



**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE
ÖĞRETMENLERİN GERİ BİLDİRİM UYGULAMALARINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Yeliz Çay

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yeliz

Soyadı : Çay

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../.....

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul İngilizce Derslerinde Öğretmenlerin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

İngilizce Adı : Teachers' and Students' Views on Teachers' Feedback Practices in Middle School English Classes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yeliz Çay

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yeliz Çay tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Derslerinde Öğretmenlerin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

Danışman: Prof. Dr. Melek Çakmak

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren Çelik

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yücel Kayabaşı

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/01/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının her aşamasında rehberliği, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik gelişime katkı sağlayan ve her daim teşvik edici yaklaşımıyla beni destekleyen danışmanım Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a en derin şükranlarımı sunarım. Kendisi, yalnızca akademik rehberliğimde değil, aynı zamanda bilimsel bakış açımı geliştirmemde ve araştırma sürecine olan inancımı korumamda büyük bir ilham kaynağı olmuştur. Tez sürecinde gösterdiği sabır, anlayış ve değerli geri bildirimleri için kendisine minnettarım.

Ayrıca, kıymetli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan Tez İzleme Komite Üyeleri Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yücel Kayabaşı'na, tez savunma jürisinde bulunan Doç. Dr. P. Oya Taneri ile Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren Çelik'e içten teşekkür ederim. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde rehberlik eden Dr. Muhammet Curabay'a, bilgi ve birikimlerini paylaşarak çalışmama değerli katkılarda bulunan, Dr. Musa Polat ve Hatice Ceylan Kocaoğlu'na ve araştırmama görüşleri ile katkı sağlayan İngilizce öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerine ayırdıkları zaman ve katkıları için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca, Ankara yolculuklarımda gece yarısı beni otogardan karşılayan sevgili babam Fazlı ÇAY'a, tez sürecimde her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürüm Süleyman İbaokurgil'e ve Dr. Kazım Yılmaz'a içtenlikle teşekkür ederim. Yoğun çalışma dönemlerinde desteklerini esirgemeyen, beni her zaman motive eden canım çalışma arkadaşlarım Ayşe Kaplan'a ve Zeynep Özkan'a, bana her zaman güç veren kardeşim Alev ÇAY'a ve inancıyla bana ilham kaynağı olan ablam Dr. Yıldız ÇAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte emeği geçen, katkı sağlayan ve desteğini hissettiren herkese gönülden teşekkür ederim.

Yeliz ÇAY

Ankara, 2025

**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE
ÖĞRETMENLERİN GERİ BİLDİRİM UYGULAMALARINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
(Doktora Tezi)**

Yeliz Çay

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci bakış açılarıyla değerlendirmek ve bu uygulamaların öğretmenler açısından cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mezun olunan lisans programı; öğrenciler açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre nasıl farklılık gösterdiğini analiz etmektir. Karma yöntem desenlerinden Kısmen Karma Eş Zamanlı Eşit Statülü Desen göre yürütülen çalışmada, nicel boyut çalışma grubunu Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ($n=253$) ve bu okullarda 5,6,7 ve 8.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ($n=849$); nitel boyut çalışma grubunu ise çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 19 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, İngilizce öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Öğretmen Anketi, öğretmenlerin konuya ilişkin ayrıntılı görüşlerini betimlenmesi amacıyla Öğretmen Görüşme Formu ve öğrencilerin öğretmen geri bildirimine yönelik algılarının betimlenmesi amacıyla Öğrenci Anketi kullanılmıştır. Araştırmada, anket formlarından elde edilen nicel veriler betimleyici istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) ile, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ki-kare istatistiği ile incelenmiştir. Nitel veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik bakış açılarını çok yönlü detayları ile ortaya koyan nitel ve nicel bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin; öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından motive edici ve yol gösterici geri bildirimini etkili bulduğunu, geri bildirim en çok quiz sonrasında ve ödev kontrollerinde kullandıklarını göstermiştir.

Araştırma bulguları aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimi genellikle spontan ve öğrenci ihtiyacına göre kullandıklarını, geri bildirimin zamanlamasına yönelik belirli bir planlama yapmadıklarını, geri bildirimi İngilizce dersinde en çok öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirme açısından etkili bulduklarını, en çok bireysel ve yüz yüze geri bildirimi tercih ettiklerini, en sık sözlü geri bildirimi kullandıklarını, geri bildirim bilgi ve becerileri açısından kendilerini genel olarak yeterli gördüklerini göstermiştir. Diğer taraftan, bulgular öğretmenlerin; kalabalık sınıflar, İngilizce ders saatinin az olması, öğretim programının kapsamlı olması, iş yükü ve zaman yönetimi sorunlarının geri bildirim uygulamalarını olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma bulguları ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin bakış açılarında genel olarak cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve mezun olunan program türü değişkenlerinin belirleyici faktör olmadığını göstermiş, bununla birlikte, belirli maddeler açısından belirtilen bu değişkenlere göre farklılıklar gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Öğrenci bakış açısından araştırma bulguları ise, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmen geri bildiriminden olumlu etkilendiğini göstermiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimi etkili kullanabilmeleri için kuramsal ve uygulamalı eğitimler ile desteklenmeleri ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini daha etkili yönetebilmesi için politika yapıcıların ve eğitim fakültelerinin programlarını gözden geçirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin etkili geri bildirim ve özelliklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanacak hizmet içi eğitim ve bilgi kılavuzları ile geliştirilmesinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına olumlu yansımalarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Geri bildirim, İngilizce dersi, ortaokul, öğretmen, öğrenci, kısmen karma eş zamanlı eşit statülü desen
Sayfa Adedi : xxiv + 282
Danışman : Prof. Dr. Melek Çakmak

**TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS ON TEACHERS' FEEDBACK
PRACTICES IN MIDDLE SCHOOL ENGLISH CLASSES
(Ph.D Thesis)**

Yeliz Cay

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate middle school English teachers' feedback practices from both teacher and student perspectives and to analyze how these practices vary based on certain variables. These variables include gender, educational background, professional seniority, class size, and undergraduate program for teachers; and gender and grade level for students. The study was conducted using the Partially Mixed Concurrent Equal Status Design, one of the mixed method designs. The quantitative study group consisted of English teachers ($n=253$) working in public middle schools affiliated with the Ministry of National Education in Kayseri province, and students ($n=849$) enrolled in grades 5 through 8 in these schools. The qualitative study group consisted of 19 English teachers who voluntarily participated in the study. During the data collection process, a Teacher Questionnaire was used to identify teachers' views on their feedback practices, a Teacher Interview Form was employed to gather in-depth qualitative data on the subject, and a Student Questionnaire was used to describe students' perceptions of teacher feedback. The quantitative data obtained from the questionnaires were analyzed using descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation), while chi-square analysis was employed to examine whether teacher and student views differed according to the specified variables. The qualitative data were analyzed using the thematic analysis method proposed by Braun and Clarke (2006). The study yielded both qualitative and quantitative findings that comprehensively reveal middle school English teachers' perspectives on feedback practices. The findings indicate that English teachers consider motivational and guiding feedback to be effective in supporting students' learning processes. They reported using feedback most frequently after quizzes and during homework checks. The results also show that teachers generally provide feedback spontaneously and based on students' needs, without a specific

plan regarding its timing. They perceive feedback as particularly effective in improving students' speaking and writing skills in English lessons. Additionally, they prefer providing individual, face-to-face feedback and most commonly use oral feedback. Teachers generally consider themselves competent in terms of their feedback knowledge and skills.

On the other hand, the findings reveal that teachers believe large class sizes, limited instructional time for English, the extensive content of the curriculum, workload, and challenges related to time management negatively affect their feedback practices. Furthermore, while the study found that variables such as gender, educational background, professional seniority, class size, and type of undergraduate program were not generally determining factors in shaping teachers' perspectives on feedback practices, some differences were observed in relation to these variables on specific items. From the student perspective, the findings show that the majority of students are positively affected by teacher feedback. When the results are evaluated holistically, it becomes evident that English teachers need to be supported with both theoretical and practical training in order to use feedback effectively. The findings of this study suggest that policymakers and faculties of education should reconsider their programs to enhance teachers' ability to manage feedback processes more effectively. It is also believed that improving teachers' knowledge and skills related to effective feedback through in-service training programs and guidance materials designed by the Ministry of National Education will positively contribute to their classroom practices.

Key Words : Feedback, English language course, middle school, teacher, student,
partially mixed concurrent equal status design.

Page Number : xxiv + 282

Supervisor : Prof. Dr. Melek Cakmak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	7
1.5. Sayıtlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Eğitim Programı ve Öğeleri	11
2.2. Kavram Olarak Geri Bildirim	15
2.3. Etkili Geri Bildirimin Özellikleri.....	21
2.4. Öğrenme Kuramlarında Geri Bildirim Modelleri	25
2.5. Geri Bildirim Türleri	30
2.5.1. Veriliş Amacına Göre Geri Bildirim.....	31
2.5.2. Verdiği Mesajın Özelliğine Göre Geri Bildirim	31
2.5.3. Alıcısına Göre Geri Bildirim	32
2.5.4. Zaman Ögesine Göre Geri Bildirim	32
2.5.5. İletilme Şekline Göre Geri Bildirim	33
2.5.6. Odağına Göre Geri Bildirim	34
2.5.7. Kaynağına Göre Geri Bildirim	34
2.6. İngilizce Dersinde Geri Bildirim Faktörü.....	35
2.7. Türkiye’de Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)	46
2.8. Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2018).....	50
BÖLÜM III	57
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	57
3.1. Yurt İçi Araştırmalar	57
3.1.1. İngilizce Öğretimi Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt İçi Araştırmalar	57
3.1.2. Diğer Dersler Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt İçi Araştırmalara Örnekler	60
3.2. Yurt Dışı Araştırmalar	65

3.2.1. İngilizce Öğretimi Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt Dışı Araştırmalara Örnekler	65
3.2.2. Diğer Dersler Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt Dışı Araştırmalara Örnekler	68
3.3. Geri Bildirim Konusunda Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmaların Özeti	70
BÖLÜM IV	73
YÖNTEM.....	73
4.1. Araştırmanın Yöntemi	73
4.2. Çalışma Grubu	76
4.2.1. Nicel Boyut Çalışma Grubu	76
4.2.1.1. Öğretmen Çalışma Grubu	76
4.2.1.2. Öğrenci Çalışma Grubu.....	78
4.2.2. Nitel Boyut Çalışma Grubu.....	80
4.3. Veri Toplama Araçları.....	82
4.3.1. Öğretmen Anketi	83
4.3.1.1. Öğretmen Anketi Hazırlık Süreci.....	83
4.3.1.2. Öğretmen Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği	85
4.3.2. Öğrenci Anketi.....	86
4.3.2.1. Öğrenci Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği	88
4.3.3. Öğretmen Görüşme Formu	88
4.3.3.1. Öğretmen Görüşme Formunun Hazırlanma Süreci	88
4.3.3.2. Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirliği.....	90
4.4. Veri Toplama Süreci	92
4.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci	92
4.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci	93
4.5. Verilerin Analizi.....	94

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	94
4.5.2. Nitel Verilerin Analizi	95
4.5.3. Güvenduyulabilirlik.....	96
4.5.4. Araştırmacının Rolü	99
BÖLÜM V	101
BULGULAR VE YORUM	101
5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	101
5.1.1. Nicel Bulgular.....	101
5.1.1.1. <i>Nicel Bulguların Genel Değerlendirmesi</i>	<i>110</i>
5.1.2. Nitel Bulgular	111
5.1.2.1. <i>Geri Bildirimin Anlamına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>111</i>
5.1.2.2. <i>Etkili Bildirimin Özelliklerine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>113</i>
5.1.2.3. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimi Kullanma Sıklığı ve Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....</i>	<i>115</i>
5.1.2.4. <i>Derslerinde Kullandıkları Geri Bildirim Uygulamalarına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>117</i>
5.1.2.5. <i>Geri Bildirim Zamanlamasına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>119</i>
5.1.2.6. <i>Geri Bildirim Verme Sürecinde Dikkate Alınan Unsurlara İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>120</i>
5.1.2.7. <i>Geri Bildirim Uygulamalarını Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	<i>122</i>
5.1.2.8. <i>Geri Bildirim Uygulamalarının Yeterliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....</i>	<i>124</i>

5.1.2.9. Geri Bildirim Sonrası Öğrencilerden Beklentilere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....	126
5.1.2.10. Geri Bildirimin Öğrencilere Etkilerine Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....	127
5.1.2.11. Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci Rolüne Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....	128
5.1.2.12. Nitel Bulguların Genel Değerlendirmesi.....	131
5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	132
5.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	132
5.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi	142
5.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi	146
5.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından İncelenmesi	156
5.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Lisans Programı Değişkeni Açısından İncelenmesi	167
5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	175
5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	178
5.4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	178
5.4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi.....	185
BÖLÜM VI	195
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	195
6.1. Sonuçlar	195

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	195
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	197
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	199
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	200
6.2. Tartışma	201
6.3. Öneriler	211
6.3.1. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Geri Bildirim Kullanımına Yönelik Öneriler	211
6.3.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler	212
6.3.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler	213
KAYNAKLAR	215
EKLER	243
Ek 1. Etik Kurul İzin Yazısı.....	244
Ek 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Katılım Listesi.....	245
Ek 3. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzin Talebine İlişkin Onay yazısı.....	246
Ek 4. Gazi Üniversitesinin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Gönderdiği Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma İzni Yazısı	247
Ek 5. Öğretmen Anketi	248
Ek 6. Öğrenci Anketi.....	252
Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	254
Ek 8. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	256
Ek 9. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	257
Ek 10. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	258

Ek 11. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	259
Ek 12. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	260
Ek 13. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarında Zamanlama Konusunda Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	261
Ek 14. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	262
Ek 15. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği Sonuçları	263
Ek 16. İngilizce Öğretmenlerinin Dersin Dört Temel Becerisi Ve Geri bildirim Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	264
Ek 17. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği.....	265
Ek 18. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği.....	266
Ek 19. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Tür Ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği.....	267
Ek 20. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği	268

Ek 21. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim in Dört Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği	270
Ek 22. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği	271
Ek 23. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine İlişkin Yeterlikleri Konusunda Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	272
Ek 24. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	273
Ek 25. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	274
Ek 26. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Tür Ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	275
Ek 27. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	277
Ek 28. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	279
Ek 29. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	280
Ek 30. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim in 4 Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	281

Ek 31. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	282



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Kuramları Kapsamında Etkili Geri Bildirim	26
Tablo 2. Alanyazında Geribildim Türlerine İlişkin Yapılan Sınıflamalara Örnekler	35
Tablo 3. Yazılı Düzeltici Geri Bildirim Tipolojisi	41
Tablo 4. Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığının Boyutları ve Temel Özellikleri	44
Tablo 5. İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli (5-8. Sınıflar İçin)	48
Tablo 6. Araştırmada Karma Yöntem Deseni Belirleme Süreci	74
Tablo 7. Nicel Boyut Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	77
Tablo 8. Öğrenci Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılar ve Okul Bilgisi	79
Tablo 9. Nicel Boyut Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	80
Tablo 10. Nitel Boyut Öğretmen Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	81
Tablo 11. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları	83
Tablo 12. Öğretmen Anketi Kapsam Bilgisi	84
Tablo 13. Anket Geliştirme Sürecinde Görüşüne Başvurulan Uzman Bilgileri	85
Tablo 14. Öğretmen Anketinde Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler	86
Tablo 15. Öğrenci Anketinde Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler	87
Tablo 16. Öğrenci Anketi Kapsam Bilgisi	87
Tablo 17. Öğretmen Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler	90
Tablo 18. Öğrencilere Anket Uygulama Süreci	92
Tablo 19. İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sürecine İlişkin Bilgi Detayı	93
Tablo 20. Araştırmada Tematik Analiz Aşamalarına Göre İzlenen Süreç	96

Tablo 21. <i>Geri Bildirim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	102
Tablo 22. <i>Geri Bildirimin Zamanlamasına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	103
Tablo 23. <i>Geri Bildirim Sonrası İzlenen Stratejilere İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	104
Tablo 24. <i>Geri Bildirimin Öğrenciye Veriliş Biçimine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	104
Tablo 25. <i>Temel Dil Becerileri Kapsamında Geri Bildirimin Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 26. <i>Geri Bildirimin Kullanılma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	106
Tablo 27. <i>Geri Bildirim Kullanmaya Yönelik Bilgi Ve Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	106
Tablo 28. <i>Geri Bildirim Türlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	107
Tablo 29. <i>Geri Bildirim Türlerinin Öğrencilerin Öğrenmesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	108
Tablo 30. <i>Geri Bildirimin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	109
Tablo 31. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Anlamına İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	111
Tablo 32. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	114
Tablo 33. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanma Sıklığı Ve Amacına Yönelik Bulgular</i>	116
Tablo 34. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Bulgular</i>	117
Tablo 35. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerini Yansıtan Bulgular</i>	119
Tablo 36. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilere Geri Bildirim Verirken Dikkate Aldığı Unsurlara İlişkin Bulgular</i>	120
Tablo 37. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarını Etkileyen Olumlu Ve Olumsuz Faktörlere İlişkin Bulgular</i>	122
Tablo 38. <i>İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Bulmama Nedenlerine İlişkin Bulgular</i>	124

Tablo 39. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sonrası Öğrencilerden Beklentilerine Yönelik Bulgular	126
Tablo 40. Geri Bildirimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....	127
Tablo 41. İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğretmen Ve Öğrenci Rolüne İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular	129
Tablo 42. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Nitel Bulgular	132
Tablo 43. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	134
Tablo 44. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	135
Tablo 45. İngilizce Öğretmenlerinin Dersin Dört Boyutunda Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	137
Tablo 46. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	138
Tablo 47. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	139
Tablo 48. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	140
Tablo 49. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	143
Tablo 50. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	144
Tablo 51. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	147
Tablo 52. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sonrası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	148

Tablo 53. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	149
Tablo 54. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	150
Tablo 55. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	152
Tablo 56. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	153
Tablo 57. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	157
Tablo 58. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	159
Tablo 59. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	160
Tablo 60. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin 4 Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	161
Tablo 61. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	162
Tablo 62. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerini Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	163
Tablo 63. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	164
Tablo 64. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	168
Tablo 65. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	169
Tablo 66. İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türleri Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	170

Tablo 67. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Tür Ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	171
Tablo 68. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları	172
Tablo 69. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	175
Tablo 70. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamaları İçin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	176
Tablo 71. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejileri İçin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	177
Tablo 72. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	179
Tablo 73. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	180
Tablo 74. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	184
Tablo 75. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları ..	186
Tablo 76. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıflarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları.....	188
Tablo 77. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği.....	191

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Geleneksel ve çağdaş paradigmlar bağlamında geri bildirim	3
<i>Şekil 2.</i> Eğitim programının öğeleri	12
<i>Şekil 3.</i> Öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim kullanım amaçları.....	19
<i>Şekil 4.</i> Etkili geri bildirim uygulamaları için koşullar.....	22
<i>Şekil 5.</i> Öğrenmeyi geliştiren geri bildirim modeli.....	29
<i>Şekil 6.</i> İngilizce öğretiminde geri bildirim araştırmalarında öne çıkan konular (temalar) .	43
<i>Şekil 7.</i> 2018-2019 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programı ve haftalık ders saatleri	51
<i>Şekil 8.</i> Leech ve Onwuegbuzie (2007)'in karma yöntem deseni.....	75
<i>Şekil 9.</i> Öğretmen anketi hazırlık süreci	85
<i>Şekil 10.</i> Öğretmen görüşme formunun hazırlık süreci aşamaları	89

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

TDK

Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geri bildirim, öğrenme ve öğretme süreçlerinin her zaman önemli bir unsuru olarak dikkat çekmektedir. Özellikle geçmişten günümüze geri bildirimye yönelik giderek artan araştırmalar (Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Narciss, 2008; Shute, 2008; Winstone & Carless, 2019), konunun hala önemini koruduğunu ve araştırmacıların ilgi odağında bulunduğunu göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar geri bildirimin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını (Shute, 2008), performanslarını ve akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmede (Hattie & Timperley, 2007) etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme süreçlerinde geri bildirimin önemi alanyazında geniş çapta kabul görmektedir (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Yapılan birçok çalışmada geri bildirim farklı açılardan incelenmiş olmakla birlikte, yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde, önemi sıklıkla vurgulanan öğretmen geri bildiriminin, ortaokul düzeyinde oldukça sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı, konunun öğretmen ve öğrenci perspektifi açısından birlikte incelendiği çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu tespit, bu araştırmanın tasarlanmasında etkili olmuş, araştırma sürecine ilişkin çalışmaların başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Geri bildirim, öğrenmenin kalitesini artıran temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilere öğrenme süreçlerinde rehberlik eden geri bildirim, öğrenme motivasyonunun artması, eksik veya hatalı bilgilerin düzeltilmesi ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Geri bildirim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı

olarak öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmakta, böylelikle etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Gamlem & Munthe, 2020). Geri bildirimin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olduğu kadar, öğretmenlere de özellikle öğretim süreçlerine sağladığı katkılar açısından önemi bulunmaktadır. En temel açıdan geri bildirim öğretmenlere, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik gelişim düzeylerini izleme ve kendi öğretim süreçlerini şekillendirme imkânı sunmaktadır (Sönmez, 2015).

Eğitim alanında bir çok araştırmanın konusunu oluşturan geri bildirimle ilişkin yapılan tanımların odağında geri bildirimin düzeltme, hedef ile mevcut durum arasındaki farkı ortaya koyma ve öğrenene kendi performansı hakkında bilgi verme işlevleri dikkat çekmektedir. Bruner (1974) geri bildirimi bir hata düzeltme süreci olarak, Ramaprasad (1983) gerçek ve hedeflenen seviyeler arasındaki farklara ilişkin bilgi olarak, benzer biçimde Sadler (1989) de, bir performans veya öğrenme durumu ile istenen performans veya öğrenme durumu arasındaki fark hakkında bilgi sağlama süreci olarak açıklamışlardır.

Kluger ve DeNisi (1996) geri bildirimi, bireyin görev performansının belirli yönleri hakkında bilgi sağlamak üzere gerçekleştirilen eylemler olarak; benzer biçimde Mason ve Bruning (2001) de öğrencinin eylemine yanıt olmak üzere üretilen herhangi bir mesaj, olarak tanımlamışlardır. Nicol ve MacFarlane-Dick (2006) geri bildirimi, öğrencinin mevcut durumunun ilgili hedef ve standartlarla nasıl ilişkilendiğine dair bilgi, olarak ifade ederken, Shute (2008) biçimlendirici geri bildirimin, öğrenciye iletilen ve öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlayan bilgiyi içerdiğini vurgulamıştır. Narciss (2008) tarafından geri bildirim, öğrencilerin öğrenme veya performanslarının mevcut durumunu bildiren yanıt sonrası bilgi olarak açıklanmış, bu konuda önemli çalışmalar yapan Hattie ve Timperley (2007) tarafından geri bildirim, öğrenene performansı veya anlamasına yönelik bilgi sunan bir mekanizma olarak tanımlanmıştır. Bu tanım ve açıklamalar geri bildirimin benzer biçimlerde açıklandığını göstermekle birlikte, yapılan bazı geri bildirim tanımlarının ise daha detaylı ve kapsamlı bir nitelik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Winne ve Butler (1994) tarafından geri bildirim daha kapsamlı bir şekilde açıklanmış; alan bilgisi, üstbiliş, benlik ve görevlerle ilgili varsayımlar ile bilişsel beceriler ve politikalar dahil olmak üzere bellekte doğrulanabilen, tamamlanabilen, yeniden yazılabilen, uyarlanabilen veya yeniden yapılandırılabilen bilgi olarak, tanımlanmıştır.

Carless (2006) eğitim araştırmalarında geri bildirim için yapılan tanımların “geleneksel (eski) paradigmlar” ve “çağdaş (yeni) paradigmlar” olarak iki başlık altında toplandığını belirtmiştir. Geleneksel paradigmlarda geri bildirim, öğrenenlere çoğunlukla öğretmenler

tarafından iletilen bilgi (Hattie & Timperley, 2007; Price, Handley & Millar, 2011; Winstone & Pitt, 2017) olarak kavramsallaştırılmış olup; ağırlıklı olarak öğretmen merkezli ve aktarım odaklı bir özellik taşımakta ve öğrencilerin öğrenme performanslarını geliştirmelerine yardımcı olma niteliği göstermektedir. Diğer taraftan çağdaş paradigmalarda geri bildirimin öğrenci merkezli ve süreç odaklı özellikleri (Ajjawi & Regehr, 2019) ön plana çıkmaktadır. Çağdaş paradigma geri bildirimi, “öğrencilerin çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri anlamlandırdıkları ve bunları çalışmalarını ya da öğrenme stratejilerini geliştirmek için kullandıkları bir süreç” (Carless & Boud, 2018, s. 1315) olarak açıklamaktadır. Çağdaş paradigmadaki geri bildirim, öğretmenlerin bilgi aktarması şeklinde tek yönlü bir sürece dayalı olmaktan çok, öğretmen ve öğrenciler arasında diyalogun gözlemlendiği etkileşimli bir süreç özelliği (Carless, 2006) göstermektedir. Şekil 1’de, geleneksel ve çağdaş paradigmalarda geri bildirim kavramı ve geri bildirimin odağına yönelik farklı bakış açılarına alanyazından örnekler verilmiştir.

GELENEKSEL PARADİGMADA GERİ BİLDİRİM

- Hataların düzeltilmesi (Bruner, 1974)
- Öğrenciye yanıtların doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bilgi verme prosedürü (Kulhavy, 1977)
- Var olan ile olması hedeflenen öğrenme veya bilgi düzeyi arasındaki farka dair bilgi sunulması (Ramaprasad, 1983)

ÇAĞDAŞ PARADİGMADA GERİ BİLDİRİM

- Öğrencilerin geri bildirim diyaloglarında öğretmenlerinden sadece pasif bir şekilde bilgi almaması, aynı zamanda geri bildirimi anlamlandırması ve harekete geçmesi (Mulliner ve Tucker, 2017)
- Geri bildirimin öğretmen, öğrenci, ve akran diyaloguna bağlı iki yönlü, aktif ve etkileşimli bir süreç olması (Nichol, 2010; Green, 2019; Lee vd. 2017)
- Geri bildirimin öğrencilerin daha iyi çalışmalar ortaya koyabilmeleri için çalışmaları hakkında bilgi edindikleri bir süreç olması (Boud ve Molloy, 2013)

Şekil 1. Geleneksel ve çağdaş paradigmlar bağlamında geri bildirim

Geleneksel bağlamlı geri bildirim, günümüzde de öğretmenler tarafından kullanılmakla birlikte, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme ve geliştirme konusunda genel olarak etkili bulunmamaktadır (Reyes, 2023). Geleneksel paradigmadaki geri bildirimin, genellikle tek yönlü olması ve düzeltici özelliğinin ön planda olması gözlemlenirken, çağdaş paradigmadaki etkileşimli ve çift yönlü olması, dinamik bir yapısının olması gibi özellikleri dikkat çekmektedir. Bu çerçevede geleneksel paradigma bağlamında açıklanan geri bildirim, zamanla çağdaş paradigma kapsamında kavram olarak giderek daha kapsamlı, ayrıntılı ve

farklı özellikleri öne çıkarılarak ele alınmıştır. Bu gelişmeler ile geri bildirimin, hataları düzeltmeye yönelik bir araç olmasının ötesinde; zamanla sürekli öğrenme, gelişim ve inovasyonu destekleyen diyalog temelli yapıcı bir süreç (Carless, 2015; Hattie & Timperley, 2007) olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Alanyazında eğitim alanında geri bildirim geçmişten günümüze farklı yönleri ile araştırmaların odağını oluşturmuş ve incelenmiştir. Özellikle Hattie ve Timperley'in (2007) geri bildirimle ilgili çalışmaları, sonradan bir çok araştırmacının da bu konuya yönelmesinde etkili olmuştur (Lipsch-Wijnen & Dirkx, 2022). Alanyazın incelendiğinde, geri bildirim üzerine yapılan çalışmaların; geri bildirim türleri (Altay, 2018; Bahrooz & Karimnia, 2017; Boz, 2018; Çetinkaya, 2018; Karabulut, 2020; Nakata, 2015; Yıldırım, 2015), geri bildirim stratejileri (Black & William, 1998; Boz, 2018; Çetinkaya, 2018; Karabulut, 2020; Lipnevich & Smith, 2009; Shute, 2008; Yıldırım, 2015) geri bildirim okuryazarlığı (Carless, 2018; Chong, 2020; İstencioğlu, 2022; Kara, 2021) gibi konunun farklı yönlerine odaklı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları, öğrencilerin geri bildirim hakkındaki algıları, tercih ettikleri geri bildirim türleri ile ilgili araştırmalar (Brown, 2009; Elsaghayer, 2014; Eren, 2018; Gonzales & Nassaji, 2020; Gümüş, 2019; Kaya, 2019; Maslucha vd., 2024; Muchemwa vd., 2019; Özen, 2019; Sheen, 2010; Sobhani, 2015; Yılmaz, 2021) da bu alanda sıklıkla incelenen konular arasında yerini almıştır.

Alanyazında geri bildirim araştırmalarının en yoğun gerçekleştirildiği alanlardan biri de yabancı dil olmuştur. Öğretmen geri bildiriminin, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde başarılarını artıran kritik bir unsur olduğu çeşitli araştırmalarla (Ferris, 2003; Hyland & Hyland, 2006) desteklenmiştir. Yapılan araştırmalar dikkat çekici noktalar ortaya çıkarmıştır. Shah'a (2022) göre biçimlendirici değerlendirme geri bildirimi, öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükseltmekte, öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etmekte ve öğrenme çıktılarında iyileşmeler sağlamaktadır. Putri ve Munir (2021), öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini geliştirmelerine katkısından dolayı genel anlamda öğretmen geri bildirimine olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Etkili geri bildirim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ve derinlemesine öğrenmelerinde teşvik edici bir özellik taşımaktadır (Chen, 2009; Hyland & Hyland, 2006). Özellikle dil öğrenme süreçlerinde geri bildirim türlerine ilişkin araştırmalar sözlü düzeltici ve yazılı düzeltici geri bildirim odağında yoğunlaşmaktadır. Bu noktada dil öğrenme süreçlerinde sözlü geri bildirimin öğrenci katılımını artırdığı ve öğrenme etkinliklerine olan ilgiyi güçlendirdiği (Nurasid, 2019) belirtilmektedir. Genel olarak, İngilizce öğrenme alanında

öğretmen geri bildiriminin, akademik başarı ve profesyonel gelişim açısından önemli bir unsur olduğu kabul edilmektedir (Bibi, Khurshid, Parveen, Parveen & Dildar, 2024).

Dil öğrenme süreçlerinde geri bildirim, dil edinimini destekleyen öğrenci-öğretmen etkileşiminin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Herra & Kulińska, 2018). Hedeye yönelik, spesifik ve zamanında verilen etkili geri bildirimin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının yanı sıra motivasyonlarını da artırma potansiyeli gösterdiği bilinmektedir (Allman, 2019; Petchprasert, 2012). Diğer taraftan farklı geri bildirim türleri, öğrencilerin yazma becerileri ve duygusal tepkileri üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Wahyudi, Sari, Pamuji & Dharmawan, 2024). Olumlu ve düzeltici geri bildirimin dengeli bir şekilde kullanılması, gelişim odaklı bir öğrenmeyi teşvik ederek sınıfta güvenli bir ortam oluşumunu sağlayabilmektedir (Allman, 2019; Sabat & Lutsiv, 2023).

Dil öğrenme süreçlerinde geri bildirimin incelendiği birçok araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerini destekleyen önemli bir unsur olup, öğrencilerin öğrenme motivasyonu, akademik başarı ve öz düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda, İngilizce derslerinde geri bildirim unsuruna yönelik çalışmaların tasarlanması, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının daha etkili olması ve öğrencilerin dil becerilerini daha etkili kazanmaları açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda dil öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler belirlenmiştir. Özcanlı ve Kozikoğlu (2023) öğrencilerin konuşma öz yeterlilikleri ve kaygı seviyelerinin dil performanslarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedirler. Özmat ve Senemoğlu (2021) çalışmalarında kalabalık sınıflar, yetersiz ders materyalleri ve konuşma ile dinleme etkinliklerinin eksikliği gibi unsurların, dil edinim sürecini zorlaştırdığına işaret etmişlerdir. Diğer taraftan İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinde geri bildirimle ilgili alanyazında Türkiye’de ve yurt dışında çok sayıda araştırmaların yapılması, doğrudan belirtilen faktörler arasında olmasa da, geri bildirimin dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir yeri ve rolüne ilişkin bir farkındalığa da işaret etmektedir. Bununla birlikte, özellikle Türkiye’de lisansüstü tezler üzerinde yapılan bir sistematik analiz çalışması (Çay ve Çakmak, 2024), ortaokul düzeyinde geri bildirim uygulamalarına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu, araştırmaların daha çok yükseköğretim düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Buraya kadar açıklanan mevcut durum tesbitinden yola çıkarak, bu araştırma ile temel olarak, Türkiye’de ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik

olarak öğretmen ve öğrenci bakış açılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci gözünden incelenmesiyle ulaşılabacak bulgulara dayanarak bu çalışma ile öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi, İngilizce dersi öğretim programlarının geliştirilmesi ve alanda tasarlanacak yeni araştırmalara fikir oluşturmaları için de veri temelli çıkarımlar sağlanması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci perspektifinden betimlenmesi; aynı zamanda öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mezun olunan lisans programı; öğrenci görüşlerinin ise cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Geri bildirim, öğrenme ve öğretme süreçleri için en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Etkili geri bildirim uygulamaları, değerlendirme ve öğrenme arasında köprü görevi sağlamaktadır. İlgili alanyazın ve yapılan deneysel araştırmalar (Aydın, 2020; Balçıkanlı, 2010; Karakuş & Yıldırım, 2021; Sadler, 1989) geri bildirimin öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu fikrini desteklemektedir. Öğretmen geri bildirimi, öğrencilere mevcut ve istenen ya da potansiyel performansları arasındaki farkı bildirmek, farkı nasıl azaltacaklarına ilişkin rehberlik sağlamak açısından önemli olduğu kadar, öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerini düzeltmek ve yönlendirmek açısından da öğretimin merkezinde yer almaktadır (Burns, Martin & Evans, 2021). Öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin akademik başarısını artırmada da önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır (Hattie & Timperley, 2007). Geri bildirimin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarda sıklıkla vurgulanmakla birlikte, öğretmenlerin sınıfta geri bildirimi nasıl kullandıklarının anlaşılması, uygulamaları yansıtan durumların betimlenmesi ve aynı zamanda öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesinin, araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde bu yönde araştırmaların oldukça sınırlı olduğu, özellikle ortaokul öğretmen ve öğrencileri ile konunun çok fazla ele alınmadığı ve incelenmeye açık bir konu olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan, yabancı dil öğrenimine duyulan gereksinimde çeşitli faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Örneğin, teknolojik iletişim araçlarının gelişimi, kişilerin yabancı dile yönelik farkındalıklarının artması gibi çeşitli gerekçeler yabancı dil öğrenmeye yönelik ihtiyacı her zaman mevcut tutmuştur. Bu da bireyler için yabancı dil öğrenme gereksiniminin hemen her kademedede her zaman önemi fark edilen bir konu olmasında etkili olmuştur. Türkiye’de ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizce öğretim programlarında zorunlu yabancı dil dersi yer almaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında öğrenenlere dilbilgisi ile konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Özer & Korkmaz, 2016). İngilizce derslerinde belirtilen bu dört boyut (konuşma, yazma, okuma, dinleme) kapsamında geri bildirim mevcut uygulamalarının betimlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine, öğretmenlerin de öğretim kalitesini iyileştirme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Bütün bu çerçevede, bu araştırmanın alanyazına yönelik özgün katkısının, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları konusunda uygulamanın aktörleri olan öğretmenler ve öğrencilerin bakış açısına dayalı bir resim ortaya çıkarılması ve aynı zamanda elde edilen görüşlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mezun olunan lisans programı, sınıf düzeyi değişkenleri açısından detaylı bir biçimde incelenmesi, olduğu söylenebilir. Öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin eğitimsel başarılarını daha iyi hale getirmek için son derece önemlidir. Bu noktada etkili kullanılan öğretmen geri bildirim uygulamaları öğrencilerin kendilerinden beklenenleri fark etmeleri ve öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilemesi açısından da önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, geri bildirimin belirtilen katkıları düşünüldüğünde, geri bildirimi önemseyen ve öğretim uygulamalarında etkin yararlanan öğretmenler tarafından daha etkili ve verimli kullanımına yönelik mevcut eksikliklerin fark edilmesi, açısından da önem taşıdığı düşünülebilir.

1.4. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul İngilizce derslerinde öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri:
 - 2.1. cinsiyet,
 - 2.2. eğitim durumu,
 - 2.3. mesleki kıdem
 - 2.4. sınıf mevcudu,
 - 2.5. mezun olunan lisans programı, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri:
 - 4.1.cinsiyet,
 - 4.2.sınıf düzeyi, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerinin, veri toplama araçları kapsamında belirttikleri görüşlerin kendi düşüncelerini ve deneyimlerini içten ve objektif biçimde yansıttığı,
- katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığı,
- kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu,
- veri toplamaya yönelik uygulamaların sadece Kayseri ilinde yapılmasından dolayı elde edilen bulguların genellenebilirliğinin sınırlılık gösterdiği, varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğretim hizmeti veren ortaokul İngilizce öğretmenleri ve öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile,
- kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerle,

- yalnızca Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokulları ile sınırlıdır. Bu durum, elde edilen bulguların farklı illere veya özel okullara genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

1.7. Tanımlar

Geri bildirim: Öğrenenlere performansları hakkında bilgi sağlayarak belirli bir hedefe ulaşmaları için mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı anlamalarına ve bu farkı kapatmalarına yardımcı olan bilgi (Sadler, 1989).





BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

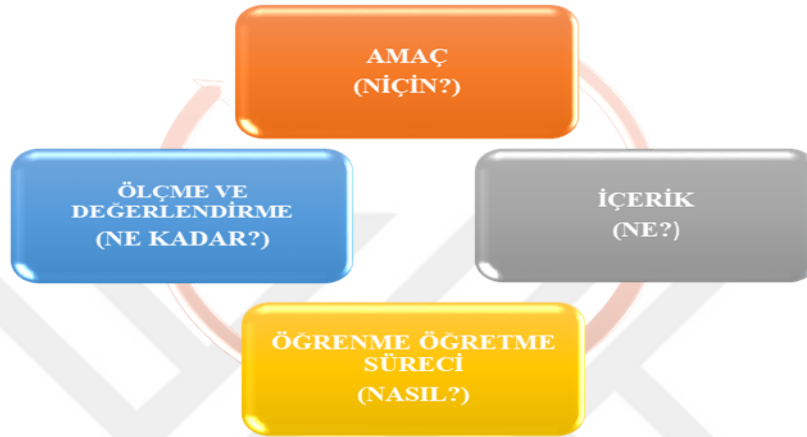
Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın kavramsal çerçevesi; eğitim programının öğeleri kapsamında geri bildirim, kavram olarak geri bildirim ve etkili geri bildirimin özellikleri, çeşitli öğrenme kuramlarında geri bildirim modelleri, alanyazında sıklıkla belirtilen geri bildirim türleri, ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında geri bildirimin yeri, Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2018) kapsamında geri bildirim unsuru, kapsamında açıklanmıştır. Bu bölümde ayrıca öğretmenlerin geri bildirim kullanımına yönelik yurt içi ve yurt dışı ilgili araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı ve Öğeleri

Eğitim programı kavramı, Latince kökenli “curriculum” teriminden türetilmiş olup, başlangıçta “koşu pisti” anlamına gelen somut bir kavramken, zamanla soyut bir nitelik kazanarak eğitim literatüründe “izlenen yol”, “izlence”, “yetişek” gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2017). Ertürk (2013), eğitim programını “yetişek” olarak nitelendirmiş ve bu kavramı öğrenci açısından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, öğretmen açısından ise eğitim durumlarının planlanması olarak açıklamıştır. Doğan (1982), eğitim programını, öğrencilerde beklenen öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla planlanan tüm faaliyetlerin bütünü olarak tanımlamış; böylece programı, planlı öğrenme süreçleri bağlamında ele almıştır. Benzer şekilde Saylor, Alexander ve Lewis (1981) de eğitim programını bireylere kazandırılması hedeflenen öğrenme yaşantılarını içeren bir plan olarak değerlendirmiştir. Posner (2004) ise eğitim programını, öğretme ve değerlendirme süreçlerine yön vermeyi sağlayan öğrenme çıktıları dizisi olarak tanımlamış, aynı zamanda bu kavramı bir alanın hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarını kapsayan sistematik bir tasarım olarak kavramsallaştırmıştır. Demirel (2017), alanyazında yer alan farklı eğitim

programını tanımlarını sentezleyerek, eğitim programını öğrenen bireylere okul içi ve dışı planlanmış etkinlikler aracılığıyla sunulan öğrenme yaşantıları düzeni, olarak açıklamıştır

Bir eğitim programının temel öğeleri; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir (Demirel (2017). Bu öğeler arasındaki ilişkiler, eğitim sürecinin bütüncül yapısını anlamak açısından önem taşımaktadır. Şekil 2, söz konusu öğelerin birbiriyle olan etkileşimini görsel olarak sunmaktadır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Eğitim programının öğeleri

Eğitim programının *amaç* öğesi, eğitim programının uygulanmasıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri ifade etmektedir. Eğitim programının ikinci öğesi olan *içerik*, belirlenen amaçları kazandırmada, amaçlarla tutarlı konular ve etkinliklerin bütününe açıklamaktadır. Eğitim programının üçüncü öğesi olan *öğrenme- öğretme süreci*, öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin içerik yoluyla öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin planlanmış etkinliklerden oluşmaktadır. Eğitim programının son öğesi olan *ölçme ve değerlendirme* programın hedefleri doğrultusunda seçilmiş ve düzenlenmiş içeriğin öğrenenlere ne derece kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesine yöneliktir (Demirel, 2017).

Eğitim programının her bir öğesi ve hazırlık süreci, programın başarı ve etkisi açısından önemlidir. Eğitim programının her bir öğesi kritik bir öneme sahip olmakla birlikte, bu dört unsur bir arada eğitim programının başarısını sağlamaktadır. Mevcut araştırmanın konusunu oluşturan geri bildirim, bir eğitim programının özellikle öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri kapsamında incelenmiştir. Sönmez (2015) geri bildirim, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek, olarak tanımlanabileceğini ifade etmiş ve ek olarak hem sınav sonuçların öğrencilere duyurulmasının, hem de ders işlerken sorulan

sorular ve bu sorulara verilen yanıtlara karşı öğretmenin öğrenciye verdiği her türlü iletinin geri bildirim olarak iş gördüğünü belirtmiştir. Bu tanımlama ve açıklamaları ile Sönmez (2015) geri bildirim (dönüt) kavramını eğitim programının öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri kapsamında açıklamıştır.

Etkili ve verimli bir öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri değerlendirmedir. Zira yapılan bir dizi öğretim etkinliğinin istenen sonuca ulaşp ulaşmadığı sadece değerlendirme yoluyla belirlenebilir (Dylan, 2011). Bir öğretim sürecinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını test etmek, belirlenen eksiklikleri gidermek için geri bildirim vermek de en az değerlendirme kadar önemli bir unsurdur. Öğretim sürecini başarılı bir noktaya taşımada, öğretim etkinlikleri için olduğu kadar, değerlendirme ve geri bildirim uygulamaları için de gerekli süre ve çaba ayrılmalıdır (Canbulat, Bıçak & Uyumaz, 2017, s.466).

Değerlendirme, öğrenme etkinliklerinin istenilen hedefe ulaşılıp ulaşılmadığı konusunda geri bildirim sağlamak için gerçekleştirilen uygulamaların tamamını kapsamaktadır (Black & Wiliam, 1998). Demirel (2017) değerlendirmeyi; bir öğretim sürecinin başarıya ulaşp ulaşmadığı konusunda belirlenen ölçüt ve standartlara göre yargıda bulunulması olarak açıklamış, bununla birlikte her yargıda bulunma işinin değerlendirme olmadığını, performans standardının açık bir şekilde tanımlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme, sürece ve sonuca yönelik (Arıkan, 2012) gerçekleşebilmektedir. Cowie ve Bell, (1999) sürece yönelik değerlendirmeyi, süreç içinde öğrencinin öğrenmesini iyileştirmek için yapılan değerlendirmeler olarak açıklamıştır. Benzer biçimde Shepard vd. (2005) sürece yönelik değerlendirmeyi, öğretim süreci içinde öğrenme ya da öğretimi etkili kılmak için yapılanlar olarak açıklamaktadır. Göçer, (2018) süreç değerlendirmeyi, öğrenme süreci boyunca öğrenci performansının çoklu ölçme değerlendirme yöntemleri ile sürekli izlendiği ve zamanında geri bildirim verildiği bir süreç olarak tanımlamış, süreç değerlendirmenin temel amacının geri bildirim vermek ve almak olduğunu belirtmiştir. Tüm bu açıklamalarda sürece dayalı değerlendirmenin temel özellikleri olarak, öğrenenlerin izlenmesi ve zamanında yapılan geri bildirim uygulamaları ile öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan alanyazında sonuca yönelik değerlendirme üzerine yapılan tanımlama ve açıklamalar incelendiğinde, başarı/performans odaklı açıklamalar dikkat çekmektedir. Brown ve Harris (2013) sonuca yönelik değerlendirmeyi öğrencilerin önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını, ne derece ulaştıklarını belirlemek için yapılan değerlendirme olarak açıklamış ve bu tür değerlendirmenin somut öğrenme çıktıları üzerinde daha çok sınavlar,

ödevler, projeler ve not verme gibi uygulamalar ile yapıldığını ifade etmişlerdir. Harlen (2007) sonuca yönelik değerlendirmeyi, öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin performanslarını değerlendirmek, istenen veya ulaşılması beklenen hedefe ne derece ulaşıldığını ortaya koymak amacıyla yapılan değerlendirme, olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde, Black ve William (1998) sonuca yönelik değerlendirmeyi, öğrencilerin genel başarısını ölçmek veya ortaya konan ürünün kalitesini değerlendirmek amacıyla öğrenme-öğretme süreci sonunda yapılan değerlendirme uygulamaları olarak açıklamış, bu tür değerlendirmenin çoğunlukla eğitim-öğretim sistemi içinde not vermek, öğrencinin sınıf geçmesine ya da kalmasına karar vermek ve veli bilgilendirmesi yapmak gibi amaçlara hizmet ettiğini ifade etmiştir.

Süreç ve sonuca yönelik değerlendirme türleri birbirini tamamlayıcı bir özellik taşımaktadır. Süreç değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gösterdikleri performansı izlerken, sonuç değerlendirmesi öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığını belirlemekte ve bu yönü ile bir anlamda geri bildirim mekanizması işlevi görmektedir. Dylan (2011) ölçme ve değerlendirmenin öğrenci öğrenmesi ve gelişiminde çok büyük önemi olduğu fikrinin, yeni bir fikir olmamakla birlikte eksik bir görüş olduğunu ifade etmiştir. Shute (2008) değerlendirme sürecinin öğrenci için ancak geri bildirim ile anlam kazanabileceğini, geri bildirim sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini fark edebileceklerini belirtmiştir. Dylan (2011) ise değerlendirmenin, öğrenme-öğretme sürecine ve öğrencinin gelişimine katkı sunabilmesi için zamanında verilen ve alınan geri bildirimün önemine dikkat çekmiştir. Geri bildirimün öğrenme sürecindeki önemine sıklıkla vurgu yapılırsa da, bazı çalışmalar özellikle olumsuz geri bildirimün öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum, etkili geri bildirim uygulamalarının belirli ilkelere dayandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Green, Gino & Staats, 2017).

Bu açıklamalara göre, süreç ve sonuca yönelik değerlendirme türleri birbirini tamamlayıcı bir özellik taşımaktadır. Süreç değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gösterdikleri performansı izlerken, öğretmenlerin verdiği anlık ve yönlendirici geri bildirimler, öğrencilerin eksiklerini fark etmelerine ve öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine olanak tanır. Sonuca yönelik değerlendirme ise öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığını belirler ve genellikle notlandırma, sınavlar ve projeler gibi uygulamalarla gerçekleştirilir. Bu noktada, öğretmen geri bildirimini yalnızca süreç değerlendirmesi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sonuca yönelik değerlendirme sonrasında öğrencinin gelişimini

sürdürebilmesi için rehberlik edici bir rol üstlenmelidir. Bu araştırma, öğretmenlerin bu iki değerlendirme türü kapsamında da geri bildirim nasıl uyguladıklarını ve öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalara dayanarak geri bildirimin, yalnızca öğretim sürecini destekleyen bir araç değil, aynı zamanda değerlendirme sürecinin temel bir bileşeni olduğu söylenebilir. Shute (2008), değerlendirmenin ancak etkili geri bildirim ile öğrenci gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları, yalnızca not verme sürecinin bir parçası olarak değil, öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştiren bir yöntem olarak dikkate alınmalıdır. Bu noktada, özellikle etkili geri bildirim stratejilerinin uygulanması, eğitim programında hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmada anahtar bir role sahiptir. Bu nedenle, mevcut araştırma, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarındaki işlevselliğini ele almayı amaçlamaktadır. Özetle, eğitim programının her bir ögesi kritik bir öneme sahip olmakla birlikte, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamaları, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini doğrudan etkileyen iki temel unsurdur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders içinde sunduğu geri bildirim, öğrenme sürecini destekleyen temel bir araç olarak değerlendirilebilir.

2.2. Kavram Olarak Geri Bildirim

Eğitim alanında geri bildirim kavramına ilişkin tanım ve açıklamalar geçmişten günümüze ortak bazı özellikler göstermekte, bununla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda çok daha kapsamlı olarak ve farklı açılardan yaklaşılarak kavramın açıklandığı dikkat çekmektedir. Başlangıçta öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı olarak tanımlanan geri bildirim süreci (Ende, 1983), günümüzde sosyokültürel bağlamda gerçekleşen, daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya evrilmiştir (Weller & Gotian, 2023). Bu dönüşüm, geri bildirimi öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı olarak yeniden kavramsallaştırmaya yol açmıştır (Telio, Ajjaw & Regehr, 2015).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, geri bildirimin öğretmen merkezli ve tek yönlü bir süreç olmaktan çıkarak, öğrenci merkezli ve dinamik bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Cervantes-Quispe, Fernández-Garay, & Gómez-Rodríguez, 2022; Panadero, 2023). Bu paradigma değişimi, geri bildirimi yalnızca değerlendirme aracı olmaktan çıkarıp, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren ve öğrenmeye aktif katılımlarını teşvik eden bir unsur olarak da konumlandırmaktadır (Chacko, 2022; Mory, 2004).

Geri bildirim tanımları ve modelleri incelendiğinde; öğrenme sürecine katkı sağlama, öğrenciyi yönlendirme ve öz düzenleme becerilerini destekleme gibi temel işlevlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu değişen anlayış, geri bildirim kavramının yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımlar bağlamında yeniden ele alınmasına yol açmakta; bu süreçte geliştirilen modeller ise literatürde zaman zaman kavramsal tutarsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Sellbjer, 2023). Geri bildirim anlayışındaki bu değişim, bu alandaki literatüre de yansımış ve yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar temel alınarak geliştirilen modeller açısından kavramsal tutarsızlıklara neden olmuştur (Sellbjer, 2023). Bu ve benzer durumlar bu alanda yapılan araştırmaların inceleme kapsamına girmiş, araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu kapatma amacıyla, öğrenci merkezli geri bildirim bileşenlerini belirlemeye yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir (Ryan, Smith, & Taylor, 2021). Bununla birlikte, mevcut geri bildirim uygulamalarının, bireysel farklılıkları dikkate alan ve çok yönlü öğrenme ortamlarında etkin kullanılan yeni yöntemlerle yeniden değerlendirilmesi, ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Panadero, 2023; Walker, 2013). Her ne kadar geri bildirim, öğrenme sürecini destekleyen kritik bir unsur olarak kabul edilse de, bazı araştırmalar yanlış ya da olumsuz geri bildirim öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Green, Gino & Staats, 2017). Bu bağlamda, etkili geri bildirim uygulamalarının belirli ilkeler doğrultusunda yapılandırılması ve uygulamada niteliğe odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır (Chacko, 2022; Molloy & Boud, 2013).

Sadler (1989) geri bildirimini bir performansa veya öğrenme durumuna ilişkin olarak var olan ile hedeflenen arasındaki boşluğa dair bilgi sağlama olarak tanımlamış ve bunun pek çok farklı yollarla yapılabileceğini ifade etmiştir. Miller (2002) ise geri bildirimini, okul yaşamının önemli bir parçası olarak nitelemiş ve geri bildirim temel amacının istenilen öğrenci davranışını teşvik etmek, öğrencileri nasıl oldukları konusunda bilgilendirmek ve öğrenme fırsatlarını genişletmek olduğunu belirtmiştir.

Narciss (2008) geri bildirimini, herhangi bir öğretim bağlamında öğrencileri gerçek öğrenme durumları ve/veya performansları hakkında bilgilendiren ve öğrenme durumlarının belirli bir bağlamdaki öğrenme amaçlarına karşılık gelip gelmediğini fark etmelerine yardımcı olan yanıt sonrası bilgi, olarak tanımlamıştır. Hattie (2007) farklı olarak geri bildirim; öğretmen, ebeveyn, akran, kitap ya da bireyin kendisi gibi bir kaynak tarafından sağlanan bilgi olarak açıklamıştır. Carless (2019) ise geri bildirim in öğretmen ya da herhangi başka bir kaynaktan öğrenciye aktarılan sonuç bilgisi şeklinde tanımlanmasına eleştirel yaklaşmış, bu şekilde bir tanımlamanın sadece sonuç aktarmak veya geçmiş bir performans ya da anlama etkinliği

üzerine yargıda bulunmaktan farksız olduğunu ifade etmiştir. Carless (2019), geri bildirimin öğrencinin sonraki çalışmalarına rehberlik eden, sonraki çalışmalarını geliştirmek için kullanabileceği açıklamalar olduğunu belirterek, geri bildirimi öğrenmenin veya performansın geliştirilmesine yönelik yapılan yorumlar olarak açıklamıştır. Benzer bir şekilde Henderson vd. (2019) geri bildirimi; öğrenenin performans ya da öğrenmesine ilişkin sağlanan bilgiyi kullandığı, anlamlandırdığı ve bir sonraki çalışmalarını bu bilgiler ışığında geliştirdiği bir süreç olarak açıklamıştır.

Geri bildirim için yapılan tüm bu tanımlar, beraberinde geri bildirimin özellikleri hakkında dikkat çekici ipuçları sunmaktadır. Yapılan geri bildirim tanımlamalarında önemli noktalardan bir tanesi geri bildirimin öğrencilere öğrenme hedeflerine ulaşma durumları hakkında bilgi sağlamaya yönelik olmasıdır. Diğer taraftan etkili geri bildirim öğrencilerin çalışmalarının niteliğini arttırıcı bir özellik göstermelidir (Hounsell, 2007). Lee (2008), zamanında ve iyi yapılandırılmış geri bildirimin etkili olduğuna işaret etmiş, geri bildirim sürecinin öğrenciyi bilişsel ve duyuşsal olarak etkileyebildiğini, aynı zamanda iyi yapılandırılmış geri bildirimin öğrencilerin ihtiyacına göre şekillendiğini vurgulamıştır.

Sönmez (2015) geri bildirimi, öğrencinin yaptığı davranış hakkında ona bilgi vermek olarak açıklamış, geri bildirimin öğrenme-öğretme süreçlerinde; sınav sonuçlarının öğrencilere duyurulması, dersin işleniş sürecinde öğrencilere yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen öğrenci yanıtları için öğretmen tarafından öğrenciye verilen her türlü ileti, olarak kullanıldığını belirtmiştir. Sönmez (2015) aynı zamanda geri bildirimin yönlendirme, güdüleme, pekiştirme işlevlerine dikkat çekerek, geri bildirimin sadece öğrenci hakkında tutarlı bilgi elde etmek için değil, aynı zamanda eğitim programının önemli öğelerinden biri olan eğitim durumları hakkında da bilgi elde etmek için de kritik öneme sahip olduğunun altını çizmiştir. Benzer biçimde Senemoğlu (2018) geri bildirimin sadece öğrenme sonuçları hakkında bilgi sağlamadığını, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve eksikliklerinin giderilmesinde de önemli rolü olduğunu belirtmiş, öğrenenlerin öğrenme düzeyinin yükseltilmesinde geri bildirim uygulamalarının kullanılması gerektiğine işaret etmiştir.

Özetle, geri bildirim, öğrencilere yaptıkları yanlışları fark etmeleri, yeni cevaplar aramaları ve yeni öğrenmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Ünsal, 2002). Geri bildirim ile öğrenciler neyi bildiklerini, neyi bilmediklerini ve neyi bilmeleri gerektiğini fark ederler. Geri bildirimin, öğrenenin farkındalığını artırma, öğrenenlerin birçok konunun amacının,

gerekçesinin, sonucunun kavranmasını sağlama ve bireyi yönlendirme gibi önemli işlevleri (Hattie & Timperley, 2007) bulunmaktadır.

Alanyazında geri bildirim tanımlarında dikkat çeken bir başka nokta ise geri bildirimin; (1) öğrencilerin gerçek performansına ilişkin veriler (2) performans standardına ilişkin veriler (3) gerçek performansı ve standart performansı karşılaştırma mekanizması (4) gerçek ve standart performans arasındaki boşluğu kapatmak için kullanılabilecek bir mekanizma, olarak belirtilen dört unsurdan en az birini içermesi gerektiğidir. Örneğin, Hattie ve Timperley (2007) tarafından yapılan geri bildirim tanımının ilk unsura dayalı olduğu, Mory tarafından yapılan tanımın ise ilk üç unsuru biraraya getirdiği görülmektedir (Thurlings vd., 2012). Lipnevich ve Panadero (2021) ise alanyazında yapılan geri bildirim araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında geri bildirim için geliştirilen modeller kapsamında belirtilen tanımlarda; ilgi, boşluk, süreç, aracı/aktör, öğrencinin aktif işleme süreci ve içsel geri bildirim, olmak üzere altı öge belirlemişler, bu altı öge açısından yaptıkları analize göre geri bildirim tanımlarının zamanla daha kapsamlı hale geldiğini ve son yıllarda yapılan tanımlarda belirtilen altı öğeden daha fazlasının bulunduğunu belirtmişlerdir.

Geri bildirim tanımları incelendiğinde, öğrenme sürecine katkı sağlama, öğreneni yönlendirme ve öğrencinin öz düzenleme becerilerini destekleme gibi temel işlevlerin öne çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan alanyazında geri bildirimin amacı konusunda geniş bir görüş birliği bulunmaktadır. Etkili geri bildirim, öğrenci öğrenmesinde gelişme sağlamak, öğrencinin mevcut performansını sürekli olarak mevcut bir öğrenme hedefine doğru yönlendirmek için tasarlanmaktadır. Literatürde geri bildirim kavramı üzerine yapılmış tanımlar ve bu tanımların işaret ettiği amaçlar incelendiğinde, öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim kullanımının birden çok amaca hizmet ettiği görülmektedir (bkz Şekil 3).



Şekil 3. Öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim kullanım amaçları

Şekilde görüldüğü ve alanyazında çeşitli araştırmalarda belirtildiği üzere, geri bildirimin kullanılma amaçları *öğrenci başarısını arttırma* (Bloom, 2016; Bruner, 1974; Kulhavy, 1997; Miller, 2002; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989), *etkileşim ve iletişimi güçlendirme* (Dignen, 2014; Nichol, 2010), *hataları tespit etme ve düzeltme* (Brown vd., 2012; Hattie & Timperley, 2007; Wiggisns, 2012), *öz değerlendirme ve farkındalık geliştirme* (Carless, 2019; Dawson vd., 2019; Hattie & Timperley, 2007; Henderson, 2019) ve *motivasyon sağlama* (Brookhart, 2008; Deci, Ryan & Kostner, 1999; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Nicol & Macfarlane- Dick, 2006) alt başlıkları altında açıklanabilir. Bu bilgiler çerçevesinde geri bildirimin öğrencilerin akademik gelişimini güçlendirme, öğrenmeye katılım ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik etme (Arrazola, 2019), öğrenme çıktılarının kalitesini artırma (Kutasi, 2023), bireysel yetkinliklerin geliştirilmesine katkıda bulunma (Jonsson, 2013) gibi çok yönlü ve çeşitli amaçlar için kullanıldığı gözlenmektedir.

Alanyazında birçok çalışmada işaret edildiği üzere geri bildirim, öğrenme süreçlerini destekleyen ve çok yönlü faydalar sağlayan temel unsurlar arasında önemli bir yere ve role sahiptir. Geri bildirimin temel ve en önemli işlevlerinden biri, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına rehberlik etmektir. Öğrenci gelişimini destekleyen bu süreç, öğrencilerin bireysel güçlü yönlerinin vurgulanmasını ve iyileştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesini içermektedir (Kutasi, 2023; Schartel, 2012). Etkili geri bildirim, bir yandan öğrencinin derse katılımını sağlarken, diğer taraftan aktif öğrenmeyi teşvik ederek akademik başarılarına da doğrudan katkı sağlamaktadır (Kutasi, 2023). Bununla birlikte, geri bildirimin uygulanma biçimi de önemli olup, faydalı olabilmesi için zamanında verilmesi, belirli ve gözleme dayalı olması önem arz etmektedir (Schartel, 2012). Geri bildirimin biçimlendirici rolünün ön planda tutulması, bilişsel ve duyuşsal gelişime katkı sağlayacak

şekilde yapılandırılması (Cookson, 2017) bir diğer önemli noktadır. Öğrenme materyallerinin kalıcılığını artırma ve öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeli bulunan geri bildirim (Kulhavy, 1977) doğru uygulandığında eğitim süreçlerine değerli katkılar sunmaktadır. Geri bildirimin öğrenme döngülerine entegre edilmesi ve öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması, etkili bir geri bildirim sisteminin temel unsurlarıdır (Selvaraj & Azman, 2020; Winstone & Boud, 2020).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, geri bildirimin öğrenme ortamlarında dinamik ve etkileşimli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim, aynı zamanda aktif öğrenmeyi destekleyen önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Rossi vd., 2019). Geri bildirimin etkinliği, etkileşim bağlamı (Oliver & Mackey, 2003), öğrencilerin algıları (Mackey, Gass & McDonough, 2000) ve geri bildirimin içeriği (Wharton, 2013) gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Genel olarak, mevcut literatür, geri bildirimin eğitsel bağlamda çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Geri bildirim aynı zamanda, eğitim ortamlarında öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Yapıcı ve spesifik geri bildirim, öğrenme motivasyonunu artırma eğilimindeyken, eleştirel veya belirsiz geri bildirim motivasyonu düşürebilmektedir (Penca Palčić, 2008). Bu noktada öğretmenlerin profesyonel iletişim tarzı ve geri bildirim uygulamaları, ders çalışma motivasyonunun korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Barabasheva, 2021).

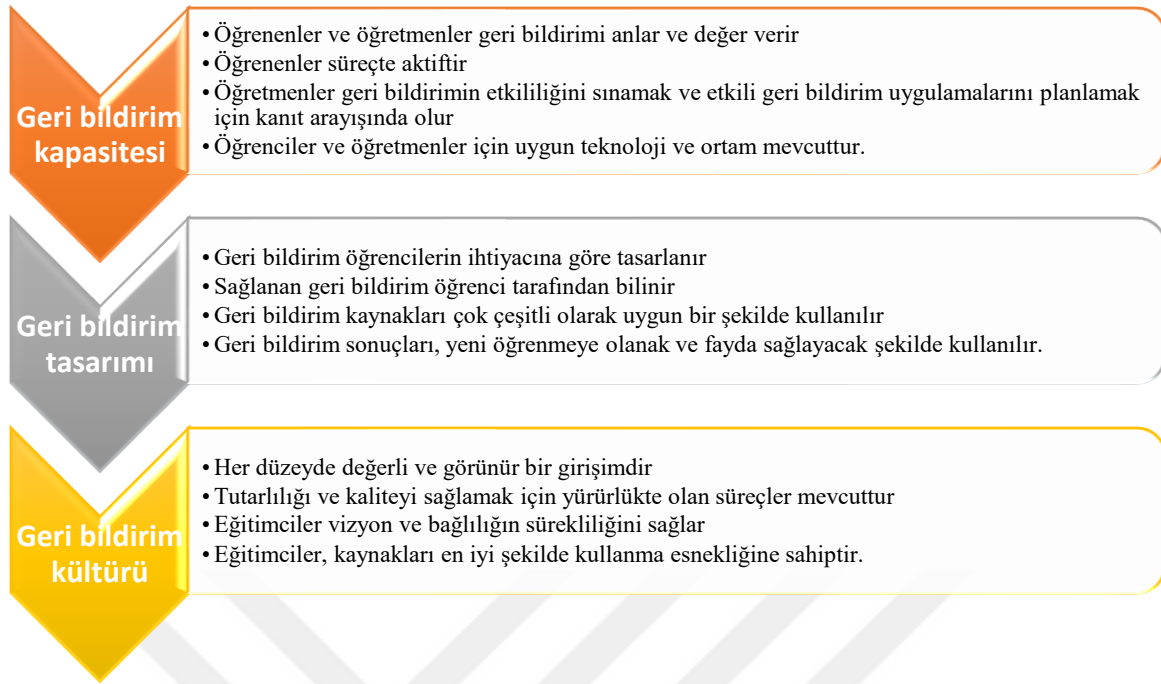
Geri bildirim, eğitim ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin hedefler belirlemesini, ilerlemeyi izlemesini ve öğrenme çıktılarını iyileştirmek için stratejiler uyarlamasını içerir (Butler & Winne, 1995). Geri bildirim, her kademedeki öğrencilerin öz değerlendirmelerini ve buna bağlı olarak öz-düzenleme becerilerini geliştirebilir (Loon & Roebbers, 2017). Biçimlendirici geri bildirim, öz-düşünmeyi teşvik eder ve öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmesine yardımcı olur (Čujec, 2019). Bu da özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda, geri bildirim in duyuşsal katkılarına yönelik de açıklamaların yapıldığını göstermektedir.

2.3. Etkili Geri Bildirimin Özellikleri

Alanyazında birçok çalışmada da vurgulandığı üzere, geri bildirim belirli özelliklere sahip olduğunda etkisi artmakta ve öğrencilerin öğrenmelerindeki eksiklikler azalmaktadır (Hattie, 2012, Hattie & Timperley, 2007; Wiggins, 2012). Brown vd. (2012) geri bildirim sağlanmaması durumunun, düzeltilmemiş hatalar ve pekiştirilmemiş başarılarla sonuçlandığını belirtmiştir. Geri bildirim, amaçları dikkate alınarak sağlandığında, öğrenciler için etkili olmakta, öğrenenlerin performanslarını iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik katkılar sağlamaktadır (Brown vd, 2012; Carless, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Vollmeyer & Rheinberg, 2005; Wiggins, 2012). Shute (2008), geri bildirim konusunda yüzden fazla çalışmanın analizini gerçekleştirdiği ve öğrenmeyi geliştirmede etkili geri bildirim müdahalelerini listelediği çalışmasında; öğrenmeyi geliştirmede genellikle etkili olan geri bildirimin çok ayrıntılı olmayıp, spesifik ve görev odaklı olduğunu ve aynı zamanda yönetilebilir birimler halinde sunulduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

Alanyazında geri bildirimin etkililiğinin zamanlama, açıklık ve geri bildirim sağlayıcısı ile alıcısı arasındaki ilişkinin niteliği gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğunu (Govender & Archer, 2021; Kutasi, 2023) belirten görüşler hakimdir. Özellikle bu alanda yapılan güncel araştırmalar, etkili geri bildirimin ancak öğrenci katılımının teşvik edilmesi, öz değerlendirme süreçlerinin desteklenmesi ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Ramani, Könings, Ginsburg & van der Vleuten, 2019).

Henderson, Ryan, ve Phillips, (2019) etkili geri bildirim uygulamalarının kopyalanmasının ya da bir bağlamdan diğer bağlama olduğu gibi tekrar edilmesinin anlamsız olabileceğini ve böyle bir uygulamanın geri bildirimin etkililiğini garantilemeyeceğini belirtmiş, geri bildirim uygulamalarını etkili kılacak unsurlar ve koşulları geri bildirim kapasitesi, geri bildirim tasarımı ve geri bildirim kültürü, olarak üç başlık altında açıklamıştır. Şekil 4, Henderson vd. (2019) tarafından belirtilen etkili geri bildirim uygulamaları için gerekli koşulları ve kapsamını göstermektedir.



Şekil 4. Etkili geri bildirim uygulamaları için koşullar (Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.)

Hattie (2007) tarafından yapılan kapsamlı bir meta-analiz, öğrencilerin öğrenmelerini en çok etkileyen faktörlerden birinin etkili geri bildirim olduğunu göstermiştir. Hattie, geri bildirim için belirli özelliklere dikkat çekmiş ve etkili geri bildirim için hedef odaklılık, açıklayıcı olma, zamanında verilmesi ve öğrenci merkezli olması, olarak dört temel ilke sunmuştur. Etkili geri bildirim, öğrenmeyi desteklemek için en güçlü eğitim müdahalelerinden biri (Hattie & Timperley, 2007) olarak görülmektedir. Birçok çalışma da vurgulandığı üzere geri bildirim öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve önemli öğrenme kazanımlarına yol açma potansiyeli açıktır (Mandouit & Hattie, 2023). Hattie ve Timperley (2007), etkili geri bildirim 1.Nereye gidiyorum? (Besleme), 2.Nasıl gidiyorum? (Geri besleme) ve 3. Bir sonraki sırada ne yapılmalı? (İleri besleme), olmak üzere üç temel soruyu yanıtlaması gerektiğini öne sürmüştür: Buna göre, ilk soru görevin özellikle öğrenme hedefleriyle ilgilidir. Öğrenci öğrenme hedefini anlamadığında, geri bildirim amacını anlaması da güçleşebilir. Yararlı olması için geri bildirim belirli olması ve dersin öğrenme hedefleriyle ilgili olması gerekir. İkinci soru ise aslında geri bildirime işaret etmektedir. Bu soru, öğrencinin öğrenme hedeflerine doğru nasıl ilerlediğiyle ilgilidir ve öğrencinin ilerlemesi hakkında bir gösterge sağlamayı amaçlar. Son soru ise ileri besleme odaklıdır, daha ileriye yönelik neler yapılabileceğini belirtir.

Sadler (1989) etkili geri bildirim için (1) öğrenenlerin bir hedef ya da bir standartta sahip olması (2) sağlanan standartla kendi seviyesini karşılaştırabilmesi (3) referans düzeyi ya da hedef ile kendi seviyesi arasındaki farkı kapatmak için uygun eylemi yapabilmesi, olmak üzere üç koşulun gerekliliğine işaret etmiştir. Sadler (1989) ayrıca, geri bildirimin, öğrencilerin içeriğine yönelik yeterli miktarda bilgi edinmeleri durumunda etkili olabileceğini belirterek, bu durumda öğrencilerin geri bildirim anlamasının ve yorumlamasının mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) ise etkili geri bildirim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci açısından sağladığı faydalara işaret etmiştir. Buna göre etkili geri bildirim;

- iyi bir performansın ne olduğunu açıkça ortaya koyar (hedefler, kriterler, beklenen standartlar)
- öğrenmede öz değerlendirme kazanımına olanak sağlar
- öğrenme veya performansa yönelik yüksek kaliteli bilgi sağlar
- öğretmen ve akran diyalogunu destekler
- olumlu motivasyonel inancı, öz güveni ve öz saygıyı destekler.
- var olan ve istenen performans düzeyi arasındaki farkı kapatmada fırsatlar sağlar.
- öğretmene öğretim etkinliklerini geliştirip şekillendirmede işe yarayacak bilgiler sunar.

Dawson vd. (2019), geri bildirimin amacını ve geri bildirim etkin kılan unsurları incelediği çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açısını ortaya koymuştur. Bu çalışmada etkili geri bildirimin en önemli unsurunun nitelik olduğu belirtilmiş; öğretmenler tarafından sağlanan geri bildirimin etkililiğinin, zamanlamaya, veriliş şekline (örn. değerlendirme listesi, yüz yüze, dijital kayıt) ve ilişkili görevlere bağlı olduğu vurgulanmış, öğrenciler tarafından ise geri bildirim etkili kılan özellikler arasında; kullanışlılık, yeterlilik, derinlemesine ve detaylı olma, doğrudan olma, odaklı ve bireysel farklılıklara bağlı olması, özellikleri sıralanmıştır.

Sadler (1989), geri bildirimin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını, bunun belirli bir amacı ve anlam kazandığı bir bağlamı olması gerektiğini belirterek, etkili geri bildirimin, öğrencilerin mevcut performansları ile ulaşmaları gereken hedef arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olma amacı taşıdığını ifade etmiştir. Sadler'in belirttiği bir diğer konu ise geri bildirimin nihai amacına bağlı olarak öğrencinin kendi öğrenmesini izleyebilmesi

için öz izleme becerilerini geliştirmesi gerektiğidir (Panadero & Lipnevich, 2022). Sadler (1989) yaptığı çalışmalar ile yalnızca geri bildirim alanında değil, aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme konusunda da önemli bir isim olarak kabul edilmiştir (Wiliam, 2011).

Alanyazında belirtilen bu açıklamalara göre etkili geri bildirim; öğrenciye ve öğretmene öğrencinin performansı ve dersin hedefleri ile ilişkili olarak öğrenmesi hakkında kanıta dayalı olarak bilgi verme ve aynı zamanda öğretmenin öğretim stratejilerinde, öğrencilerin ise öğrenme davranışlarında değişikliklere neden olabilme özellikleri göstermektedir.

Geri bildirimin hatalı ya da yanlış kullanımı ise öğrenenlerin performansını veya öğrenmesini iyileştirmekten çok, öğrenci katılımını ve motivasyonunu azaltarak olumsuz etki oluşturabilmektedir (Carless, 2006; Hattie, 2012; Jonsson, 2006). Green, Gino, ve Staats, (2017) öğrenenlerin kendi benlik kavramlarına uymadığında geri bildirimi reddettiklerini ve geri bildirim ile tehdit edildiğini hisseden öğrenenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik motive olmadıklarını, bu tür bir geri bildirim sonrasında performanslarının daha da zayıfladığını belirtmiştir.

Brown (2007) bir öğrenme aracı olarak geri bildirimin, her yerde kişisel ve bütünsel gelişim için vazgeçilmez bir önem taşıdığını ve sadece akademik çevrelerdeki başarı özelinde değil, tüm çalışma ortamlarını içine alan evrensel bir kavram olarak düşünülmesi gerektiğini belirterek, geri bildirimin aynı zamanda sadece okulla sınırlı kalmayan yönüne dikkat çekmiştir. Dignen (2014) de geri bildirimin, sınıf içinde ve sınıf dışında en önemli iletişim becerisi olduğunu, etkili dinleme ile ilişkili olduğunu, motivasyonu sağlama, performans geliştirmede önemli rolü olduğunu ve öğrenmeyi sürdürmenin bir yolu olarak aynı zamanda duyuşsal boyutunun da bulunduğunu belirtmiştir. Ramsden (2003), öğrencilerin çalışmalarına ilişkin etkili bir geri bildirimi, nitelikli öğretimin temel özelliklerinden biri olarak açıklamıştır. Doğru şekilde uygulandığında etkili geri bildirim, öğrencilerin kendilerini geliştirme ve öğrenme süreçlerinde bir sonraki aşamaya geçmek için gerekli becerileri kazanmalarında (Hattie & Timperley, 2007) önemli bir işleve sahiptir.

Özetle, geri bildirim, öğrenme süreçlerini yönlendirme, destekleme ve değerlendirmede kritik bir işlev üstlenmekte; akademik ve bireysel gelişimin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir. Geri bildirim kullanımı geçmişten günümüze öğrenme yolculuğunun önemli bir bileşeni olmaya devam ederken, öğretmenlerin geri bildirim felsefelerini ve uygulamalarını nasıl oluşturduklarına ilişkin literatür ise sınırlıdır. Mevcut alanyazın, etkili geri bildirimin ne olduğu ve öğrenme için değerlendirmedeki rolü konusunda öğretmenlerin

farklı algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, tüm öğretmenlerin geri bildirimini sürekli öğrenmenin temel bir bileşeni olarak görmediğini ve geri bildirimini yalnızca notları gerekçelendirmek için bir araç olarak kullandığını göstermektedir (Brown vd., 2012; Ellery, 2008). Bir sonraki alt başlık altında öğrenme kuramları kapsamında geri bildirim ve geliştirilen model örneklerine yer verilmiştir.

