	.146	-.123	-.010	.606*
22	.249	.187	.067	.064	.740*
23	.226	-.120	.189	.062	.634*
24	.244	-.108	.083	.056	.733*
Açıklanan Varyans			Toplam= %53.738		

Tablo 6’da görüldüğü gibi ölçeğin Türkçe formu beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %53.738’dir. Ölçek, beş faktörlü bir yapı göstermiştir. Her bir madde, en yüksek yüklendiği faktör dikkate alınarak ilgili faktöre atanmıştır. Faktör yükü .30’un üzerinde olan tüm maddeler anlamlı kabul edilmiş ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Maddelerin dağılımı şu şekildedir:

- Faktör 1 (Madde 1–5): Bu faktöre en yüksek düzeyde 5 madde yüklenmiştir. Faktör yükleri .551 ile .675 arasında değişmektedir. Bu durum, söz konusu maddelerin ortak bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir.
- Faktör 2 (Madde 6–9): Bu faktör, dört maddeyi içermekte ve faktör yükleri .632 ile .688 arasında değişmektedir. Yüksek yük değerleri, maddelerin faktörle güçlü ilişkili olduğunu göstermektedir.
- Faktör 3 (Madde 10–14): Bu faktöre yüklenen beş maddenin yük değerleri .430 ile .740 arasında yer almaktadır. Özellikle Madde 11’in .740 ile en yüksek yüke sahip olması, bu faktörde güçlü temsil edildiğini göstermektedir.
- Faktör 4 (Madde 15–19): Bu faktörde yer alan beş madde, .498 ile .694 arasında faktör yüklerine sahiptir. Faktör yapısı açısından tutarlılık gösterdiği söylenebilir.
- Faktör 5 (Madde 20–24): Beş madde bu faktöre yüksek düzeyde yüklenmiştir. Faktör yükleri .539 ile .740 arasında değişmekte olup, özellikle Madde 22’nin .740 değeriyle bu faktöre güçlü katkı sağladığı görülmektedir.

Tüm maddelerin en az bir faktöre anlamlı düzeyde yüklendiği ve binişik (çapraz) yüklemelerin dikkate alınacak düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Bu durum, maddelerin belirgin faktörlere ayrıldığını ve ölçeğin alt boyutlarının birbirinden ayırt edilebilir olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin her biri, orijinal ölçekte yer aldığı şekilde aynı adlarla isimlendirilmiştir. Bu kapsamda, Türkçe formda da beş faktör yapısı korunmuş ve her bir faktör sırasıyla Faktör 1: Geri Bildirim Alma, Faktör 2: Bilgiyi Anlamlandırma, Faktör 3: Geri Bildirimi Kullanma, Faktör 4: Geri Bildirim Sağlama ve Faktör 5: Duygu Yönetimi olarak adlandırılmıştır. Böylece, ölçekteki kavramsal yapı ve boyutlar orijinal formdaki kuramsal temele uygun şekilde Türkçeye aktarılmış ve faktör bütünlüğü korunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemelerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir. Yapılan DFA’da elde edilen modelin uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler

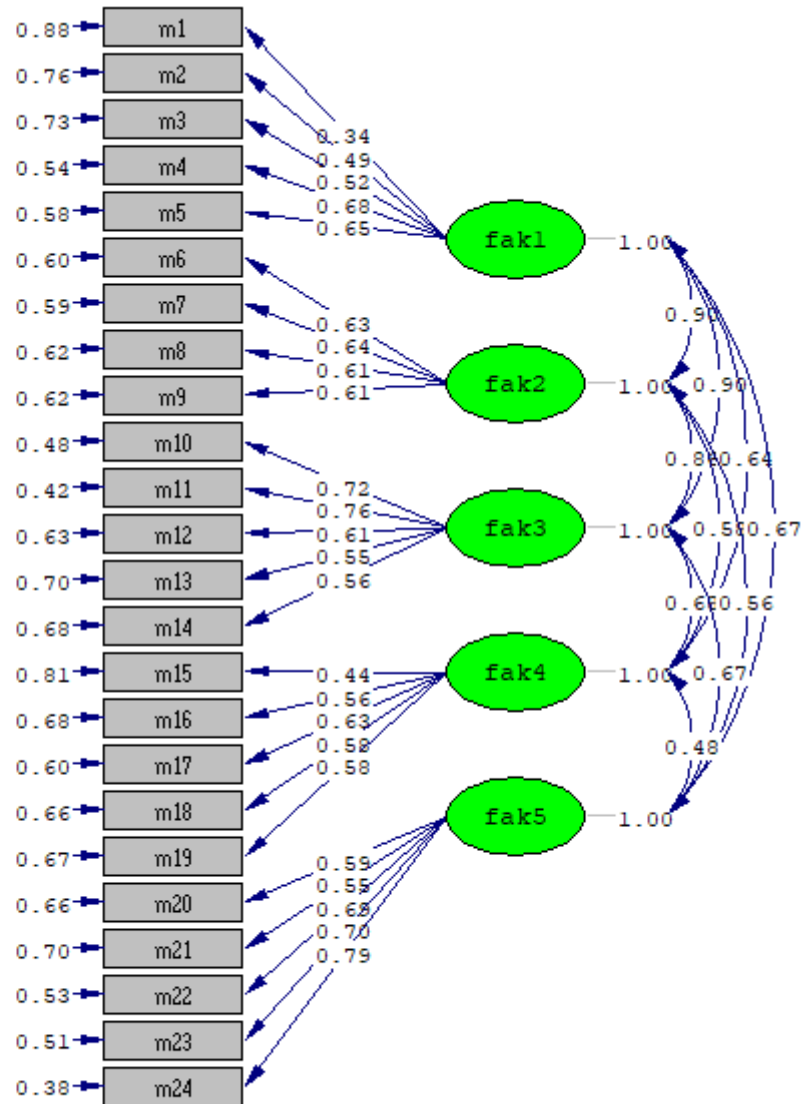
Ki-kare	sd	p	Ki-kare/sd	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
517.68	242	p<0.00	2.13	0.055	0.051	0.94	0.96	0.97	0.90	0.87

Tablo 7’de yer alan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları, ölçme aracının faktör yapısının mevcut örnekleimde doğrulandığını göstermektedir. Uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmiştir:

- Ki-kare/Sd oranı (χ^2/sd): Elde edilen değer $517.68/242 = 2.13$ olarak hesaplanmıştır. Bu oran, modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alan yazınında χ^2/sd oranının 2 ile 3 arasında olması iyi uyuma işaret etmektedir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003).
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): RMSEA değeri 0.055 olup, alan yazınında .05 ile .08 arasındaki değerlerin kabul edilebilir, .05’in altındaki değerlerin ise iyi uyuma işaret ettiği belirtilmektedir (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). Bu bağlamda elde edilen değer modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir.
- SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): SRMR değeri 0.051 olarak hesaplanmıştır. SRMR değerinin .08’in altında olması, modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999).
- NFI (Normed Fit Index): NFI değeri 0.94 olup, bu indeksin .90 ve üzerindeki değerleri iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilir (Bentler & Bonett, 1980).
- NNFI (Non-Normed Fit Index) veya Tucker-Lewis Index – TLI: NNFI değeri 0.96 olarak bulunmuştur. NNFI/TLI için .95 ve üzeri değerler mükemmel uyum, .90’ın üzeri değerler ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilir (Hu & Bentler, 1999).
- CFI (Comparative Fit Index): CFI değeri 0.97’dir. CFI’nin .95 ve üzerindeki değerleri mükemmel uyumu, .90’ın üzeri ise yeterli uyumu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999).
- GFI (Goodness of Fit Index): GFI değeri 0.90 olup, bu indeks için .90 ve üzeri değerler kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993).
- AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index): AGFI değeri 0.87 olarak bulunmuştur. AGFI için alan yazınında .85 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir, .90 ve üzerindeki değerlerin ise iyi uyum sağladığı belirtilmektedir (Cole, 1987).