2.4. Öğrenme Kuramlarında Geri Bildirim Modelleri

Araştırmanın bu kısmında geri bildirim kavramı bağlamında kuramsal tabanı oluşturan öğrenme kuramlarına yer verilmiştir. Farklı felsefi görüş ve sayıtlardan hareket ederek geliştirilen öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında gerçekleşeceğini açıklar (Fidan, 2022, s. 27). Bu noktada geçmişten günümüze, araştırma süreçlerine dayalı olarak, farklı kuram ve kuramcılar tarafından öğrenme ve öğrenimde önemli olduğu düşünülen unsurlar çeşitli bakış açıları ile açıklanmıştır.

Biliş kuramcılarına göre öğrenciye öğrenme sonrası verilen geri bildirim, öğrencinin doğrularını ve hatalarını anlaması, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve öğrenmesinde kalıcılık sağlaması açılarından yardımcı olmaktadır (Fidan, 2022, s. 28). Bilişsel kuramlar, öğrenmeyi bireyin zihinsel süreçleriyle ilişkilendirmektedir. Gagné'nin öğrenme hiyerarşisi modelinde (1985), geri bildirim öğrencinin mevcut bilgi yapısına yeni bilgileri entegre etmesini sağlayan bilişsel bir düzenleme aracıdır. Bu çerçevede geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları eksiklikleri fark etmelerine, bilgiyi yeniden yapılandırmalarına ve hataları düzeltmelerine olanak tanır. Özellikle bilgi işlem sürecinde, geri bildirim açık, görev odaklı ve yapılandırıcı biçimde sunulması öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Gagné, 1985). Öğrenme kuramcılarından Bloom (1995) ise geliştirdiği Tam Öğrenme Modelinde geri bildirim öğretme hizmetlerinin niteliğini artıran unsurlardan (işaretler, pekiştirme, katılma, dönüt ve düzeltme) biri olarak açıklamış, nitelikli öğretim hizmetinin sağlanmasında geri bildirim önemine dikkat çekmiştir.

Yapılandırmacı bakış açısına göre, öğrenme bireysel deneyimlere dayalı olarak inşa edilir ve bu süreçte geri bildirim, öğrencinin kendi öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden bir araç olup, öğrencilere bilgi yapılarını yeniden gözden geçirme ve anlamalarını derinleştirme fırsatı sunar. Diğer taraftan, davranışçılık perspektifinde, geri bildirim daha çok öğrencinin doğru veya yanlış cevaplarına yönelik öğretmen yanıtları olarak tanımlanmaktadır (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens & Stijnen, 2013). Ramaprasad'ın (1983) geleneksel

anlamda bir modeli tanımladığı çalışmaları da, geri bildirimin kavramsallaştırılması açısından önemli olmuştur (Lipnevich & Panadero, 2021). Vygotsky'nin (1978) geliştirdiği Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development - ZPD) kavramı, bireyin kendi başına yapamadığı bir görevi, daha yetkin bir bireyin desteğiyle gerçekleştirebilme potansiyelini ifade eder. Bu bağlamda geri bildirim, öğrencinin potansiyel gelişim alanında ilerlemesini destekleyen sosyal bir araç olarak ve aynı zamanda öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını destekleyen bir rehberlik aracı olarak değerlendirilir. Vygotsky'ye göre, öğretmenin sunduğu geri bildirim, öğrencinin mevcut performans düzeyinden bir üst düzeye ulaşmasını sağlayan bilişsel iskelenin bir parçasıdır. Bu süreçte kullanılan geri bildirimler, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenmeyi yapılandıran, yönlendiren ve sosyal etkileşimi mümkün kılan araçlardır (Thurlings vd., 2013).

Thurlings vd. (2013) öğrenme kuramları ve geri bildirim uygulamaları bağlamında literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beş farklı öğrenme kuramı çerçevesinde etkili geri bildirim ve özelliklerini betimlemişlerdir. Tablo 1, belirtilen bu çalışmada yer verilen beş öğrenme kuramı bağlamında etkili geri bildirimle ilişkili önemli noktaları göstermektedir.

Tablo 1

Öğrenme Kuramları Kapsamında Etkili Geri Bildirim

Öğrenme Kuramları	Kapsamı
Davranışçılık Kuramı	Öğrencilerin doğru cevaba ulaşmasında yönlendirici niteliği olan düzeltici geri bildirim sağlanması.
Bilişsel Kuram	Göreve odaklı, belirli, ayrıntılı, açık, düzeltici ve öğrencilerin gerçek performansları ile istenen performansları arasındaki boşluğu kapatmalarına yardımcı geri bildirim sağlanması.
Sosyo-Kültürel Kuram	Spesifik, istenen davranışa ilişkin içgörü sağlayan ve geri bildirim alan ile geri bildirim sağlayan arasında iyi ilişkilerin var olduğu bir diyaloga dayalı geri bildirim sağlanması.
Meta Bilişsel Akım	Var olan ve beklenen performans arasındaki boşluğu ortaya koyan ve bu boşluğu kapatmaya yardımcı olan geri bildirim sağlanması.
Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı	Göreve ve/veya amaca yönelik, öğrenme sürecine odaklı, belirli, zamanında, olumlu, önyargısız, yargılamayan, yapıcı, ayrıntılara ve/veya gerekçelere sahip ve diyalogu teşvik edici geri bildirim sağlanması.

Tabloda ilk sırada yer alan davranışçılık kuramı öğrenmenin davranış değişikliği ile oluştuğunu savunur. Bu kurama göre doğru yanıtların geri bildirim ile pekiştirilmesi ve hataların ivedilikle düzeltilmesi öğrenme sürecini destekler. Davranışçı kurama göre geri bildirim; düzeltici, yönlendirici ve performansa odaklı olmalıdır. Bilişsel kuram, öğrenmeyi bir bilgi işleme kuramı süreci olarak tanımlar. Bu kurama göre geri bildirim; öğrencinin bilgi

işleme aşamalarını desteklemeli, bilgiyi doğru bir şekilde yapılandırma, düzenleme ve uzun süreli belleğe aktarma için düzeltici, detaylı, doğrudan veya dolaylı, objektif, etkileşimsel, cesaretlendirici, sürece ve ürüne yönelik olmalıdır. Sosyo-kültürel kuramda öğrenen ve öğretici arasındaki iletişim ve aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri önem kazanmaktadır. Bu noktada kullanılacak geri bildirim; uygun bir atmosferde, empatik bir bakış açısı ile öğreneni düşünmeye sevk eden, yönlendirici, tutarlı ve detaylı olmalıdır. Meta-bilişsel akım ise öğrenmeyi, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenledikleri, bu süreçler üzerinde düşündükleri ve bilgiyi sorguladıkları bir süreç olarak kabul eder. Bu kapsamda geri bildirim, öğrencilere kontrol ve cevap hakkı sağlayan, amaçla bağlantılı durumu hakkında bilgi veren, istenen ile kendi performanslarını karşılaştırmasını sağlayan ve bu farkın kapatılması için neler yapılabileceğini sorgulatan özellikler, olarak açıklanmaktadır. Meta-bilişsel akım, bireyin kendi öğrenme süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerilerini ön plana çıkarmaktadır (Flavell, 1979). Bu doğrultuda geri bildirim, öğrencinin kendi performansına dair farkındalık geliştirmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve bu farklar doğrultusunda öğrenme stratejileri geliştirmesi için bir dış denetim mekanizması sunmaktadır. Bu bakış açısını destekler biçimde, Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), etkili geri bildirimin, öğrencinin öz-düzenleme becerilerini desteklemesi gerektiğini vurgulayarak, geri bildirimin sadece bilgi sağlayan değil, aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme sürecini besleyen bir yapı olduğunu belirtmektedir.

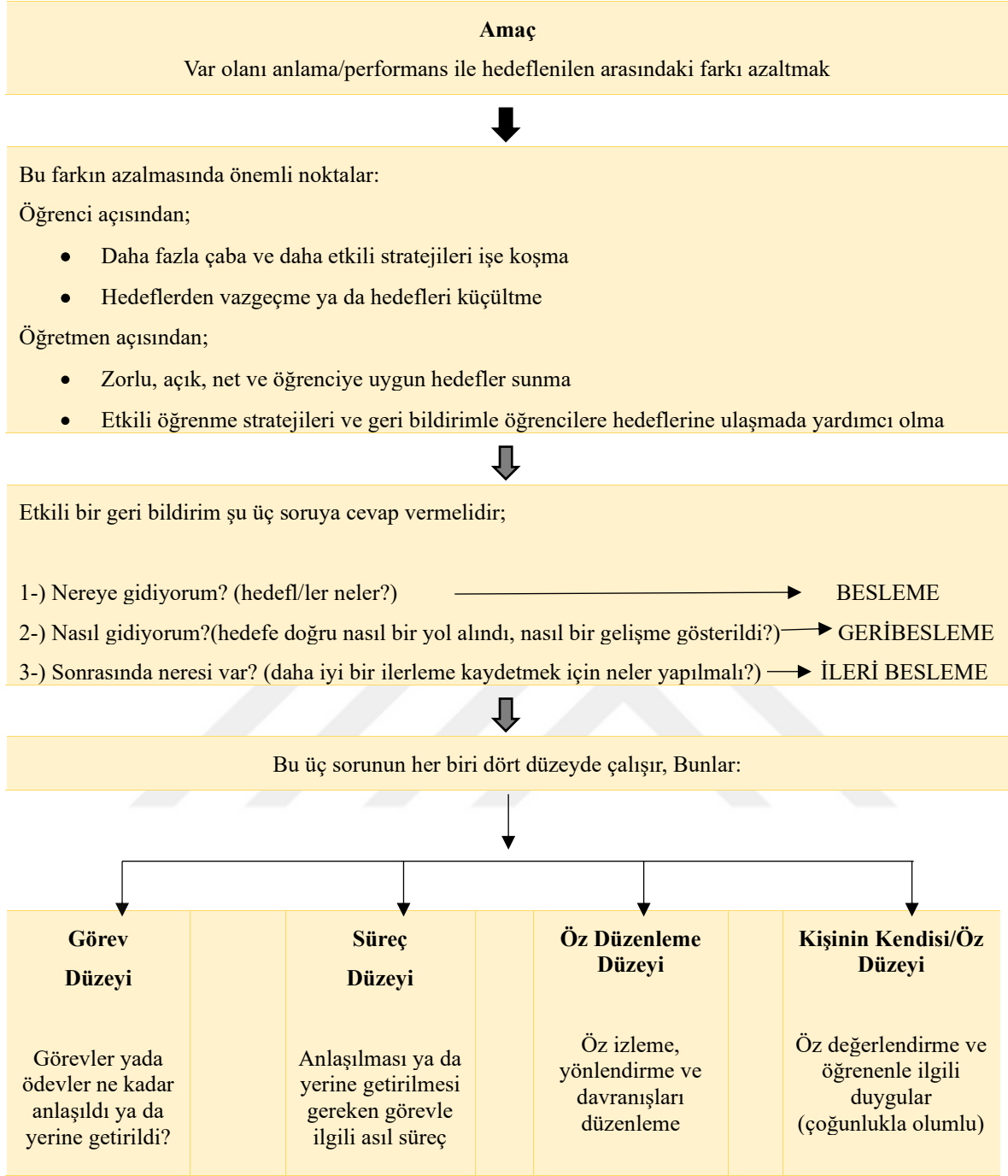
Son olarak sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenmeyi öğrencinin aktif bir şekilde bilgileri yapılandığı, akranların da içinde olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı, öğretmen ve akranların etkileşim halinde olduğu, öğrenmenin keşfetmeye dayalı olarak gerçekleştiği bir süreç olarak açıklar. Bu kurama göre geri bildirim; öğrencileri düşünmeye yönlendiren, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun, beklenen ve mevcut performans arasındaki boşluğu kapatan, anında ve sıklıkla verilen, performansa odaklı, olumlu, yapıcı, motivasyon artırıcı ve detaylı olmalıdır (Thurlings vd., 2013). Bu bağlamda geri bildirim, yalnızca hataların düzeltilmesine değil, aynı zamanda öğrencinin düşünme sürecinin derinleşmesine ve anlam oluşturmaya katkı sağlar. Özellikle sosyal yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmen geri bildirimi, öğrenme sürecinin aktif bir parçası olarak sürece öğrencinin katılımını teşvik eden bir özellik taşır (Palincsar, 1998; Rogoff, 1990).

Öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu bu açıklamalar geri bildirimin öğrencilerin performansı ve öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisine yönelik de önemli ipuçları sunmaktadır. Alanyazında aynı zamanda geri bildirimin nasıl çalıştığı ve öğrencilerin geri

bildirime katılımına hangi değişkenlerin katkı sağladığını açıklamaya yönelik teoriler ve modeller üzerinde de çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Bu kapsamda çeşitli öğrenme kuramlarında çok yönlü bakış açıları ile açıklanan ya da özellikleri belirtilen geri bildirime yönelik geliştirilen modeller de ilgili alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Örneğin, Kio (2015) tarafından yapılan bir çalışmada literatürde mevcut olan ve tüm geri bildirim modellerini kapsamayı amaçlamayan ve aynı zamanda geri bildirime yönelik tüm ilkeleri içermeyen birkaç modele yer verilmiştir. Aşağıda bu modeller ve temel özellikleri kısaca açıklanmaktadır.

- *Doğrusal model:* Bu modelde, geri bildirim sağlayıcısı ile alıcısı arasında basit bir ilişki bulunur. Öğretmen tarafından sağlanan mesaj tek yönlüdür. Modelde geri bildirimi sağlayıcı geri bildirimi alıcıya gönderir, alıcı mesaja göre hareket eder ve bir sonuca ulaşır.
- *Döngüsel model:* Bu model öğrenme başarısında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iki yönlü diyaloga dikkat çeker. Bu modelde geri bildirim sağlayıcıdan alıcıya doğru bir döngü söz konusudur, bunu alıcıların kendi geri bildirimlerini üretme ve son olarak da sağlayıcılara geri gönderme süreçleri izler.
- *Bağlantılı model:* Bu model, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgular. Model, öğrenmenin sadece öğretmen ve öğrenciler arasında değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin de önemine dikkat çekmektedir. Bu model örneğin, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarında etkili olabilmektedir.

Alanyazında dikkat çeken bir diğer çalışma Hattie ve Timperley (2007) tarafından yapılmış, bu çalışmada Hattie'nin (1999) 500'den fazla çalışma inceleyerek gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasına dayalı bir geri bildirim modeli önerisi sunulmuştur. Modelde, her biri öğrenme üzerinde farklı bir etkiye sahip dört geri bildirim düzeyine işaret edilmiştir. Bunlar; (1) görevle ilgili geri bildirim (2) görevin işlenmesiyle ilgili geri bildirim (3) öz düzenlemeyle ilgili geri bildirim ve (4) kendilik hakkında geri bildirimdir. Hattie ve Timperly (2007) tarafından oluşturulan öğrenmeyi geliştiren geri bildirim modeli Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrenmeyi geliştiren geri bildirim modeli (Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.)

Hattie ve Timperley'nin (2007) geliştirdiği öğrenmeyi destekleyici geri bildirim modeli, öğrencilerin mevcut performansları ile hedeflenen düzey arasındaki farkı kapatmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu model, etkili geri bildirimin üç temel soruya yanıt vermesi gerektiğini öne sürmektedir: 'Nereye gidiyorum?' (hedefler), 'Nasıl gidiyorum?' (mevcut ilerleme) ve 'Sonrasında neresi var?' (gelişim için atılacak adımlar). Geri bildirim, bu sorulara yanıt verirken dört farklı düzeyde işlemektedir: görev düzeyi, öğrencinin belirli

bir görevi veya ödevi ne kadar iyi anladığını ve tamamladığını değerlendirir; süreç düzeyi, öğrencinin öğrenme sürecinde izlediği stratejileri ve anlama süreçlerini ele alır; öz düzenleme düzeyi, bireyin kendi öğrenme sürecini izleme, yönlendirme ve düzenleme becerilerini kapsar; kişinin kendisi/öz düzeyi ise öğrencinin öğrenmeye yönelik öz değerlendirmesini ve motivasyonunu içerir (Hattie & Timperley, 2007). Bu model, öğretmenlerin daha yapılandırılmış ve hedef odaklı geri bildirim sunmasını sağlayarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönetmelerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Geri bildirim için farklı öğrenme kuramları bağlamında yapılan açıklamalar, kuramların geri bildirimde yükledikleri anlamlar ve işlevler açısından benzer ve farklı yönleri olduğunu göstermektedir. Davranışçı kuramın geri bildirimi daha çok pekiştirme ve düzeltme işleviyle sınırlı bir araç olarak açıkladığı, bununla birlikte öğrencinin düşünsel sürecini, öğrenme stratejilerini ya da öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu büyük ölçüde göz ardı ettiği gözlenmektedir. Diğer taraftan bilişsel kuramda, öğrencinin bilgiyi işleme ve yapılandırma sürecinin dikkate alınarak, daha ayrıntılı ve görev odaklı geri bildirim açıklamalarının yapıldığı, bununla birlikte öğrenmenin sosyal bağlamdaki dinamiklerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Sosyo-kültürel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar ise, geri bildirimi öğrenciler arası ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimle ilişkili sosyal bir süreç olarak ele alarak diğerlerinden farklılaşmaktadır.

Tüm bu kuramlar çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında, uygulamada geri bildirimin etkin kullanımının; öğretmen yeterliği, sınıf mevcudu ve zaman yönetimi gibi diğer unsurlarla da ilişkili olduğu düşünülebilir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımda geri bildirimin öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş yapısı, öğretim ortamlarında sürdürülebilirlik açısından düşündürücü olabilmektedir. Bu noktada, öğrenme-öğretme süreçlerinde tüm bu kuramların geri bildirimde yönelik bakış açılarının öğretmenler tarafından dikkate alınması ve gerekli durumlarda öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak kullanılması önem taşımaktadır.

2.5. Geri Bildirim Türleri

Alanyazın incelendiğinde, kabul görmüş tek bir sınıflaması olmamakla birlikte, geri bildirim türlerine yönelik araştırmacılar tarafından yapılan farklı sınıflamalar olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan geri bildirim türleri Schimmel (1988),

Brookhart (2006), Hattie ve Timperley (2007)'in çalışmalarından yararlanılarak aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Veriliş Amacına Göre Geri Bildirim

Schimmel (1988) geri bildirim türlerini doğrulayıcı, düzeltici, tanılayıcı ve açıklayıcı olarak dört başlıkta sınıflandırmıştır;

- *Doğrulayıcı geri bildirim:* verilen yanıtın doğru veya yanlış olduğunun ifade edildiği geri bildirimdir. Bu türde öğrenenlere doğru yanıtlar için 'doğru yanıt', 'yanıt doğrudur' veya 'evet' gibi, yanlış yanıtlar için ise 'yanlış yanıt' 'tekrar yanıtlayınız' gibi ifadelerle geri bildirim verilir.
- *Düzeltilici geri bildirim:* Öğrencinin yanlış yanıtlarına verilen geri bildirim türüdür. Bu geri bildirim türünde yanlış yanıtın neden yanlış olduğu açıklanır ve yanıtın düzeltilmesi amaçlanır.
- *Tanılayıcı geri bildirim:* Yanlış yanıtların nedenlerinin ortaya çıkarılması ve hataların giderilmesi amaçlı geri bildirimdir.
- *Açıklayıcı geri bildirim:* Öğrencinin verdiği yanlış yanıtla göre, öğretilen konuyla ilgili hatırlatma sağlanır. Bu geri bildirim türünde öğrenciye yanlış yanıtın ardından adım adım çözümü gösterilir, ancak son adım verilmez.
- *Genişletici/ekleyici geri bildirim:* Öğrencinin bilgi kazanımını genişletmek ve arttırmak için ilişkili ek bilgi sağlanır. Öğrencinin yanıtlarının neden yanlış ya da doğru olduğuna dair bir açıklama sağlanarak, öğrenciye doğru yanıt bulması konusunda yardım sağlanır.

2.5.2. Verdiği Mesajın Özelliğine Göre Geri Bildirim

Brookhart (2008) geri bildirimi strateji ve içerik olmak üzere iki bağlamda ele almıştır. Brookhart'a (2008) göre geri bildirim içeriğini seçmek, geri bildirimin odağı, işlevi ve değeri ile ilgili seçimleri içerir. Ramaprasad'a (1983) göre, geri bildirim olumlu olduğunda; öğrenci başarılı bir performans bilgisi alarak bu yönde ilerlemesinin beklendiğine ilişkin bilgilenmektedir; geri bildirim olumsuz olduğunda ise öğrenci düşük performans bilgisi almakta ve performansını değiştirmesinin beklendiğine yönelik bilgilenmektedir. Bu noktada geri bildirimin, öğrenenlerin performanslarına karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri,

istenen hedef ve standartlar doğrultusunda ilerlemeleri için katkı sağlayacak biçimde verilmesi (Bee & Bee, 1996) önem kazanmaktadır. Losada (1999) olumlu geri bildirimi destek verme, cesaretlendirme ve takdir etme olarak; olumsuz geri bildirimi ise hoşnutsuzluk veya alaylı bir davranış olarak tanımlamıştır. Falchikov (1995), olumsuz geri bildirimin yıkıcı etkisi olabileceğini, bu nedenle süreçte olumlu ve olumsuz geri bildirimin birlikte dengelenerek kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Olumlu ve olumsuz geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisi birçok araştırmacı (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008) tarafından açıklanmış ve aynı zamanda araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda olumsuz geri bildirimin öğrencinin kendine olan saygısı ve öz-yeterliği için tehdit oluşturduğu belirtilmiştir.

2.5.3. Alıcısına Göre Geri Bildirim

Brookhart'a (2008) göre geri bildirim stratejileri; zamanlama, miktar, veriliş biçimi ve verilen kitleye göre değişiklik gösterebilmektedir. Verilen gruba ya da alıcısına göre geri bildirim, tüm sınıfa/gruba verilebileceği gibi bireysel de olabilir. Sınıf ortamında kullanılan geri bildirim okullarda nitelikli öğretim sürecinde en önemli unsurlardan biridir. Sınıf ortamında; sınavlara not verilerek, ödevlere yorum yapılarak, öğrencilere yöneltilen sorulara verilen yanıtların doğruluğu hakkında açıklamalarda bulunularak tüm sınıfa/gruba geri bildirim verilebilmektedir (Kara, 1994). Bu durum aynı zamanda zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ayrıca grup/sınıf geri bildirimi, sınıfın çoğu ödev veya çalışmadaki bazı kavramları anlayamadığında faydalı olmakta, yeniden öğrenme imkânı sağlamaktadır (Brookhart, 2008). Bireysel olarak yapılan çalışmalar için ise, geri bildirimin bireysel olarak verilmesinin faydalı olduğu ve bu durumun öğrencilerde dikkate alındıkları hissini oluşturduğu (Köğçe, 2012) belirtilmektedir.

2.5.4. Zaman Ögesine Göre Geri Bildirim

Zaman ögesine göre geri bildirim, gecikmeli ve anlık geri bildirim olarak iki şekilde incelenebilir. Anlık geri bildirimde, öğrenci yanıtından hemen sonra geri bildirim sağlanırken, gecikmeli geri bildirimde genellikle bazı görev veya testlerin tamamlanmasından dakika, saat, hafta veya daha uzun sürelik bir zaman dilimi geçtikten sonra geri bildirim sağlanır (Shute, 2008).

Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimin en uygun zamanlamasının içeriğine bağı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Örneğin, öğrenciye akıcı okuma gibi süreçlere yönelik basit hatalarla ilgili düzeltme verildiğinde ya da karmaşık görevlerle ilgili geri bildirim hemen sağlandığında oldukça etkili olabilirken, bazı durumlarda geri bildirim geciktirmek, öğrencilerin görevi kesintiye uğratmadan denemeleri için zaman kazanmalarını sağlamaktadır. Basit hatalar için mümkün olan en kısa sürede geri bildirim gerekli olabilirken, daha karmaşık ve kapsamlı görevler için öğrencilerin dersteki konsantrasyonuna engel oluşturmaması açısından gecikmeli geri bildirim kullanılması uygun olabilmektedir. Benzer bir bakış açısı ile, Ilgen vd., (1987) geri bildirimin hemen verilmesi durumunda öğrenenlerin etkilenebileceğini, bununla birlikte, geri bildirimin gecikmeli olarak verilmesi durumunda da etkisini kaybedebileceğini belirtirken; Shute (2008), başarılı öğrenenlerin gecikmeli geri bildirimden faydalanabileceklerini, buna karşılık az başarılı öğrenenlerin daha hızlı geri bildirim ihtiyacı duyabileceklerini belirtmiştir.

Alanyazında birçok araştırmada (Bergquist & Phillips,1975; Brinko,1993; Hathaway,1998) performansın hemen ardından geri bildirim verilmesinin etkili olduğunu belirten görüşler dikkat çekerken; geri bildirimin, görevlerin öğrencinin zihninde daha taze, daha spesifik ve daha iyi anlaşılmış olması gereken durumlarda mümkün olduğunca yakın zamanda verilmesi gerektiğini vurgulayan araştırmalar (Hathaway, 1998) da mevcuttur. Sonuç olarak, geri bildirimin en iyi ne zaman verileceği, öğretmenlerin farklı görüşleri ve uygulamalarına bağı olarak süregelen bir tartışma konusu olmuştur.

2.5.5. İletilme Şekline Göre Geri Bildirim

Harmer'e (2007) göre geri bildirimin, sözlü ve yazılı olmak üzere iki türü vardır. Sözlü geri bildirimde, bir grup veya daha fazla kişiye odaklanılabilir ve bu geri bildirim türü öğretmen ile öğrenci ya da öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşebilir. Sözlü geri bildirim, geri bildirimin en çok kullanılan türü olup, uygulanması kolay ve hızlıdır. Bununla birlikte, yüz yüze geri bildirim ek olarak, teknolojik araçların sağladığı görsel-işitsel ve yazılı geri bildirim de kullanmak çok daha etkili (Johnson & Johnson, 1993) olabilmektedir. Yazılı geri bildirim, öğrenenlerin herhangi bir zamanda alınan geri bildirim hatırlamalarını sağlarken, sözlü geri bildirim, beden dilinin kullanımı ve aynı anda soru sorabilme fırsatlarını da etkinleştirmektedir (Bø, 2014).

2.5.6. Odağına Göre Geri Bildirim

Hattie ve Timperley (2007) öğrenme sürecindeki etkilerine göre geri bildirimini dört farklı odakta incelemiştir. Buna göre;

Görevle ilgili geri bildirim, öğrencinin üzerinde çalıştığı bir görev, bir ödev ya da bir öğrenme performansı hakkında aldığı geri bildirimdir. Bu geri bildirim türü, öğrenciye bir görevi ne kadar doğru yada ne kadar yanlış yaptığının, yapılanlarda nelerin doğru ya da yanlış olduğunun bilgisini verir. Bu geri bildirim türü oldukça spesifik ve genellikle öğrencinin bilgi eksikliğini kapatmaya yöneliktir.

Süreçle ilgili geri bildirimde, bir öğrenme etkinliğinin, bir görevin ya da bir performansın sonucuna yönelik bilgi ile geri bildirimini sınırlandırmak yerine, öğrenme sürecinde öğrenme etkinliğinin ya da görevin yerine getirilme sürecinde öğrencinin tüm etkinliklerine yönelik olarak geri bildirim sağlanır. Öğrenme süreci içinde öğrencinin kullandığı öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri, öğrencinin süreç içinde karşılaştığı zorluklar bu tür geri bildirimin odağındadır.

Öz düzenleme geri bildirim, öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmesine ve bu süreçlerdeki hataları ve eksiklerini kendisinin fark etmesine yardımcı olan bir geri bildirimdir. Öz düzenleme geri bildirim türü, öğrenciye hatanın veya yanlışın ne olduğu ve nerede olduğunu bildirmek yerine, hatayı ve yanlış öğrencinin kendisinin nasıl bulabileceği ve kendi öğrenme sürecini nasıl düzenleyebileceğine yönelik farkındalık kazandırarak, öğrencinin bağımsız öğrenmesini destekleyen bir nitelik gösterir.

Öğrenci hakkında geri bildirim ise öğrencinin kişisel özelliklerine veya yeteneklerine ilişkin sağlanan bir geri bildirimdir. Öğrenci hakkındaki geri bildirim, genelde övgü ve eleştiri olarak öğrencilere iletilir. Hattie ve Timperley (2007) bu geri bildirim türünün en az etkili olduğunu ve öğrenme sürecine neredeyse hiç katkısının bulunmadığını belirtmiştir.

2.5.7. Kaynağına Göre Geri Bildirim

D. Johnson ve Johnson (1993, s.197-227) öğrenme sürecinde öğrencilerin geri bildirim aldığı kaynakları; öğrencinin kendisi (öz geri bildirim), kullanılan teknoloji (bilgisayar, video, internet vb.) ve diğer kişiler (öğretmen, arkadaşları vb) olarak belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimin tek kaynağının öğretmen olmadığını

ifade ederek, kaynağın aynı zamanda akranlar, öğrencilerin kendileri ya da kullanılan bir teknolojinin olabileceğini belirtmişlerdir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin geri bildirim vermekten sorumlu olduğu kabul edilmekle birlikte, alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin de geri bildirimden sorumlu olabileceğini vurgulayan artan bir görüş birliği (Subaşı, 2003; Strijbos & Sluijsmans, 2010) dikkat çekmektedir. Geri bildirim kaynağının akranlar olması durumunda belirli bir kategorideki (ör. yaş, sınıf, program, çalışmalar) ve aynı düzeydeki öğrenciler birbirlerinin performanslarını kontrol eder ve görevin istenen standartlarla uyumlu olup olmadığına karar verirler (Brookhart, 2017). Akran geri bildiriminde öğrenciler, hedefler ve mevcut görevler arasındaki eşleşme hakkında bir yargıya varırlar. Akran değerlendirmesi, öz değerlendirme veya öz geri bildirim süreçlerinde, geri bildirimin kaynağı öğrenenin kendisidir. Öğrenen, kendi performansını veya öğrenme sürecini belirlenen standartlar veya hedeflerle karşılaştırarak bir değerlendirme yapar ve bu doğrultuda bir sonuca ulaşır (Bedford & Legg, 2007). Tüm bu bilgiler çerçevesinde; Shimmel (1988), Brookhart (2008) ile Hattie ve Timperley (2007)'in geri bildirim türlerine ilişkin sınıflama örnekleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Alanyazında Geribildim Türlerine İlişkin Yapılan Sınıflamalara Örnekler

Geri Bildirim Odak Noktası	Geri Bildirim Türleri			
Veriliş amacına göre (Shimmel, 1988):	Doğrulayıcı geri bildirim	Düzeltilici geri bildirim	Tanılayıcı geri bildirim	Açıklayıcı geri bildirim
Verdiği mesajın özelliklerine göre (Brookhart, 2008):	Olumlu geri bildirim	Olumsuz geri bildirim		
Verildiği ortama (Brookhart, 2008):	Bireysel geri bildirim	Grupla geri bildirim (tüm sınıfa)		
Zaman ögesine göre (Brookhart, 2008):	Anında geri bildirim	Gecikmeli geri bildirim		
İletim şekline göre (Brookhart, 2008):	Sözlü geri bildirim	Yazılı geri bildirim	Görsel/ uygulamaya dayalı geri bildirim	
Odağına göre (Hattie ve Timperley, 2007):	Görevle ilgili geri bildirim	Süreçle ilgili geri bildirim	Öz düzenleme geri bildirimi	Öğrenci hakkında geri bildirim
Kaynağına göre (Hattie ve Timperley, 2007):	Öğretmen geri bildirimi	Akran geri bildirimi		

2.6. İngilizce Dersinde Geri Bildirim Faktörü

Geri bildirim yabancı dil öğretiminde önemli unsurlardan biridir (Bitchener & Knoch, 2010; Ellis, 2009; Lyster & Ranta, 1997), bu nedenle bir çok araştırma yabancı dil öğrenme-

öğretme süreçlerinde geri bildirim unsurunu çeşitli yönleri ile incelemiştir. Bu kapsamda ağırlıklı olarak araştırmalar İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmıştır. İngilizce öğretiminde çeşitli amaçlarla geri bildirim kullanılmakta ve geri bildirimden yararlanılmaktadır.

Yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirimden yararlanma amaçlarından biri de hataların düzeltilmesidir (Ellis, 2009). Geri bildirim, öğrenme-öğretme sürecinde, hatalara işaret etme, düzeltme, motive etme, bilgi verme gibi fonksiyonlarının yanında, öğrenci ve öğretmen arasında kurulan bir etkileşim aracı olarak da görülmektedir (Boud & Dawson, 2021; Carless & Boud, 2018; Sutton, 2012). Long'un (1983, 1996, 2006) etkileşim hipotezi ile ifade ettiği gibi, dil öğrenme-öğretme süreçlerinde etkileşimin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Geri bildirim ile ikinci dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığı sorusu, yabancı dil alanında yapılan bir kısım araştırmaların odak noktası olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Bitcher & Storch, 2016; Ferris, 2007; Gan vd., 2020; Lyster & Ranta, 1997) geri bildirim uygulamaları ve ikinci dil gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiş, ayrıca bir kısım çalışmalarda (Lyster & Ranta, 1997) bazı etkileşimli geri bildirim türlerinin öğrenme çıktılarını teşvik etme konusunda diğerlerinden daha etkili olduğu ileri sürülmüştür.

Yapılan araştırmalarda (Anna & Kulinska, 2018; Ellis, 2009; Kim, 2004; Lyster & Ranta, 2007) da vurgulandığı üzere geri bildirimin, yabancı dil edinimi açısından önemi açıktır. Alanyazında hangi hataların düzeltileceğine, ne zaman düzeltileceğine ve ne şekilde düzeltileceğine ilişkin farklı bakış açıları dikkat çekmekle birlikte, geri bildirimin dil öğrenme süreçlerinde öğrencilere dilsel girdi (input) sağladığı vurgulanmaktadır (Carroll & Swain, 1992). Bunu destekler biçimde Norris ve Ortega (2000) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, öğretim süreçlerinde düzeltme ve geri bildirim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirtilmiş; açık, örtük, doğrudan veya dolaylı fark etmeksizin geri bildirim ve düzeltme uygulamalarının dil sınıfı ve dil öğrencileri için katkı sağladığı belirtilmiştir.

Yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde yanlışlar, öğrencilerin öğrenmelerini, eksiklerini ve dil becerilerindeki gelişimlerini ya da eksik kaldıkları noktaları göstermeleri bakımından önemlidir (Black & Wiliam, 1998; Lyster & Ranta, 1997; Su & Tian, 2016). Sözlü düzeltici geri bildirim; öğretmenlerin, öğrencilerin yanlışlarına karşılık gösterdiği reaksiyon olarak tanımlanmaktadır. Ellis'in (2009) çalışmasında, yabancı dil öğrenme yaklaşımlarında düzeltme ve düzeltici geri bildirimin dil öğrenmeye önemli katkıları olduğu, düzeltici geri

bildirim ile öğrenenlerde motivasyonun artabileceği ve dilsel doğruluğu sağlamanın mümkün olabileceği belirtilmiştir.

Dil öğretimi ile ilgili birçok çalışmada (Ellis, 2009; Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004) sözlü düzeltici geri bildirim türlerine yönelik bilgi detayı yer almaktadır. Lyster ve Ranta (1997) hazırladıkları bir taksonomi ile dil veya ikinci dil öğrenmede hataların düzeltilmesinde kullanılan sözlü düzeltici geri bildirim türlerini; *yeniden şekillendirme* (recasts), *açık düzeltme* (explicit correction), *örtük düzeltme* (implicit correction), *tekrarlama* (repetition), *üst dile ait geri bildirim* (metalinguistic feedback) ve *meydana çıkarma* (elicitation) olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu taksonomide belirtilen geri bildirim türleri örnekleri ile açıklanmıştır.

- *Yeniden şekillendirme (recast)*; öğretmenin öğrencinin hatalı bir cümlesini öğrenciye hatadan arındırarak düzeltilmiş haliyle tekrar etmesidir. Açık düzeltme (explicit correction) ile benzer olmakla birlikte, yeniden şekillendirmede farklı olarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim akışına zarar vermeden ve öğrencinin hatasına vurgu yapmadan, öğretmenin ılımlı bir şekilde öğrencinin hatasını yeniden düzenleme durumu gerçekleşir. Hata doğrudan ifade edilmediğinden, öğrenci sınıf içinde hata yaptığından dolayı olumsuzluk hissetmez. Aşağıda yeniden şekillendirme için bir örnek verilmiştir:

Örnek:

Öğrenci: I 'goed' to the school yesterday

Öğretmen: Okay, you went to the school yesterday

- *Açık düzeltme (explicit correction)*, doğrudan öğrenci hatasının düzeltildiği sözlü düzeltici geri bildirim türüdür. Burada öğretmen, öğrencinin yaptığı yanlış için doğrudan ve açık bir şekilde düzeltme yapar. Aşağıda açık düzeltme için bir örnek verilmiştir:

Örnek:

Öğrenci: We comes to the school everyday.

Öğretmen: Wrong answer, you should not say it like that. You should say; “We come to the school everyday”

- *Örtük düzeltme (implicit correction)*, öğrencinin yaptığı hatayı öğretmenin yönlendirmesiyle fark edip düzeltmesine dayanan bir sözlü düzeltici geri bildirim biçimidir. Örtük düzeltme (implicit correction) türüne bir örnek aşağıda yer almaktadır:

Örnek:

Öğrenci: She are preparing the meal for tonight.

Öğretmen: Excuse me? She are ?

Öğrenci: She is preparing the meal for tonight.

- *Tekrarlama (repetition)*, öğrencinin cümlesindeki yanlış bölümün öğretmen tarafından yüksek bir tonlama ile yada vurgu yapılarak tekrarlanması şeklinde yapılan bir sözlü düzeltici geri bildirim türüdür. Aşağıda bunun için bir örnek sunulmuştur:

Örnek:

Öğrenci: I has got blue eyes and blond hair.

Öğretmen: I has got blue eyes and blond hair.

Öğrenci: I got it. I have got blue eyes and blond hair.

- *Üstdile ait bilimsel geri bildirim (metalinguistic feedback)*, dilin dilbilimsel veya sözcüksel olarak hatalı kullanıldığı durumlarda öğretmenler tarafından tercih edilen bir sözlü düzeltici geri bildirim türüdür. Bu tür geri bildirim ile öğrenci hata yaptığında, öğretmen öğrenciye doğrudan cevabı vermez ve ona yapılan hata ile ilgili sorular sorarak, yorumlar yaparak veya önerilerde bulunarak öğrencinin doğru cevabı bulmasını teşvik eder. Aşağıda üstdile ait geri bildirim (metalinguistics feedback) türü için bir örnek verilmiştir:

Örnek:

Öğrenci: My father and I rided a bike to go shopping mall.

Öğretmen: Is 'ride' a regular verb to say like that? Do you remember it?

Öğretmen: I got it. My father and I rode a bike to go shopping mall.