Tüm bu değerler ışığında, modelin genel olarak iyi düzeyde bir uyum sergilediği ve ölçme aracının mevcut örnekleimde geçerli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Uyum iyiliği indeksleri, ölçme aracının yapı geçerliğini desteklemektedir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Path Diyagramı



Chi-Square=517.68, df=242, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Güvenirlilik

Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa katsayısı ile eş yarılar yöntemine yönelik veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler*

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Geri Bildirim Alma	5	.67
Bilgiyi Anlamlandırma	4	.72
Geri Bildirimi Kullanma	5	.78
Geri Bildirim Sağlama	5	.69
Duygu Yönetimi	5	.80
Toplam	24	.90

Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısı .90 olarak bulunmuş olup, bu değer mükemmel düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Alan yazınında .70 ve üzeri değerler kabul edilebilir, .80 ve üzeri iyi, .90 ve üzeri ise yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2003; Nunnally & Bernstein, 1994). Alt boyutlara ilişkin değerlere bakıldığında, Geri Bildirim Alma (.67) ve Geri Bildirim Sağlama (.69) alt boyutlarının katsayıları .70 sınırının hemen altında kalmakla birlikte, bu düzeyin özellikle psikososyal yapılar içeren ve madde sayısı sınırlı olan alt ölçeklerde kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (DeVellis, 2017; Taber, 2018). Bilgiyi Anlamlandırma (.72), Geri Bildirimi Kullanma (.78) ve Duygu Yönetimi (.80) alt boyutları ise kabul edilebilir ya da iyi düzeyde iç tutarlılık sergilemektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ölçekte yer alan tüm alt boyutlar ve toplam ölçek için elde edilen değerler, bu ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Madde Analizi

Madde analizi kapsamında, ölçekte yer alan her bir maddenin öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı düzeylerini ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla iki yöntem kullanılmıştır. İlk olarak, her maddenin toplam puanla olan ilişkisini göstermek amacıyla madde-toplam (düzeltilmiş) korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar, maddelerin ölçeğin bütünüyle tutarlılığını ve iç tutarlılığı ne ölçüde desteklediğini göstermektedir. İkinci olarak, madde ayırt ediciliğini test etmek amacıyla, toplam puana göre belirlenen %27’lik alt ve %27’lik üst grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklar bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz, maddelerin düşük ve yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlığına sahip öğrencileri ne ölçüde ayırt ettiğini belirlemeye yöneliktir (Allen & Yen, 2002; Kelley,

1939). Anlamlı farkların bulunması, maddelerin ayırt edici gücünün yüksek olduğuna işaret eder. Madde analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırt Ediciliği İçin T-Testi*

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	t
1	.322	7.699
2	.398	9.767
3	.431	9.849
4	.608	12.774
5	.599	13.511
6	.557	10.552
7	.511	11.041
8	.468	9.937
9	.530	10.887
10	.633	12.083
11	.665	14.708
12	.530	10.291
13	.515	10.091
14	.529	10.987
15	.362	8.132
16	.379	8.210
17	.428	9.031
18	.401	8.351
19	.460	8.670
20	.506	9.913
21	.425	8.626
22	.504	10.137
23	.541	10.428
24	.556	11.084

Not. *p < .001

Tablo 9’a göre elde edilen korelasyon değerleri .322 ile .665 arasında değişmektedir. Alan yazınında .30’un üzerindeki değerler kabul edilebilir düzeyde, .40’ın üzerindeki değerler ise iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip maddeler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2022; DeVellis, 2017). Bu doğrultuda, tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri kabul

edilebilir sınırların üzerindedir ve ölçeğin iç tutarlılığı açısından uygun bir yapı sergilediği söylenebilir. En yüksek madde-toplam korelasyon değeri .665 ile 11. maddeye, en düşük değer ise .322 ile 1. maddeye aittir. Bununla birlikte, 1. madde de kabul edilebilir alt sınır olan .30'un üzerinde yer aldığı için ölçekte tutulmasında sakınca bulunmamaktadır. T-testi sonuçları incelendiğinde ise tüm maddelere ilişkin t-değerlerinin yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm maddeler, %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark yaratmakta ve bu durum maddelerin yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Allen & Yen, 2002; Kelley, 1939). Özellikle 11. madde ($t = 14.708$) ve 5. madde ($t = 13.511$) oldukça yüksek ayırt edicilik düzeyine sahiptir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 9'da sunulan bulgular, ölçek maddelerinin hem iç tutarlılık hem de ayırt edicilik açısından yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ölçeğin psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir maddelerden oluştuğunu desteklemektedir.

Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği'nin Türkçe formunda, ölçeğin orijinal yapısıyla birebir uyumlu şekilde beş faktöre dağılan toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçek, 6'lı Likert tipi bir derecelendirme yapısına sahiptir ve maddeler "1" (hiç) ile "6" (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Bu yapı doğrultusunda, ölçekten elde edilen puanlar her bir madde için 1 ile 6 arasında değişmekte olup, genel değerlendirme maddelerin ortalaması alınarak yapılmaktadır. Ölçekten elde edilen ortalama puanın yüksek olması, bireyin geri bildirim alma, sağlama, kullanma, bilgiyi anlamlandırma ve duygu yönetimi gibi alanlarda geri bildirim okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, değerlendirmelerde ölçek toplam puanından ziyade ortalama puanlar dikkate alınmalı ve yorumlar buna göre yapılmalıdır.

Araştırmanın İkinci Araştırma Amacına Göre Bulgular

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının “cinsiyet, yaş, sınıf, akademik genel not ortalaması” değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle ölçekteki beş alt boyut olan Geri Bildirim Alma (GBA), Bilgiyi Anlamlandırma (BA), Geri Bildirimi Kullanma (GBK), Geri Bildirim Sağlama (GBS) ve Duygu Yönetimi (DY) faktörleri ayrı ayrı incelenmiştir, sonrasında üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile değişkenler arasındaki ilişkiler toplam puan üzerinden de incelenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırmak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
GBA	Erkek	79	4.71	.75	108.989	.78	.44
	Kadın	302	4.78	.63			
BA	Erkek	79	4.93	.79	104.143	.40	.70
	Kadın	302	4.96	.61			
GBK	Erkek	79	4.81	.86	100.834	.40	.70
	Kadın	302	4.85	.62			
GBS	Erkek	79	4.62	.76	110.601	.57	.57
	Kadın	302	4.67	.66			
DY	Erkek	79	4.75	.91	111.383	1.37	.17
	Kadın	302	4.60	.80			
Toplam	Erkek	79	4.76	.67	102.901	-.10	.91
	Kadın	302	4.76	.51			

Tablo 10’da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcılarda Geri Bildirim Alma ($\bar{x}_K = 4.78$; $\bar{x}_E = 4.71$), Bilgiyi Anlamlandırma ($\bar{x}_K = 4.96$; $\bar{x}_E = 4.93$), Geri Bildirimi Kullanma ($\bar{x}_K = 4.85$; $\bar{x}_E = 4.81$), Geri Bildirim Sağlama ($\bar{x}_K = 4.67$; $\bar{x}_E = 4.62$) alt boyutlarında daha yüksekken, erkek katılımcılarda Duygu Yönetimi ($\bar{x}_E = 4.75$; $\bar{x}_K = 4.60$) alt boyutu daha yüksektir. Ancak elde edilen fark istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir ($p > .05$).