- *Meydana çıkarma (elicitation)* Bu düzeltme türünde, öğrencinin yaptığı yanlışla karşılık öğretmen öğrencinin hatasını doğrudan düzeltmez, cümledeki yanlışla vurguyu tonlama ile yapmaz. Öğretmen cümledeki yanlıştan önceki kısmı söyleyerek, devamını öğrencinin söylemesini ya da cümleyi tekrar etmesini ister. Bu şekilde öğrencinin hatayı fark etmesini ve hatasını düzeltmesini bekler, öğrenci hataya odaklanır. Aşağıda bu düzeltme türü için bir örnek yer almaktadır.

Örnek:

Öğrenci: We goes on a picnic on every Sundays.

Öğretmen: we....

Öğrenci: We go on a picnic on every Sundays

Lyster ve Ranta (1997) dört öğretmen tarafından kullanılan altı farklı geri bildirim türünün sıklığını ve dağılımını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin, altı farklı geri bildirim kullanma oranları şu şekilde belirlenmiştir: yeniden şekillendirme (%55), meydana çıkarma (%14), tekrarlama (%11), üst dile ait bilimsel geri bildirim (%8), açık düzeltme (%7) ve örtük düzeltme (%5). Bu sonuçlar katılımcı öğretmenlerin, en yaygın olarak “Yeniden şekillendirme” tekniğini kullandıklarını göstermiştir. Lyster ve Ranta'nın (1997) bu çalışması, sözlü düzeltici geri bildirimin dil öğretimindeki etkilerini ele alan en kapsamlı araştırmalardan biri olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikteki bulgular Brown'un (2016) çalışmasında da dikkat çekmektedir. Brown (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mevcut araştırmalar kapsamlı bir biçimde sentezlenmiş ve öğretmenlerin ikinci dil sınıflarında kullandıkları sözlü düzeltici geri bildirim türleri ile hedefledikleri dilsel unsurlar incelenmiştir. Farklı öğretim bağlamlarında gerçekleştirilen çok sayıda gözlemsel çalışmanın verileri bir araya getirilerek yapılan bu sentez çalışmasının bulguları, bulguları, tüm sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin %57'sinin yeniden şekillendirme (recast) tekniği ile sağlandığını göstermiştir.

Sheen (2004) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin kullandıkları düzeltici geri bildirim türleri ve öğrencilerin bunlara verdikleri tepkiler farklı öğretim bağlamlarında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, yeniden şekillendirme (recast) tüm bağlamlarda en yaygın kullanılan geri bildirim türü olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bu geri bildirim türünün kullanım sıklığı ve öğrenci tepkilerinin bağlama göre değiştiği belirlenmiştir. Ellis (2009) tarafından yapılan çalışmada, geri bildirimin dil öğrenmedeki rolü kapsamlı bir biçimde tartışılmıştır. Ellis, bu çalışmasında ayrıca, sözlü düzeltici geri bildirimin dil öğrenme sürecine katkı sağladığını, ancak etkili geri bildirimin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Çalışmada özellikle, öğrencinin yanlış yaptığı konu hakkında doğru geri bildirimin verilmesi gerektiği ve bunun dilsel doğruluğun arttırılmasına yardımcı olacağı belirtilmiş, öğretmenlerin geri bildirim türlerinin çeşitliliğinden yararlanarak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Lyster, Saito (2010) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, ikinci

yabancı dil öğretiminde sözlü düzeltici geri bildirim konusunda yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesi yapılmıştır. Çalışmada öncelikle sözlü düzeltici geri bildirim türleri tanımlanmış ve daha sonra bu sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin farklı öğretim bağlamlarında kullanım sıklığını ortaya koyan araştırma bulguları sunulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin düzeltici geri bildirimi, öğretmenlerin gerekli gördüğünden daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Kamiya (2014) tarafından İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten dört öğretmenin öğretim ve sözlü düzeltici geri bildirimle ilişkin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, en az deneyime sahip öğretmenin sözlü düzeltici geri bildirim konusunda belirgin bir fikri olmadığını, diğer üç öğretmenin farklı derecelerde belirgin inançlara sahip olduğunu ve öğretmenlerin daha çok yeniden şekillendirme (recast) geri bildirim türünü tercih ettiklerini göstermiştir. Diğer taraftan, Roothoof ve Breeze'in (2016) sözlü düzeltici geri bildirimle yönelik inancı inceledikleri çalışmalarında, öğretmenler ve öğrencilerin tutumu arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 395 öğrenci ve 46 öğretmenin sözlü düzeltici geri bildirimle ilişkin tutumlarının ve duygusal tepkilerinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin düzeltilmeye yönelik taleplerinin öğretmenlerin öngördüğünden çok daha fazla olduğu görülmüş, ayrıca, öğrencilerin açık düzeltme (explicit) geri bildirim türüne öğretmenlere göre daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Ha'nın (2022) çalışmasında da, Vietnam'da lise düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim inançları ve uygulamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İki devlet lisesinde görev yapan on deneyimli İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada görüşme ve sınıf gözlemlerinin analizi, ders odağı ile öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca, sözlü düzeltici geri bildirim stratejileri açısından öğretmenlerin uygulamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce öğrenme-öğretme süreçlerinde öne çıkan ve yaygın kullanılan bir diğer geri bildirim türü yazılı düzeltici geridir. Geri bildirim, yazma becerisinin gelişiminde ve yazılanın en doğru formuna ulaşmasında oldukça önemli yere sahiptir (Arnt, 1993). Hyland ve Hyland (2006) gerinin, öğrencilerin yazma gelişimini destekleyen bir unsur olarak öğrenmeyi teşvik etmesi ve pekiştirmesi açısından önemine işaret etmiştir. Benzer biçimde Probst (1989) gerinin, yazma becerilerinin gelişiminde öğrenci motivasyonu ve öğrenme potansiyelini geliştirici bir etken olduğunu ileri sürmüştür. Diğer geri bildirim türlerinde olduğu gibi yazılı düzeltici gerinin türü için de literatürde farklı

sınıflamalar, tanımlamalar ve farklı bakış açıları mevcuttur. Hyland ve Hyland (2006) yazılı geri bildirimi özetleyici ve biçimlendirici olmak üzere iki başlık altında sınıflamıştır. Buna göre, özetleyici geri bildirim ile yazı bir ürün olarak ele alınır, nesnel bir biçimde değerlendirilir. Biçimlendirici geri bildirim ile öğrenende yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanır.

Ellis (2009), öğretmenler ve araştırmacılar için mevcut farklı geri bildirim türlerinin bir tipolojisini sunmuştur. Bu tipoloji temel olarak geri bildirim sağlamaya yönelik çeşitli stratejiler sunmaktadır. Ellis'in (2009) yazılı düzeltici geri bildirim türlerine ilişkin oluşturduğu tipoloji Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Yazılı Düzeltici Geri Bildirim Tipolojisi

Yazılı Düzeltici Geri Bildirim Türleri	Kapsamı
Doğrudan düzeltici geri bildirim	Öğretmen öğrenciye doğru biçimi verir.
Dolaylı düzeltici geri bildirim - Hatanın gösterilmesi ve yerinin belirlenmesi - Sadece hatanın gösterilmesi	Öğretmen bir hata olduğunu belirtir ancak düzeltme sağlamaz. - Öğretmen, öğrencinin metnindeki eksiklikleri göstermek için altını çizerek ve imleç kullanır. - Öğretmen, bir metin satırında varsa hata/hataları metnin bulunduğu sayfanın kenar boşluğunda gösterir.
Metalinguistik düzeltici geri bildirim - Hata kodu kullanımı - Kısa dilbilgisi açıklamaları	Öğretmen, hatanın niteliğine ilişkin bir tür metalinguistik ipucu sağlar. - Öğretmen kenar boşluğuna kodlar yazar (örn. ww: yanlış kelime) - Öğretmen metindeki hataları numaralandırır ve numaralandırılmış her hata için metnin altına bir dilbilgisi açıklaması yazar.
Geri bildirimin odak noktasına bağlı olarak; - Odaklı olmayan düzeltici geri bildirim - Odaklı düzeltici geri bildirim	Öğretmen, öğrencilerin tüm hatalarını (veya çoğunu) düzeltme çabası ile ilgilidir. - Belirli bir hata türüne odaklanmadan her hataya verilen geri bildirimdir. - Belirli bir hata türüne odaklanan ve o hata türüne yoğunlaşan geri bildirimdir.
Elektronik geri bildirim	Elektronik öğrenme ortamında ya da elektronik dosyalar üzerinde öğretmen bir hatayı belirtir ve doğru kullanım örnekleri sağlayan bir uyum dosyasına köprü bağlantısı sağlar.
Yeniden düzenleme	Bu tür düzenleme ve düzeltmede, içeriğin orijinal kalması sağlanırken dili mümkün olduğunca anadili gibi göstermek için öğrencilerin tüm metni yeniden işlemesi beklenir.

*Kaynak: Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal: An Electronic Refereed Journal for Foreign and Second Language Educators*, 1(1), 3-18.

Ellis'in (2009) sunduğu bu tipolojide, Hyland ve Hyland (2006) tarafından belirtilen özetleyici ve biçimlendirici yazılı geri bildirim türlerinden farklı olarak doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim, metalinguistik düzeltici geri bildirim, odağına bağlı olarak odaklı ve

odaklı olmayan düzeltici geri bildirim, elektronik geri bildirim ve yeniden düzenlemem amaçlı geri bildirim türlerine yer verilmiştir.

Ellis (2009) yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve sözlü düzeltici geri bildirim kullanımı konusunda öğretmenler için çeşitli öneriler geliştirmiştir. Buna göre;

- Doğruluğu sağlama ve akıcılık çalışmalarında hatalar düzeltilmeli, sözlü veya yazılı düzeltici geri bildirimden yararlanılmalıdır.
- Düzeltici geri bildirimde; belli bir hedefe odaklanan geri bildirim, hedefe odaklı olmayan geri bildirimden daha iyi sonuç verdiği için; her derste düzeltici geri bildirimin kullanılması planlanan spesifik dil hedefleri belirlenmelidir.
- Kullanılacak sözlü veya yazılı geri bildirim stratejileri öğrencilere göre uyarlanmalıdır.
- Anında yada gecikmeli olarak verilecek sözlü düzeltici geri bildirimin zamanlaması konusunda denemeler yapılmalı, çalışmaya, öğrenciye ve öğretim durumlarına göre karar verilmelidir.
- Düzeltici geri bildirim sonrası öğrencilere geri bildirimini benimsemeleri için alan ve zaman tanınmalıdır.
- Tüm öğrenciler için tek tip bir geri bildirim stratejisi kullanmak yerine, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına göre esnek olunmalıdır.
- Düzeltici geri bildirimin öğrencilerde etkisi izlenmeli ve kullanılan stratejilerin kaygı oluşturmamasına özen gösterilmelidir.

Buraya kadar İngilizce öğretiminde en sık kullanılan geri bildirim türleri açıklanmıştır. Diğer taraftan İngilizce öğretiminde geri bildirim konusunda yapılan araştırmalar odaklanılan duruma göre farklılıklar göstermektedir. Şekil 6'da, İngilizce öğretiminde geri bildirimle ilgili yapılmış araştırmaların genel olarak yoğunlaştığı konular (temalar) gösterilmiş, sonrasında her biri kısaca açıklanmıştır.



Şekil 6. İngilizce öğretiminde geri bildirim araştırmalarında öne çıkan konular (temalar)

- *Geri Bildirim Türleri:* Geri bildirim araştırmalarında yaygın incelenen konulardan biri geri bildirim türleridir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Boz, 2018; Çeken, 2016; Demir, 2021; Erdoğan, 2020) İngilizce öğretiminde kullanılan geri bildirim türleri ve geri bildirim türlerinin öğrencilerin ders başarısı, motivasyonu ya da tutumuna etkisi incelenmiştir. İngilizce öğretiminde geri bildirim türlerine ilişkin yapılan çalışmalarda (Abdioğlu, 2019; Altay, 2018; Kağıtçı, 2013; Karabulut, 2020; Taleb, 2022; Yazıcı, 2015; Yılmaz, 2021) en çok, sözlü düzeltici geri bildirim ve yazılı geri bildirim türleri incelenerek, bu geri bildirim türlerinin öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.
- *Öğretmenlerin Geri Bildirim Uygulamaları:* Alanyazında yapılan çalışmaların (Chan & Luo, 2021; Demirçubuk, 2018; Jiang & Yu, 2021; Karaağaç, 2014; Khairani & Refnaldi, 2020; Kırbaç vd., 2017; Pastakkaya, 2020) bir kısmının konusunu öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları, geri bildirime ilişkin algıları oluşturmuş, bu çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin geri bildirim verme davranışları, stratejileri ve bu davranışları etkileyen faktörler incelenmiştir.
- *Öğrencilerin Geri Bildirim Tercihleri:* Geri bildirim araştırmalarının (Alavi & Kaivanpanan, 2007; Gan, An & Liu, 2021; Phuong & Huan; Putni, Munir & Anam, 2021; Saeb, 2017) bir kısmı öğrencilerin geri bildirim tercihleri ve görüşleri odağında gerçekleştirilmiş, bu çalışmalarda ağırlıklı olarak İngilizce dersinde öğrencilerin öğretmen geri bildiriminin verimliliği, anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğine ek olarak öğrencilerin geri bildirim tercihleri incelenmiştir.

Öğretmen ve Öğrencilerin Geri Bildirim Okuryazarlığı: Geri bildirim araştırmalarında (Carless & Winstone, 2020; İstencioğlu, 2022; Sutton, 2012) son yıllarda üzerinde durulan temel konu başlıkları arasında bulunan, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirim anlama ve kullanma becerileri ile ilgili açıklanan "geri bildirim okuryazarlığı" bu alanda yapılan çalışmalarda bir başka temayı oluşturmaktadır. Carless ve Winstone (2020), öğrencilerin geri bildirimden etkin bir şekilde yararlanabilmelerinde öğretmenlerin geri bildirim okuryazarlığının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Carless ve Winstone (2020) tarafından açıklanan öğretmen geri bildirim okuryazarlığının boyutları ve temel özellikleri Tablo 4’de yer almaktadır:

Tablo 4

Öğretmen Geri Bildirim Okuryazarlığının Boyutları ve Temel Özellikleri

TASARLAMA BOYUTU	İLİŞKİSEL BOYUT	PRAGMATİK BOYUT
Tasarlama boyutunda öğretmen; - değerlendirme süreçlerini, öğrencilere geri bildirim sağlayabileceği ve öğrencilerin de bu geri bildirimini etkin kullanabileceği şekilde tasarlamalıdır. - öğrencilerini, kendi çalışmalarını ve akranlarının çalışmalarını değerlendirme ve aynı zamanda, öz geri bildirim ve akran geri bildirim sağlama konusunda desteklemeli ve teşvik etmelidir. - geri bildirim zamanında vermeli ve sunulan geri bildirim için beklentilerini açıkça ifade etmelidir. - uygun olan geri bildirim türünü seçmeli ve gerektiğinde geri bildirim sürecine teknolojiyi de entegre etmelidir.	İlişkisel boyutta öğretmen; - geri bildirim sağlama sürecinde öğrenciye karşı destekleyici, yaklaşılabılır ve duyarlılık gösteren bir tutum sergilemelidir. - geri bildirim sağlama sürecini öğrencisi ile kuracağı bir iletişim süreci olarak planlamalıdır. - geri bildirim sağlama sürecinde iletişimi ve ilişkiyi güçlendirmek için gerektiğinde teknolojiden de yararlanmalıdır.	Pragmatik boyutta öğretmen; - geri bildirim farklı işlevlerini süreç içinde etkin ve uygun bir şekilde kullanabilmelidir. - geri bildirim süreçlerinde disiplin faktörlerini iyi yönetmelidir. - güncellik ve verimlilik için teknolojiyi de geri bildirim sürecine entegre edebilmelidir. - geri bildirim iş yükünü öğrencilere faydalı olacak şekilde dengeleyebilmelidir.

Alanyazında, İngilizce alanında öğretmen geri bildirim okuryazarlığı üzerine yapılmış araştırmalarda (Boud & Dawson, 2021; Carless & Winstone, 2020; İstencioğlu, 2022; Sutton, 2012) genel olarak, öğretmen geri bildirim yeterliliklerinin kuramsal çerçeveler bakımından değerlendirildiği, geri bildirim okuryazarlığı becerilerinin betimlendiği ve öğretmenlerin geri bildirim okuryazarlığı farkındalığının incelendiği görülmektedir.

Diğer taraftan Carless ve Boud (2018, s. 13-15) öğrenci geri bildirim okuryazarlığını, ‘öğrencinin geri bildirim yoluyla bilgiyi anlamlandırma ve öğrenme stratejisi geliştirme konusunda sahip olması gereken anlayış, kapasite, ve eğilim’ olarak tanımlamışlardır. Xu ve Carless (2017), öğrencilerin geri bildirim sürecinde aktif, katılımcı ve etkin olmaları için belli bir bilişsel kapasite ve duyuşsal bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişler ve geri bildirim okuryazarı öğrencilerin (1) geri bildirimini takdir etme (2) yargıda bulunma (3) etkileri yönetme ve (4) önlem alma, olarak özelliklerini açıklamışlardır (Carless & Boud, 2018).

Carless (2019) geri bildirimin etkili bir şekilde kullanılmasının ve geri bildirim okuryazarlığını geliştirmenin karmaşık ve zaman alıcı olduğunu; bir ders, bir ünite ya da kısa bir süre ile sınırlandırılmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Zaman alan bir beceri olarak geri bildirim okuryazarlığı, kademeli olarak öğretim etkinliklerinin içinde farklı ortamlarda uygun geri bildirim müdahaleleri ile geliştirilebilecek bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerin bütünü olarak düşünülmelidir. Öğrencilerin geri bildirim okuryazarlıklarının gelişimi açısından katkısı olabilecek öğrenme ve geri bildirim etkinlikleri arasında; yansıtıcı düşünme, akranlar ve öğretmenlerle etkileşim ve fikirlerin birlikte oluşturulması, öğrencilerin öğrenmelerini izlemeleri ve öz düzenlemelerini sağlayan sosyal yapılandırmacı süreçler yer almaktadır (Carless, 2019; Malecka, Boud, Tai, & Ajjawi, 2022). Son yıllarda İngilizce öğretimi kapsamında öğrenci geri bildirim okuryazarlığı becerilerine yönelik yapılan araştırmaların (Carless & Boud, 2018; Hoo, Deneen & Boud, 2021; Kara, 2021; Ketonen, Niemien & Hahkioniemi, 2020; Malecka, Boud & Carless, 2020) giderek arttığı gözlenmektedir.

Bu çalışmada ele alınan kavramsal çerçeve, özellikle etkileşim temelli dil öğrenme kuramları (Long, 1983; 1996; 2006) ile öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlara dayanan geri bildirim anlayışı etrafında şekillendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın güncel İngilizce öğretim programları (MEB, 2018) incelendiğinde, öğrenen özerkliğini teşvik eden, iletişimsel yeterliliği önceleyen ve dört temel dil becerisinin bütüncül gelişimini hedefleyen bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda, geri bildirim yalnızca hata düzeltmeye hizmet eden bir araç olarak değil, öğrenme sürecini yapılandıran, öğrencinin performansına yönelik anlık ve biçimlendirici yönlendirmeler sunan pedagojik bir destek unsuru olarak değerlendirilmektedir. MEB’in programlarında vurgulanan öğrenci katılımını artırma, öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirme, bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlılık gösterme gibi ilkeler; bu çalışmada temel alınan etkileşimsel geri

bildirim, öğrenen merkezli yapılandırmacı anlayış ve sosyo-kültürel öğrenme kuramı ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, araştırmada açıklanan ve benimsenen teorik çerçevenin, MEB'in İngilizce öğretimi felsefesi ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

2.7. Türkiye'de Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018)

Halihazırda okullarda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul kademesindeki 5,6,7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmesi ve kullanması için hazırlanmış olan ortaokul İngilizce dersi öğretim programı (2018), Avrupa dilleri ortak çerçeve programı (Common European Framework of Reference for Languages) doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program ile, öğrencilerin İngilizceyi etkili bir şekilde iletişim amaçlı kullanabilme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) resmi internet sitesinden (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) ulaşılabilen ortaokul İngilizce dersi öğretim programında (2018); genel olarak programın temel felsefesi, programın temel amaçları, temel yeterlilikler, değerler eğitimi, sınav ve değerlendirme yaklaşımı, dil becerilerinin değerlendirilmesi için önerilen sınav teknikleri, önerilen bağlamlar ve görevler/etkinlikler alt başlıklarına yer verilmiştir.

Programda İngilizce ders saatleri sınıf düzeylerine göre; 5 ve 6. sınıflarda haftada üçer, 7 ve 8. sınıflarda ise haftada dört saat olarak belirlenmiştir. Programın temaları; öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel kelimeleri doğru sesletimleriyle öğrenmeleri hedeflenmiştir. Programda yer alan dil işlevleri; selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek olarak belirlenmiş ve bu işlevlerin görsel, işitsel, görsel-işitsel araçların kullanımı ve iletişim odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Programda belirtilen yaş grubu öğrencilerinin ilgisini çekeceği düşünülen çizgi film, poster, resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir, liste ve menü gibi materyallerin kullanılması planlanmıştır. Programda öğrencilerin İngilizce dilini oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi aktif öğrenme etkinlikleri aracılığı ile öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile; öğrencilerin kendilerini günlük dilde basit ve kullanışlı dil işlevleriyle ifade edebilmeleri hedeflenmiş; öğrencilerin geçmiş ve şimdi hakkında, meslekler, yiyecekler, kişisel beğeniler, günlük yaşantılar ve hava durumu gibi konularda dil işlevlerini kullanarak iletişim kurmaları planlanmıştır. Program; hikâyeler, tablolar, kısa şiirler, tekerlemeler, posterler, diyaloglar, şarkılar, karikatürler, çizgi filmler, kartpostallar, kısa mesaj ve notlar ve bu yaş grubu öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla rastlayabileceği metinlerle birlikte oyun, drama, kukla, benzetim, canlandırma, dinleme-anlama ve el becerileri içeren farklı etkinlikler yoluyla öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri temelinde tasarlanmıştır.

Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının çerçevesini Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nin A2 düzeyinde belirlenen genel kazanımları oluşturmaktadır. Programın bu yaş grubundaki öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmesi hedeflenen beceriler; ilk olarak dinleme ve konuşma, ikincil olarak okuma ve yazma olmuştur. Programda temalar olarak; dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler, yerini almıştır. Programda belirtilen iletişimsel işlevler; kişileri ve karakterleri betimleme, basit karşılaştırmalar yapma, geçmiş eylemler hakkında konuşma, günlük rutinler ve etkinlikler hakkında konuşma ve basit önerilerde bulunma, olarak sıralanmaktadır.

Sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine denk gelmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme ve konuşma, ikincil olarak okuma ve yazma olarak belirlenmiştir. Altıncı sınıfın ikinci dönemi itibariyle dört beceriyi birleştiren programda sekizinci sınıfla beraber özellikle yazma becerisi açısından cümle düzeyinin ötesinde ve farklı amaçlara yönelik çeşitli türlerde metin yazma etkinlikleri de ön plana çıkmaktadır. Programda ele alınan tema/konular; arkadaşlık, gençlik, yemek pişirme, telefonda görüşme, internet, macera, turizm, ev işleri, bilim ve doğal afetler olarak belirlenirken; iletişimsel işlevler ise; kabul etme-reddetme, özür dileme, tercih belirtme, deneyimleri ifade etme, mazeret sunma, tahminde bulunma ve bir işin yapılma sürecini ifade etme olarak sıralanmaktadır.

Bu bilgiler çerçevesinde; ortaokul İngilizce dersi öğretim programının; iletişimsel odaklı ve her sınıf seviyesinde öğrencilerin dil becerilerini bir üst seviyeye taşımayı amaçlar nitelikte hazırlandığı; aynı zamanda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre dengeli bir şekilde düzenlendiği, etkileşimli etkinlikleri ve görevleri barındırdığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) için bir model önerisi sunulmuştur. Önerilen modelde, İngilizce eğitiminin sadece genel bir İngilizce programı modeli ile sınırlı olmadığı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve olası hazır olma düzeylerini belirleme konusunda yapacakları planlamanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Tablo 5'de İngilizce Dersi Öğretim Programı Modelinin genel çerçevesi gösterilmiştir.

Tablo 5

Önerilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli (5-8. Sınıflar İçin)

Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Etkinlikler/Stratejiler
2 A1 3	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama/Canlandırma
3 A2 4	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Sınırlı Yazma	
3 A2 4	7	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	Tema ∞
	8	Birincil: Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	

*ADOÇEP = Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (MEB, 2018)

Modelde gösterildiği üzere, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile öncelikli olarak öğrencilerde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminin amaçlandığı görülmektedir. Modelde sınırlı olarak belirtilen beceriler, basit ve kısa sözlü/yazılı metinleri ve materyalleri ifade etmektedir.

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı (2018) *geri bildirim* açısından incelendiğinde; programda geri bildirim (feedback) ifadesinin “*Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı*” (MEB, 2018, s.7) ve “*Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Önerilen Test Teknikleri*” (MEB, 2018, s.8) başlıkları altında yer bulduğu görülmektedir. Buna göre, ortaokul İngilizce dersi öğretim programında değerlendirme süreçlerinde; özetleyici veya biçimlendirici değerlendirme teknikleri veya ürün ve süreç odaklı testler de dahil olmak üzere kullanılan her türlü test prosedüründe dikkat edilmesi gereken noktalar arasında dört dil becerisi ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini kapsamı, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özellikleri açısından çeşitlilik göstermesi, tasvir edilen öğrenme ve öğretme metodolojisi ile tutarlı olması, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması, olumlu ve faydalı geri dönüş etkisi yaratması, öz değerlendirme, yansıtma ve *geri bildirim*i içermesi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve

üzerinde çalışılması gereken alanları hedeflemelerine yardımcı olması, özelliklerine yer verilmiştir (MEB, 2018, s.7). Programda, değerlendirme uygulamalarının *geri bildirim*i içermesi gereği vurgulanmıştır. Buna ek olarak programda, dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede alternatif ölçme değerlendirme tekniği olarak “portföy değerlendirme prosedürünün, geri bildirim ve yansıtma olmadan eksik ve dolayısıyla yararsız” olacağı ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 8). Programda ayrıca “İngilizce Öğretim Programı’nın Uygulanmasına Dair Önemli Hususlar” başlığı altında aşağıda sıralanan maddelerin yer aldığı görülmektedir:

- *Öğrenciler kendilerini jest, mimik gibi olumlu pekiştireçlerle “anlayan” öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilirler.*
- *Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez. Öğretmenler iletişimin devamlılığına odaklanarak öğrencilerin hatalarını daha sonra düzeltirler.*

Belirtilen hususlar incelendiğinde, programın uygulanması aşamasında öğretmenlerin jest, mimik gibi olumlu pekiştireçlere yer vermesi önerilmiştir. Bu bilgi, jest mimik gibi sözel olmayan işaretçiler ve pekiştireçlerin programda geri bildirim şeklinde doğrudan ifade edilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu tür iletilerin öğrenci açısından bir geri bildirim (Sönmez, 2012, s. 153) niteliği taşıdığı söylenebilir. Programda belirtilen bir diğer önemli husus ise programın uygulanma aşamasında iletişim sürecinde öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmede zamanlama stratejine dikkat çekilmesidir. Doğrudan geri bildirim ifadesi görülmemekle birlikte vurgulanan husus incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin iletişim sürecini bölmeden, akıcılığa engel olmadan ve iletişimi kesintiye uğratmadan geciktirilmiş bir şekilde sözlü düzeltici geri bildirim vermelerinin önerildiği görülmektedir.

Özetle, ortaokul İngilizce dersi programı geri bildirim uygulamaları yönünden incelendiğinde; geri bildirim kavramının programın *değerlendirmeye ilişkin bölümünde* iki kez ifade edildiği, *uygulamaya ilişkin tavsiyeler bölümünde* ise verilen uygulama önerilerinin dolaylı olarak konusunu oluşturduğu görülmektedir.

Ortaokul İngilizce dersi öğretimin programında, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek olduğu ifade edilmiş, bu amaç doğrultusunda geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarına eklektik bir biçimde programın uygulanması aşamasında yer verilmesi önerilmiştir (MEB, 2018). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında, öğrenci merkezli yaklaşım ve iletişimsel

yetkinliklere odaklanıldığı görülmektedir. Program, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, gerçek yaşam bağlamında seçilmiş temalar ve etkileşimli materyaller aracılığıyla dil öğrenimini motive edici ve pratik hale getirici bir özellik taşımaktadır (MEB, 2018).

Özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesi, öğrencilerin İngilizceyi gerçek iletişim ortamlarında etkin biçimde kullanabilmelerine zemin hazırlarken; aynı zamanda dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinin dengeli geliştirilmesi, öğrencilere bütüncül bir dilsel yeterlilik kazandırmaktadır (Long, 1996; Swain, 1985). Ayrıca, çizgi film, poster, drama, rol yapma ve canlandırma gibi çeşitli görsel-işitsel materyallerin kullanılması, öğrencilerin dilin farklı yönlerini bütünsel olarak kavramalarına olanak tanımakta ve öğrenme sürecini bağlamsal hale getirmektedir (Canning & Wilson, 2000; Macwan, 2015; River, 1981; Wright, 1976). Bu güçlü yönler, programın öğrencilerin dilsel yetkinliklerini artırmada etkili bir araç olarak öne çıkmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, İngilizce dersi öğretim programında (2018) öğrenme süreçlerinin önemli bir unsuru olan geri bildirimle ilişkin doğrudan öğretmenleri yönlendiren ve bilgilendiren açıklamalar olmadığı, yukarıda açıklandığı gibi dolaylı olarak programda kavrama yer verildiği görülmektedir.

2.8. Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2018)

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2018), öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi alanında gerekli bilgi, beceri ve pedagojik formasyonu kazanmalarını amaçlamaktadır. Dört yıllık bir eğitim sürecini kapsayan program, meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu bileşenler, öğretmen adaylarının akademik ve pedagojik donanım kazanmalarını sağlamak üzere yapılandırılmıştır. Mevcut programın, öğretmen adaylarının geri bildirimini eğitim öğretim sürecindeki önemini kavramalarına yönelik dersler aracılığıyla çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Şekil 7, 2018-2019 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programı ve haftalık ders saatlerine yönelik detayı göstermektedir.

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3
MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
OK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
OK Yabancı Dil 1	2	0	2	3
OK Türk Dili 1	3	0	3	5
OK Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE Okuma Becerileri 1	2	0	2	2
AE Yazma Becerileri 1	2	0	2	2
AE Dinleme ve Sesletim 1	2	0	2	2
AE Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	2
Toplam	22	0	22	30

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
OK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
OK Yabancı Dil 2	2	0	2	3
OK Türk Dili 2	3	0	3	5
AE Okuma Becerileri 2	2	0	2	2
AE Yazma Becerileri 2	2	0	2	3
AE Dinleme ve Sesletim 2	2	0	2	3
AE Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	3
AE İngilizcenin Yapısı	2	0	2	2
Toplam	21	0	21	30

III. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB Öğretim İske ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 1	2	0	2	4
OK Seçmeli 1	2	0	2	3
AE Seçmeli 1	2	0	2	4
AE İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE İngiliz Edebiyatı 1	2	0	2	4
AE Dilbilimi 1	2	0	2	3
AE Eleştirel Okuma ve Yazma	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

IV. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 2	2	0	2	4
OK Seçmeli 2	2	0	2	3
AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE İngilizce Öğretim Programları	2	0	2	3
AE İngiliz Edebiyatı 2	2	0	2	4
AE Dilbilimi 2	2	0	2	3
AE Dil Edinimi	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

V. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4
OK Seçmeli 3	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4
AE Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1	3	0	3	5
AE İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5
AE Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

VI. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 4	2	0	2	4
OK Seçmeli 4	2	0	2	3
AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2	3	0	3	5
AE İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
AE Dil ve Edebiyat Öğretimi 2	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

VII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4
OK Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE Seçmeli 5	2	0	2	4
AE İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	3	0	3	3
AE Çeviri	3	0	3	3
Toplam	15	8	19	30

VIII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15
MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama	3	0	3	4
Toplam	11	6	14	30

Şekil 7. 2018-2019 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programı ve haftalık ders saatleri (Yükseköğretim Kurulu. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK, s. 2)

Şekil 7 'de görüldüğü gibi, 2018 yılı İngilizce öğretmenliği programında 141 saat teorik ve 14 saat uygulama olmak üzere toplam 155 saat ders ve 148 krediye yer verilmiştir. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi alanında gerekli

bilgi, beceri ve pedagojik formasyonları edinmelerini hedeflemektedir. Program toplam sekiz yarıyılı kapsayan dört yıllık bir eğitim süreci olarak hazırlanmıştır. Program, meslek bilgisi (MB), alan eğitimi (AE) ve genel kültür (GK) dersleri olmak üzere üç temel grupta yer alan derslerden oluşmaktadır (YÖK, 2018). Programın içeriğinde bu dersler; Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Dinleme ve Sesletim, Sözlü İletişim Becerileri, İngilizcenin Yapısı, İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, İngiliz Edebiyatı, Dil Bilimi, Eleştirel Okuma ve Yazma, İngilizce Öğretim Programları, Dil Edinimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, İngilizce Dil Becerileri Öğretimi, İngilizce Öğretimi Ders İçeriği Geliştirme ve İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama olarak yer almaktadır. Genel Kültür (GK) derslerinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Bilişim Teknolojileri gibi öğretmen adaylarının genel donanımını artırmayı hedefleyen dersler bulunmaktadır. Meslek Bilgisi dersleri ise Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğretim Teknolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Türk Eğitim Tarihi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Okulda Rehberlik gibi öğretmenlik mesleğine yönelik pedagojik dersleri içermektedir.

Sekiz yarı yılı kapsayan bu programda seçmeli derslere de yer verildiği ve seçmeli ders havuzunda; Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme gibi yine meslek bilgisi alanına yönelik çok çeşitli dersler olduğu görülmektedir.

2018 Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında yer alan meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi grubundaki derslerin program içindeki ağırlığına bakıldığında, meslek derslerinin toplamda 50 kredilik bir ağırlıkla toplam kredinin yüzde otuz dördünü, genel kültür derslerinin 27 kredi ile toplam kredinin yüzde on sekizini ve alan eğitimi derslerinin yetmiş birlik bir kredi ile toplam kredinin yüzde kırk sekizini oluşturduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Buna göre meslek bilgisi derslerinin programda geniş bir yer tuttuğu söylenebilir.

2018 Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında geri bildirimin, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında yer aldığı görülmektedir. Programda bu dersin içeriğini sırasıyla, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri, başarı testleri geliştirme ve uygulama, test sonuçlarının yorumlanması ve *geri bildirim verme*, test ve madde puanlarının analizi, değerlendirme ve not verme, konularının oluşturduğu görülmektedir.

2018 İngilizce öğretmenliği lisans programının genel yapısı incelendiğinde; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi dışında programda yer alan diğer derslerin içeriğinde geri bildirim unsuruna yer verilmediği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme süreçleri açısından önemli bir unsur olan geri bildirim konusunda sadece değerlendirme bağlamında teorik bilgi kazandıklarını göstermektedir. Öğretmen eğitimi programında geri bildirimin sadece bu dersle sınırlı olması, öğretmen adaylarının sahada etkili geri bildirim uygulama becerisi kazanmaları açısından bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu noktada öğretmen adaylarının geri bildirimle ilişkin bakış açıları üzerinde yapılan araştırmalar, etkili geri bildirimin yalnızca bilgi olarak aktarılmasının yeterli olmadığı, uygulamalı deneyimlerle pekiştirilmesi gerektiğini (Carless & Boud, 2018; Molloy & Henderson, 2020) vurgulayarak, önemli bulgulara işaret etmektedir. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda (Demir & Dağ, 2021; Yılmaz & Kara, 2019) da, öğretmen adaylarının geri bildirim konusundaki uygulama becerilerinin sınırlı kaldığı ve bu nedenle öğretmenlik uygulaması sürecinde zorlandıkları belirtilmiştir.

Diğer taraftan, 2020 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararla, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılması sürecinde önemli bir değişiklik yapılmış ve ilgili programların güncellenmesine ilişkin yetki üniversitelerin eğitim fakültelerine devredilmiştir. Bu yetki devriyle birlikte, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarını kendi ihtiyaçları ve koşulları doğrultusunda güncelleyebilmesi ve ders içeriklerini yeniden düzenleyebilmesi mümkün hale gelmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020). Bu çerçevede, öğretmen eğitimi programlarında *geri bildirim* konusunun yalnızca ölçme-değerlendirme dersi ile sınırlandırılmayıp, uygulamalı alan deneyimleri ve öğretim yöntemleri derslerinde de bütüncül bir yaklaşımla ele alınması üzerinde çalışmalar yapılması önem kazanmaktadır.

Alanyazında, öğretmenlerin hizmet yaşantılarında, etkili geri bildirimle ilgili sahip oldukları yanlış algıların ya da günlük bilgilere dayanmalarının, karşılaşılan yaygın sorunlar arasında olduğu (Hess, Werker & Lipowsky, 2017) belirtilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar aynı zamanda öğretmenlerin etkili geri bildirimle yönelik sahip oldukları varsayımlar, uygulamaları ve öğrenci algıları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir (Carless, 2006; Lee, 2009). Bu durum öğretmenlik mesleğine başlamadan önce alınan eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının geri bildirimle ilgili sadece teorik bilgi sahibi olmaları ise sahada, özellikle sınıf içi etkileşimlerde öğrencilere etkili geri bildirim verebilme becerilerini sınırlandırabilmektedir. Diğer taraftan, meslek öncesi eğitimleri sırasında edinilen bilgi ve beceriler, öğretmen adaylarının mesleğe daha yetkin hazırlanmalarını kolaylaştırmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi adayların mesleğe hazırlanmasında önemli role sahiptir. Mesleğe başladıklarında, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında dersler aracılığı ile edindikleri bilgi ve becerileri etkin bir şekilde işlevselleştirmeleri ve öğretimlerine yansıtılmaları beklenmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde geri bildirim kavramının bilgi ve beceri olarak etkili bir şekilde tanıtılması ve kazandırılması, mesleğe başladıklarında öğretmenlerin geri bildirim öğrenci başarısı üzerindeki etkisini anlamlandırmaları ve geri bildirim becerilerini geliştirmelerinde de etkili olacaktır. Bu tür pedagojik kazanımların, öğretmen adaylarının araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarını benimsemelerini teşvik edici bir özellik taşıdığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının geri bildirim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar, iyi tasarlanmış geri bildirim müdahalelerinin öğretmen adaylarının kaliteli geri bildirim sunma bilgisini ve yetkinliğini artırabileceğini göstermektedir (Bock, Thomm, Bauer & Gold, 2024). Bunlara ek olarak, öğretmenlik uygulamasında mentorlarından aldıkları geri bildirim de, öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Al-Adawi, 2013; Wilkins-Canter, 1997). Okul-üniversite iş birliği, öğretmen adaylarının geri bildirim süreçlerine ilişkin daha fazla uygulamalı deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (MacDougall, Mtika, Reid & Weir, 2013). Ayrıca, küçük grup tartışmaları ve seminerler, öğretmen adaylarının geri bildirim deneyimlerini zenginleştirirken, öğretim sürecinde geri bildirim etkin kullanma konusunda da adayları teşvik etmektedir (Freiberg, 1987).