Cinsiyet değişkeninin toplam puan üzerinden incelenmesi sonucunda da üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	SS
GBA	20 yaş ve altı	84	4.72	.72
	21-22 yaş	191	4.74	.68
	23 yaş ve üstü	106	4.85	.56
BA	20 yaş ve altı	84	5.00	.68
	21-22 yaş	191	4.92	.68
	23 yaş ve üstü	106	4.98	.57
GBK	20 yaş ve altı	84	4.85	.77
	21-22 yaş	191	4.80	.69
	23 yaş ve üstü	106	4.90	.56
GBS	20 yaş ve altı	84	4.47	.85
	21-22 yaş	191	4.72	.67
	23 yaş ve üstü	106	4.70	.52
DY	20 yaş ve altı	84	4.62	.90
	21-22 yaş	191	4.59	.85
	23 yaş ve üstü	106	4.71	.69
Toplam	20 yaş ve altı	84	4.72	.64
	21-22 yaş	191	4.75	.56
	23 yaş ve üstü	106	4.82	.43

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde GBA boyutunda 23 üstü yaş grubu ($\bar{x} = 4.85$); BA boyutunda 20 altı yaş grubu ($\bar{x} = 5.00$); GBK boyutunda 23 üstü yaş grubu ($\bar{x} = 4.90$); GBS boyutunda 21-22 yaş grubu ($\bar{x} = 4.72$) ve DY boyutunda 23 üstü yaş grubu ($\bar{x} = 4.71$) daha yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlığına sahip öğrencileri içerdiği görülmektedir. Toplam puana göre incelendiğinde ise 23 yaş ve üstü grubu ($\bar{x} = 4.82$) diğer yaş gruplarına oranla daha yüksek

ortalamaya sahip olmuştur. Ancak ulaşılan sonuç istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin yaşları ile geri bildirim okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Yaş Değişkenine Yönelik Sonuçları

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
GBA	Gruplar arası	1.002	2	.501	1.138	.32
	Grup içi	166.400	378	.440		
	Toplam	167.402	380			
BA	Gruplar arası	0.471	2	.236	.545	.58
	Grup içi	163.313	378	.432		
	Toplam	163.784	380			
GBK	Gruplar arası	0.688	2	.344	.736	.47
	Grup içi	176.542	378	.467		
	Toplam	177.230	380			
GBS	Gruplar arası	3.927	2	1.963	4.203	.01
	Grup içi	176.576	378	.467		
	Toplam	180.503	380			
DY	Gruplar arası	1.093	2	.546	.796	.45
	Grup içi	259.384	378	.686		
	Toplam	260.476	380			
Toplam	Gruplar arası	0.544	2	.272	.899	.40
	Grup içi	114.309	378	.302		
	Toplam	114.852	380			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında GBS boyutu haricindeki boyutlarda anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-380)} = 1.138; 0.545; 0.756; 0.796, p > .05$).

GBS boyutundaki anlamlı farkı ($p < .05$) incelemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre 21-22 yaş aralığı ve 20 yaş altı arasında ($\bar{x} = .25$) 21-22 yaş aralığı lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. “Geri Bildirim Sağlama” boyutunda

21-22 yaş aralığındaki öğrencilerin daha yüksek düzeyde okuryazar oldukları söylenebilmektedir.

Yaş değişkeninde toplam puan sonucuna bakıldığı zaman anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-380)} = 0.899$, $p > .05$). Yani üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ortalamalarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırması

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	SS
GBA	1.Sınıf	54	4.94	.67
	2.Sınıf	116	4.65	.68
	3.Sınıf	136	4.67	.67
	4.Sınıf	75	4.99	.51
BA	1.Sınıf	54	5.11	.64
	2.Sınıf	116	4.88	.65
	3.Sınıf	136	4.88	.69
	4.Sınıf	75	5.09	.57
GBK	1.Sınıf	54	5.11	.65
	2.Sınıf	116	4.79	.73
	3.Sınıf	136	4.71	.67
	4.Sınıf	75	4.98	.54
GBS	1.Sınıf	54	4.71	.70
	2.Sınıf	116	4.51	.79
	3.Sınıf	136	4.66	.61
	4.Sınıf	75	4.85	.57

Tablo 13 (Devamı)

Boyut	Değişken	N	$\bar{x}$	SS
DY	1.Sınıf	54	4.91	.84
	2.Sınıf	116	4.53	.95
	3.Sınıf	136	4.53	.75
	4.Sınıf	75	4.76	.67
Toplam	1.Sınıf	54	4.95	.54
	2.Sınıf	116	4.66	.61
	3.Sınıf	136	4.68	.51
	4.Sınıf	75	4.93	.42

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ortalamaları sınıf değişkenine göre incelendiğinde GBA boyutunda 4.sınıf düzeyi ($\bar{x} = 4.99$); BA boyutunda 1.sınıf düzeyi ($\bar{x} = 5.11$); GBK boyutunda 1.sınıf düzeyi ($\bar{x} = 5.11$); GBS boyutunda 4.sınıf düzeyi ($\bar{x} = 4.85$) ve DY boyutunda 1.sınıf düzeyi ($\bar{x} = 4.91$) daha yüksek seviyede geri bildirim okuryazarlığına sahip oldukları görülmektedir. Toplam puana göre incelendiğinde ise 1.sınıflar ($\bar{x} = 4.95$) diğer sınıf gruplarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Ancak ulaşılan sonuç istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin sınıfları ile geri bildirim okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Sınıf Değişkenine Yönelik Sonuçları

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	8.224	3	2.741		
GBA	Grup içi	159.179	377	.422	6.492	.00
	Toplam	167.402	380			

Tablo 14 (Devamı)

Boyut	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BA	Gruplar arası	3.953	3	1.318	3.108	.03
	Grup içi	159.831	377	.424		
	Toplam	163.784	380			
GBK	Gruplar arası	8.159	3	2.720	6.064	.00
	Grup içi	169.071	377	.448		
	Toplam	177.230	380			
GBS	Gruplar arası	5.372	3	1.791	3.854	.01
	Grup içi	175.131	377	.465		
	Toplam	180.503	380			
DY	Gruplar arası	7.969	3	2.656	3.966	.00
	Grup içi	252.507	377	.670		
	Toplam	260.476	380			
Toplam	Gruplar arası	5.913	3	1.971	6.821	.00
	Grup içi	108.940	377	.289		
	Toplam	114.852	380			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(3-380)} = 6.492$; 6.064; 3.854; 3.966, $p < .05$). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğuna bakmak için Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

Analiz sonucunda GBA boyutunda 1.sınıf ve 2.sınıf arasında ($\bar{x} = .28$), 1.sınıf ve 3.sınıf arasında ($\bar{x} = .27$) 1.sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ek olarak 4.sınıf ve 2.sınıf arasında ($\bar{x} = .33$), 4.sınıf ve 3.sınıf arasında ($\bar{x} = .32$) 4.sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Geri Bildirim Alma” boyutunda 1. ve 4.sınıfların daha yüksek düzeyde okuryazar oldukları yorumlanabilmektedir. BA boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. GBK boyutunda 1.sınıf ve 2.sınıf arasında ($\bar{x} = .32$), 1.sınıf ve 3.sınıf arasında ($\bar{x} = .40$) 1.sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. 4.sınıf ve 3.sınıf arasında ($\bar{x} = .26$) ise 4.sınıf lehine anlamlı

fark bulunmuştur. “Geri Bildirimi Kullanma” boyutunda 1. ve 4.sınıfların daha yüksek düzeyde okuryazar oldukları söylenebilir. GBS boyutunda 4.sınıf ve 2.sınıf arasında ($\bar{x} = .33$) 4.sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Geri Bildirim Sağlama” boyutunda 4.sınıfların daha yüksek düzeyde okuryazar oldukları söylenebilir. DY boyutunda 1.sınıf ve 2.sınıf arasında ($\bar{x} = .37$), 1.sınıf ve 3.sınıf arasında ($\bar{x} = .37$) 1.sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Duygu Yönetimi” boyutunda 1.sınıfların daha yüksek düzeyde okuryazar oldukları söylenebilmektedir.