Sonuç olarak, öğretmen adayları hizmet öncesi lisans programları aracılığı ile öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim unsuruna ilişkin bilgi ve beceri kazanmakta, bu bilgi ve becerilerini öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulayarak pekiştirmekte ve mentor öğretmenlerini gözlemleyerek geliştirme imkanı bulmaktadırlar. Mesleğe başladıklarında

geri bildirim farkındalığı, öğretim süreçlerine bilgi ve becerilerini etkin transfer etme ve gerekli durumlarda kullanmalarında önemli olmaktadır. Ayrıca, mesleğe başladıklarında adayların geri bildirim konusunda bilgi ve becerilerindeki eksiklikler ve sorunların giderilmesinde, hizmet içi eğitimler katkı sağlamakta, bu eğitimler ile kanıta dayalı geri bildirim bilgisi edinmeleri giderek daha da önem kazanmaktadır.

Özetle, bu araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin detaylı bir fotoğrafını ortaya koymak amacı ile geri bildirim alanyazınına dayalı olarak tasarlanmıştır. Geri bildirim, sınıfta öğretim programının içeriğinin etkin uygulanması açısından önemlidir (Amedu & Dwarika, 2023). Bu noktadan hareketle, ilk olarak, eğitim programının öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) kısaca tanıtarak geri bildirimin bu öğeler kapsamında rolü açıklanmıştır. Bunu, bu araştırmanın odak kavramı olan geri bildirimin tanımı, işlevleri ve öğrenme üzerindeki etkilerinin ve etkili geri bildirimin özelliklerinin alanyazına dayalı olarak açıklanması izlemiştir. Araştırmada bu bölümler, geri bildirim kavramının açıklanması ve alanyazının işaret ettiği temel bilgilerin ortaya konması açısından araştırmanın kuramsal kısmının oluşumuna katkı sağlamıştır. Bir diğer alt başlıkta incelenen öğrenme kuramları (davranışçılık, bilişsel kuram, yapılandırmacılık vd.) bağlamında geri bildirim, alanyazında mevcut kuramların geri bildirmeye yönelik bakış açılarını anlamak ve bu araştırmada ulaşılan sonuçları anlamlandırmak açısından önemli olmuştur. Bu bölümü takiben araştırmada geri bildirim modelleri (örn., Ramaprasad ve Hattie & Timperley modelleri) örnekleri sunulmuş, bu modellerde geri bildirimin nasıl açıklandığına yer verilmiştir. Geri bildirim modelleri, mevcut öğretmen uygulamalarının kuramsal arka planını fark etmek açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın kavramsal yapısını oluşturmak üzere ayrıca geri bildirim türleri ayrıntılı biçimde sınıflandırılarak, örneklerle açıklanmıştır.

Araştırmanın tüm kavramsal çerçevesinin ortaya koyduğu üzere, öğretmen geri bildirimi, öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki en güçlü etkilerden biri olarak görülmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmanın, sunulan kavramsal çerçeveye, ortaya koyacağı bulgular ile katkı sağlaması, Türkiye’de ortaokul düzeyinde sınırlı olan araştırmaları öğretmen ve öğrencilerden elde edilen görüşlere dayalı durum betimlemesi ile desteklemesi beklenmektedir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında geri bildirim odaklı yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. İngilizce öğretimi alanında ortaokul düzeyinde geri bildirim odaklı yurt içi çalışmaların sınırlı olmasından dolayı bu bölümde yurt içinde yapılan çalışmalar iki alt başlık altında sunulmuştur: İngilizce öğretimi kapsamında geri bildirim odaklı yurt içi araştırmalar ve diğer diğer dersler kapsamında geri bildirim odaklı yurtiçi araştırmalar. Daha sonra ise yurt dışı araştırmalara örnekler benzer biçimde verilmiş olup, tüm araştırma örnekleri kronolojik sıra izlenerek sunulmuştur. İncelenen çalışmaların bir bölümü Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden (YÖKTEZ) ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezlerinden, bir bölümü ise alanyazında Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCO, Elsevier-Science Direct, ULAKBİM gibi çeşitli veri tabanlarından ulaşılan çeşitli dergilerde yayımlanan makalelerden oluşmaktadır. İncelenen tez ve makale çalışmalarında bu çalışmanın konu odağını oluşturan öğretmen geri bildirim i temel alınmış ve özellikle ortaöğretim düzeyinde bu konuda yapılan çalışma örneklerine yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçi Araştırmalar

3.1.1. İngilizce Öğretimi Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt İçi Araştırmalar

Mevcut araştırma ortaokul İngilizce dersinde kullanılan öğretmen geri bildirimine odaklı olduğundan, aşağıda bu çerçevede yurtiçinde ulaşılan sınırlı araştırma örneklerine yer verilmiştir. Bununla birlikte doğrudan ortaokul düzeyinde çalışmaların sayısı çok olmadığından, bu bölümde örnekleri verilen araştırmalar, yükseköğretim hariç, ilkokul ve lise düzeylerinde yapılan araştırmalarla desteklenmiştir.

Göksu (2014) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sözlü düzeltici geri bildirim türlerinin (değiştirme, açıkça düzeltme ve meta dilbilimsel geri bildirim) 11-12 yaş aralığında olan genç öğrenenlerin dilbilgisi edinimi üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkileri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları, Ankara'da özel bir okulda 5. sınıfta eğitim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 88 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada üç deney ve bir kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere farklı geri bildirim stratejileri uygulanmıştır. Araştırmada 'açıkça düzeltme' geri bildirim türünün öğrenme üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Özer ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'de yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır. Hatay ilinde görev yapan 62 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda; öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları, dersin işlenişine ilişkin unsurlar, çevresel unsurların İngilizce öğrenimini olumlu yönde etkilediği ve bunların aynı zamanda dersin işlenişini olumsuz etkileyen unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dersin işleniş boyutunda katılımcı öğretmenler tarafından verilen görüşlerde geri bildirim unsurunun da önemine değinilmiştir.

Tamerer (2019) tarafından yapılan “*Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı*” isimli çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta, sınıf içi etkileşim sırasında düzeltici geri bildirim türlerinin öğrenci edimsel çıkarımına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, bir Anadolu Lisesinin 12.sınıfında, ana dili İngilizce olmayan 17-18 yaş aralığında 10 öğrenci ile ana dili İngilizce olmayan ve bir yıllık öğretim tecrübesi olan bir öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem yoluyla öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşim kayıt altına alınmıştır. Gözlem sonrasında, video kaydı metne dönüştürülerek, COLT Bölüm B (Spada & Fröhlich, 1995) ve Lyster ve Ranta'nın (1997) hata değerlendirme sıralamasının kombinasyonu baz alınarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf içi etkileşimler sırasında düzeltici geri bildirim olarak yeniden biçimlendirmenin (recast – %52) kullanımında yüksek bir eğilim olduğunu ve en çok öğrenci edimsel çıkarımına yol açan düzeltici geri bildirim türünün kullanıldığını göstermiştir.

Bayram (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim (SDGB) türlerine yönelik tercihleri, SDGB'nin ne zaman verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ve SDGB'nin kim tarafından sağlanması gerektiğine dair düşünceleri incelenmiştir. Çalışmada veriler Ağrı ili ve

ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden anket (n=202) ve gözlem (n=20) yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin SDGB'yi önemli bir öğretim stratejisi olarak gördüğünü ve öğrencilere sağlanmasının anlamlı düzeyde fayda sağladığına yönelik görüş sahibi olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin SDGB uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer dikkat çekici sonuç, ankete katılan öğretmenlerin en çok tercih ettiklerini bildirdikleri SDGB türü örtük düzeltme (implicit correction) iken, gözlem sonuçlarına göre açık düzeltme (explicit correction) türü en çok uygulanan düzeltme türü olarak dikkat çekmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ankette belirttikleri tercihleri ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıkların belirlenmesinde, verilerin gözlem ve anket gibi farklı veri toplama araçları ile toplanmasının etkili olduğu, ankette belirtilen görüşlerin katılımcıların uygulamalarında her zaman gözlenmediği dikkat çekici bir sonuçtur. Diğer taraftan, bu tür farklılıkların oluşma nedeni olarak zaman baskısı, sınıf yönetimi zorlukları, öğrenci düzeyleri ve öğretmenin alışkanlıkları gibi faktörler (Farrell, 2015; Shute, 2008) üzerinde de düşünülebilir.

Ortaokullarda İngilizce öğretiminde geribildirim konusuna odaklı bir başka çalışma İstencioğlu (2022) tarafından yapılmıştır. *“Öğretmen geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinden ortaöğretim kurumlarında İngilizce eğitiminde öğretmenlerin geri bildirim görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi”* konulu çalışmada, öğretmenlerin geri bildirimle ilişkin görüşleri, geri bildirim uygulamaları, geri bildirim uygulamalarına yönelik önerileri ve geri bildirim okuryazarlığı çerçevesinde yetkinliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Ankara’da bir özel okulda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüş ve veriler çalışmaya katılan bu öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin, etkili geri bildirim özellikleri arasında, bireşleştirilmiş, yapıcı, zamanında ve etkileşimli olmasını vurgulayan özelliklerini öne çıkardıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları aynı zamanda, katılımcıların geri bildirim süreçlerinde öğretmen ve öğrenci rolleri, geri bildirimi engelleyici ve güçlendirici faktörler gibi çeşitli boyutlara yönelik görüşlerini ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere, İngilizce öğretimi kapsamında geri bildirim odaklı yurt içi araştırmalara örnekler oldukça sınırlıdır. Yapılan sınırlı sayıda araştırmalarda ise yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sözlü düzeltici geri bildirim türü çeşitli yönleri ile incelenmiştir. Diğer

tarafından araştırmaların büyük çoğunluğunun öğretmen perspektifi ile sınırlı kalması, öğrencilerin geri bildirimle yönelik algı ve tepkilerinin büyük ölçüde göz ardı edildiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de ortaokul düzeyinde İngilizce öğretiminde geri bildirimle yönelik araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu, var olan çalışmaların çoğunlukla öğretmen merkezli ve belli tür dönütlere odaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaların ortaya koyduğu bulguların farklılaşması, geri bildirimin bağlamsal olarak değişken ve çok boyutlu bir uygulama olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Örneğin, Tamerer’in (2019) sınıf içi etkileşimlere dayalı çalışmasında, öğretmenlerin en çok “yeniden biçimlendirme” (recast) yöntemine başvurdukları ve bunun öğrencilerin edimsel çıkarımlarına en fazla katkıyı sağladığı belirlenmiştir. Bu örnekte olduğu gibi, farklı sonuçların ortaya çıkmasında yaş grubu (ilkokul vs. lise), öğretmen deneyimi, kullanılan yöntem (deneysel vs. gözlemsel) ve bağlamın (özel okul vs. devlet okulu) etkili olduğu düşünülebilir.

3.1.2. Diğer Dersler Kapamında Geri Bildirim Odaklı Yurt İçi Araştırmalara Örnekler

Ayar (2009) tarafından yapılan ‘Öğretme-öğrenme sürecinde geri bildirim: Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanımının değerlendirilmesi’ isimli çalışmada, sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanımı, işlevleri; öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntem ile gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma Hatay ili Altınözü ve İskenderun ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri (n=150) ve bu sınıflarda okuyan öğrenciler (n=210) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; genel olarak öğretmenlerin olumlu geri bildirimi kullanma eğiliminde olduklarını, kalabalık sınıfların geri bildirimin işlevine engel oluşturduğu yönünde görüşe sahip olduklarını, öğrenci görüşlerinin geri bildirimin işlevleri hakkında benzer görüşte olduğunu, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenlerine göre geri bildirimle yönelik görüşlerinde bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Çimer vd. (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel ve yazılı geri bildirim türleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri özel durum yöntemi kapsamında gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Sözel geri bildirim için her bir öğretmen matematik dersinde üçer saat gözlemle, yazılı geri bildirim için öğrencilerin matematik defterlerinin incelenmesi ile elde edilen veriler, Tunstall ve Gipps'in (1996) geri bildirim sınıflandırmasına göre analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel geri bildirimin çoğu, yazılı geri bildirimin ise tamamı değerlendirici geri bildirim olarak belirlenmiştir. Çalışmada matematik derslerinde sınıf öğretmenlerinin sözel ve yazılı geri bildirim uygulamaları, Tunstall ve Gipps'in (1996) sınıflandırmasına göre incelenmiş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin sözel geri bildirimlerinin çoğunlukla değerlendirici nitelikte, yazılı geri bildirimlerinin ise tamamının değerlendirici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köğçe'nin (2012) çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin geri bildirim verme biçimleri ve geri bildirim kavramı, stratejileri ve içeriğiyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesine bağlı üç farklı ilköğretim okulunda görev yapan üç matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış gözlem ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin geri bildirimi, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede kullanılan bir araç olarak gördükleri, sözel geri bildirimin daha kısa süre daha fazla kişiye anında ulaşma imkanı vermesi nedeniyle daha kullanışlı bulduklarını, geri bildirim verme biçimlerini öğretmen, öğrenci, öğretim programı ve fiziki nedenler gibi değişik faktörlerin etkilediği yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Demir (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada sınıf öğretmenlerinin kullandıkları dönüt türleri incelenmiştir, Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, verilerin anket görüşme ve gözlem yoluyla toplandığı betimsel bir çalışmadır. Veriler, Bayburt il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden (n=110) anket ile toplanmış, ayrıca 25 sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiş, 20 sınıf öğretmeni birer ders saati süresince gözlenmiştir. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenleri tarafından öğrenme öğretme sürecinde kullanılan dönüt türlerinin; işlevlerine göre yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici dönütler olarak sınıflandırılabileceğini, öğrenme-öğretme sürecinde en çok pekiştirici özellikteki dönütlere, daha sonra yönlendirici, en az ise güdüleyici özellikteki dönütlere başvurulduğu ortaya

koymuştur. Araştırmada ayrıca, sınıf ğretmenlerinin, öğrenme-öğretme sürecinde dönüt kullanımının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değışkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

zkale (2018) tarafında yapılan ve fen bilgisi ğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları geri bildirim stratejilerinin incelendiğı betimsel nitelikteki çalışmada veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri Dersi Geri bildirim Algı leğı geliştirmiştir. Araştırma 2016- 2017 ve 2017-2018 eğitim ğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda bulunan fen bilgisi öğretmenleri (n=51) ve 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri (n=1440) ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin sınıf ortamında en çok kullandıkları geri bildirim türlerinin çaba temelli geri bildirim, övgü ifadeleri, yetenek temelli geri bildirim ve negatif geri bildirim olduğunu; öğrencilerin algıladıkları geri bildirim türlerinin ise övgü ifadeleri, çaba temelli geri bildirim, negatif geri bildirim ve yetenek temelli geri bildirim olduğunu göstermiştir.

şentürk (2019) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayalı olarak yapılandırılan ve Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geri bildirim verme durumlarının incelendiğı çalışmada veriler, 2017-2018 eğitim-ğretim yılında, Niğde ilinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın verileri çeşitleme yöntemi kapsamında gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilmiş; veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Türkçe ğretmenlerinin ğretim sürecinde geri bildirim kullanımına ilişkin yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim türlerini farkında olmadan ve sistematik bir yapıdan uzak şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özellikle dinleme becerisi gelişimine yönelik olarak sınıfa yönelik genel geri bildirim, teyit edici, teşhis edici, değerlendirmeci, düzeltici (sözel), eleştiri ve övgü gibi çeşitli geri bildirim türlerinden yararlandıkları görülmüştür. Konuşma becerisine yönelik geri bildirim uygulamalarında ise değerlendirmeci, olumlu/olumsuz geri bildirim, not ile değerlendirme, motive edici sözler ve pekiştirme amaçlı geri bildirim türlerinin ne çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmada, ğretmenlerin geri bildirimini çoğunlukla ğrenci hatalarını belirtmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak algıladıkları, dolayısıyla sürece yönelik geri bildirim kullanımının sınırlı kaldığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin geri bildirimini genellikle lme ve değerlendirme kapsamında, not verme işleviyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Gözlem ve görüşme verileri, öğretmenlerin farklı beceri alanlarına yönelik çeşitli geri bildirim türlerini bilinçli

ve düzenli bir şekilde kullanma konusunda farkındalık eksikliği yaşadıklarını göstermektedir.

Yavuz (2022) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, sınıf öğretmenlerinin geri bildirim verme durumları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarını ele alan bir araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim kavramını daha çok öğrenci merkezli bir perspektiften tanımladıkları belirlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemiyle yürütülmüş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Amasya ili Merzifon ilçesinde görev yapan 29 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin derslerde geri bildirim kullanma sıklıkları ve geri bildirim türlerine yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin geri bildirim derslerde yaygın şekilde kullandıklarını ve bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Ders bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en çok matematik dersinde geri bildirim verdikleri, buna karşın hayat bilgisi dersinde geri bildirim kullanımının daha sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin geri bildirimlerini olumlu, olumsuz, sözlü, sözlü olmayan ve yazılı biçimlerde sundukları belirlenmiştir. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarının disiplinler arası farklılıklar gösterebileceğini ve geri bildirim süreçlerinin daha sistemli hale getirilmesi için öğretmen farkındalığının artırılmasına yönelik çalışmaların önemli olabileceğini ortaya koymaktadır.

Faydalı (2024) sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilere sağladıkları geri bildirim nasıl tercih ettiklerini inceleyen bir araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim genellikle düzeltme, ölçme ve değerlendirme, kontrol ve pekiştirme işlevleri çerçevesinde tanımladıkları belirlemiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemiyle yürütülmüş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Konya ili merkez ilçelerinde devlet okullarında görev yapan 34 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim türleri ve kullanım sıklıkları analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yazma sürecinde öğrencilere geri bildirim sağlamayı önemli görmelerine rağmen, geri bildirim süreçlerinin zaman yetersizliği, sınıf mevcudu ve müfredat gibi faktörlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yazma sürecinde en çok biçim, imla kuralları ve noktalama işaretleri üzerine geri bildirim sağlarken, anlatım ve dil bilgisi konularına daha az vurgu yapmaktadır. Ayrıca, geri bildirim öğrenci, öğretim programı, öğrenme ortamı ve veli faktörlerinden etkilendiği ve öğretmenlerin geri bildirim verirken çeşitli sözel, yazılı ve bedensel ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, olumlu performans gösteren öğrencilere yazılı geri bildirim

verirken motive edici ve teşvik edici ifadeler kullanırken, olumsuz performansa yönelik geri bildirimlerde düzeltici ve yönlendirici ifadelerden yararlanmaktadır. Sözlü geri bildirimlerde ise öğrenciye yönelik doğrudan ifadeler ve yazıyı geliştirmeye yönelik açıklamalar öne çıkmaktadır. Bedensel geri bildirimde ise olumlu geri bildirimlerde göz teması, jestler ve baş hareketleri kullanılırken, olumsuz geri bildirimlerde kaş hareketleri ve yüz ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Araştırma genel olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirim süreçlerinde belirli eğilimlere sahip olduklarını ve geri bildirim öğretimin sürecindeki rolünün farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak geri bildirim uygulamalarının sistematik ve bilinçli şekilde kullanılması gerektiği ve öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerinin artırılmasının, geri bildirim daha etkili hale gelmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Ortaöğretimde diğer dersler kapsamında geri bildirim odaklı yurt içi araştırmalara örnekler incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca sınırlı sayıda çalışmanın da, matematik, Türkçe ve fen bilgisi öğretmenleri ile yapıldığı görülmüştür. Bu sonuç ortaöğretimde ve ortaokullarda yapılan çalışmaların çok nadir olduğuna ve bu alanda yapılacak araştırma ihtiyacına da işaret etmektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin görüş ve uygulamalarına odaklanıldığı, öğrencilerin geri bildirimle ilgili çalışmalarda katılımcı grubunu çok az oluşturduğu gözlenmiştir. Bu sonuç ortaokullarda öğretmen görüşleri kadar öğrenci bakış açısından da geri bildirim uygulamalarının değerlendirilebileceği ve önemli veriler sağlanabileceğine işaret etmektedir.

Geri bildirim konulu yurt içi araştırmalar (Ayar, 2009; Demir, 2013; Özkale, 2018) incelendiğinde ayrıca, genel olarak betimsel ve nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği gözlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda veri toplama araçları çoğu zaman anket ve görüşme formlarıyla sınırlı kalmış; gözlem, doküman incelemesi gibi veri çeşitliliği sağlayabilecek nitel yöntemler sınırlı düzeyde kullanılmıştır. Bazı araştırmalarda (örneğin, Faydalı, 2024; Yavuz, 2022) geri bildirim türleri ve bu türlere yönelik öğretmen tercihleri üzerine değerli veriler sunulmuş olsa da, geri bildirim sürecine etki eden bağlamsal faktörler (okul kültürü, müfredat baskısı, sınıf büyüklüğü, mesleki gelişim olanakları vb.) çoğu zaman yeterince derinlemesine ele alınmamıştır.

3.2. Yurt Dışı Araştırmalar

3.2.1. İngilizce Öğretimi Kapsamında Geri Bildirim Odaklı Yurt Dışı Araştırmalara Örnekler

Alavi ve Kaivanpanah (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin geri bildirim beklentisi ile eğitim düzeyleri, İngilizce öğrenmedeki başarıları, akran ve öğretmen geri bildirimine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada temel olarak geri bildirim beklentisi, akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimi ve kültürel etkenlere odaklanılmış, İran’da ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında İngilizce öğrenen 533 öğrenciye 60 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları; daha üst eğitim düzeylerinde geri bildirim beklentisinin daha güçlü olduğunu, öğrencilerin geri bildirim beklentileri ile İngilizce öğrenmedeki başarı düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, yüksek başarı gösteren öğrencilerin daha büyük bir geri bildirim beklentisi içinde olduklarını, öğretmen geri bildirimi beklentisinin akran geri bildirimi beklentisinden daha fazla olduğunu, yabancı dil eğitimi alan öğrencilere geri bildirim vermenin onların dil yetilerini geliştirmelerinde ve dil öğrenme süreçlerini yönlendirmelerinde kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Lee (2008) tarafından yapılan “Hong Kong ortaöğretim sınıflarında öğretmenlerin yazılı geri bildirim uygulamalarını anlamak” isimli çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin yazma çalışmalarında kullandıkları geri bildirim uygulamaları araştırılmıştır. Bu çerçevede araştırmada, Hong Kong’da 26 İngilizce öğretmenin 174 öğrencinin çalışmalarına verdikleri geri bildirim örnekleri incelenmiştir. Çalışmada aynı zamanda altı İngilizce öğretmeni ile öğrenci çalışmalarına verdikleri geri bildirimi etkileyen faktörler konusunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenler tarafından verilen yazılı geri bildirimin daha çok hata odaklı olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının; inançları, değerleri, anlayışları ve bilgileri de dahil olmak üzere, geri bildirimle ilişkin felsefeler ve sınavlara yönelik tutum gibi faktörlerden de etkilendiği belirlenmiştir.

Almendral (2014) tarafından yapılan “Yazılı geri bildirim yoluyla biçimlendirici değerlendirme: ortaokul öğretmenlerinin yazılı geri bildirimle ilişkin inanç ve uygulamalarının incelenmesi” konulu bir diğer araştırmada; İngilizce öğretmenlerin sağladığı yazılı geri bildirim türleri, geri bildirim düzeyleri ile öğretmenlerin yazılı geri

bildirime dair inançları ve gerçekte sağladıkları geri bildirim uygulamaları arasındaki uyum incelenmiştir. Araştırmada veriler 188 ortaokul öğretmeninden anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin yazılı geri bildirim verirken genellikle içerikten çok şekle yönelik geri bildirim kullandıklarını, geri bildirim inançları ile geri bildirim uygulamalarının uyumlu olmadığını göstermiştir.

Phuong ve Huan (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin düzeltici geri bildirim uygulamalarının öğrencilerin konuşma performanslarına ve edinimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma Vietnam Mekong Delta bölgesinde yer alan özel bir liseden 50 öğrenci ve iki öğretmen ile gerçekleştirilmiş, veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin hatalarını fark etmelerine yardımcı olma sürecinde; açıklama isteği, yeniden ifade etme ve metalinguistik ipucunun etkili olduğunu göstermiştir.

Vattøy (2020) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ortaokul öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin inançları, öğrenci öz-düzenleme, öz-yeterlik ve dil becerileriyle olan ilişkisi bağlamında incelenmiştir. Araştırmada, on bireysel görüşmeden elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin bir kısmının öğrencilere etkili geri bildirim sağlamalarına rağmen, öğrencilerin öğretmenlere geri bildirim verme sürecine dahil edilmesini zor bulduklarını ortaya koymuştur. Geri bildirim sürecinin genellikle öğretmen tarafından yönlendirilen tek yönlü bir iletişim biçiminde gerçekleştiği belirlenmiş ve öğrenci öğretmen etkileşimi içinde sağlanan geri bildirim uygulamalarının eksik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmesi gerektiğini kabul etmekle birlikte, bu süreci bilinçli ve sistematik bir şekilde desteklemediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik duygularını geliştirmeyi önemli bulan öğretmenlerin çoğu, mevcut notlandırma ve değerlendirme sisteminin bu süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Çalışmada özellikle öğrencilerin notlara aşırı odaklanarak öğretmen geri bildirimlerini göz ardı ettikleri ve bunun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Puri vd. (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde öğretmen geri bildirimine ilişkin algıları ve geri bildirim sonrasında öz düzenleyici öğrenme becerileri araştırılmıştır. Veriler Endenozya'da lise öğrencileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiş, veriler transkript edildikten sonra tematik analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmen geri bildirimini olumlu ve olumsuz olarak her iki şekilde algıladıkları, öğretmen geri bildirimini ardından

hedef koyma, öz motivasyon geliştirme, öz takip (izleme), yardım isteme, gibi öz düzenleyici öğrenme stratejileri geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bir kısmı öğretmen geri bildiriminden memnun olduklarını, öğretmenin olumlu pekiştirici ifadelerini motivasyon olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen geri bildirimini olumlu algılayan öğrenciler, öğretmen geri bildiriminin dil öğrenmelerini ve bilgilerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları; öğretmen geri bildiriminin öğrencilerde motivasyon, öğrenme ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin gelişimi açısından faydalı bulunduğunu göstermiştir.

Li ve Xie (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Çin’de ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yüksek kaliteli sınıflarda geri bildirim uygulamaları incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 32 İngilizce öğretmenin Ulusal Ortaokul İngilizce Örnek Ders Yarışması kapsamında kaydedilen ders videoları analiz edilmiştir. Analize tabi videolarda, öğretmenlerin ders içinde geri bildirim söylem oranı, türleri ve söylem yapısı çerçevesinde sınıf içi etkileşimde geri bildirim rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek kaliteli sınıflardaki öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarının %21’inin geri bildirim söylemlerinden oluştuğunu ve bu oranın ders türüne (writing, speaking vb.) bağlı olarak büyük oranda tutarlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla olumlu geri bildirim (*positive feedback*) türlerini kullandıkları, özellikle *açıklama talebi (Request for Clarification)* ve *teşvik edici onay (Approval)* gibi türlere ağırlık verdikleri belirlenmiştir. Buna karşılık, olumsuz geri bildirim (*negative feedback*) kullanımı oldukça düşük bulunmuş ve en sık kullanılan olumsuz geri bildirim türü *açık düzeltme (Explicit Correction)* olarak tespit edilmiştir.

Benzer biçimde Yuan (2023) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da Çin’de ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi geri bildirim uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada, *Ulusal Eğitim Kaynakları Kamu Hizmet Platformu* üzerinden seçilen üç başarılı İngilizce öğretmenin ders videoları analiz edilerek, geri bildirim türleri sınıflandırılmış ve nicel olarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, başarılı İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde büyük ölçüde olumlu geri bildirim (*positive affirmative feedback*) kullandıklarını, öğrencilerin yanıtlarını yönlendiren stratejileri benimsediklerini ve olumsuz geri bildirimden kaçındıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sözlü geri bildirimlerinin yanı sıra, jestler, mimikler ve göz teması gibi sözel olmayan geri bildirimleri de belirli oranlarda kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenci seviyesine, kişilik özelliklerine ve öğretim ortamına göre uygun geri bildirim türlerini bilinçli olarak kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ortaokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde geri bildirim odaklı yapılan yurt dışı araştırmalarda, çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen geri bildirimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmektedir. Araştırmaların önemli bir kısmında, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının incelendiği, bu çalışmalarda da özellikle yazılı ve sözlü geri bildirimin etkilerinin ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin geri bildirim beklentileri ve algıları da çeşitli çalışmaların konusunu oluşturmuştur. Bununla birlikte, öğrenci görüşlerine dayalı çalışmaların sayıca daha az olması, geri bildirimin öğrenci bakış açısından anlaşılmasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmaların değerli katkıları göz ardı edilmeden, öğretmen ve öğrenci bakış açılarını bir arada ele alan, kültürel ve bağlamsal değişkenleri dikkate alan kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

3.2.2. Diğer Dersler Kapamında Geri Bildirim Odaklı Yurt Dışı Araştırmalara Örnekler

Cunha, Rosário, Núñez, Nunes, Moreira, ve Nunes (2018) tarafından yapılan bir çalışmada matematik öğretmenlerinin ev ödevi geri bildirimine ilişkin anlayışları; geri bildirimin tanımı, amacı, türleri ve algılanan etkisi yönlerinden incelenmiştir. Araştırma Portekiz’de ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 47 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup, çalışmada veriler odak grup görüşmesi ve gözlem ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların ev ödevi geri bildirimini, öğretmenlerin öğrencilere verdiği geri bildirim, öğrencilerin öğretmenlere verdiği geri bildirim ve ödevin öğrencilere verdiği geri bildirim olarak üç yönde kavramsallaştırdıklarını göstermiştir.

Martin (2020) tarafından yapılan bir diğer araştırmada proje tabanlı öğretim yapılan bir sınıfta öğretmenlerin açık geri bildirim kullanma ve planlama süreçlerinin tanımlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın kuramsal temelinde Bandura’nın Sosyal Bilişsel Teorisi ve Zimmerman’ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Teorisi etkili olmuştur. Nitel ve betimsel nitelik gösteren çalışma, Güney Kaliforniya’da yer alan bir okulda görev yapan 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları; sınıf gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşme ve ders planı incelemesi ile oluşmuş, elde edilen veri seti tematik analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin açık geri bildirimi planlama ve sağlama durumlarının süreç tabanlı olduğunu; geri bildirim planlamalarında öğrencilerin hedeflerinin ve ihtiyaçlarının göz önüne alındığını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim planlama süreçlerine öğrencileride dahil ettiği ve sınıfta geri

bildirim sağlarken tüm öğrencilerin hedef ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirmeler yaptığı belirlenmiştir.

Stahl (2021) tarafından gerçekleştirilen “ ğrenci öğrenmesini geliştirmede ortaokul  ğretmenlerinin geri bildirim kullanımına ilişkin inançları ve karar verme durumları” konulu çalışmada ise nitel vaka incelemesi yöntemi kullanılmış, 16 Sosyal Bilgiler ve Dil Sanatları  ğretmeninin deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları katılımcıların, geri bildirim; öğrencilerle iletişim kurma, çabayı teşvik etme, öğrenme eksikliklerini görme gibi fonksiyonlarına vurgu yaptıklarını göstermiştir. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerle kişisel iletişim kurmada ve etkili geri bildirim sağlamada karşılaştıkları bazı g  l  kler olduğunu, bu zorlukların sınıf mevcudu, program standartları gibi faktörler olduğunu ve bu zorlukların, öğretmenlerin aslında etkisiz ya da yetersiz buldukları geri bildirim stratejilerini kullanmalarına neden olduğunu, göstermiştir.

Sandal, Helleve, Smith, ve Gamlem (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Norveç’teki on farklı ortaokuldan  ğretmen ve öğrencilerle matematik dersinde yedi ay süren bir gelişim projesi kapsamında geri bildirim algıları ve uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerle birlikte yürütülen bu gelişim projesinin algılar ve biçimlendirici geri bildirim uygulamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya, farklı ortaokullardan 1003  ğrenci ve 40 matematik  ğretmeni katılmış olup, veriler bireysel ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Gelişim projesi öncesinde, öğretmenler ve öğrenciler geri bildirim, öğrencinin akademik başarisına yönelik bilgi verme ve alma süreci olarak tanımlarken; projenin sonunda geri bildirim yalnızca öğrenme hakkında bilgi sağlamakla kalmayıp, öğrencinin gelecekteki öğrenme süreci için de önemli bir kaynak olduğu görüşüne ulaşmışlardır.

Tomazin, Lipnevich, ve Lopera-Oquendo (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise  ğretmen geri bildirim ve açıklamalı çalışma örneklerinin ortaokul  ğrencilerinin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışma, Brazilya’da özel bir ortaokuldan 94 ortaokul  ğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrenciler, açıklamalı örnekler,  ğretmen yorumları ve açıklamalı örnekler ile  ğretmen yorumları olarak belirlenen üç geri bildirim koşulundan birine atanmıştır. Buna göre bir grup  ğrenci yazma etkinlikleri için geri bildirim olarak açıklamalı çalışma  rneği, diğer grup  ğretmen yorumları, son grup ise her ikisini de almıştır. Katılımcılardan anadillerinde bir kompozisyon yazmaları ve ardından  ğretmen yorumlarını ya da açıklamalı örnekleri (ya da her ikisini) kullanarak

kompozisyonlarını gözden geçirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, ilk taslaktan ikinci taslağa kadar öğrencilerin yazılarında iyileşmeler olduğunu, ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Hogan ve Payne (2024) tarafından yakın zamanda yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin geri bildirim kullanımının, öğrencilerin sosyal bilgiler metinlerini anlamalarındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma karma yöntem ile açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilmiş olup, çalışma için Amerika’da bir ortaokulda 28 öğretmenin 8865 dakikalık ders kaydı alınmıştır. Buna ek olarak 893 öğrenciden sosyal bilgiler bilgi edinimi ve okuduğunu anlama başarı ölçümleri toplanmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmen geri bildiriminin, içerik bilgisi veya okuduğunu anlama ölçümlerindeki puanlarla önemli bir ilişkiye sahip olmadığını, öğretmenlerin geri bildirim kalıplarının, öğrencilere kendi hedeflerini anlama ve kendi davranışlarını düzenleme konusunda yardımcı olmaktan uzak olduğunu, öğretmenlerin kullandıkları etkisiz geri bildirimin öğrencilerin üzerindeki geri bildirim etkisini azalttığını göstermiştir.

Ortaöğretimde farklı dersler kapsamında yapılan geri bildirim odaklı yurt dışı araştırmalar genel olarak incelendiğinde, bu araştırmaların, öğretmen geri bildiriminin türleri, işlevleri ve öğrenci öğrenmesine etkisi konusunda önemli bulgular sunduğu gözlenmiştir. Cunha vd. (2018), öğretmenlerin ev ödevi geri bildirimini çok yönlü olarak ele aldıklarını belirtirken, Martin (2020) öğretmenlerin açık geri bildirimi öğrenci ihtiyaçlarına göre planladıklarını göstermiştir. Stahl (2021) ise öğretmenlerin geri bildirimi iletişim ve öğrenme süreciyle ilişkilendirmelerine rağmen, sınıf mevcudu gibi yapısal faktörlerin geri bildirim stratejilerinde sınırlılıklar yarattığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Sandal vd. (2022) öğretmen algılarında olumlu dönüşüm sağlansa da uygulamada öğrenci merkezli geri bildirimin sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Tomazin vd. (2023) tarafından yürütülen araştırma, farklı geri bildirim biçimlerinin yazılı ürünlerde gelişim sağladığını göstermiştir. Hogan ve Payne (2024) gişe eri bildirimin öğrencilerin anlama becerilerine etkisinin sınırlı olduğunu ve öğretmen uygulamalarında stratejik yönlendirme eksiklikleri bulunduğunu belirtmiştir.

3.3. Geri Bildirim Konusunda Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmaların Özeti

Türkiye’de yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde;

- ortaokul düzeyinde yapılmış araştırmaların sayıca oldukça az olduğu, geri bildirim konusunun İngilizce alanında ortaokul kademesinde nadir incelenen bir kavram olduğu,

- yapılan çalışmaların genel olarak sözlü düzeltici geri bildirim odaklı olduğu, bunun yanı sıra öğretmenlerin geri bildirim inançları, geri bildirim kullanımları ve görüşlerinin betimlendiği, geri bildirim okuryazarlığının incelendiği araştırmaların da bulunduğu ancak oldukça nadir olduğu,
- çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerinin incelendiği, öğrenci bakış açısından çalışmaların çok nadir olduğu,
- yapılan çalışmaların daha çok nitel ve karma yöntemlerle tasarlanmış olduğu, belirtilen bu araştırmalarda verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem, anket gibi veri toplama kaynaklarından elde edildiği, gözlenmiştir.

Türkiye’de yapılan ancak İngilizce dışındaki derslerde geri bildirim odağında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde;

- Fen, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi farklı ders alanları kapsamında öğretmenlerle yapılan çalışmaların bulunduğu, bununla birlikte sınıf öğretmenleri ile de yapılmış çok sayıda çalışmanın olduğu,
- araştırmalarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin sınıf içi geri bildirim uygulamaları, geri bildirim kavramına ilişkin görüşleri, geri bildirim tercihleri ve tercihlerini etkileyen unsurların incelendiği; bununla birlikte, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin aldıkları geri bildirim türüne ilişkin görüşlerinin incelendiği,
- araştırmaların yöntem bakımından nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri olarak tasarlandığı ve konuyu incelediği,
- araştırmalarda farklı veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, belirlenmiştir.

Yurt dışında İngilizce alanında geri bildirim üzerine yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde;

- araştırmaların İngilizce öğretiminde sözlü düzeltici ve yazılı düzeltici geri bildirim odağında yoğunluk kazandığı,
- araştırmalarda; öğretmenler tarafından kullanılan yazılı veya sözlü düzeltici geri bildirim türleri, geri bildirim türleri ile öğrencilerin yazma/konuşma becerilerinin gelişimi, motivasyonu ve tutumu arasındaki ilişki, öğrencilerin geri bildirim tercihleri, öğretmenlerin geri bildirim inançları ve uygulamaları, öğrencilerin geri bildirim beklentileri gibi çok yönlü konularda incelemelerin yapıldığı, belirlenmiştir.

Yurt dışında İngilizce alanı dışında diğer dersler kapsamında yapılan genel olarak incelendiğinde;

- araştırmaların matematik, sosyal bilimler, dil sanatları ve anadil gibi çeşitli dersler kapsamında gerçekleştirildiği,
- araştırmaların genelde ev ödevlerinin geri bildirim olarak işlevi ve öğretmenlerin geri bildirim verme süreçleri, ğretmen ve öğrencilerde geri bildirim farkındalığı, öğretmenlerin geri bildirim inançları ve ğretmen geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisine odaklı yapıldığı belirlenmiştir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi, araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine odaklı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren; araştırmacının topladığı verileri analiz ettiği, analizleri bulgulara dâhil ederek, nitel veya nicel yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir yaklaşım (Creswell, 2014), olarak açıklanmaktadır. Karma yöntemde, araştırmanın bileşenleri olarak nicel ve nitel yaklaşımlar entegre edilir (Schoonenboom & Johnson, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016; Zhou vd., 2024). Karma yöntemde nitel ve nicel yaklaşımların kullanımı araştırma sürecinin farklı aşamalarında gerçekleşebilir, araştırma planına ve problemine bağlı olarak nasıl kullanılacağı belirginleşir. Karma yöntemde araştırma probleminin açık ve derin bir şekilde anlaşılmasına yönelik nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular ortaya konulur (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). Karma yöntemde nitel ve nicel yöntemlerin özellikle güçlü yönleri bir araya getirilir (Karoğlu, 2016). Creswell (2014) karma yönteme dayalı tasarlanan bir çalışmada deseninin belirlenmesinde aşağıdaki sorulara verilecek cevapların önemli olduğunu belirtmiştir:

- Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin öncelik ve ağırlığı nedir?
- Nitel ve nicel verilerin toplanma sırası nasıl olacaktır?
- Veriler nasıl analiz edilecektir?

- Araştırmanın hangi aşamasında araştırma verileri birleştirilecektir?

Creswell (2014), karma yöntemlerin, yalnızca nicel ya da yalnızca nitel yöntemlerin tek başına ortaya koyamayacağı kapsamlı bir anlayış sunabileceğini ifade etmektedir. Böylelikle, karma yöntem ile araştırmada daha fazla zaman harcansa da, daha dolgun, derin, kapsamlı ve güçlü sonuçlar elde edilebilmektedir (Aypay, 2015).

Alanyazında karma yöntemler için türlere ilişkin sınıflamalar farklılaşabilmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007) belirli bir karma yöntem tasarımı belirlemeden önce üç temel kararın verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, öncelikle nitel ve nicel aşamaların eşzamanlı mı yoksa ardışık mı yürütüleceği; ikinci olarak, her iki yöntemin eşit önceliğe sahip olup olmayacağı; üçüncü olarak ise nitel ve nicel yöntemlerin hangi aşamada bütünleştirileceği netleştirilmelidir. Bu araştırmada desen olarak karma yöntemin belirlenmesinde izlenen karar süreci Tablo 6’da açıklanmıştır.

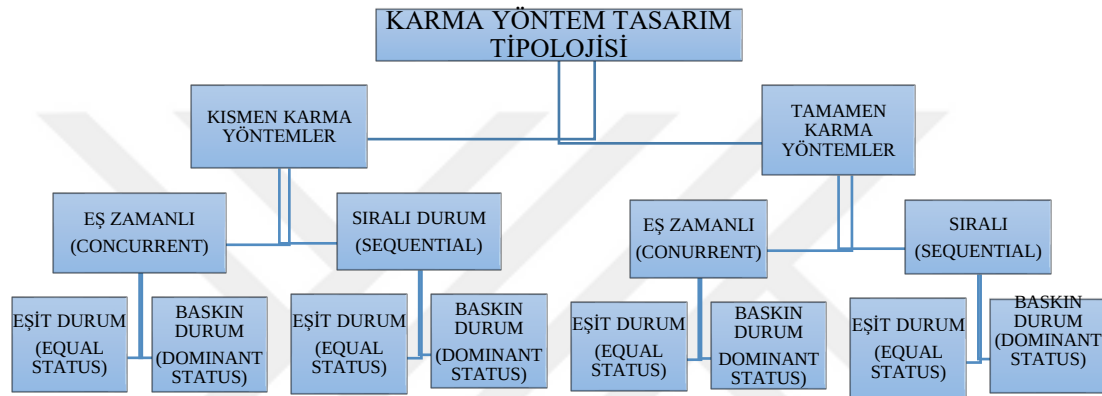
Tablo 6

Araştırmada Karma Yöntem Deseni Seçim Gerekçesi

Cevap aranan sorular	Sorular kapsamında izlenen adımlar
• Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin öncelik ve ağırlığı nedir?	• Toplanan nitel ve nitel verilerin araştırma içerisindeki ağırlığının birbirine yakın olduğu düşüncesinden hareket edilerek, nitel ve nitel veriler için öncelik belirlenmemiş, verilerin toplanma süreci her ikisi için birlikte gerçekleşmiştir.
• Nitel ve nicel verilerin toplanma sırası nasıldır?	• Araştırmada nitel ve nitel veriler aynı zaman diliminde (eş zamanlı) toplanmıştır.
• Veriler nasıl analiz edilecektir?	• Nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir..
• Araştırmanın hangi aşamasında araştırma verileri birleştirilecektir?	• Nicel ve nitel veriler araştırmanın bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerinde bir araya getirilerek ilişkilendirilmiştir.

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan “Kısmen Karma Eş Zamanlı Eşit Statülü Tasarım” (Partially mixed concurrent equal status design) kullanılmıştır. Leech ve Onwuegbuzie (2007), karma yöntem tasarımlarını sınıflandırmak için üç ölçüt belirlemiştir. Bunlar; bütünleşme düzeyi, zaman yönelimi ve kullanılan yaklaşımların vurgusudur. Kısmen karma yöntemler, nitel ve nicel aşamaların birbirinden bağımsız olarak yürütüldüğü ve yalnızca veri yorumlama aşamasında birleştirildiği çalışmalar olarak tanımlanır. Buna karşılık, tamamen karma yöntem tasarımlarında, bütünleşme araştırma amacı(ları), veri türleri, analiz ve çıkarım süreçlerinden birinde veya tamamında gerçekleşebilir.

Şekil 9, Leech ve Onwuegbuzie'nin (2007) karma yöntem tasarım tipolojisini göstermektedir. Bu tipolojiye göre, ilk katmanda, çalışmalar kısmen karma veya tamamen karma yöntemler olarak sınıflandırılır, ikinci katmanda veri toplama aşamalarının zamanlaması belirlenir ve son katmanda her yöntemin seçilen tasarım içinde eşit statüye sahip olup olmadığına karar verilir. Leech ve Onwuegbuzie (2007) tarafından belirtildiği üzere, “Kısmen Karma Eş Zamanlı Eşit Statülü Tasarım”, karma yöntemler içinde özellikle araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin ayrı ayrı toplanmasını ve analiz edilmesini gerektiren durumlar için uygundur.



Şekil 8. Leech ve Onwuegbuzie (2007)'in karma yöntem deseni

Karma yöntem ve ‘Kısmen Karma Eş Zamanlı Eşit Statülü Desen’in kullanıldığı bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri eş zamanlı olarak toplanmıştır. Öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin kapsamlı ve detaylı bir bakış elde etmek için öğretmen ve öğrencilere anket uygulaması yapılmış, buna ek olarak 19 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmada aynı zamanda elde edilen verilerin birbiriyle tamamen harmanlanması yerine, paralel şekilde kullanılarak sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu araştırmada kısmen karma eşzamanlı eşit statülü tasarımın tercih edilmesi, araştırmanın zaman yönetimi açısından verimini de olumlu yönde etkilemiştir. Buna ek olarak, araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması ile, araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak ulaşılan araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırılması amaçlanmıştır; nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlar elde edilen nitel veriler ile detaylandırılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan bu tasarım türü, diğer karma yöntemlerle karşılaştırıldığında, gerek araştırma sorularına uygunluğu gerekse veri toplama ve analiz süreçlerindeki esnekliği özellikleri ile kullanımı ile avantaj oluşturmuştur. Bu desenin

seçilmesinde yalnızca veri bütünlüğü ve zaman yönetimi gibi pratik nedenler değil, aynı zamanda araştırma problemlerinin çeşitli bileşenlerden oluşan yapısı da belirleyici olmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine odaklanan araştırma sorularının, yalnızca nicel anket verileriyle değil, aynı zamanda bağlamsal ve deneyimsel içgörüler sunan nitel görüşmelerle desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, karma desenin kullanımı, çalışmanın kapsamlı veri üretme ve yorumlama kapasitesini artırarak araştırma sorularına daha bütüncül yanıtlar geliştirilmesine olanak tanımıştır. Ayrıca öğretmen uygulamaları ve öğrenci algılarına ilişkin verilerin bir arada değerlendirilmesi, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının çeşitlilik arz eden doğasını betimlemek açısından da bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Bu yönleri ile araştırmada seçilen desen, çalışmanın pragmatik ve teorik gerekçelere dayandığını ortaya koymaktadır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel ve nicel boyutları kapsamında çalışma grubu ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1. Nicel Boyut Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyut çalışma grubu katılımcılarını, Kayseri ilinde devlet ortaokullarında görev yapan 253 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 551 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

4.2.1.1. Öğretmen Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmen çalışma grubunun belirlenmesinde, Kayseri ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tamamı evren olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın Kayseri ilinde yapılma nedeni, araştırmacının bu ilde görev yapması ve katılımcılara erişme kolaylığının gözetilmesidir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Kayseri ilinde toplamda 748 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmen çalışma grubu için evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, örnekleme tekniğine başvurulmamıştır. Ancak, araştırmanın yürütüldüğü geniş coğrafi alanda görev yapan öğretmenlerin yoğun iş yükü, gönüllülük esasına dayalı katılımın doğası ve veri toplama sürecinin belirli bir zaman aralığı ile sınırlı olması gibi faktörler nedeniyle evrenin tamamına

ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu bağlamda, gönüllü olarak çalışmaya katılan 253 öğretmen, araştırmanın nicel boyutundaki öğretmen grubunu oluşturmuştur. Katılım oranı yaklaşık %34 düzeyindedir. Bu orana rağmen, 748 kişilik evrenden elde edilen 253 katılımcı sayısı, %95 güven düzeyi ve %5 örneklem hatası esas alınarak yapılan örneklem hacmi hesaplamalarına göre istatistiksel açıdan yeterli bir büyüklüğe karşılık gelmektedir. Anket formları, Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak ve aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden yürütülen Veri Toplama Modülü vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Etik ilkeler gereği, öğretmenlerin kişisel bilgileri ile görev yaptıkları okul ve ilçelere ilişkin bilgiler gizlilik çerçevesinde ankette yer almamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptığı bölgelerin sosyo-ekonomik özellikleri veya ilçe bazlı dağılımlar araştırma kapsamında verilmemiştir. Bu çalışmada nicel boyut öğretmen çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Nicel Boyut Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	199	78,7
	Erkek	54	21,3
	Toplam	253	100,0
Mesleki deneyim	1-10 yıl	60	23,7
	11-20 yıl	160	63,2
	21 yıl ve üzeri	33	13,0
	Toplam	253	100,0
Mezun olunan lisans programı	İngilizce Öğretmenliği	178	70,4
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	57	22,5
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	7	2,8
	İngiliz Dil Bilimi	4	1,6
	İngiliz Dili ve Kültürü	3	1,2
	Fransızca Öğretmenliği	2	,8
	Mütercim Tercümanlık	1	,4
	Batı Dilleri Edebiyatı	1	,4
	Toplam	253	100,0
Lisansüstü eğitim yapma durumu	Evet	34	13,4
	Hayır	219	86,6
	Toplam	253	100,0
Mezun olunan program	İngiliz Dili ve Edebiyatı	11	4,3
	Eğitim Programları ve Öğretim	9	3,6
	Eğitim Yönetimi	8	3,2
	Karakter ve Değer Eğitimi	2	,8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	1	,4
	Tarih	1	,4
	Alman Dili ve Eğitimi	1	,4
	Girişimcilik ve Yenilikçilik (Tezsiz yüksek lisans)	1	,4
	Toplam	253	100,0
Ders verilen sınıf mevcudu	20'ye kadar	60	23,7
	21-30 arası	124	49,0
	31 ve üzeri	69	27,3
	Toplam	253	100,0

Tablo 7' deki verilere göre, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin %78,7'sinin kadın, %21,3'ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%63,2) 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olduğu, mezun oldukları lisans programlarına göre, katılımcıların dörtte üçüne yakınının (%70,4) İngilizce öğretmenliği mezunu olduğu; lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre, büyük çoğunluğunun (%86,6) lisansüstü eğitim almadığı; öğretmenlerin en çok (n=9) İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında lisansüstü eğitim aldıkları, bunu Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenler (n=9) ve Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin (n=8) izlediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49) 21-30 arası öğrenci grubuna ders verdiği, bunu %27,3 oranla 31 ve üzeri öğrenci sayısının olduğu sınıflarda ders veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

4.2.1.2. Öğrenci Çalışma Grubu

Bu araştırmada öğrenci çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde devlete bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Kayseri ilinde devlet ortaokullarında öğrenim gören yaklaşık 90.000 öğrenci evren olarak kabul edilmiş, örneklemin belirlenmesinde ise uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmaya kolaylıkla ulaşılabilen, erişimi mümkün ve veri toplama sürecine elverişli bireylerin seçilmesine dayanan, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme türüdür. Bu yöntem, özellikle geniş bir evrenden rastgele örnekleme yapmanın güç olduğu durumlarda tercih edilmekte ve zaman, maliyet ve erişilebilirlik gibi faktörler açısından araştırmacıya pratiklik sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu doğrultuda, araştırmanın öğrenci çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 10 ortaokuldan 849 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen bu 10 okulda toplam 849 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ancak uygulanan anketler incelendikten sonra, eksik, hatalı ya da tutarsız yanıtlar içeren 298 anket geçersiz sayılmıştır. Anketlerde, aynı seçeneğin tüm sorularda işaretlenmesi ve anket formunun eksik doldurulması geçersizlik gerekçeleri arasında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, geçerli ve güvenilir veri sağlayan 551 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Tablo 8 öğrenci çalışma grubunu oluşturan katılımcıların okul bilgisi ve uygulanan anket sonucu çalışmaya dahil olan katılımcı bilgisini, Tablo 9 ise nicel boyut çalışma grubundaki öğrencilere ait demografik bilgileri göstermektedir.

Tablo 8

Öğrenci Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılar ve Okul Bilgisi

Okul No	Okul Kodu	Anket uygulanan öğrenci sayısı	Geçerli anket sayısı
Okul 1	O1	75	50
Okul 2	O2	82	52
Okul 3	O3	98	54
Okul 4	O4	102	73
Okul 5	O5	65	42
Okul 6	O6	76	56
Okul 7	O7	110	71
Okul 8	O8	83	53
Okul 9	O9	78	48
Okul 10	O10	80	52
Toplam	10	849	551

Araştırmanın nicel boyut öğrenci grubu için belirlenen okullar MEB'e bağlı devlet ortaokullar olup, Kayseri ilinde merkez, merkez ilçeleri (Melihgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar, İncesu) ve Develi ilçesinde yer almaktadır. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme tercih edilmiş olup, uygulamanın gerçekleştirileceği okullar bu doğrultuda belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının veri toplama sürecinde erişimi kolay ve uygulama açısından elverişli bireyleri veya grupları seçmesine olanak tanıyan, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu bağlamda, Kayseri il merkezinde ve merkez ilçeleri olan Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar, İncesu ile Develi ilçelerinde yer alan ve ulaşılabilirliği yüksek olan devlet ortaokulları arasından seçim yapılmıştır. Bu okulların belirlenmesinde sadece fiziksel erişim kolaylığı değil, aynı zamanda sosyoekonomik çeşitlilik, akademik başarı düzeyi farklılıkları ve veri toplama sürecine gönüllü katılım olasılığı gibi ölçütler de dikkate alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle yapılan bu seçim, hem araştırmanın pratik koşullarına uygunluk sağlamış hem de farklı bağlamlardan veri elde edilmesini mümkün kılmıştır.

Çalışma grubunun büyüklüğünün araştırma açısından yeterli olup olmadığını değerlendirmek için evren büyüklüğü ($N= 90.000$) ve çalışmaya dahil edilen öğrenci sayısı ($n=551$) dikkate alınmıştır. Araştırmada Cochran'ın örneklem büyüklüğü formülüne göre bu büyüklükteki bir evren için örnekleme olarak yaklaşık 383 öğrencinin yeterli olduğu hesaplanmış, bu nedenle araştırmada örneklem olarak belirlenen 551 öğrenci analiz işlemleri ve yapılan istatistikler açısından yeterli olarak değerlendirilmiştir. Tablo 9, öğrenci çalışma grubuna ait demografik bilgileri göstermektedir.

Tablo 9

Nitel Boyut Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	297	53,9
	Erkek	254	46,1
	Toplam	551	100,0
Sınıf seviyesi	5. sınıf	125	22,7
	6. sınıf	154	27,9
	7. sınıf	141	25,6
	8. sınıf	131	23,8
	Toplam	551	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından biraz fazlasını (%53,9) kadın, yarıya yakın bir kısmını da (%46,1) erkek öğrencilerin oluşturduğu, sınıf seviyesi açısından bakıldığında ise öğrenci çalışma grubunda hemen her sınıf düzeyinde en az %20 oranında öğrenci olduğu, görülmektedir.

4.2.2. Nitel Boyut Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemi, birçok durumda olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına yardımcı olurken, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın nitel boyutu öğretmen çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenient sampling) ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacının erişimi kolay olan bir durumu seçmesine imkân tanıyarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Başka bir ifade ile bu yöntemde erişilmesi kolay olan örnekleme çalışır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının erişebilirliği ve ulaşılabilirliğine göre katılımcıları seçmeyi içeren nitel bir araştırma örnekleme stratejisidir. Zaman veya kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda veri toplamanın hızlı ve ekonomik olduğu bu yöntem (Khalid Ahmed, 2024) genelleme amacı taşımamaktadır. Bu yöntemde araştırmacının incelenen konuda deneyime sahip ve incelenen olgu hakkında görüş vermek isteyen gönüllülere ulaşması mümkündür.

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmesinin temel nedeni, veri toplama sürecinde erişilebilirliğin öncelikli olması ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmasının gerekmesidir. Alternatif olarak düşünülebilecek maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı kıdem, yaş, mezuniyet durumu gibi değişkenlere göre çeşitlendirilmiş bir katılımcı profili oluşturmayı hedeflerken; kartopu örnekleme ise bir katılımcının önerisiyle

bir başkasına ulaşmayı gerektirmektedir. Ancak bu tür yöntemlerin uygulanabilirliği, zaman, erişim imkânı ve gönüllülük temelinde bu araştırma açısından sınırlı kalmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte, özellikle gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun belirli okullarda görev yapması ve belirli bir kıdeme sahip olması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada, nitel boyut öğretmen çalışma grubunu Kayseri ili merkezi, merkez ilçeleri ve Develi ilçe merkezinde görev yapan 19 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri doyumunu sağlandığından, elde edilen bilgilerin tekrara düşmemesi ve yeni bir bilgi sunulmamasına bağlı olarak (Patton, 2015) öğretmen sayısı yeterli kabul edilmiştir. Nitel boyut çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Nitel Boyut Öğretmen Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olunan Lisans Programı	Ders Verilen Sınıf Düzeyi	Ders Verilen Sınıf Mevcudu
Ö1	Erkek	18 yıl	İngilizce Öğrt.	5 ve 6	36-40 öğrenci
Ö2	Kadın	9 yıl	İngilizce Öğrt.	7	36-40 öğrenci
Ö3	Erkek	8 yıl	İngilizce Öğrt.	5 ve 7	21-25 öğrenci
Ö4	Erkek	20 yıl	İngilizce Öğrt.	6 ve 7	1-20 öğrenci
Ö5	Kadın	17 yıl	İngilizce Öğrt.	5,6,7,8	21-25 öğrenci
Ö6	Kadın	8 yıl	İngilizce Öğrt.	6 ve 8	21-25 öğrenci
Ö7	Kadın	11 yıl	İngilizce Öğrt.	8	26-30 öğrenci
Ö8	Kadın	34 yıl	İngilizce Öğrt.	5,6,7,8	26-30 öğrenci
Ö9	Kadın	23 yıl	İngilizce Öğrt.	6,7,8	26-30 öğrenci
Ö10	Kadın	10 yıl	İngilizce Öğrt.	5,7,8	21-25 öğrenci
Ö11	Kadın	21 yıl	İngilizce Öğrt.	7, 8	31-35 öğrenci
Ö12	Erkek	19 yıl	İngilizce Öğrt.	7,8	31-35 öğrenci
Ö13	Erkek	14 yıl	İngilizce Öğrt.	5,6,7	26-30 öğrenci
Ö14	Erkek	13 yıl	İngilizce Öğrt.	5,6,7,8	36-40 öğrenci
Ö15	Kadın	15 yıl	İngilizce Öğrt.	6 ve 7	21-25 öğrenci
Ö16	Kadın	11 yıl	İngiliz Dili ve Ed.	7	26-30 öğrenci
Ö17	Erkek	24 yıl	İngilizce Öğrt.	7 ve 8	31-35 öğrenci
Ö18	Kadın	20 yıl	Mütercim ve Terc.	7 ve 8	31-35 öğrenci
Ö19	Erkek	14 yıl	İngiliz Dili ve Ed.	5 ve 7	31-35 öğrenci

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmanın nitel çalışma grubunu; 11'i kadın, 8'i erkek olmak üzere 19 İngilizce öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Görüşme için belirlenen çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki mesleki kıdemi 8 ile 34 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada nitel boyut kapsamında görüşmeye dahil olan öğretmenlerin dördü 6-10 yıl, altısı 11-15 yıl, beşi 16-20 yıl, üçü 21-25 yıl, biri 31-35 yıl mesleki mesleki kıdeme sahiptir. Mezun oldukları lisans programları farklılık göstermekle birlikte katılımcıların ağırlık olarak

Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programından mezun oldukları görülmektedir. Öğretmen görüşme grubunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır, bunda zaman ve ulaşma kolaylığı açısından daha çok il merkezinde görev yapan öğretmenlerle görüşmelerin planlanmasının etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmaya 1–5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dâhil edilememesi, örneklem seçiminin bağlamsal koşullarına dayanmaktadır. Kayseri ili ve ilçe merkezleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet bölgeleri sınıflandırmasına göre zorunlu hizmet kapsamındaki iller arasında yer almamaktadır. Bu nedenle, ilde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmı zorunlu hizmet yükümlülüğünü başka illerde tamamlamış, dolayısıyla mesleki kıdem süresi 5 yılın üzerinde olan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmacının ulaşabildiği okul ve öğretmen profili de bu durumu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, 1–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklem dışında kalması, araştırma bulgularının meslek hayatının erken dönemine sahip öğretmenler açısından sınırlı olmasına neden olmuştur.

Katılımcıların ders verdikleri sınıf düzeyleri incelendiğinde, görüşmeye dahil olan öğretmenlerin tek bir sınıf düzeyinde değil, en az iki sınıf düzeyinde ders verdikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde ders veren öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcutlarına bakıldığında; katılımcıların genel olarak 21-25 öğrenci, 26-30 öğrenci ve 31-35 öğrenciden oluşan sınıflarda ders verdiği görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yönelik Öğretmen Anketi, İngilizce dersinde öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları konusunda öğrencilerin bakış açısını belirlemeye yönelik Öğrenci Anketi ve İngilizce öğretmenlerinin konuya yönelik görüşlerini detaylı biçimde betimlemeye yönelik Öğretmen Görüşme Formu, kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik veri sağlamak amacıyla kullanılan veri toplama araçları Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11

Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Problemleri	Veri Toplama Araçları
1. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?	
2. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri; a. cinsiyet, b. eğitim durumu, c. mesleki kıdem, d. sınıf mevcudu, e. mezun olunan lisans programı, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	• Öğretmen görüşme formu • Öğretmen anketi
3. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	
4. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri; a. cinsiyet, b. sınıf düzeyi, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	• Öğrenci anketi

Tablo 11’de görüldüğü üzere bu araştırmada birinci ve ikinci alt problemler için Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Ayrıca ilk alt probleme yönelik detay sağlamak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmış, bunun için Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri için Öğrenci Anketi hazırlanmıştır. Aşağıda ilk olarak öğretmen anketi, sonrasında öğrenci anketi ve öğretmen görüşme formu hakkında bilgi sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmen Anketi

4.3.1.1. Öğretmen Anketi Hazırlık Süreci

Anket, katılımcıların kendi görüşlerini doğrudan ifade etmelerini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Kaptan, 1998, s. 138). Bu araştırmada kullanılan öğretmen anketi, Tablo 11’de gösterilen araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” ve “İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri: cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, mezun olunan lisans programı, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorularına cevap aramak amacıyla tasarlanmıştır. Öğretmen anketi hazırlık sürecinde ilk olarak detaylı bir alanyazın taraması yapılmış, alanyazından (Bound & Dawson, 2020; Brinko, 1993; Buron & McDonald-Mann, 2004; Carless & Winstone, 2020; Chan & Luo, 2022; Colley & Wagner, 2017; Dawson vd.,

2019; Harris & Brown, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Lee, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Verhaeghe vd., 2015; Wiggins, 2012) yararlanarak taslak anket soruları hazırlanmış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki farklı üniversiten akademik dört farklı uzmanın görüşleri alınarak anket son haline getirilmiştir.

Öğretmen anketi iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde, katılımcıların cinsiyeti, mesleki deneyimi, mezun oldukları lisans programları, eğitim durumu ve ders verdikleri sınıf mevcudu bilgilerini içeren sorulara yer verilmiş, ikinci bölümde ise, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimlerini betimlemeyi amaçlayan sorular yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde katılımcılara geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerini soru grupları içinde verilen Likert türü seçenekleri dikkate alarak derecelendirmeleri istenmiştir. Likert tipi anket bireylerin belirli bir konuya ilişkin tutumlarını, görüşlerini veya algılarını derecelendirmeye olanak tanıyan, genellikle betimsel ve istatistiksel analize tabi tutulan, kategorik ve sıralı bir ölçektir (Boone & Boone, 2012). Öğretmen anketi kapsam bilgisi ve detayları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Anketi Kapsam Bilgisi

Soruların kapsam bilgisi	Anketteki konumu	Madde Sayısı	Soru Türü
Kişisel bilgiler (Cinsiyeti, kıdem, mezun olunan lisans programı, eğitim durumu, ders verilen sınıf mevcudu)	Bölüm 1 (1-6 arası sorular)	6	-----
Geri bildirim uygulamaları	1.bölüm (1-9 arası maddeler)	9	Kesinlikle çok etkilidir (5)-Hiç etkili değildir (1)
Geri bildirim zamanlaması	2.bölüm (1-8 arası maddeler)	8	Kesinlikle katılıyorum (5)-Kesinlikle katılmıyorum (1)
Geri bildirim sonrası uygulamalar	3.bölüm (1-4 arası maddeler)	4	Kesinlikle katılıyorum (5)-Hiç katılmıyorum (1)
Geri bildirim stratejileri	4.bölüm (1-4 arası maddeler)	4	Kesinlikle katılıyorum (5)-Hiç katılmıyorum (1)
İngilizcenin dört temel becerisi açısından geri bildirim	5. bölüm (1-4 arası maddeler)	4	Kesinlikle katılıyorum (5)-Hiç katılmıyorum (1)
Geri bildirim kullanma sıklığı	6.bölüm	1	Her zaman (5)-Hiçbir zaman (1)
Geri bildirim bilgi ve becerisi	7.bölüm	1	Kesinlikle yeterli (5)-Yeterli değil (1)
Geri bildirim türleri	8.bölüm (1-16 arası maddeler)	16	Her zaman (5)- Hiçbir zaman (1)
Geri bildirim özellikleri	9.bölüm (1-23 arası maddeler)	23	Kesinlikle katılıyorum (5)-Hiç katılmıyorum (1)

Taslak öğretmen anketi, uzman görüşüne başvurularak uygulamaya hazır hale getirilmiş, bu aşamayı anketin pilot uygulama süreci izlemiştir. Bu süreçleri takiben yapılan düzenlemeler

sonucu anket, araştırmanın veri toplama sürecine hazır hale getirilmiştir (bkz.Ek-5). Öğretmen anketinin hazırlık süreci Şekil 9’da aşamaları ile gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretmen anketi hazırlık süreci

4.3.1.2. Öğretmen Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği

Öğretmen anketi hazırlık süreci tamamlandığında, geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak, soruların kapsamı ve anlaşılabilirliği ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Tablo 13 öğretmen anketi için görüşüne başvurulmuş uzman bilgilerini göstermektedir.

Tablo 13

Anket Geliştirme Sürecinde Görüşüne Başvurulan Uzman Bilgileri

Uzman Kodu	Görev Yapılan Üniversite/Fakülte	Ana Bilim Dalı
Uzman 1	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 2	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 3	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 4	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim

Uzman görüşleri çerçevesinde anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve anketin son hali pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Tablo 14’de öğretmen anketinin geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerine dayalı gerçekleştirilen düzenlemeler gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Anketinde Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler

Uzman görüşü öncesi	Uzman görüşü	Uzman görüşüne bağlı yapılan düzenlemeler
Madde 3 (Geri bildirim sonrasında öğrencinin aynı hataları ekrarlayıp/tekrarlamadığı kontrol edilmelidir)	Bu madde, aynı kavramsal yapıyı ölçen diğer maddelerle içerik açısından örtüşüyor ve tekrar niteliği taşıyor, çıkarılmadır.	Aynı kapsamda başka soru maddeleri olduğu ve tekrar niteliği gösterdiğinden anketten çıkarılmıştır.
Yönerge bölümünde bulunan “Aşağıda öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen geri bildirim uygulamalarına yönelik örnekler sunulmuştur. Verilen her bir örneği dersiniz kapsamında ne derece etkili bulduğunuzu işaretleyiniz” ifadesi.	Uzun ve karmaşık bir yönerge daha açık ve anlaşılır bir biçimde yeniden yazılmalıdır.	“İngilizce dersi özelinde düşündüğünüzde aşağıda verilen geri bildirim uygulamalarının etkililiğine yönelik görüşleriniz nelerdir?” olarak düzeltilmiştir.

Uzman görüşleri kapsamında son düzenlemeleri yapılan öğretmen anket formunun pilot uygulaması, Kayseri ili Develi ilçesinde, MEB’e bağlı orta okullarda 20 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan sorulara öğretmenlerin verdiği tepkileri gözlemlemek, anlaşılabilirliği değerlendirmek ve olası belirsizlikleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında anket gerçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir (bkz. Ek-1). Son halini alan ve uygulamaya hazır hale getirilen öğretmen anketinde birinci bölümde yer alan dokuz madde için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir. İkinci bölümde yer alan sekiz madde için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,75; üçüncü bölümde bulunan dört madde için 0,88; dördüncü bölümde bulunan dört madde için 0,71; beşinci bölümde bulunan dört madde için 0,69; altıncı bölümde yer alan sekiz madde için 0,73; yedinci bölümde bulunan sekiz madde için 0,71 ve son olarak sekizinci bölümde bulunan 23 madde için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen anketinde yer alan soru gruplarının kendi içinde güvenilir olduğunu göstermiştir.

4.3.2. Öğrenci Anketi

Araştırmada kullanılan öğrenci anketi, araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerine cevap bulmak amacı ile hazırlanmıştır. Öğrenci anketinin hazırlık sürecinde ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, sonrasında alanyazından (Carvalho vd., 2014; Gamlem & Smith, 2013; Lizzio & Wilson, 2008; Miao, 2023; Murtagh, 2014; Putri & Munir, 2021; Sandal vd., 2022; Vattøy & Smith, 2019; Walker, 2020) yararlanılarak anket hazırlığı

tamamlanmış, sonrasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşüne başvuru alan uzmanlar, Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki farklı üniversitenin dört öğretim üyesinden oluşmaktadır. Uzmanların belirlenmesinde, alan bilgisi, yayın geçmişi ve öğretmen eğitimi süreçlerindeki deneyimleri temel alınmış, ayrıca uzman görüşü vermek için gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Tablo 15’de uzman görüşü sonrasında öğrenci anketinde yapılan değişiklikler gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğrenci Anketinde Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler

Uzman görüşü öncesi	Uzman görüşü	Uzman görüşüne bağlı yapılan düzenlemeler
Madde 7 (İngilizce dersinde öğretmenim öğrenmelerimizle ilgili yaptığımız yanlışları sakın ve doğal karşılar)	Fazla genel bir madde ve ifade netliğinin artırılması gerekir.	Madde içeriği ‘İngilizce dersinde öğretmenim; çalışmalarım, ev ödevlerim, performansım, öğrenme görevlerimle ilgili; hatalarımı/ yanlışlarımı sakın ve doğal karşılar’ olarak değiştirilmiştir.
Madde 6 (İngilizce dersinde öğretmenim öğrenme görevlerimizle ilgili kaynaklar önerir)	Açık ve anlaşılır değil, madde yapısı belirsiz ve öğrenci perspektifinden net biçimde yorumlanması güç bir madde	Bu madde anlaşılır bulunmadığı için ankette çıkarılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen öğrenci anketi uygulama için son haline getirilmiştir (bkz. Ek-6). Tablo 16’da, öğrenci anketi kapsam bilgisi ve detayları gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğrenci Anketi Kapsam Bilgisi

Soruların kapsam bilgisi	Soruların anketteki Konumu	Madde Sayısı	Soru Türü (5’li Likert)
1.Bölüm (Cinsiyet ve sınıf düzeyi)	Bölüm 1 (1 ve 2. sorular)	2	-
2.Bölüm (İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları)	Bölüm 2 (1-7 arası maddeler)	7	Kesinlikle katılıyorum (5)- Kesinlikle katılmıyorum (1)
	Bölüm 2 (1-23 arası maddeler)	23	Kesinlikle katılıyorum (5)- Kesinlikle katılmıyorum (1)
	Bölüm 2 (1-8 arası maddeler)	8	Kesinlikle katılıyorum (5)- Kesinlikle katılmıyorum (1)

Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğrenci anketi iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların cinsiyeti ve sınıf düzeyi bilgilerini içeren sorular, ikinci bölümde ise İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini betimlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde katılımcılara geri

bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerini soru grupları içinde verilen Likert türü seçenekleri dikkate alarak derecelendirmeleri istenmiştir.

4.3.2.1. Öğrenci Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği

Öğrenci anketinin geçerlik ve güvenirliği için ilk aşamada anket uzman görüşlerine sunulmuş, verilen öneriler çerçevesinde ankette gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada hazırlığı son halini alan öğrenci anketi pilot uygulamaya tabi tutularak, Kayseri ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulda 5, 6, 7. ve 8. sınıflardan toplam 80 öğrenciye uygulanmış, anket maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, anket maddelerinin öğrenciler tarafından genel olarak açık ve anlaşılır bulunduğu tespit edilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin yönlendirme ya da açıklama ihtiyacı duymadan soruları yanıtlayabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerden alınan geri bildirimlerde, anketin dilinin sade olduğu ve ifadelerin anlaşılır biçimde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda, pilot uygulama süreci, anketin hedef kitleye uygun olduğunu ve veri toplama aracı olarak kullanılmasında herhangi bir metodolojik engel bulunmadığını göstermiştir. Pilot uygulamaya dahil olan öğrenciler gerçek uygulamada kapsam dışında bırakılmıştır. Son aşamada öğrenci anketinde yer alan yedi maddeden oluşan birinci bölüm için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı 0,78 olarak; 23 maddeden oluşan ikinci bölüm için 0,93, sekiz maddeden oluşan üçüncü bölüm için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, öğrenci anketinde yer alan soru gruplarının kendi içinde güvenilir olduğunu göstermiştir.

4.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

4.3.3.1. Öğretmen Görüşme Formunun Hazırlanma Süreci

Araştırmada nitel veri toplama amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kavramına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve betimlemek amacı ile bir Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanması sürecinde, araştırmanın alt problemleri ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen aşamalar dikkate alınmıştır. Öğretmen görüşme formunun hazırlık aşamaları Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Öğretmen görüşme formunun hazırlık süreci aşamaları

Şekil 10’da görüldüğü üzere öğretmen görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve öğretmen geri bildirimini çeşitli yönleri ile inceleyen araştırmalara (Bound & Dawson, 2020; Brinko, 1993; Buron & McDonald-Mann, 2004; Carless & Winstone, 2020; Chan & Luo, 2022; Colley & Wagner, 2017; Dawson vd., 2019; Harris & Brown, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Lee, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Verhaeghe vd., 2015; Wiggins, 2012) erişilerek, öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları konusunda görüşlerinin derinlemesine betimlenmesine yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sıralanan temel temalar çerçevesinde tasarlanmıştır:

- Geri bildirim ve özellikleri
- Tercih edilen geri bildirim türleri
- Geri bildirim uygulamaları ve uygulamaları etkileyen olumlu/olumsuz unsurlar
- Geri bildirim öğrenciler üzerindeki etkileri
- Geri bildirim uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliği
- Geri bildirim uygulamaları sürecinde öğretmen ve öğrenci rolü

Belirlenen temalar çerçevesinde tasarlanan öğretmen görüşme formu üzerinde uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 17’de uzman görüşü sonrasında öğretmen görüşme formunda yapılan değişikliklerden örnekler sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmen Görüşme Formunda Uzman Görüşleri Kapsamında Yapılan Düzenlemeler

Uzman Görüşü Öncesi	Uzman görüşü	Uzman Görüşü Sonrası
Formda ikinci bölümünde ilk sırada yer alan “Öğrenme-öğretme sürecinde geri bildirim (dönüt) kavramı size göre nedir? Dersiniz kapsamında geri bildirim (dönüt) ve anlamını nasıl açıklarsınız?”	Bu soru kavramsal olarak tekrar içeriyor, daha net hale getirilmelidir.	Soru “Öğrenme-öğretme sürecinde geri bildirim (dönüt) kavramı size göre ne anlam ifade etmektedir? Sizce derste hangi tür uygulamalar öğretmen geri bildirimini olarak nitelendirilebilir?” olarak değiştirilmiştir.
Formda “Dersinizde geri bildirim kullanma amaç/amaçlarınız nelerdir?” sorusu yer almıştır.	Bu doğrultuda bir soru, öğretmenin geri bildirim kullanıp kullanmadığını da sorgulayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.	Soru “Dersinizde geri bildirim unsurundan yararlanıyor musunuz? Cevabınız EVET ise; a) Geri bildirim ne sıklıkta kullanırsınız? b) Hangi amaç/amaçlarla kullanıyorsunuz?” olarak değiştirildi. c) Cevabınız HAYIR ise kullanmama neden/lerinizi belirtiniz.” olarak değiştirilmiştir.
Formda “Geri bildirim konusunda hizmet içi eğitime ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir eğitimin etkili olacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yer almıştır.	Görüşme formunun amacı doğrultusunda yeterli katkı sunmamaktadır ve tekrar niteliği taşımaktadır.	Bu soru görüşme formundan çıkarılmıştır.