Sınıf değişkeninin toplam sonucuna bakıldığı zaman 1.sınıf ile 2.sınıf ($\bar{x} = .28$) arasında ve 1.sınıf ile 3.sınıf ($\bar{x} = .26$) arasında 1.sınıf lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca 4.sınıf ile 2.sınıf ($\bar{x} = .26$) ve 4.sınıf ile 3.sınıf ($\bar{x} = .24$) arasında 4.sınıf lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının akademik genel not ortalaması (AGNO) değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının AGNO Değişkenine Göre Karşılaştırmak İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
GBA	0-3.00	231	4.74	.67	329.857	-1.04	.29
	3.01-4.00	150	4.81	.64			
BA	0-3.00	231	4.92	.66	326.953	-1.39	.16
	3.01-4.00	150	5.01	.64			
GBK	0-3.00	231	4.84	.66	302.824	-.22	.81
	3.01-4.00	150	4.85	.71			
GBS	0-3.00	231	4.63	.68	314.569	-.98	.32
	3.01-4.00	150	4.70	.69			
DY	0-3.00	231	4.62	.82	317.580	-.39	.69
	3.01-4.00	150	4.65	.83			
Toplam	0-3.00	231	4.74	.54	315.933	-.97	.33
	3.01-4.00	150	4.80	.55			

Tablo 15’te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları AGNO değişkenine göre incelendiğinde 3.01-4.00 agno aralığı ($\bar{x} = 4.80$), 0-3.00 AGNO aralığına ($\bar{x} = 4.74$) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak elde edilen yükseklik istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir ($p > .05$). Yani üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile akademik genel not ortalaması (AGNO) arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarına yönelik olarak ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirilmiş ve uyarlanan bu ölçek, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları, cinsiyet, yaş, sınıf ve akademik genel not ortalaması değişkenleri açısından incelenerek alan yazınında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması Üzerine Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının incelenmesi amacıyla Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği (The Feedback Literacy Behaviour Scale)'nin Türk kültürüne uyarlanması için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İlgili ölçeğin orijinal hâlinde beş alt boyuttan oluşan 24 madde yer almaktadır. Bu araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçekten herhangi bir madde çıkartılmamış ve beş alt boyutlu yapısı korunmuştur. Yani Türkçe formda da beş faktör yapısı korunmuş ve her bir faktör sırasıyla “Geri Bildirim Alma, Bilgiyi Anlamlandırma, Geri Bildirimi Kullanma, Geri Bildirim Sağlama ve Duygu Yönetimi” olarak adlandırılmıştır. Böylece, ölçekteki kavramsal yapı ve boyutlar orijinal formdaki kuramsal temele uygun şekilde Türkçeye aktarılmış ve faktör bütünlüğü korunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre de ölçeğin beş alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizlerine göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının belirlenmesinde geçerli ($\chi^2/sd=2.13$; RMSEA=0.055; SRMR=0.051; NFI=0.94; NNFI=0.96; CFI=0.97; GFI=0.90; AGFI=0.87) ve güvenilir (Cronbach alfa(α)=0.90) olduğu anlaşılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları cinsiyet değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde, kadın katılımcılarda “Geri Bildirim Alma, Bilgiyi Anlamlandırma, Geri Bildirimi Kullanma, Geri Bildirim Sağlama” alt boyutlarında daha yüksek çıkmıştır, erkek katılımcılarda ise “Duygu Yönetimi” alt boyutu daha yüksek çıkmıştır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Toplam puana göre

incelendiğinde ise erkek ve kadın katılımcılar arasında herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır. Alan yazınında ise geri bildirim okuryazarlığını kapsayan çalışmalar cinsiyete göre incelenmiştir (Karakul, 2023; Kluger & Tikochinsky, 2023; Rose vd., 2024; Yu vd., 2022).

Karakul (2023) tarafından oluşturulan “EFL Preparatory Programme Students' Feedback Literacy In Higher Education” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre geri bildirim okuryazarlıkları incelenmiş ve cinsiyetin geri bildirim okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir farka sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakul’un (2023) çalışmasında olduğu gibi yürütülen bu çalışmada da bazı alt boyutlarda erkek ve kadın arasında ortalamalarda farklılıklar bulunsa da t-testi sonucuna göre cinsiyet değişkeninde, geri bildirim okuryazarlığına yönelik olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Alan yazını incelendiğinde, geri bildirim okuryazarlığına yönelik olarak cinsiyet değişkeninin incelendiği başka araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazınındaki çalışmalar cinsiyet değişkeninin geri bildirim okuryazarlığına etkisini detaylı olarak doğrudan analiz etmemiştir, ancak cinsiyet faktörü dolaylı etkiler ve ölçüm değişmezliği açısından incelenmiştir (Kluger & Tikochinsky, 2023; Rose vd., 2024; Yu vd., 2022).

Rose vd. (2024), çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile geri bildirim algıları ve geri bildirim etkileşimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ancak anlamlı fark bulunmamıştır. Yine de yapılan analizlerde kadın katılımcılarda öğrenen kimliğinin ortalamasının biraz daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla sayıdaki boyutlarda geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu görülmüştür. Ancak ulaşılan sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yu vd. (2022) tarafından yapılan çalışmadaki ölçeğin cinsiyet değişkenine göre ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçek, kadın ve erkek gruplarında ölçüm değişmezliği göstermiştir, yani ölçeğin yazma geri bildirim okuryazarlığının değerlendirilmesi açısından cinsiyet fark etmeksizin kullanabileceği belirtilmiştir. Tüm faktörlerde cinsiyet değişkeni, erkek ve kadın cinsiyetlerinin ikisinde de test edilmiş ve bu faktörlerin tutarlı bir işlev sağladıkları görülmüştür.

Kluger ve Tikochinsky (2023) tarafından yapılan çalışmada geri bildirim okuryazarlığının ölçülmesi için ölçek geliştirilmesi ve faktör doğrulaması yapılmıştır. Adıyaman Üniversitesi’nde okuyan 250 öğrenciden elde edilen verilerle birlikte yapılan Rasch analizi sonucunda, genel olarak ölçekte cinsiyet açısından ölçüm değişmezliği ortaya çıkmıştır ancak bir maddede cinsiyet açısından diferansiyel madde işlevi (DIF) tespit edilmiştir ve erkek katılımcıların bu maddeyi beklenenden daha rahat onayladığı ortaya çıkmıştır. Buna yönelik

olarak erkeklerin spesifik geri bildirim davranışını kadın katılımcılara oranla daha sık sergileyebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada cinsiyete yönelik bulgulara bakıldığında zaman cinsiyetin geri bildirim okuryazarlığına yönelik olarak Karakul (2023), Rose vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Geri bildirim okuryazarlığı düzeyinin erkek ve kadın katılımcılarda benzerlik gösterdiği ve bir fark oluşmadığı anlaşılmaktadır. Sadece “Duygu Yönetimi” boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu da cinsiyete dayalı toplumsal bağlamların etki ettiği (Yıldırım & Gül, 2021) farklılıkların sonucunda ortaya çıktığı düşünülebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Yaşa Göre Farklaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıklarının yaşa göre incelenmesi sonucunda 23 yaş ve üstü grubun diğer gruplara oranla daha fazla ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. 23 yaş ve üstü grup GBA, GBK ve DY boyutlarında daha fazla ortalamaya sahipken 21-22 yaş grubu GBS boyutunda, 20 yaş ve altı grubu ise BA boyutunda daha fazla ortalamaya sahiptir.