4.3.3.2. Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirliği

Öğretmen görüşme formunun geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin gerçekleştirilen aşamalar dikkate alındığında, ilk aşamada formun taslak versiyonu için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve önerileri çerçevesinde öğretmen görüşme formu yeniden revize edilmiş, bir sonraki aşamada son halini alan öğretmen görüşme formunun, Kayseri ili Develi ilçesinde, MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan ve katılım istekliliği gösteren beş İngilizce öğretmeni ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2024 yılı Ocak ve Şubat aylarında öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek öğretmenlerin ders programlarına uygun zamanlarda ve okul ortamında araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Pilot görüşmelerde soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin alınan öğretmen görüşleri de değerlendirilerek, görüşme formunda daha başka bir değişiklik gereği olmadığı belirlenmiş ve öğretmen görüşme formu uygulama için son haline getirilmiştir (bkz. Ek-7).

Bu araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, nitel araştırmalarda güvenilir veri elde etme sürecinde temel alınan dört ölçüt çerçevesinde değerlendirilmiştir: iç geçerlik (credibility), dış geçerlik (transferability), güvenilirlik (dependability) ve nesnellik (confirmability) (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek,

2016). İlk aşamada, görüşme formunun taslak hali Eğitim Programları ve Öğretim alanından dört öğretim üyesine sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda dilsel netlik, kavramsal uygunluk ve içerik yeterliliği açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle, iç geçerlik (credibility) için katkı sağlanmıştır (Patton, 2015). İkinci aşamada, Kayseri ili Develi ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç devlet ortaokulunda görev yapan, farklı mesleki kıdeme sahip ve gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul eden beş İngilizce öğretmeniyile görüşme formunun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler 2024 yılı Ocak ve Şubat aylarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, ders programlarına uygun zamanlarda ve okul ortamında araştırmacı tarafından yüz yüze yürütülmüştür. Görüşmelerin ardından katılımcılara görüşme özetleri sunularak elde edilen bilgilerin doğruluğu için katılımcı geri bildiri alınmış, içerik kontrolü sağlanmıştır. Katılımcı doğrulaması (member checking) olarak adlandırılan bu uygulama ile iç geçerlik (Lincoln & Guba, 1985) sağlanmıştır.

Görüşme formunun dış geçerliği (transferability), katılımcı profiline ilişkin açıklık ve bağlamsal ayrıntıların paylaşılmasıyla desteklenmiştir. Görüşmeler, sosyoekonomik açıdan farklı bölgelerdeki okullarda görev yapan ve 5 ila 25 yıl arasında değişen mesleki deneyime sahip öğretmenlerle yapılmıştır. Katılımcıların çeşitliliği, elde edilen bulguların benzer sosyo-kültürel yapılara sahip diğer okul ortamlarına transfer edilebilirliğini desteklemektedir. Ancak araştırmanın bağlamına özgü yönleri nedeniyle bulguların genellenebilirliği sınırlı tutulmuştur. Veri analiz sürecinde güvenilirliği (dependability) sağlamak amacıyla tematik analiz kapsamında kodlama yapılmış, kodlama süreci ayrıntılı biçimde örneklendirilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ardından ikinci bir alan uzmanı ile kodlar karşılaştırılarak araştırmacılar arası tutarlılık kontrolü yapılmıştır. Kodlar arasında yüksek düzeyde uyum sağlandığı tespit edilmiş, gerekli görülen durumlarda ortak kararlarla kod revizyonları yapılmıştır. Bu uygulama, veri çözümleme sürecinin tekrarlanabilirliğini ve tutarlılığını güvence altına almıştır. Nesnelliği (confirmability) artırmak adına, görüşme kayıtlarının analizine ilişkin çıkarımlar, araştırmacı dışındaki bir uzmanın denetimine sunularak dış denetim (audit trail) sağlanmıştır. Bu uygulamalar, araştırmacının öznelliğini en aza indirmeyi ve bulguların yalnızca veriye dayalı olarak yorumlandığını garanti altına almayı hedeflemiştir. Tüm bu aşamalar sonucunda, öğretmen görüşme formunun nitel veri toplama süreci açısından geçerli, güvenilir ve sistematik bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

4.4. Veri Toplama Süreci

4.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada nicel verileri elde etmek amacı ile hazırlanan öğretmen anketi ve öğrenci anketi uygulamalarına başlamadan önce ilk olarak 12.03.2024 tarihinde Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuruda bulunulmuş, başvuru 03.04. 2024 tarihinde sonuçlanmıştır (Bkz. Ek-4). Bu aşamayı takiben 22.04.2024 tarihinde Kayseri Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma uygulama izini talebinde bulunulmuş ve 30.04.2024 tarihinde izin başvurusu sonuçlanmıştır (Bkz. Ek-5). İzin süreçlerini takiben, araştırma verileri 01.05.2024- 31.06.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğretmen anketi Google Forms uygulamasına aktararak çevrim içi anket olarak Kayseri ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine çalışmanın amacı bilgisi ile birlikte ulaştırılmış, ancak dönüş yapılan anket sayısı yetersiz olduğundan öğretmenlere birkaç kez hatırlatma yapılmış ve anket yeniden yönlendirilmiştir. E-posta ile öğretmenlerden anket dönüşü sınırlı sayıda kaldığından ve ulaşılması planlanan çalışma grubunu temsil edici sayıya erişilemediğinden araştırmacı tarafından okullara gidilerek yüz yüze ortamda gönüllü öğretmenlerle anket uygulaması sürdürülmüştür. Yüz yüze uygulama ve e-posta aracılığı ile uygulama sonrasında toplamda 253 İngilizce öğretmeninden ankete geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci anketine ise Kayseri ili Develi ilçesi ve Kayseri ili merkezinden 10 ayrı devlet okulundan 551 ortaokul öğrencisinden geçerli anket doldurularak katılım sağlanmıştır. Öğrencilere anket uygulamasında gönüllülük esası gözetilmiş ve uygulama yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere anket uygulama sürecine ilişkin detay bilgi Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilere Anket Uygulama Süreci

Okul	Anket Uygulama Tarihi
Okul 1	02.05.2024
Okul 2	06.05.2024
Okul 3	09.05.2024
Okul 4	10.05.2024
Okul 5	13.05.2024
Okul 6	15.05.2024
Okul 7	16.05.2024
Okul 8	20.05.2024
Okul 9	22.05.2024
Okul 10	22.05.2024

4.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada nitel veriler öğretmen görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Gerekli izin süreçlerini takiben araştırmacı tarafından okullara gidilmiş, İngilizce öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşmeyi gönüllü kabul eden İngilizce öğretmenleri ile iletişime geçilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllük gösteren öğretmenlerle birlikte görüşme takvimi oluşturulmuş, katılımcılarla birlikte belirlenen tarih/saatte ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler tekrar görüşmenin amacı hakkında bilgilendirilmiş, görüşme esnasında veri kaybını önlemek ve verinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşme boyunca ses kayıt cihazı ile görüşmenin ses kaydının alınması hususunda katılımcılardan izin istenmiştir. Görüşmeler her bir öğretmenle 20-35 dakika aralığında farklılaşan süreler içinde tamamlanmıştır. Görüşme sürecine ilişkin bilgi detayı Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19

İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sürecine İlişkin Bilgi Detayı

Görüşülen Öğretmen	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Ö 1	15/05/2024	12:10	Okul Kütüphanesi	32 dk
Ö 2	15/05/2024	12:45	Okul Kütüphanesi	25 dk
Ö 3	21/05/2023	10:00	Okul Toplantı Salonu	34 dk
Ö 4	22/05/2024	09:32	Öğretmenler Odası	32 dk
Ö 5	22/05/2024	12:48	Öğretmenler Odası	21 dk
Ö 6	26/05/2024	10:00	Öğretmenler Odası	25 dk
Ö 7	26/05/2024	12:00	Okul Rehberlik Odası	26 dk
Ö 8	28/05/2024	10:45	Okul Kütüphanesi	34 dk
Ö 9	28/05/2024	12:00	Öğretmenler Odası	25 dk
Ö 10	30/05/2024	08:30	Öğretmenler Odası	33 dk
Ö 11	05/06/2024	10:30	Okul Kütüphanesi	30 dk
Ö 12	05/06/2024	11:30	Okul Kütüphanesi	24 dk
Ö 13	08/06/2024	10:00	Okul Kütüphanesi	32 dk
Ö 14	08/06/2024	11:52	Okul ELT Odası	28 dk
Ö 15	10/06/2024	11:20	Okul Kütüphanesi	30 dk
Ö 16	10/06/2024	14:20	Okul Kütüphanesi	25 dk
Ö 17	12/06/2024	10:05	Okul Rehberlik Odası	28 dk
Ö 18	12/06/2024	11:00	Okul Rehberlik Odası	24 dk
Ö 19	13/06/2024	09:30	Okul Kütüphanesi	22 dk

4.5. Verilerin Analizi

4.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, öğretmen ve öğrenci anket formları ile toplanmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerine cevap bulmak üzere, anket formları yoluyla toplanan veriler üzerinde, madde bazında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplaması yapılmış, sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur. Frekans ve yüzde dağılımları, katılımcıların belirli değişkenlere ilişkin yanıtlarını betimlemeye yönelik temel istatistiksel yöntemlerdir ve verilerin genel eğilimini göstermesi açısından önem taşımaktadır (Field, 2018). Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için anket ile toplanan veriler 1-5 aralığında kodlanmış ve bilgisayara veri girişi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen anketi ile elde edilen veriler kullanılarak, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, lisansüstü eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre farklılaşma durumu ki-kare istatistiği kullanılarak incelenmiştir. Benzer analiz araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğrenci anketi ile toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilere bağlı olarak öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumu ki-kare istatistiği ile incelenmiştir. Ki-kare istatistiği kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan parametrik olmayan (non-parametrik) bir test (Siegel & Castellan, 1988) özelliği taşımaktadır ve özellikle nominal ölçekli verilerde değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla uygun (Pallant, 2020) olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada, öğrenci ve öğretmen anketlerinden elde edilen kategorik verilerde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve mezun olunan lisans programı değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Bununla birlikte ki-kare testinin temel varsayımlarından biri, her hücrede yeterli gözlem bulunmasıdır. Bazı hücrelerde beklenen frekansın 5'in altında olduğu durumlarda ki-kare testi geçerli olmayabilir (Field, 2018; Pallant, 2020). Bu araştırmada da yapılan analiz sonucunda elde edilen tabloların önemli bir bölümünde hücrelerde beklenen frekans gözlenmemiştir. Bu nedenle Likert seçenekleri sorular kapsamında dikkate alınarak iki kategoride incelenmiştir.

4.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen ve analiz sonucunda anlamlı temalara ulaşmayı amaçlayan tematik analiz aşamaları izlenmiştir. Braun ve Clarke (2006) tematik analiz sürecini altı aşamada açıklamıştır. Aşağıda bu altı aşama ve kapsamı kısaca açıklanmıştır:

- 1- *Verilere Aşinalık*: Bu aşamada araştırmacı tarafından veriler tekrar tekrar okunur ya da dinlenir, böylelikle veriler hakkında derinlemesine bir anlayış kazanılır, verilerde dikkat çeken noktalar belirlenir ve not alınır.
- 2- *Başlangıç Kodların Oluşturulması*: Kodlama veriyi daha küçük parçalara ayırarak düzenleme işidir. Bu aşamada verilerde incelenen konuyla ilgili anlamlı birimler belirlenir.
- 3- *Temaların Belirlenmesi*: Kodlar bir araya getirilerek daha büyük anlam birimleri olan temalar belirlenir. Bu aşamada kodlar gruplandırılır ve temaların ilk taslağı oluşturulur.
- 4- *Temaların Gözden Geçirilmesi*: Bu aşamada amaç temaların birbirleri ile tutarlılığını ve veriyi temsil edip etmediğini kontrol etmektir. Bu aşamada oluşturulan temalar gözden geçirilir, gerekirse temalar yeniden düzenlenir.
- 5- *Temaların Adlandırılması ve Açıklanması*: Bu aşamada her tema detaylı bir şekilde tanımlanır, açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konur.
- 6- *Son Raporun Yazılması*: Bu son aşamada ise analiz sonuçları açık ve tutarlı bir biçimde yazılır. Rapor analiz edilen verilerden örnekler içerir ve araştırma sorularını yanıtlayacak bir biçimde yapılandırılır.

Belirtilen bu aşamalar çerçevesinde bu araştırmada izlenen adımlar Tablo 20’de açıklanmıştır.

Tablo 20

Araştırmada Tematik Analiz Aşamalarına Göre İzlenen Süreç

1.Verilere aşinalık sağlanması	Yüz yüze bireysel görüşmelere katılan 19 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme ses kayıtları veri kaybını önlemek amaçlı ilk olarak yazıya aktarılmıştır. Word dokümanına aktarılan ham veriler, kodlama süreci öncesinde birkaç kez okunarak veri aşinalığı sağlanmıştır.		
2.Başlangıç Kodların oluşturulması	Kodlama çalışması örneği		
	Dersinizde geri bildirim kullanır mısınız?	Ne sıklıkta geri bildirim?	Hangi amaç/amaçlarla geri bildirim?
	Evet.	Genellikle çoğunlukla kullanıyorum.	Genellikle ipucu niteliğinin niteliğinde açıklayıcı dön...
	Evet.	Sık değil...	Açıklama, motive etme ve onaylama amaçlı oluyor genelde...
	Evet.	Genellikle her performans anında...	...öğrencinin başarısını tebrik etme, olumsuz örneklerde yaptığı bir hata olduğunu bunu düzeltmesini sağlama
	Evet.	mümkün olduğunca ve gerektiğinde...	-
	Evet.	 her ders.	... Onaylamak için kullanıyorum.
	Evet.	çok sık olduğunu söyleyemem ama her hafta gerektiğinde kullandığımı söyleyebilirim.	En çok onaylama amacıyla kullanıyorum düzeltme, farkına varma, yanlış yönleri fark ettirme amaçlı da kullanıyorum
	Evet.	-	Eksiklerini gösterme amaçlı kullanıyorum
	Evet.	Bazen 15 günde bir, bazen 10 günde bir.	Pekiştirme amaçlı...
	Evet.	Hemen hemen her ders.	... İpucu vererek kendine doğruyu söylüyorum..
3.Temaların belirlenmesi	Elde edilen kodlardan yararlanılarak taslak temalar oluşturulmuştur.		
4.Temaların gözden geçirilmesi	Oluşturulan temalar araştırmanın ilgili alt problemleri kapsamında kod-tema uygunluğu açısından tekrar kontrol edilerek düzenlenmiştir.		
5.Temaların adlandırılması ve açıklanması	Düzenlenen temalar verilerle tutarlı biçimde isimlendirilmiş ve açıklanmıştır.		
6.Son raporun yazılması	Ulaşılan temalar ve kategoriler analiz edilen verilerden örnekleri de içerecek bir şekilde rapor edilmiştir.		

4.5.3. Güvenduyulabilirlik

Nicel araştırmalar çoğunlukla bir olgunun ne ölçüde var olduğunu ortaya koymayı amaçlarken, nitel araştırmalar ise nicel araştırmalardan farklı olarak o olgunun varlığına ve ne anlama geldiğine odaklanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmalardan farklı şekilde ele

alınmaktadır (Creswell, 2013; Krefting, 1991; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine "güvendiuyulabilirlik" (trustworthiness) kavramı ile açıklanabileceğini ifade etmiş ve bu güvendiuyulirliğin sağlanması için dört temel ölçüt olduğunu belirtmiştir. Bunlar; inandırıcılık (credibility), aktarılabildiirdik (transferability), tutarlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) olarak nitel araştırmalarda güvendiuyulirlik ve geçerlilik kavramının yerini almıştır.

İnandırıcılık, araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların doğruluğunu ve güvendiuyulirliğini yansıtan bir ölçüt olarak iç geçerlik kavramına karşılık gelmektedir (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009). Elde edilen bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğu, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinin çeşitliliği ve derinliği ile bağlantılıdır (Shenton, 2004). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak amacıyla uzun süreli etkileşim, çeşitleme (triangulation), uzman görüşü ve katılımcı teyidi gibi stratejiler önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, nitel veriler için inandırıcılığı sağlamak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri (görüşme, gözlem vb.) kullanılmış ve çalışmanın nitel boyut katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve mezun olunan lisans programı gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda çeşitlilik, farklı perspektiflerin yansıtılması açısından önemlidir ve bu çeşitlilik, araştırma bulgularının kapsamlı ve derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Araştırmada nitel veriler için ayrıca uzman görüşüne başvurularak kodlama sürecinin güvendiuyulirliği artırılmış (Braun & Clarke, 2021) ve elde edilen temalar uzman görüşleri ile karşılaştırılmış, sonuçların güvendiuyulabilirlik özelliği güçlendirilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşmeleri dışında öğrenci anketleri de uygulanmış ve öğretmen görüşleriyle öğrenci yanıtları karşılaştırılmıştır. Bu veri kaynaklarının bir arada kullanılması, çalışmada veri çeşitliliği sağlamıştır. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış, öğretmenlerden içerik doğrulaması alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında Eğitim Programları ve Öğretim alanından dört öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Kodlama süreci araştırmacı ve ayrıca danışman tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve elde edilen temalar karşılaştırılarak, uzlaşa sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvendiuyulirlik kapsamında, nicel araştırmalarda sıklıkla adı geçen genellenebilirlik özelliğinden ziyade aktarılabildiirdik kavramı öne çıkmaktadır. Aktarılabildiirdik, bir araştırmacının bulgularının farklı bağlamlarda uygulanabilirliği ile

ilişkilidir ve nicel araştırmalardaki dış geçerlilik kavramına karşılık gelir (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009). Shenton'a (2004) göre, nitel araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin tam olarak aktarılabilirliği mümkün olmamakla birlikte araştırmanın bağlamı, izlenen yönteme dayalı aşamaların ayrıntılı olarak betimlenmesi, araştırmanın aktarılabilirliğine katkı sunmaktadır. Bu kapsamda, mevcut araştırmada nitel veriler için aktarılabilirlik özelliğini sağlamak amacıyla araştırma problemleri kapsamında oluşturulan araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreci hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma, Kayseri ilinde devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüş; katılımcılar, 5 ila 25 yıl arasında mesleki deneyime sahip olup, mezun oldukları lisans programları ve görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarı düzeyleri bakımından da çeşitlilik göstermektedir. Bu örneklem yapısı, elde edilen bulguların benzer sosyo-kültürel bağlamlarda aktarılabilirliğini desteklemektedir. Ancak bulguların farklı bölgelerde, özel okullarda ya da hizmet süresi daha az olan öğretmenler açısından doğrudan genellenmesi sınırlıdır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli bir diğer unsur tutarlılıktır. Tutarlılık, araştırma sürecinin farklı zamanlarda veya farklı araştırmacılar tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlar üretmesini ifade eder ve iç güvenilirlik kavramı ile örtüşmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2018). Nicel çalışmalarda güvenilirliği tekrar edilebilirlik ile sağlamak mümkün olabilirken, nitel araştırmalarda olay ve olguların sürekli değişkenlik göstermesi nedeniyle tam anlamıyla tekrarlanabilirlik mümkün olmayabilir (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmalarda tutarlılık, alanyazın taraması, araştırma sürecinin detaylı olarak tanımlanması ve farklı araştırmacıların çalışmanın süreç ve sonuçlarını incelemesi gibi yollarla sağlanabilir (Erlandson vd., 1993; Shenton, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada, araştırma sürecinin detaylı bir şekilde betimlenmesi, elde edilen bulguların alanyazınla karşılaştırılması ve veri analizi sürecinde tüm yazılı görüşme kayıtlarının araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak analiz edilerek kod ve temaların karşılaştırılmasıyla tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlama sürecinde kullanılan yöntem açıkça raporlanmış; ayrıca kodlama sonuçları arasındaki benzerlik değerlendirilmiş ve kodlar arasında yüksek düzeyde uyum sağlandığı görülmüştür.

Nitel araştırmalarda tam anlamıyla nesnellik sağlanamasa da, teyit edilebilirlik ilkesi çerçevesinde araştırmacının ulaştığı sonuçların veri kaynaklarıyla sürekli olarak

karşılaştırılması ve doğrulanması gerekmektedir (Shenton, 2004). Teyit edilebilirlik, araştırmacının kişisel önyargılarından arınarak, veriye dayalı bir analiz süreci yürütmesini ifade eder (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla veri kaynakları şeffaf bir şekilde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla katılımcı ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmada veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ardından yazılı metne dönüştürülmüştür. Ses kayıtları katılımcıların izni alınarak gerçekleştirilmiş ve verilerin eksiksiz aktarılmasını sağlamak için transkripsiyon süreci titizlikle yürütülmüştür (Merriam & Tisdell, 2015). Bulguların sunumunda katılımcı ifadelerinin doğruluğu güvence altına alınmış, nitel araştırmalar için önemli olan içsel geçerliliği sağlamak için katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Patton, 2015). Alıntılar üzerinde herhangi bir ekleme veya çıkarma yapılmamış, yalnızca uzun metinlerde doğrudan ilgili kısımlara işaret etmek amacıyla (...) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı, süreç boyunca analiz adımlarını belgeleyerek dış denetime olanak sağlayacak bir izlek (Audi trail) oluşturmuş ve bu kayıtlar danışmanla paylaşmıştır.

Son olarak araştırmada etik ilkeler titizlikle gözetilmiş ve katılımcı haklarını korumak amacıyla gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiş ve çalışmanın amacı kendilerine açık bir şekilde anlatılmıştır. Kişisel veriler gizli tutulmuş, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmış (Tracy, 2020) ve katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Bunun yanı sıra, veri analiz sürecinde etik kurallara uygun hareket edilmiş ve araştırmanın bilimsel geçerliliği güvence altına alınmıştır.

4.5.4. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada nitel veri toplama süreci, araştırmacının doğrudan katılımı ile yürütülmüştür. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmacı yalnızca veri toplayan bir gözlemci değil, aynı zamanda veri üretim sürecine doğrudan katılan etkin bir katılımcı konumundadır (Patton, 2015; Merriam & Tisdell, 2016). Araştırma sürecinde elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, toplanan veriler şeffaf ve sistematik biçimde raporlanmış; bulgulara ilişkin yorumlar doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Bu bağlamda, araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi nitel araştırma kriterleri dikkate alınmıştır (Guba & Lincoln, 1989; Tracy, 2010). Elde edilen bulgular, katılımcıların

ifadeleriyle doğrudan ilişkilendirilmiş; yorumlama sürecinde nesnellik korunarak araştırmacı etkisini en aza indirme yönünde azami çaba gösterilmiştir (Shenton, 2004).

Araştırmacı, veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın odaklandığı kavramsal çerçeveye ve ortaokul İngilizce öğretim programının yapısına yönelik kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmacının alanyazına hâkimiyeti ve kuramsal altyapısının güçlü olması önem arz etmektedir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu bağlamda, araştırmacı çalışmanın tüm aşamalarında hem teorik hem de uygulamalı bilgi birikiminden yararlanmıştır.

Araştırmacının İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyor olması, sınıf içi gözlem sürecinde dikkat gerektiren detayları fark etmesini ve görüşmeler sırasında derinlemesine veri elde etmesini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, bu avantajın araştırma sürecine yön verici bir önyargı oluşturmaması adına araştırmacı, verilerin analiz ve yorumlama aşamalarında yansızlık ilkesine uygun hareket etmiştir (Creswell & Poth, 2018; Nowell et al., 2017). Görüşme ve gözlemler sırasında katılımcıların davranışlarını ya da görüşlerini etkileyebilecek herhangi bir yönlendirici tutumdan kaçınılmış, araştırma süreci etik ilkelere uygun şekilde sürdürülmüştür.

Araştırmacının geçmiş deneyimleri ve mesleki birikimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında derinlikli bir bakış açısı kazandırmış; bununla birlikte araştırma sürecinin nesnelliğini koruyacak biçimde dikkatli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmuştur

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci bakış açısından inceleyen bu karma yöntem araştırmasında, nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla uyumlu biçimde ve sistematik bir sıra izlenerek sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “*İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap bulmak için, öğretmenlere anket uygulanmış, uygulama süreci devam ederken sınırlı sayıda öğretmenle görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme ile elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

5.1.1. Nicel Bulgular

Bu kısımda öğretmen anketi ile elde edilen nicel veriler için uygulanan analiz sonuçlarına dayalı bulgulara yer verilmiştir. Geri bildirim uygulamalarının etkililiğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Geri Bildirim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğretmenin öğrenci çalışması için;		1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1.detaylı açıklamalar yazması	f	6	3	60	67	117	253	4,13	0,97
	%	2,4	1,2	23,7	26,5	46,2			
2.puanlandırma yapması	f	2	11	41	92	107	253	4,16	0,89
	%	0,8	4,3	16,2	36,4	42,3			
3.ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	f	0	2	24	86	141	253	4,46	0,69
	%	0,0	0,8	9,5	34,0	55,7			
4.tik ya da çarpı işareti koyması	f	4	13	69	81	86	253	3,93	0,98
	%	1,6	5,1	27,3	32,0	34,0			
5.beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	f	5	4	62	80	102	253	4,08	0,94
	%	2,0	1,6	24,5	31,6	40,3			
6.soruları anında cevaplama	F	3	3	40	72	135	253	4,32	0,86
	%	1,2	1,2	15,8	28,5	53,4			
7.başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	F	0	0	15	61	177	253	4,65	0,58
	%	0,0	0,0	5,9	24,1	70,0			
8.sözlü açıklamalar yapması	F	3	2	40	73	135	253	4,34	0,85
	%	1,2	0,8	15,8	28,9	53,4			
9.yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	F	1	4	32	71	145	253	4,42	0,79
	%	0,4	1,6	12,6	28,1	57,3			

1: Hiç etkili değildir / 2: Biraz etkilidir / 3: Kararsızım / 4: Etkilidir / 5: Kesinlikle çok etkilidir / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 21'e göre, İngilizce öğretmenleri belirtilen geri bildirim uygulamaları için genel olarak 'etkili' değerlendirmesinde bulunmuşlar, en çok motive edici ve yol gösterici geri bildirimleri etkili olarak belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik daha fazla olumlu görüş belirttikleri maddeler sırasıyla "7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi" ($\bar{x}=4,65$, $SS=0,58$), "3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması" ($\bar{x}=4,46$, $SS=0,69$) ve "9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması" ($\bar{x}=4,42$, $SS=0,79$) olduğu görülmektedir. Buna karşılık "4. tik ya da çarpı işareti koyması" ($\bar{x}=3,93$, $SS=0,98$) ve "5. beklenen standartlara göre değerlendirmesi" ($\bar{x}=4,08$, $SS=0,94$) gibi yöntemler İngilizce öğretmenleri tarafından daha az etkili bulunmuştur. Tabloda verilen standart sapma değerleri incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin "7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi" ($SS=0,58$) konusunda daha tutarlı olduğu görülürken, "4. tik ya da çarpı işareti koyması" ($SS=0,98$) konusunda daha fazla değişkenlik gösterdiği anlaşılmıştır. Bu bulguya göre, İngilizce öğretmenleri tarafından öğrencilerin motivasyonunu artıran ve öğrenmeyi destekleyen geri bildirim uygulamaları daha etkili bulunmuştur.

Geri bildirimin zamanlamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Geri Bildirimin Zamanlamasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirimi;		1	2	3	4	5	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
1. Sınavlardan sonra vermek etkilidir.	<i>f</i>	9	7	48	63	122	255	4,13	1,05
	%	3,5	2,7	18,8	24,7	47,8			
2. Öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	<i>f</i>	0	1	20	61	167	255	4,58	0,66
	%	0,0	0,4	7,8	23,9	65,5			
3. Ödev kontrolünde vermek etkilidir.	<i>f</i>	0	1	20	61	167	255	4,31	0,82
	%	0,0	0,4	7,8	23,9	65,5			
4. Öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	<i>f</i>	1	6	32	82	127	255	3,92	1,26
	%	0,4	2,4	12,5	32,2	49,8			
5. Quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	<i>f</i>	19	17	45	52	116	255	4,40	0,82
	%	7,5	6,7	17,6	20,4	45,5			
6. Sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	<i>f</i>	2	7	22	78	140	255	4,00	1,15
	%	0,8	2,7	8,6	30,6	54,9			
7. Ders sonunda vermek etkilidir.	<i>f</i>	17	8	40	78	106	255	3,99	1,06
	%	6,7	3,1	15,7	30,6	41,6			
8. Ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir.	<i>f</i>	9	14	45	83	98	255	4,18	0,91
	%	3,5	5,5	17,6	32,5	38,4			

1: Hiç etkili değildir / 2: Biraz etkilidir / 3: Kararsızım / 4: Etkilidir / 5: Kesinlikle çok etkilidir / *n*: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 22'ye bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin, geri bildirim zamanlamasına yönelik genel olarak olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerine göre geri bildirimi "öğrenme sürecinde vermek" ($\bar{X}=4,58$, SS=0,66) en etkili yöntem olarak değerlendirilmiştir. "quiz uygulamaları sonrasında vermek" ($\bar{X}=4,40$, SS=0,82) ile "ödev kontrolü sırasında vermek" ($\bar{X}=4,31$, SS=0,82) öğretmenler tarafından daha etkili olduğu düşünülen yöntemlerdendir. Diğer taraftan, "öğrenci talep ettiğinde geri bildirim vermek" ($\bar{X}=3,92$, SS=1,26) ile "ders sonunda geri bildirim vermek" ($\bar{X}=3,92$, SS=1,26) İngilizce öğretmenleri tarafından daha az etkili bulunmuştur. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise, İngilizce öğretmenleri geri bildirimin "öğrenme sürecinde verilmesi" (SS=0,66) konusunda daha tutarlı görüşe sahip iken, geri bildirimin "öğrenci talep ettiğinde verilmesi" (SS=1,26) konusunda görüşleri en fazla değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak, öğrenme sürecinde, quiz sonrası ve ödev kontrolleri sırasında geri bildirim verilmesi İngilizce öğretmenleri tarafından daha etkili bulunmuştur.

Geri bildirim sonrası izlenen stratejilere ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

Geri Bildirim Sonrası İzlenen Stratejilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirim sonrasında;	1	2	3	4	5	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
1. Öğrencinin geri bildirimi anlama durumu kontrol edilmelidir.	<i>f</i> 0	0	13	62	180	255	4,65	0,57
	% 0,0	0,0	5,1	24,3	70,6			
2. Öğrencinin verilen geri bildirimi çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	<i>f</i> 0	0	16	73	166	255	4,59	0,61
	% 0,0	0,0	6,3	28,6	65,1			
3. Öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	<i>f</i> 0	0	20	67	167	255	4,58	0,63
	% 0,0	0,0	7,8	26,3	65,5			
4. Öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	<i>f</i> 0	0	8	70	177	255	4,66	0,54
	% 0,0	0,0	3,1	27,5	69,4			

1: Hiç etkili değildir / 2: Biraz etkilidir / 3: Kararsızım / 4: Etkilidir / 5: Kesinlikle çok etkilidir / *n*: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 23 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin katılma düzeyi tüm maddeler için yüksek olduğu görülmekte, bununla birlikte katılma düzeyi en yüksek olan maddenin "Geri bildirim sonrasında öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir" ($\bar{X}$ =4,66, SS=0,54) olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenleri tarafından "Geri bildirim sonrasında öğrencinin geri bildirimi anlama durumu kontrol edilmelidir" ($\bar{X}$ =4,65, SS=0,57) maddesi de bir diğer etkili bulunan maddedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise, en yüksek standart sapmanın "Öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir" (SS=0,63) maddesine ait olduğu, bununla birlikte bu grupta yer alan maddelerin standart sapma değerlerinin düşük olduğu ve öğretmenlerin tutarlı görüşler verdiği anlaşılmaktadır.

Geri bildirim öğrenciye veriliş biçimine ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24

Geri Bildirimin Öğrenciye Veriliş Biçimine İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirim öğrenciye;	1	2	3	4	5	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
1. Yüz yüze verildiğinde etkilidir.	<i>f</i> 0	1	17	48	189	255	4,67	0,62
	% 0,0	0,4	6,7	18,8	74,1			
2. Grup olarak verildiğinde etkilidir.	<i>f</i> 16	33	103	69	34	255	3,28	1,05
	% 6,3	12,9	40,4	27,1	13,3			
3. Bireysel verildiğinde etkilidir.	<i>f</i> 2	1	6	41	205	255	4,75	0,59
	% 0,8	0,4	2,4	16,1	80,4			
4. Çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	<i>f</i> 31	50	100	44	30	255	2,97	1,15
	% 12,2	19,6	39,2	17,3	11,8			

1: Hiç etkili değildir / 2: Biraz etkilidir / 3: Kararsızım / 4: Etkilidir / 5: Kesinlikle çok etkilidir / *n*: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 24’de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenleri için en etkili geri bildirim verme biçimi "bireysel geri bildirim verme" ($\bar{X}=4,75$, $SS=0,59$) dir. Buna ek olarak "yüz yüze geri bildirim verme" ($\bar{X}=4,67$, $SS=0,62$) de bir diğer etkili geri bildirim verme biçimidir. Diğer taraftan, "Çevrimiçi geri bildirim verme" ($\bar{X}=2,97$, $SS=1,15$) için en az etkili geri bildirim verme biçimi olarak bulunmuştur. Buna ek olarak "Grup halinde geri bildirim verme" ($\bar{X}=3,28$, $SS=1,05$) de öğretmenler tarafından daha az etkili bulunmuştur. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri geri bildirim bireysel ve yüz yüze verilmesinin daha etkili olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Tabloda standart sapma değerlerine bakıldığında ise, bireysel geri bildirim ($SS=0,59$) konusunda öğretmenler daha tutarlı görüşe sahip iken, çevrimiçi geri bildirim ($SS=1,15$) konusunda görüşler daha farklılık göstermektedir.

Temel dil becerileri kapsamında geri bildirim katkısına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Temel Dil Becerileri Kapsamında Geri Bildirimin Katkısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirim öğrenciye;		1	2	3	4	5	N	$\bar{X}$	SS
1. dersin en çok <i>dinleme</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	<i>f</i>	11	39	96	70	39	255	3,34	1,05
	%	4,3	15,3	37,6	27,5	15,3			
2. dersin en çok <i>okuma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	<i>f</i>	1	15	94	94	51	255	3,70	0,87
	%	0,4	5,9	36,9	36,9	20,0			
3. dersin en çok <i>yazma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	<i>f</i>	2	14	75	82	82	255	3,89	0,95
	%	0,8	5,5	29,4	32,2	32,2			
4. dersin en çok <i>konuşma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	<i>f</i>	4	9	63	94	85	255	3,97	0,93
	%	1,6	3,5	24,7	36,9	33,3			

1: Hiç etkili değildir / 2: Biraz etkilidir / 3: Kararsızım / 4: Etkilidir / 5: Kesinlikle çok etkilidir / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 25’e bakıldığında, İngilizce öğretmenleri, geri bildirim en çok "konuşma becerisi" ($\bar{X}=3,97$, $SS=0,93$) açısından katkı sağladığını düşünmektedir. Bu beceriyi "yazma becerisi" ($\bar{X}=3,89$, $SS=0,95$) ile "okuma becerisi" ($\bar{X}=3,70$, $SS=0,87$) takip etmektedir. İngilizce öğretmenleri tarafından "dinleme becerisi" ($\bar{X}=3,34$, $SS=1,05$) geri bildirim en az katkı sağladığı temel dil becerisi olarak görülmektedir. Tabloda standart sapma değerlerine bakıldığında; "dinleme becerisi" ($SS=1,05$) bakımından öğretmenlerin görüşleri daha fazla farklılık göstermiştir. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri geri bildirim öğrencilere üretken dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerisi açısından daha fazla katkı sağladığını düşünürken, alıcı dil becerilerinden olan dinleme becerisine katkısının daha az olduğunu düşünmektedirler. Geri bildirim kullanıma sıklığına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Geri Bildirimin Kullanılma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Seçenekler;		1	2	3	4	5	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
1. geri bildirim kullanma sıklığı	<i>f</i>	0	0	24	103	126	253	4,40	0,60
	%	0,0	0,0	9,5	40,7	49,8			

1: Hiçbir zaman / 2: Çok nadir / 3: Bazen / 4: Çok sık / 5: Her zaman / *n*: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı
 $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 26 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%49,8) geri bildirimini "Her zaman" kullandığını belirtmiştir ($\bar{X}$ =4,40, SS=0,60). Geri bildirim kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Geri Bildirim Kullanmaya Yönelik Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirim kullanma		1	2	3	4	5	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS
1. bilgi ve becerilerini değerlendirme durumu	<i>f</i>	1	0	36	135	81	253	4,16	0,68
	%	0,4	0,0	14,2	53,4	32,0			

1: Yeterli değil / 2: Biraz yeterli / 3: Kısmen yeterli / 4: Oldukça yeterli / 5: Kesinlikle yeterli / *n*: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 27 incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri genel olarak bilgi ve beceri değerlendirme durumlarını oldukça yeterli bulmaktadır ($\bar{X}$ =4,16, SS=0,68). Standart sapmanın düşük olması da öğretmenlerin bilgi ve becerileri değerlendirme durumu bakımından benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Geri bildirim türlerinin kullanılma sıklığına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 28’da sunulmuştur.