Alan yazını incelendiğinde, yaş değişkeni ile geri bildirim okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi doğrudan detaylı biçimde inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yaş değişkeni, demografik bilgi olarak çalışmalarda bulunsa da bağımsız bir değişken olarak analizlerde kullanılmamıştır. Ancak yaş değişkeni ile geri bildirim dolaylı olarak incelenmiştir (Gong vd., 2025; Rose vd., 2024; Winstone vd., 2019).

Rose vd. (2024), çalışmalarında yaş değişkenini de incelemiştir. Öğrencilerin yaş ile geri bildirim algıları arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Yaşı daha yüksek öğrenciler (25 yaş ve üstü), yaşı daha düşük olan (21 yaş ve altı) öğrencilere kıyasla geri bildirim karşı daha olumlu bir algı düzeyine sahiptirler. Ancak yaş ile geri bildirim etkileşimi arasındaki korelasyon anlamlı bulunmamıştır. Regresyon analizlerinde yaşı algı üzerindeki etkisi pozitifdir ancak düşük düzeydedir. Rose vd. (2024) göre yaş arttıkça öğrenen kimliği de güçlenmektedir. Bu çalışmada ise 23 yaş ve üstü grubu, yaşı daha düşük olan gruplara oranla daha yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu anlaşılmıştır. Yani 23 yaş ve üstü katılımcıların daha yüksek düzeyde geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu söylenebilmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Sınıfa Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucunda geri bildirim okuryazarlığı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde 1.sınıfların diğer sınıflara oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçekteki boyutlara yönelik olarak bakıldığında, 1.sınıf düzeyi “Bilgiyi Anlamlandırma (BA), Geri Bildirimi Kullanma (GBK), Duygu Yönetimi (DY)” boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. 4.sınıf düzeyi ise “Geri Bildirimi Alma (GBA)” ve “Geri Bildirim Sağlama (GBS)” boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olmuştur.

Alan yazını incelemesi sonucunda, sınıf düzeyi ile geri bildirim okuryazarlığı ilişkisine yönelik olarak Karakul (2023), yabancı dil olarak İngilizce (EFL) dersi alan hazırlık sınıfı öğrencilerini çalışma grubu olarak incelemiştir. Ancak bu çalışma sınıf düzeyini doğrudan incelememiştir, öğrencilerin İngilizce algılarına yönelik olarak incelemeler yapılmıştır. Bunun sonucunda İngilizceye yönelik başarı algısına sahip olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin “Eliciting” boyutunda daha yüksek ortalama geri bildirim okuryazarlığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yine de ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Alan yazınında sınıf düzeyi ile geri bildirim okuryazarlığını lisans düzeyinde 1., 2., 3. ve 4.sınıf olarak doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır ancak sınıf ile geri bildirim ilişkisini dolaylı olarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ali vd., 2017; Gong vd., 2025; Scott vd., 2009; Wei vd., 2021).

Wei ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin artan geri bildirim okuryazarlığı seviyelerinin öğretmen geri bildirimi beklentileri üzerine olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çin’deki İngilizce bölümünde okuyan 1., 2. ve 3.sınıftaki toplam 427 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre geri bildirimin kalitesi ve miktarı açısından sınıf düzeylerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak üst sınıf öğrencilerinin memnuniyet derecesi daha düşük ortalamaya sahip olmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır, yine de üst sınıf öğrencilerinin daha öğrenme odaklı ve ileriye dönük geri bildirimlere eğilimli olduğu belirtilmiştir.

Ali vd. (2017) çalışmalarında psikoloji bölümündeki 447 lisans öğrencilerinin geri bildirim algıları ve etkileşimlerini ölçek kullanarak veri toplayıp incelemiştir. İleri sınıf düzeyindeki öğrencilerin geri bildirim algılarının daha olumsuz düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ali vd. (2017) göre öğrencilerin lisans programında ilerdikçe aldıkları geri bildirimlere daha olumsuz yaklaştıkları görülmüştür.

Scott vd. (2009) çalışmasında biyobilim alanından 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin geri bildirim algıları incelenmiştir. Scott ve diğerlerine (2009) göre öğrencilerin geri bildirimin miktarı, zamanlaması gibi geri bildirimle yönelik algıları birçok açıdan benzerlik göstermiştir. Öğrencilerin çoğu (yüzde 80 oranında) aldıkları geri bildirimi dikkatlice okuyup incelediklerini belirtmişlerdir. Ancak alınan geri bildirimlerin rehberlik ve yararlılığı konusundaki algıları 2.sınıf düzeyinde daha olumsuz olarak ortaya çıkmıştır.

Gong vd. (2025) çalışmalarında Çin’de lise kademesindeki 704 öğrenci katılımıyla geri bildirim okuryazarlığının yansıtıcı öğrenme türleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu incelemeye göre daha düşük sınıf düzeyindeki öğrenciler yüksek yansıtıcı öğrenme düzeyine sahipken daha yüksek sınıf düzeyindeki öğrencilerde bu oran azalmaktadır.

Çalışmalarda (Ali vd., 2017; Gong vd., 2025; Scott vd., 2009; Wei vd., 2021) belirtilen üst veya ileri sınıf düzeylerinde ortaya çıkan geri bildirimle yönelik olumsuz algı seviyelerinin aksine bu çalışmada, geri bildirim okuryazarlığına yönelik olarak pozitif anlamda yüksek ortalama seviyesinde ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki en yüksek ortalama değerleri lisans kademesindeki 1.sınıf öğrencilerinde ortaya çıkmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 1.sınıf ve 4.sınıf lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak 1.sınıfta ve 4.sınıfta okuyan öğrencilerin, öğrenimlerinin başında ve sonunda oldukları için geri bildirimle daha fazla maruz kaldıkları ve geri bildirimi daha çok önemsedikleri düşünülebilir. Bunun sonucunda geri bildirimle yönelik olarak okuryazarlıklarının diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının Akademik Genel Not Ortalamasına (AGNO) Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar

Yapılan analizler sonucundaki bulgulara bakıldığında zaman, üniversite öğrencilerinin geri bildirim okuryazarlıkları ile AGNO değişkenine göre ilişkisi incelendiğinde ölçekteki tüm boyutlarda 3.01-4.00 AGNO aralığı daha yüksek seviyede geri bildirim okuryazarlığına sahip öğrencilerin bulunduğu akademik genel not ortalaması aralığı olduğu görülmektedir. Ancak bu oranlara yönelik istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Analiz sonucuna göre 3.01-4.00 AGNO aralığına sahip olan öğrencilerin geri bildirim okuryazarlığı ortalaması oranı, 0-3.00 AGNO aralığındaki öğrencilerin oranına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Geri bildirimle yönelik olarak daha yüksek seviyedeki akademik genel not ortalamasına sahip öğrencilerde daha yüksek geri bildirim okuryazarlığı ortalaması bulunmasının nedeninin bu öğrencilerin geri bildirimle yönelik daha fazla farkındalık sahibi olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü geri bildirim okuryazarlığı gelişmiş olan öğrencilerin geri bildirim sürecine aktif olarak katıldıkları ve edindikleri bilgileri

performanslarına olumlu şekilde yansıtıkları belirtilmiştir (Carless & Boud, 2018). Bunun sonucunda ise akademik başarının da olumlu yönde etkilendiği ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar baz alınarak araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik sunulabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bu yüzden nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine inceleme yapılabilir.
- Bu araştırmada sadece doğudaki bir devlet üniversitesinde okuyan öğrenciler evren olarak kullanılmıştır. Farklı bölgelerdeki üniversiteleri kapsayacak şekilde evren genişletilebilir.
- Bu araştırma sadece lisans öğrencilerini kapsamıştır. Farklı öğretim kademeleri (ortaöğretim, yüksek lisans, doktora) kullanılarak öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıkları üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma 2023-2024 ve 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamıştır. Daha uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Geri bildirim üzerine öğrencilerin okuryazarlık seviyesini arttırabilecek eğitim, seminer, panel, grup çalışmaları vb. uygulamalar eğitimciler tarafından yapılabilir.
- Üniversite öğrencilerine yönelik olacak şekilde üniversitelerde geri bildirim uygulamaları (atölye, seminer vb.) yapılabilir.
- Geri bildirim türlerine (akran geri bildirimi, öz geri bildirim vb.) uygun olabilecek ortamlarda öğrencilere eğitim verilebilir. Geri bildirimi kullanmaya yönelik olarak öğrenci takibi yapılabilir.
- Geri bildirim sağlayıcılarına (öğretmen, akran, veli vb.) geri bildirim uygulamalarına yönelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2014). Öğretmenlere performans geribildirimi Sunma: Derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 15-28.
- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme*. Cinius.
- Ali, N., Ahmed, L., & Rose, S. (2017). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), 239-251. <https://doi.org/10.1177/1469787417735609>
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Waveland.
- Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. *Eğitim durumları: Dönüt türleri* [PowerPoint slaytları]. Ankara Üniversitesi. <https://acikders.ankara.edu.tr>. 17.12.2024.
- Anson, C. M. (1997). In our own voices: Using recorded commentary to respond to writing. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 105-113.
- Arık, S. (2014). Değerlendirme ve not verme. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 367-390). Nobel.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for learning*. (pp. 1-17). Routledge.
- Ata, S., Yakar, A., & Karadağ, O. (2018). Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt türleri: Erken çocukluk dönemi yabancı dil eğitiminde bir mikro analiz. *Turkish Studies*, 13(11), 247-268. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13386>
- Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021, 1-3 Eylül). *Okuryazarlık Kavramı ve Eğitimle İlişkili Okuryazarlık Türleri* [Yazılı bildiri]. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Lefkoşa.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımının değerlendirilmesi* (Tez No. 241484) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 42-50.
- Beach, R., & Friederich, T. (2006). Response to writing. In C. A MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 222-234). The Guilford.
- Bee, R. & Bee, F. (1997). *Yapıcı geribildirim* (A. Bora & O. Cankoçak, Çev. Ed.). İlkaynak. (Çalışmanın orijinali 1996'da yayımlanmıştır.)
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). 'Assessment and classroom learning', assessment in education: principles, policy & practice. *Routledge*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Brinko, K. T. (1990). *Optimal conditions for effective feedback*. The Educational Resources Information Center (ERIC). 12.01.2025 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326155.pdf>
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective?. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- British Government (2022). iQTS Teachers' Standards. Guidance for iQTS trainees, iQTS providers and school leaders. *Education Department of UK*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/62a0bd74d3bf7f0368efbe32/iQTS_Teachers_standards_June_2022_update.pdf
- Brookhart, S.M. (2017). How to give effective feedback to your students (2nd ed.). *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, 75-145.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the "conversation of mankind". *College English*, 46(7), 635-652.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. baskı). Pegem.
- Carless, D., & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Carlson, C. R. (1979). Feedback for learning. In O. Milton, (Ed.), *On college training*. (3th ed.) (pp. 265-278). Jossey-Bass Press.
- Cevher, A. Y., Kara, İ., Akbay, M., Oktay, Ö., & Göktaş, Y. (2022). Akademik yazımda kullanılan geri bildirim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 147-171. <https://doi.org/10.17943/etku.955882>
- Chong, S. W. (2022) The role of feedback literacy in written corrective feedback research: from feedback information to feedback ecology. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082120>
- Clarke, S. (2000, May). *Closing the Gap Through Feedback in Formative Assessment: Effective Distance Marking in Elementary Schools in England*. AERA conference'00, New Orleans, UK., 86-97.
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lilis, T., & Swan, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Connors, R. J., & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.

- Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi* (Tez No. 92123) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Davis, K. (2020). *An investigation into programme level approaches to feedback: Influences on students' learning and feedback literacy*. [Doctoral Dissertation]. Edinburgh Napier University. <http://researchrepository.napier.ac.uk/Output/2694574>
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2023). Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>
- de Kleijn, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- Delante, N. L. (2017). Perceived impact of online written feedback on students' writing and learning: a reflection. *Reflective Practice*, 18(6), 772-804. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1351351>
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2024). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (32. baskı). Pegem.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Dong, Z., Gao, Y., & Schunn, C. D. (2023) Assessing students' peer feedback literacy in writing: scale development and validation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1103-1118. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2175781>
- Dönmez, A., & Aydın, İ. S. (2023). Review of studies on feedback types: systematic review study. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10, 293-317. <https://doi.org/10.59409/ojer.1369117>
- Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Tez No. 384727) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erbaş, D., & Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 24-28.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erman-Aslanoğlu, A. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve öz değerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 35-50.
- Esterhazy, R., Fossland, T., & Stalheim, O. R. (2020). What counts as quality feedback? disciplinary differences in students' and teachers' perceptions of feedback. In M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. Prøitz, B. Stensaker, A. Vabø (Eds.) *Quality Work in Higher Education*. (pp. 155-174). Higher Education Dynamics. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4_9
- Ferris, D. R. (1995). Students reaction to teacher response in multiple-draft composition classroom. *TESOL Quarterly*, 29, 33-55.
- Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. (pp. 115-140). Cambridge University Press.

- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching esl composition: purpose, process, and practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611505>
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Theory, perspectives, and practice. *Teachers College*, 2(1), 8-33.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “What is reading?” to what is literacy?. *The Journal of Education*, 196(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7, 49-60.
- Geelan, D. R. (1995). Matrix technique: A constructivist approach to curriculum development in science. *Australian Science Teachers Journal*, 41(3), 32-37.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gong, Y., Zhang, S., Zhang, T., & Yi, X. (2025). The impact of feedback literacy on reflective learning types in Chinese high school students: based on latent profile analysis. *Frontiers In Psychology*. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516253>
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Guberman, D. (2021). Student perceptions of an online ungraded course. *Teaching and Learning Inquiry*, 9(1), 86–98. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.8>
- Güneş, F. (2000). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak.
- Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (ss. 1-28). Pegem.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Han, Y., & Xu, Y. (2020) The development of student feedback literacy: The influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680-696. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689545>
- Han, Y., & Xu, Y. (2021) Student feedback literacy and engagement with feedback: a case study of Chinese undergraduate students. *Teaching in Higher Education*, 26(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1648410>
- Hartley, J., & Chesworth, K. (2000). Qualitative and quantitative methods in research on essay writing: No one way. *Journal of Further and Higher Education* 24(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/030987700112282>
- Hathaway, P. (1998). *Giving and receiving feedback: Building constructive communication*. Crisp Publications.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J., Gan, M., & Brooks, C. (2016). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*. (2nd ed., pp. 290-324). Routledge.
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Hoo, H.T., Deneen, C., & Boud, D. (2022) Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00236>
- Husna, N., Zulfahita, Z., Mulyani, S., & Rahman, S. (2020). Reading literacy, mathematical literacy, and self-confidence of junior high school students in Singkawang. *Journal of Education Teaching and Learning (JETL)*, 5(2), 253-262. <http://dx.doi.org/10.26737/jetl.v5i2.1986>.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Hyland, F., & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83–101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.002>
- İnaltun, H., & Ateş, S. (2018), Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Literatür taraması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 567-612. <https://doi.org/10.17152/gefad.353975>
- İstencioğlu, T. (2022). *Investigating teachers' views and practices of feedback in English language education in middle schools from a teacher feedback literacy framework perspective* (Tez No. 741216) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşman, A., & ESKİCUMALI, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (5. baskı). Sempati.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14, 63–76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kangalgil, M. (2013). Beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt kullanımının öğretmen boyutuyla değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 384-400.

- Kantarci, S. (2014). *Çalışma ortamında geribildirim ve sonuçları* (Tez No. 355885) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karabilgin, Ö. S., & Şahin, H. (2006). Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(21), 27-33.
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *NWSA Education Sciences*, 6(2), 1951-1960.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2012). *Online eğitimde program geliştirme*. İhtiyaç.
- Karakul, A. (2023). *EFL preparatory programme students' feedback literacy in higher education* (Tez No. 815906) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (39. baskı). Nobel.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kaya, N., & Kesen, M. (2014). İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları ve örgüt kültürü tiplerinin çalışan performansı üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. *EKEV Akademi Dergisi*, 58, 97-122.
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. NSTA.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17-24.
- Kim, K. M. (2018). Academic socialization of doctoral students through feedback networks: a qualitative understanding of the graduate feedback landscape. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 963-980. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449741>
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970) Determining sample size for research activities. *educational and psychological measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi* (Tez No. 321918) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köğçe, D., Yıldız, C., & Aydın, M. (2012). Elementary mathematics teachers' feedback behaviors: Student teachers' viewpoint. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(1), 13-20.
- Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 671-681. <https://doi.org/10.17051/ıo.2016.44304>
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79-97.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570-1613). International Reading Association.

- Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2024) Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>
- London, M. (2003). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *The handbook of writing research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Examining pedagogical content knowledge. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), In *Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching*. (pp. 95-132). Kluwer Academic.
- Mahfoodh, O. H. A. (2017). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback. *Assessing Writing*, 31, 53–72. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001>
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: Mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>
- McGrath, A. L., Taylor, A., & Pychyl, T.A. (2011). Writing helpful feedback: The influence of feedback type on students' perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.5>
- McManus, S. (2008). Attributes of effective formative assessment: state collaborative on assessment and student standards. *The Council of Chief State School Officers*. https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Muncie, J. (2000). Using writing teacher feedback in efl composition classes. *ELT Journal*, 54(1), 47-53. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.47>
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8(1519), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Nelson, M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

- OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. 28.01.2025 tarihinde https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html
- Ohler, J. (2009). New-media literacies. *Academe*, 95(3), 30-33.
- Overall, L., & Sangster, M. (2006). *Assessment: A practical guide for primary teachers*. Continuum.
- Özalp, M. T., & Kaymakçı, S. (2022). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 468-483.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. (3. baskı). Pegem.
- Özdemir-Yılmaz, M., & Kabadayı, B. (2024). Adaptation of student feedback literacy scale into Turkish culture: A study of reliability and validity. *System*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103294>
- Özmen, H. (2004). Learning theories and the constructivist learning supported with technology in science teaching. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi* (Tez No. 463115) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Peker, R. (1992). Geri bildirimin(feedback) üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Pham, V. P. H. (2019). The effects of lecturer’s model e-comments on graduate students’ peer e-comments and writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 324-357. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1609521>
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In En J. Pringle, I. Yalden, & Y. A. Freedman (Eds.). *Learning to write: First language, second language*. (pp. 252-272). Longman.
- Ramsden, L., & Hunter, B. (2021). A case for feedback literacy: commentary on student perceptions of an online ungraded course. *Journal of Educational Informatics*, 3(1), 32-36. <https://doi.org/10.51357/jei.v3i1.183>
- Rose, S. E., Taylor, L., & Jones, S. E. (2024). Perceptions of feedback and engagement with feedback among undergraduates: an educational identities approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(2), 266–278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2390933>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science Review*, 18(2), 119-144.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.

- Schimmel, B. J. (1988). Providing Meaningful Feedback in Courseware. In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional Design for Microcomputer Courseware*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 183-195.
- Scott, J., Badge, J., & Cann, A. (2009). Perceptions of feedback one year on: A comparative study of the views of first and second year biological sciences students. *Bioscience Education*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.3108/beej.13.2>
- Semerci, Ç., Gündoğdu, K., Sezgin, F., Demircioğlu, G., Köse, E., Yılmaz, A., Çepni, S., Bayrakçeken, S., & Yücel, C. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (7.bs., ss. 1-15). Pegem.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (14. baskı). Pegem.
- Shiland, T. W. (1999). Constructivism: The implication for laboratory work. *Journal of Chemical Education*, 76(1), 107-109.
- Singh, M. K. M. (2016). Graduate students' needs and preferences for written feedback on academic writing. *English Language Teaching*, 9(12), 79-88. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p79>
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503-530. <https://doi.org/10.1177/014920639402000210>
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Şahin, M. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 247-264.
- Şentürk, R. (2019). *Eğitimde verilen geribildirim türleri ve Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geribildirim verme durumları* (Tez No. 558535) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (3. baskı). Anı.
- Tata, J. (2002). The influence of managerial accounts on employees' reactions to negative feedback. *SAGE Journals*, 27(4), 480-503. <https://doi.org/10.1177/1059601102238358>
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (27. baskı). Yargı.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Türk Dil Kurumu (2025). *Güncel Türkçe Sözlüğü*. 20.01.2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr>

- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-20). Nobel.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Uluçay, C. (2019). *Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 583761) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ün-Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme* (7. baskı). Eğitim Dünyası.
- Van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Van Houten, R. (1980). *Learning through feedback: A systematic approach for improving academic performance*. Human Sciences Press.
- Villamil, S. O., & Guerrero, C. M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. In K. Hyland, & F. Hyland (Eds.). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. (pp. 23-41). Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742>
- Wei, W., Sun, Y., & Xu, X. (2021) Investigating the impact of increased student feedback literacy level on their expectations on university teachers' feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1092-1103. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1846017>
- Winstone, N. E., & Nash, R. A. (2016). *The developing engagement with feedback toolkit (DEFT)*. Higher Education Academy.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': Barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Winstone N. E., Mathlin G., & Nash R. A. (2019) Building feedback literacy: Students' perceptions of the developing engagement with feedback toolkit. *Frontiers Education*, 4(39). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00039>
- Wongvorachan, T., Bulut, O., Tsai, Y.-S., & Lindner, M. A. (2022). Improving student feedback literacy in e-assessments: A framework for the higher education context. *Trends in Higher Education*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010002>
- Yardımlı, A. (2014). *Epistemoloji ve ontoloji*. İdea Yayınevi. https://www.ideayayinevi.com/tuze_felsefesi/tuze_felsefesi_epistemoloji_ve_ontoloji
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.

- Yaşar, C. (2018). *Geri bildirim verilme zamanının matematik başarısına etkisi* (Tez No. 532757) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, F., & Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23(41), 578-590.
- Yıldız, H., Bozpolat, E., & Hazar, E. (2022). Feedback literacy scale: A study of validation and reliability, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 7(19), 2214-2249. <http://doi.org/10.35826/ijoecc.624>
- Yu, S., & Lee, I. (2013). Understanding supervisors' commentary practices in doctoral research proposal writing: A Hong Kong study. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 473-483. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0046-9>
- Yu, S., & Liu, C. (2020). Improving student feedback literacy in academic writing: An evidence-based framework. *Assessing Writing*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100525>
- Yu, S., Zhang, E. D., & Liu, C. (2022). Assessing L2 student writing feedback literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing*, 53, Article 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>

EKLER

EK-1. Geri Bildirim Okuryazarlığı Davranış Ölçeği

Cinsiyetiniz	Erkek ☐ Kadın ☐
Yaşınız	
Bölümünüz	
Sınıfınız	Hazırlık ☐ 1.Sınıf ☐ 2.Sınıf ☐ 3.Sınıf ☐ 4.Sınıf ☐ Diğer: _____
Akademik Genel Not Ortalamanız (AGNO)	_____/4.00

Ölçekte bulunan 24 madde, geri bildirim nasıl algıladığınızı ve uyguladığınızı belirlemeyi amaçlamaktadır.

Lütfen güncel durumunuza göre yanıt vererek uygun seçeneği işaretleyiniz. “1” “Hiç”, “6” “Her zaman” anlamına gelmektedir.

		1	2	3	4	5	6
		Hiç	Neredeyse hiç	Nadiren	Bazen	Sıkça	Her zaman
Geri bildirim alma							
1.	Kendi çalışmalarımın kalitesi üzerine düşündüklerimi, çalışmalarımı geliştirmek için bilgi kaynağı olarak kullanırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
2.	Çalışmamı geliştirmek için örnek alabileceğim çalışmaları araştırırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
3.	Başkaları bana çalışmamla ilgili bilgi verdiğinde dikkate alırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
4.	Bir görev üzerinde çalışırken, benzer görevlerde aldığım eleştirileri dikkate alırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
5.	Çalışmalarım hakkında ilgili kişilerden eleştiride bulunmalarını talep ederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
Bilgiyi anlamlandırma							
6.	Çalışmamla ilgili aldığım eleştirileri çalışmama yansıtmadan önce dikkatle değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤	⑥
7.	Çalışmalarıma yönelik farklı kaynaklardan çelişkili bilgilerle karşılaşırsam bu bilgilerin değerlendirmesini yaparım.	①	②	③	④	⑤	⑥
8.	Eleştirilerle karar alırken, kaynaklarının güvenilirliğini göz önünde bulundururum.	①	②	③	④	⑤	⑥
9.	Çalışmama yapılan eleştirilerin değerlendirme ölçütleriyle ilişkili olduğunu göz önünde bulundururum.	①	②	③	④	⑤	⑥

		1	2	3	4	5	6
		Hiç	Neredeyse hiç	Nadiren	Bazen	Sıkça	Her zaman
Geri bildirimi kullanma							
10.	Eleştirilere uygun düzeltmeler yaptıktan sonra çalışmamın daha iyi olup olmadığını kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
11.	Çalışmalarımı ilgili eleştirileri, kaliteli bir çalışma geliştirmek için dikkate alırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
12.	Eleştiri aldığım da planladığım çalışmalarımı geliştirmek için hemen harekete geçerim.	①	②	③	④	⑤	⑥
13.	Önceki çalışmalarımı ilgili aldığım geri bildirimleri gelecekteki çalışmalarım da kullanmak üzere saklarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
14.	Başkalarından eleştiri aldığım da, verilen geri bildirimleri çalışmamı geliştirmek için hemen kullanırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
Geri bildirim sağlama							
15.	Başkalarının çalışmaları hakkında yorum yaparken yapıcı eleştirilerde bulunurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
16.	Eğer talep edilirse başkalarının çalışmaları hakkında eleştiride bulunurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
17.	Başkalarının çalışmaları hakkında eleştiride bulunurken değerlendirme ölçütlerine atıfta bulunurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
18.	İhtiyaç duyulursa akranlarıma geri bildirim vermeyi teklif ederim.	①	②	③	④	⑤	⑥
19.	Başkalarına geri bildirimde bulunurken çok net olmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥
Duygu yönetimi							
20.	Çalışmalarımı ilgili eleştirilere açığım.	①	②	③	④	⑤	⑥
21.	Geri bildirimlere verebileceğim olumsuz tepkiler konusunda duygu yönetimimi sağlarım.	①	②	③	④	⑤	⑥
22.	Aldığım geri bildirim can sıkıcı olsa bile ondan yararlanmanın bir yolunu bulurum.	①	②	③	④	⑤	⑥
23.	Aldığım eleştiriler çalışmalarımı geliştirmem için beni motive eder.	①	②	③	④	⑤	⑥
24.	Kabullenmesi zor olsa da olumsuz eleştirilerden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤	⑥

The Feedback Literacy Behaviour Scale (FLBS)

For the next series of questions, please think about what you usually do in your studies, and rate how often you do these things.

1 = never, 2 = almost never, 3 = rarely, 4 = sometimes, 5 = almost always, 6 = always

Seek feedback information (SF)

SF1: I reflect on the quality of my own work and use my reflection as a source of information to improve my work.

SF3: I seek out examples of good work to improve my work.

SF4: When other people provide me with input about my work I listen or read thoughtfully.

SF5: When I am working on a task, I consider comments I have received on similar tasks.

SF7: I ask for comments about specific aspects of my work.

Make sense of information (MS)

MS1: I carefully consider comments about my work before deciding if I will use them or not.

MS2: When receiving conflicting information about my work from different sources, I make a judgement about what I will use.

MS4: When deciding what to do with comments, I consider the credibility of their sources.

MS5: I consider how comments relate to criteria or standards.

Use feedback information (UF)

UF2: I check whether my work is better after I have acted on comments.

UF3: I use comments on my work to refine my understanding of what good quality work looks like.

UF4: When receiving comments I plan how I will use them to improve my future work, not just the immediate task.

UF5: I keep comments on previous work to use again in the future.

UF6: When I receive comments from others, I use them to improve what I'm working on at the time.

Provide feedback information (PF)

PF3: When commenting on the work of others, I provide constructive criticism.

PF4: I comment on other people's work when I am invited to.

PF5: When commenting on other people's work I refer to standards or criteria.

PF6: I offer to provide feedback to my peers.

PF7: I try to be very clear when providing feedback comments to others.

Manage affect (MA)

MA1: I am open to reasonable criticism about my work.

MA2: I deal well with any negative emotional responses I have to feedback information.

MA3: When a feedback message is valuable but upsetting or annoying, I still find a way to make use of it.

MA4: Critical comments motivate me to improve my work.

MA5: I make use of critical comments even if they are difficult to receive.

EK-3. Ölçek Uyarlama ve Uygulama İzin Belgesi

Permission to use "the feedback literacy behaviour scale"



Siz

7 Nis

kişisine

Hello Mr Dawson. My name is Taha Yasin Şenaydin. I study in Institute of Educational Sciences (Curriculum and Instruction) at Ataturk University in Erzurum, Turkey. I would like to study on literacies of formative assessment and feedback for my master's thesis. Therefore, my thesis advisor Assoc. Ceyhun Ozan and I decided to adapt your scale from English to Turkish.

With your permission, I would like to use your scale "The Feedback Literacy Behaviour Scale" on my scientific study. I would appreciate it if you could send me the scale (<https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>).

Yours sincerely.



Phillip Dawson
Siz kişisine

8 Nis
...

Hi Taha

Yes you have permission to use and translate the instrument. The instrument is in the appendix of that open access paper, and it is also available on this website: <http://feedbackliteracy.org>

Also, we are collecting translations of the instrument on this page: <https://www.feedbackliteracy.org/translations-and-adaptations>

If you would like us to share yours please send it to me when it is ready.

Cheers

Phill

--

Professor Phillip Dawson

Co-Director

Centre for Research in Assessment and Digital Learning

EK-4. Etik Kurulu Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Taha Yasin ŞENAYDIN'nın "Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 30.05.2024

Teslim Tarihi: 30.05.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: □

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :30.05.2024
Toplantının Sayısı :05

Karar-21: Danışmanlığını Doç.Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Taha Yasin ŞENAYDIN'nın "Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 05 Karar No: 21	Toplantı Tarihi:30.05.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Taha Yasin ŞENAYDIN Çalışma Konusu: Üniversite Öğrencilerinin Geri Bildirim Okuryazarlıklarının İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

ÖZ GEÇMİŞ

Taha Yasin ŞENAYDIN, ilkokul öğrenimini Konya Ereğli ilçesinde, ortaokul ve lise öğrenimini Erzurum ilinde tamamladı. Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 2020 yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamladı. 2021 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Ayrıca 2021 yılından itibaren Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda ve halk eğitimi merkezlerinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