Tablo 28

Geri Bildirim Türlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Dersimde;		1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. Teyit edici geri bildirim kullanırım.	f	24	44	52	66	68	255	3,43	1,30
	%	9,4	17,3	20,4	25,9	26,7			
2. Açıklayıcı geri bildirim kullanırım.	f	0	3	35	113	102	255	4,24	0,73
	%	0,0	1,2	13,7	44,3	40,0			
3. Teşhis edici geri bildirim kullanırım.	f	0	4	51	98	101	255	4,17	0,80
	%	0,0	1,6	20,0	38,4	39,6			
4. Genişletici/ekleyici geri bildirim kullanırım.	f	3	7	32	90	122	255	4,26	0,87
	%	1,2	2,7	12,5	35,3	47,8			
5. Düzeltici geri bildirim kullanırım.	f	8	9	32	98	107	255	4,13	0,98
	%	3,1	3,5	12,5	38,4	42,0			
6. Yazılı geri bildirim kullanırım.	f	11	45	73	72	53	255	3,44	1,13
	%	4,3	17,6	28,6	28,2	20,8			
7. Sözlü geri bildirim kullanırım.	f	0	2	11	91	150	255	4,53	0,62
	%	0,0	0,8	4,3	35,7	58,8			
8. Anında verilen geri bildirim kullanırım.	f	1	5	34	96	117	255	4,28	0,80
	%	0,4	2,0	13,3	37,6	45,9			

1: Hiçbir zaman / 2: Nadiren / 3: Bazen / 4: Çoğunlukla / 5: Her zaman / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 28 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin, en sık "sözlü geri bildirimi" ($\bar{X}$ =4,53, SS=0,62) kullandıkları görülmektedir. Kullanılma sıklığı fazla olan diğer geri bildirim türleri ise "anında verilen geri bildirim" ($\bar{X}$ =4,28, SS=0,80), "genişletici/ekleyici geri bildirim" ($\bar{X}$ =4,26, SS=0,87) ve "açıklayıcı geri bildirim" ($\bar{X}$ =4,24, SS=0,73) olmuştur. Öğretmenler tarafından daha az kullanılan geri bildirim türlerinin ise "teyit edici geri bildirim" ($\bar{X}$ =3,43, SS=1,30) ve "yazılı geri bildirim" ($\bar{X}$ =3,44, SS=1,13) olduğu anlaşılmaktadır. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise "teyit edici geri bildirim" (SS=1,30) için verilen yanıtlar daha geniş bir dağılım göstermiştir.

Geri bildirim türlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Geri Bildirim Türlerinin Öğrencilerin Öğrenmesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. Teyit edici geri bildirim etkilidir.	f 26 % 10,2	33 12,9	73 28,6	63 24,7	57 22,4	255	3,37	1,25
2. Açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	f 1 % 0,4	2 0,8	46 18,0	88 34,5	115 45,1	255	4,25	0,80
3. Teşhis edici geri bildirim etkilidir.	f 0 % 0,0	0 0,0	46 18,0	96 37,6	105 41,2	255	4,24	0,74
4. Genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	f 0 % 0,0	2 0,8	31 12,2	86 33,7	132 51,8	255	4,39	0,73
5. Düzeltici geri bildirim etkilidir.	f 8 % 3,1	9 3,5	40 15,7	95 37,3	98 38,4	255	4,06	0,99
6. Yazılı geri bildirim etkilidir.	f 4 % 1,6	18 7,1	55 21,6	79 31,0	95 37,3	255	3,97	1,01
7. Sözlü geri bildirim etkilidir.	f 0 % 0,0	13 5,1	32 12,5	93 36,5	114 44,7	255	4,22	0,86
8. Anında verilen geri bildirim etkilidir.	f 0 % 0,0	6 2,4	25 9,8	58 22,7	163 63,9	255	4,50	0,77

1: Hiç katılmıyorum / 2: Katılmıyorum / 3: Kararsızım / 4: Katılıyorum / 5: Kesinlikle katılıyorum / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 29 incelendiğinde, “anında verilen geri bildirim etkilidir” ifadesinin yer aldığı sekizinci maddede ($\bar{X}$ =4,50, SS=0,77) İngilizce öğretmenlerinin katılma düzeyinin en yüksek olduğu, bir diğer katılım düzeyi yüksek olan maddenin ise "genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir" ($\bar{X}$ =4,39, SS=0,74) ifadesinin yer aldığı dördüncü madde olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenleri tarafından katılım düzeyi en düşük olan madde ise "teyit edici geri bildirim etkilidir" ($\bar{X}$ =3,37, SS=1,25) maddesidir (Madde 1). Bu maddenin aynı zamanda İngilizce öğretmenleri tarafından en az görüş birliğine varılan madde olduğu görülmektedir.

Son olarak geri bildirimin özelliklerine ilişkin İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 30’de sunulmuştur.

Tablo 30

Geri Bildirimin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Geri bildirim;	1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	<i>f</i> 2 % 0,8	1 0,4	12 4,7	60 23,6	179 70,5	254	4,63	0,67
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	2 0,8	14 5,5	45 17,7	193 76,0	254	4,69	0,61
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenileni göstermelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	1 0,4	25 9,9	68 27,0	158 62,7	252	4,52	0,69
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	5 2,0	59 23,2	190 74,8	254	4,73	0,49
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	7 2,8	52 20,6	194 76,7	253	4,74	0,50
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	<i>f</i> 1 % 0,4	3 1,2	29 11,5	77 30,6	142 56,3	252	4,41	0,77
7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	3 1,2	12 4,7	70 27,7	168 66,4	253	4,59	0,64
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunmalıdır.	<i>f</i> 1 % 0,4	0 0,0	20 8,0	67 26,7	163 64,9	251	4,56	0,67
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır.	<i>f</i> 1 % 0,4	2 0,8	24 9,6	71 28,3	153 61,0	251	4,49	0,73
10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	20 7,9	69 27,3	164 64,8	253	4,57	0,64
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir.	<i>f</i> 2 % 0,8	0 0,0	18 7,1	65 25,6	169 66,5	254	4,57	0,69
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	<i>f</i> 3 % 1,2	1 0,4	35 13,8	61 24,0	154 60,6	254	4,43	0,83
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	13 5,1	52 20,5	189 74,4	254	4,69	0,56
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	<i>f</i> 1 % 0,4	1 0,4	8 3,2	42 16,6	201 79,4	253	4,74	0,57
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	10 4,0	41 16,2	202 79,8	253	4,76	0,51
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	<i>f</i> 1 % 0,4	6 2,4	48 19,0	60 23,8	137 54,4	252	4,29	0,88
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	2 0,8	5 2,0	51 20,1	196 77,2	254	4,74	0,53
18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	3 1,2	17 6,7	50 19,8	183 72,3	253	4,63	0,66
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	1 0,4	7 2,8	47 18,5	199 78,3	254	4,75	0,52
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	7 2,8	39 15,4	207 81,8	253	4,79	0,47
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkânı tanımalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	6 2,4	46 18,2	201 79,4	253	4,77	0,47
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	6 2,4	48 19,0	199 78,7	253	4,76	0,48
23. öğrencinin çalışmasındaki doğrularını pekiştirmelidir.	<i>f</i> 0 % 0,0	0 0,0	11 4,3	60 23,7	182 71,9	253	4,68	0,55

1: Hiçbir zaman / 2: Nadiren / 3: Bazen / 4: Çoğunlukla / 5: Her zaman / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin katılım düzeyinin diğer maddelere göre daha yüksek olarak belirlenen maddelerin sırasıyla; geri bildirimin "verilme amacının tutarlı olması" (20.madde $\bar{X}=4,79$, $SS=0,47$), "öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanınması" (21.madde $\bar{X}=4,77$, $SS=0,47$) ve "öğrencinin yanlışlarının fark etmesini ve düzeltmesini sağlaması" (22.madde $\bar{X}=4,76$, $SS=0,48$) olduğu görülmektedir. Bu maddeler ayrıca öğretmenlerin en fazla görüş birliği sağladığı maddelerdir. İngilizce öğretmenlerinin katılım düzeyi diğer maddeler için de yüksek olmasına rağmen bu maddeler içinde en düşük katılım düzeyine sahip madde geri bildirimin "doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır" (16.madde $\bar{X}=4,29$, $SS=0,88$) maddesi olmuştur. Bu madde aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin görüşleri bakımından en fazla değişkenlik gösterdiği maddedir.

5.1.1.1. Nicel Bulguların Genel Değerlendirmesi

Buraya kadar sunulan öğretmen anketi verilerine dayalı analiz sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan dikkat çekici bulgular aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretmenleri;

- öğrencilerin motivasyonunu artıran ve öğrenmeyi destekleyen geri bildirim uygulamalarının (öğretmenin öğrenci çalışmaları için başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi; ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması; yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması) daha etkili olduğunu,
- quiz sonrası sağlanan ve ödev kontrolleri sırasında verilen geri bildirimi daha etkili bulduklarını,
- öğrencinin çalışmasını geliştirme durumunun izlenmesi gerektiğini,
- geri bildirimin bireysel ve yüz yüze verilmesi durumlarının daha etkili olduğunu,
- geri bildirimin öğrenciler için konuşma ve yazma becerisi açısından daha fazla katkı sağladığını,
- geri bildirimi her zaman kullandıklarını,
- geri bildirim kullanma bilgi ve beceri durumlarını oldukça yeterli olarak değerlendirdiklerini,
- en sık sözlü geri bildirim türünü kullandıklarını,

- en çok anında verilen geri bildirimi etkili bulduklarını, belirtmişlerdir.

5.1.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel verileri desteklemek ve öğretmen görüşlerini derinlemesine analiz edebilmek amacıyla 19 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, söz konusu görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

5.1.2.1. Geri Bildirimin Anlamına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Görüşmelerde katılımcılara ilk olarak “Öğrenme-öğretme sürecinde geri bildirim (dönüt) kavramı size göre ne anlam ifade etmektedir? Sizce derste hangi tür uygulamalar öğretmen geri bildirimi olarak nitelendirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru için gerçekleştirilen tematik analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Anlamına İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Temalar	Kapsamı
1. Ölçme-değerlendirme uygulamaları (f=11)	• Test çözümleri • Çalışma yaprakları (worksheet) • Quiz çeşitleri (ör: kelime quizi) • Sınav sonuçları
2. Öğretim etkinlikleri kapsamında uygulamalar (f=8)	• Çalışma yaprakları (worksheet) • Projeler • Soru çözme • Yazma ve konuşma aktiviteleri • Rol oynama (role-play) aktiviteleri • Ödevler • Oyunlar ve oyunlaştırma • Doğaçlama yaptırma • Sözel sorular • Emojiler • Motivasyon kartları
3. Sözel pekiştirme uygulamaları (f=4)	• Ödüllendirme (Aferin çok güzel, iyi, harika gibi sözcükler)
4. Sözel olmayan işaretçiler kullanımı (f=3)	• Beden dili • Jest mimikler (ör: öğrenciye gülümseme)
5. Sözlü ve yazılı düzeltme uygulamaları (f=3)	• Sözlü düzeltmeler/eksik tamamlama • Yazılı olarak verilen notlar

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin geri bildirimle ilişkin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen tematik analiz sonuçlarının; *ölçme-değerlendirme uygulamaları, öğretim etkinlikleri kapsamında uygulamalar, sözel pekiştirme uygulamaları, sözel olmayan işaretçilerin kullanımı ve sözlü ve yazılı düzeltme uygulamaları* olmak üzere beş ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimle yükledikleri anlamı kendi uygulamalarından örneklerle açıkladıklarını, ancak doğrudan bir geri bildirim tanımı sunmadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen görüşleri incelendiğinde, bazı katılımcıların (Ö7, Ö9, Ö16, Ö18) geri bildirim kavramını terminolojik açıdan hatalı bir şekilde ifade ettikleri ve "geri bildirim" yerine "geri dönüt" terimini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenler arasında geri bildirim kavramının terminolojik bağlamda kullanımına ilişkin bir terminolojik belirsizlik olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda, görüşmeye katılan öğretmenlerin bu soruya ilişkin ifadelerinden örneklere yer verilmektedir.

Tema 1: Ölçme-değerlendirme uygulamaları (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19)

Derste öğrencilerin cevaplarına verdiğimiz *geri dönütler* olabilir. Aferin, çok güzel, iyi şeklinde. Quizler yapıyorum ben zaman zaman. Yaptığım quizlerle de *geri dönütü* alıyorum aslında. Onları öğrencilerle tekrar değerlendiriyoruz. Yaptığım quizleri geri verip nasıl olması gerektiğini soruyorum. Öğrendiğimiz İngilizce dersini speaking tarzında yapıp doğaçlama yapmalarını istiyorum. Bu da bir *geri dönüt* şekli olabilir belki. (Ö9)

Biz İngilizce öğretmenleri biliyorsunuz ki quizler yapıyoruz. Mesela yaptığımız quizlerde *geri dönüt* önemli. Nasıl yapıyoruz bunu? Ben mesela kağıt üzerinde yaptıysam bunu öğrencilere puanlayıp kağıtlarını onlara mesela geri veriyorum. (Ö16)

En çok kazanım sıkıntısının olduğu bölümleri belirledikten sonra onunla ilgili hemen sınav ertesi olmasa da bir hafta sonra ya da iki hafta sonra o konu üzerine tekrar geri dönüp çocuklara hani burayı anlamadınız. Burada belki bir eksiğiniz var şeklinde tekrar *geri dönüt* vermek onun için tabii ki daha faydalı oluyor.....(Ö18)

Tema 2: Öğretim etkinlikleri kapsamında uygulamalar (Ö2, Ö6, Ö8, Ö9)

Geri bildirim kesinlikle önemli bir kavram. Sebebi öğrenci herhangi bir çalışmada eksiğini, hatasını görmediği zaman ilerleme ya da gelişme nasıl olur bilmeyecektir. (...) *İngilizce açısından geri bildirimi en rahat ya da en etkili verebileceğimizi düşündüğümüz, ya da benim düşündüğüm yer yazma aktiviteleri* olabilir. Öğrencinin ne kadar öğrendiğini ya da üretime ne kadar bir şey sunabildiğini yazma aktivitelerinde ve konuşma aktivitelerinde görebiliriz diye düşünüyorum ben. Aslında *vücut dili bile yerine göre geri bildirim olabilir*. (...) Onun dışında şu an aklıma hemen sorunca bir şey gelmedi ama... (Ö14)

Tema 3: Sözel pekiştirme uygulamaları (Ö11, Ö14, Ö15, Ö16)

Öncelikli olarak ders esnasında ya da yaptığı çalışmalara verebileceğimiz geri bildirimler olarak kısaca özetleyebilirim. *Öğrencinin verdiği bir cevaba, aferin, çok güzel gibi olumlu söylemler. Ayrıca da yazılı olarak verebileceğimiz, yaptığı çalışmaların altına düşeceğimiz notlar, çizeceğimiz bir emoji* bunlar bile geri bildirim olarak kabul edilebilir, diye düşünüyorum. (Ö15)

Tema 4: Sözel olmayan işaretçiler kullanımı(Ö4, Ö11, Ö15)

...bir öğrenciye karşı bir gülümseme bile geri bildirimdir.(Ö4)

Yani çok kapsamlı olabilir. Tek sözcük, *bazen mimik* bile bir geri bildirim olabilir. *Bir el işareti geri bildirim* olabilir..... Ama dediğim gibi *bazen bir baş işareti* bile... Hani *jest mimik* sanki *en ağırlıklı kullandığımız geri bildirimler*... *Jest mimikler ve kısa sözcükler* oluyor yani. Böyle çok ayrıntılı geri bildirimler veremiyoruz yani (Ö11)

Tema 5: Sözlü ve yazılı düzeltme uygulamaları (Ö1, Ö9,Ö14)

İngilizce açısından geri bildirim en rahat ya da en etkili verebileceğimizi düşündüğümüz, ya da benim düşündüğüm yer yazma aktiviteleri olabilir. Öğrencinin ne kadar öğrendiğini ya da üretime ne kadar bir şey sunabildiğini yazma aktivitelerinde ve konuşma aktivitelerinde görebiliriz diye düşünüyorum ben.(Ö14)

Şimdi mesela bireysel verdiğim ödevlerde her birini tek tek okuyarak altlarına mutlaka notlarla geri bildirim veriyorum. Sınıf içinde yaptığımda anında dediğim gibi onaylama ve kendi kendine düzeltme şeklinde oluyor. Sözlü geri bildirimlerde bulunuyoruz. Bunun dışında şeyler de yapıyorum ben. Yani dijital ortamları da kullanıyorum zaman zaman.(Ö9)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, geri bildirim kavramını terminolojik olarak hatalı kullanmalarının yanı sıra, uygulamalarında da kuramsal bilgiyle tutarlı bir biçimde ele almadıkları dikkat çeken bir diğer bulgu olmuştur. Örneğin, Ö9’un konuşma (*speaking*) dersinde gerçekleştirilen doğaçlama etkinliğini geri bildirim olarak tanımlaması, kavramın doğru yorumlanmadığını göstermektedir.

Bir başka katılımcı olan Ö16 ise geri bildirimin öğrenme süreci açısından önemine değinerek, anlamını öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini bildirmek olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte Ö16 dijital ortamda geri bildirim, akran geri bildirimi, rozet kullanımı gibi farklı geri bildirim uygulamalarının derslerde kullanılabileceğini belirten görüş bildiriminde bulunmuştur:

Geri bildirim öğrenme süreci için çok önemli ve sürekli olması gereken bir süreç. *Öğrencilerin güçlü yanlarını güçsüz yanlarını bir süreç boyunca sürekli olarak bildirmek* için önemli bence. Neler yapılabilir? *Sözel olarak geri bildirim yapılabilir* ki en çok kullandığım yöntem bu zaten benim. Onun haricinde birçok yöntem var aslında biz çok kullanamasa da. *Dijital ortamda belki geri bildirimler sağlanabilir*, anketler kullanılabilir. Mesela *akran değerlendirmesi* yapılabilir. Mesela bizim ortaokul altılarda, beşlerde *oyunlaştırmayla geri bildirim* yapılabilir. *Rozetler kullanılabilir*, liderlik tabloları oluşturulabilir. Ben özellikle beşinci sınıflara girdiğimde bunu çok yapıyordum. (Ö16)

5.1.2.2. Etkili Bildirimin Özelliklerine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Görüşmede katılımcılara yöneltilen bir diğer soru “Size göre etkili geri bildirim nasıl olmalıdır?” olmuştur. Bu soru için elde edilen öğretmen görüşleri üzerinde yapılan analiz sonuçları üç tema ortaya çıkarmıştır. Tablo 32 analiz sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 32

İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Temalar	Kapsamı
1.Duyuşsal unsurlara odaklı özellikler (f=10)	• Motive edici olması • Olumlu etki oluşturmaları
2.Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklı özellikler (f=6)	• Öğrenci odaklılık • Öğrenciye özel verilmesi • Öz güven geliştirici olması
3.Zamanlama odaklı ve olumlu olma özellikleri (f=3)	• Süreklilik • Veriliş zamanlaması

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin geri bildirimle ilişkin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen tematik analiz sonuçlarının *duyuşsal unsurlara odaklı özellikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklı özellikler ve zamanlama ile olumlu olma* özellikleri olmak üzere üç ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. İlk tema, öğretmenlerin etkili geri bildirimin öğrenciler üzerindeki *duyuşsal etkilerine* yönelik görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda, öğretmenler geri bildirimin öğrencilerin motivasyonunu artırma, özgüven geliştirme ve öğrenme sürecine yönelik tutumlarını şekillendirme gibi unsurlar açısından kritik bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Aşağıda, bu tema kapsamında öğretmenlerin görüşlerini yansıtan örneklerle yer verilmektedir.

Tema 1: Duyuşsal unsurlara odaklı özellikler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö15)

Etkili geri bildirim bence çocuğun yaptığı hatayı düzeltmesini sağlayan ve onu sonraki çalışmaları için *motive eden bir şekilde olmalı*. Yani çocuğun öğrenme isteğini kırmamalı, aksine artırmalı. (Ö9)

Aslında çocuğa geri bildirim verirken birazcık onu bence *motive de etmek gerekiyor*. Sadece eksik yönlerini söylemekten ziyade hani yapabildiği alanlara da aslında ona *geri dönüt* olarak vermemiz gerekiyor. *Şu konularda çok iyisin, aferin, başarılısın, çok güzel gidiyorsun*. Dönüt deyince sanki aklımıza hep sadece hatalara ya da eksiklere yönelik gibi geliyor ama bence *çocuğun başarabildiği alanlarda da ona geri dönüt verip motive etmemiz gerektiğini düşünüyorum*. (Ö16)

Sadece iyi, güzel şeklinde değil de, birazcık daha *tanımlayıcı olmalı*. Hangi yönden güzel, hangi yönlerini daha geliştirmeli, güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yapmalıdır eğer gerçek bir gelişimin sağlanmasını istiyorsak, geri bildirimin faydalı olmasını istiyorsak. Yoksa *tabii ki başarısının övülmesi, iyi, muhteşem, harika denmesi, çocuğun özgüvenini geliştirmede ya da motivasyonunu artırmada etkili olacaktır*. (Ö15)

Tema 2: Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklı özellikler (Ö3, Ö9,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18)

Tabloda görüldüğü üzere ikinci tema İngilizce öğretmenlerinin etkili geri bildirimde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması yönünde düşündüklerini göstermiştir. Bu tema için öğretmenlerin görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda verilmiştir.

Etkili geri bildirim *bence öğrenci odaklı olmalıdır*. Genel geçer kavramlardan, basmakalıp bildirimlerden oluşan bir geri bildirim her öğrenciye etki etmeyebiliyor. Bir öğrenci sözel geri bildirimlerden anlamakta daha yetkinken bir diğeri olmayabiliyor. O yüzden ben *bireysel farklılıkların geri bildirimlerde de etkili olduğunu düşünüyorum* (Ö3)

Bu tabii bireye özel, *öğrenciye özel olmalı* diye düşünüyorum. Çünkü her öğrenci farklı seviyede olabiliyor. Öğrenciden beklediğimiz nedir? 100 ya da 90'lık bir öğrenciden beklediğimizle 50'lik bir öğrenciden beklediğimiz aynı olmaması gerekiyor. O yüzden *kişiye özel olması gerekir* feedback'in diyebilirim. (Ö13)

Tema 3: Zamanlama odaklı ve olumlu olma özellikleri (Ö6, Ö8, Ö18)

Son tema İngilizce öğretmenlerinin etkili geri bildirimde zamanlamanın ve olumlu sağlamanın önemli olduğu yönünde görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Bu tema için öğretmenlerin görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda verilmiştir.

Zamanında yapılmalı ve sürekli olmalı. Gücsüz yanlarını güçlendirmeye yönelik de olmalı. Aynı zamanda sadece olumlu değil de olumsuz yanlar da geri bildirim şeklinde verilmeli, diye düşünüyorum.(Ö6)

Olumlu olmalı bence. Olumsuz geri bildirim çocuklarda farklı duygular yaratabiliyor ve dersten soğumalarına, sebep oluyor. *Ve zaman aşımına uğramadan bence verilmeli*. Dedğim gibi sınav sonrasında çok fazla zaman geçirmeyi gayret ediyorum. *Ders anında vermeye çalışıyorum*. Hem *olumlu olmalı hem de en kısa zamanda olmalı* (Ö18)

Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşlerini yansıtan söylemler incelendiğinde; etkili geri bildirim öğrenciye odaklı olması, bireysel farklılıkları dikkate alması, motive edici olması, zamanlamasına dikkat edilmesi, sürekli verilmesi, olumlu olması, özellikleri ön plana çıkmasıdır.

5.1.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimi Kullanma Sıklığı ve Amaçlarına İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru kendi içinde alt sorulardan oluşmaktadır. “*Dersinizde geri bildirim kullanıyor musunuz? Cevabınız EVET ise; geri bildirim ne sıklıkta kullanırsınız? Hangi amaç/amaçlarla kullanıyorsunuz? Dersinizde geri bildirim kullanmıyorsanız, kullanmama neden/nedenlerinizi belirtir misiniz?*” olarak öğretmenlere yöneltilen bu soruda görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı derslerinde geri bildirim kullandığını belirterek cevaplamıştır. Tablo 34’da gösterildiği gibi, öğretmenlerin geri bildirim derslerde ne sıklıkta kullandıklarına yönelik cevaplarının analizi; sık sık kullanım, sık olmayan kullanım ve spontan gelişen kullanım olmak üzere üç tema ortaya çıkarmıştır. Benzer biçimde, geri bildirim kullanma amaçlarına yönelik cevapların analizi ise görüşlerin; düzeltme amaçlı kullanım, onaylama amaçlı kullanım ve motive etme amaçlı kullanım, olmak üzere üç tema altında toplandığını göstermektedir. Tablo 33 analiz sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 33

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanma Sıklığı ve Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Geri bildirim Kullanma Sıklığı		Öğretmenlerin Geri bildirim Kullanma Amaçları
Temalar	Kapsamı	Temalar
1.Sık Sık Kullanım (f=9)	- Genellikle her performans sonrasında - Her ders - Hemen hemen her ders her cevap sonrasında	1.Düzeltilme ve düzelttirme amaçlı kullanma (f:11)
2.Sık Olmayan Kullanım (f=5)	- Sık değil 15 günde bir - İki haftada bir - Ayda bir	2.Onaylama (teşvik) amaçlı kullanma (f:6)
3.Spontan Gelişen Kullanım (f=4)	- Belli bir sıklığı yok - Gerektiğinde, yeri geldiğinde, ihtiyaç olduğunda	3.Motive etme amaçlı kullanma (f:5)

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir

Tablo 33 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin yanıtlarının büyük ölçüde “sık sık kullanım” teması altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18 ve Ö19 İngilizce derslerinde geri bildirimin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığına işaret ederken, yalnızca bir öğretmen (Ö7) bu soruya ilişkin görüş bildirmemiştir. Öte yandan, beş öğretmen (Ö2, Ö6, Ö8, Ö13, Ö16) derslerinde geri bildirimi sık kullanmadıklarını belirtirken, dört öğretmen (Ö4, Ö10, Ö12, Ö18) geri bildirimi duruma bağlı olarak, ihtiyaç duyulduğunda kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sorunun son bölümünde, öğretmenlerin geri bildirimi hangi amaçlarla kullandıklarına dair görüşleri analiz edildiğinde, farklı amaçlara yönelik kullanıldığı ancak en yaygın kullanım amacının düzeltme (f=11) olduğu belirlenmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin geri bildirimi kullanım amaçlarına ilişkin ifadeler temalar doğrultusunda sunulmaktadır.

Tema 1: Düzeltme ve düzelttirme amaçlı geri bildirim kullanımı (Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18)

Düzeltilme amacıyla hemen hemen hiç olmuyor aslında. İpucu vererek kendine *düzeltiltirme, kendine doğruyu söylettirme şeklinde oluyor*. Bunu şöyle de yapabilir miyiz şeklinde biraz daha ekleyerek pekiştirme şeklinde oluyor şu anda. ...düzeltilme yaptığımız zaman çocuğun kendine olan güveni sarsılıyor ve sürekli yanlış yaparım korkusuyla tekrar cümle kurmaktan çekiniyor. Yaptığı doğrular üzerine odaklanırsak çocuk da kendine daha çok güvenerek daha çok katılıyor. (Ö9)

Tema 2: Onaylama (teşvik) amaçlı geri bildirim kullanımı (Ö2, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö18)

Dediğim gibi düzeltme olayına çok fazla girmiyorum, *geri bildirimi onaylamak için kullanıyorum. Pekiştirsin, bir sonraki derse ya da bundan sonraki derslere daha hevesli olsun* diye kullanıyorum. Ama çok fazla düzeltmiyorum (Ö5).

Yani *onaylama anlamında, teşvik etme anlamında* kullanıyorum. Bir de işte mesela bunu yanlış anlamış olabilir misin? Aslında burada böyle de demek istiyor, bir de böyle düşünsek şeklinde. Düzeltme amaçlı, hissettirerek düzeltme amaçlı. (Ö18)

Tema 3: Motive etmek amaçlı geri bildirim kullanımı (Ö2, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16)

Öncelikle çocukların hatalarını, eksiklerini görmekten ziyade önce başarılarını görüp, onları *motive etmemiz gerektiğini düşünüyorum. Önce dönütü motive ederek vermenin daha doğru olduğunu düşünüyorum.* Çünkü çocuklar motive olduktan sonra zaten biz dönütü vermesek bile ben iyiyim ama şu konuyu yapamamışım düşüncesinde kendileri bile görebiliyor. Ama tabii çocuğu *motive etmek bence bu konuda önemli...* (Ö16)

Bu bulgu, öğretmenlerin en çok düzeltme ve düzelttirme amaçlı geri bildirim kullandıklarını göstermektedir.

5.1.2.4. Derslerinde Kullandıkları Geri Bildirim Uygulamalarına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “*Dersinizde ne tür geri bildirim uygulamaları/stratejileri kullanıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Öğrenciler açısından en etkili geri bildirim uygulamaları sizce nelerdir?*” sorusu üzerinde yapılan analiz sonuçları görüşmeye katılan öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları/stratejileri konusunda görüşleri analiz edildiğinde, dört tema altında toplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34

İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Temalar	Katılımcı kodu	Kapsamı
Değerlendirme Odaklı Geri Bildirim (f=11)	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	• Kelime quizi • Artı eksi listeleri • Yazılı ve sözlü • Not verme • Test çözümleri
Anında ve Etkileşimsel Geri Bildirim (f=9)	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	• Birebir anında geri bildirim • Sözlü birebir geri bildirim
Öğrenme Sürecine Entegre Edilen Geri Bildirim (f=4)	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9	• Kelime oyunları • Çalışma yaprakları (Worksheet) • Role-oynama aktiviteleri • Proje ödevleri
Motivasyonel ve Davranışsal Geri Bildirim (f=3)	(Ö5, Ö6, Ö15)	• Kaşe uygulamaları • Stickerlar kullanma • Emojiler • Onaylama

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir

Tabloda 34’de görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin belirttiği geri bildirim uygulamaları ağırlıklı olarak “*Değerlendirme Odaklı Geri Bildirim*” ve “*Anında ve Etkileşimsel Geri Bildirim*” “*Öğrenme Sürecine Entegre Edilen Geri Bildirim*” ve “*Motivasyonel Ve Davranışsal Geri Bildirim*” temaları altında toplanmaktadır. Görüşülen 19 öğretmen tarafından öğrenciler için en etkili geri bildirim uygulamalarına yönelik belirtilen görüşlere aşağıda örnekler sunulmuştur:

Tema 1: Değerlendirme Odaklı Geri Bildirim (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19)

Çoğunlukla hemen ama. Yani cevabı alır almaz. Ya da *yazılı sonrasında, quiz sonrasında* onlar hangisine girer? Orada whole class, onu daha çok. Çünkü belli hataları yapınca sınıf... Genelde zaten mutlaka dağıtım mesela. Quizleri ve yazıları mutlaka görsünler diye. O ellerindeyken ben işte bak şurada hata yapmışsınız, burada hata yapmışsınız diye mutlaka söylerim. O tüm class oluyor yani Yani *pozitif, onaylanmayı çok seviyorlar kesinlikle*, düzeltmeyi hiç sevmiyorlar. Ama işte ben de kendi öğrenme sürecimden de biliyorum. İnsan hatalarından öğrenir. Ama tabii ki olumlu duymak isteyebiliyor çok insan yapısından dolayı. (...). *Olumlu geri bildirim çok hoşlarına gidiyor. İmmEDIATE ve olumlu olduğunda pozitif en çok o hoşlarına gidiyor ve hem de motive ediyor.* Daha çok katılma isteğini artırıyor. Zaten bir insan isterse öğrenir. (...) O yüzden belki pozitif olarak motive edip olumlu şeylerle ama mutlaka eksiklerini de söylemek gerekiyor yani...(Ö11)

Tema 2: Anında ve Etkileşimsel Geri Bildirim (Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16)

En etkili geri bildirim bence birebir, o an yapılan olduğunu düşünüyorum. Çünkü performansın en canlı, en enerjik olduğu anın düzeltilmesi, o performansın daha sonradan düzeltilmesine göre daha etkili oluyor. Yani ders anında yapılan bir performansın anında düzeltilmesi durumu ile dört hafta sonundaki bir değerlendirme bence aynı olmuyor. Uzun süre geçtiği zaman öğrenci için bir yük haline geliyor. Bir ünitenin tamamını düzeltmek var bir yanda, bir diğer yanda ise en küçük parçasının düzeltilmesi var. *Bence en etkili olanın anında sözel olarak ve o an yapılan olması gerektiğini düşünüyorum* (Ö3)

Tema 3: Öğrenme Sürecine Entegre Edilen Geri Bildirim (Ö2, Ö6, Ö8, Ö9)

....Oyun, oyun çok oluyor 5. sınıfta oyunlara daha çok ağırlık veriyoruz ama 8’de LGS ağırlıklı olduğu için daha çok test ve soru-cevap akıllı tahtadan (...) faydalanıyoruz. (Ö8)

Tema 4: Motivasyonel ve Davranışsal Geri Bildirim (Ö5, Ö6, Ö15)

Kaşem var. Kaşe. WELDONE yazan bir kaşem var. Bunu çok fazla kullanıyorum. (Ö5)

Her öğrenci bireyselleştirilmiş bir geri bildirim kullanmaya çalışıyorum. Onun haricinde çok sık olmasa da dediğim gibi *bu kaşedir, oyunlaştırmadır*.(Ö6)

... mesela emojiler, vereceğimiz stikerler falan .(Ö15)

5.1.2.5. Geri Bildirim Zamanlamasına İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine “*Dersinizde geri bildirimi ne zaman kullanırsınız? (ders sonunda, gerektiği zaman, dersten vakit kaldığında vd.) Geri bildirimi kullanma zamanını nasıl/neye göre belirliyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin bu soruya verdikleri görüşleri yapılan analiz sonucunda iki temel kategori altında toplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Temalar	Kapsam
1.Spontan Zamanlama (f=10)	• bir zamanı belirlemeden • gerektiğinde • yeri geldiğinde • ihtiyaç anında
2.Spesifik Zamanlama (f=8)	• quiz, yazılı, yazma (writing) çalışması, test, öğrenci performansı, ödev sonrası

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir

Tablo 35’de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim zamanlamasına ilişkin görüşlerinin bir kısmı (Ö2,Ö4,Ö5,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19) ilk tema olan “Spontan Zamanlama” altında toplanmıştır. Bu temaya göre öğretmenler geri bildirim için belli bir zaman belirlemeyip, geri bildirimi gerekli bulduklarında, ihtiyaca göre kullanmaktadır. Bu soruya verilen öğretmen cevaplarından (Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö14,Ö15) ortaya çıkan ikinci tema ise “Spesifik Zamanlama” olmuştur Bu temaya göre öğretmenler geri bildirimi özellikle quiz, yazılı, writing çalışması, test, öğrenci performansı, ödev sonrasında öğrencilere sunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin bu soru için belirlenen temalar bağlamında görüşlerini yansıtan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Tema 1: Spontan Zamanlama (Ö2,Ö4,Ö5,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19)

Öğrencinin ihtiyacı olduğunu düşündüğümde...Ders esnasında yani onun herhangi bir zamanı yok. Ders başı, ders sonu değil. Dersimi işlerken o anda gerekirse hemen anlık geri bildirimlerim var. Ertelemiyorum ben geri bildirimleri. (Ö5)

Gerektiği her zaman. Yani herhangi bir zaman tespit etmiyorum. Bütün ders bitsin ondan sonra değil. Yaptığı herhangi bir şeyde hemen sonra geri dönüş vermeyi tercih ediyorum.(Ö9)

Hani önce konu anlatılıyor, ders esnasında öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluyor. Sözlü olanlar ya da o jest mimik diye ifade ettiğim şeyler. Ama o yazılı sonrası, quiz sonrası onlar mutlaka oluyor. Writingler için hatalara yönelik, şu konuda eksiksin, şuna iyi çalış falan tarzı şeyler yazabiliyorum.(Ö11)

(...) Yani yeri geldiğinde, yani öğrenciyi bir şekilde pekiştirmek için de kullanıyoruz. Ders esnasında oluyor bu. Veya dersin başında da kullandığımız oluyor. Veya dediğimiz gibi örnek yaparken orada, yani düzeltme anlamında dersin ortasında da kullanıyoruz. Öyle kesin bir zamanı yok. Yani nerede lazımsa o zaman kullanıyoruz.(Ö12)

Tema 2: Spesifik Zamanlama (Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö14,Ö15)

Aktiviteler sırasında teşvik edici ve düzeltici konuyla alakalı eksik öğrenmeler var. Onun tespiti sırasında, dediğimiz gibi mevcutların kalabalık olmasından dolayı daha çok test usulü ya da quiz usulü (...) Ünite sonları da mümkün, ünite sonlarında da yapıyoruz. Süreç içinde sınıf içi etkinliklerde, aktivitelerde ya da yapılan basit alıştırmalar sırasında da feedback verebiliyoruz. (Ö14)

Ama genelde ders sonunda ya da etkinlik esnasında gördüğümüz olumlu bir davranışta ya da kullandıkları herhangi bir güzel yapıda olabilir. Ve de vereceğimiz ödevlerden sonra özellikle geri bildirim veriyoruz. Tabii ki sınavlardan sonra da geri bildirim olmazsa olmuyor. (Ö15)

Bu soru için yapılan analiz sonuçları İngilizce öğretmenlerinin daha çok spontan zamanlamaya bağlı geri bildirimini kullandıklarını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin zamanlama konusunda belli bir strateji uygulamadıklarını göstermektedir.

5.1.2.6. Geri Bildirim Verme Sürecinde Dikkate Alınan Unsurlara İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “Öğrencilere geri bildirim verirken dikkate aldığınız unsurlar var mı? Varsa neler? Geri bildirim uygulamalarınız sınıfa ya da öğrencilere göre farklılık gösteriyor mu? Nasıl?” sorusu için yapılan analiz sonucunda öğretmen görüşlerinin iki temada toplandığı belirlenmiştir. Tablo 36 bu soruya yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 36

İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilere Geri Bildirim Verirken Dikkate Aldığı Unsurlara İlişkin Bulgular

Temalar	Kapsam
1.Olumlu ve yapıcı dil (f=11)	• Yararlı olmak • Konuyla ilişkili geri bildirim vermek • Yapıcı ifadeler kullanmak • Olumlu tutum yansıtmak ve dil kullanmak
2. Öğrencinin bireysel özellikleri (f=8)	• Öğrencinin hazırbulunuşluğu • Öğrencinin duyuşsal özellikleri • Öğrencinin öğrenmeye ve geri bildirimine açık olması • Öğrencinin başarı düzeyi • Öğrencinin bilgi seviyesi

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir

Tablo 36’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin geri bildirim verirken dikkate aldıkları unsurlar en çok “Olumlu ve yapıcı dil” teması altında toplanmıştır (Ö6,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15, Ö18,Ö19). Bu tema için katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema 1: Olumlu Ve Yapıcı Dil (Ö6,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö18,Ö19)

Ya tabii özellikle olumsuz yönlerini fark ettirmek derken çok kırıcı olmamaya çalışmak. Hani biraz daha kişisel durumlara dikkat etmek, (...) Mesela sınıf içerisinde belli bir konuda hassasiyete sahip olan öğrenciler olabilir. O konulara dikkat etmeye çalışıyoruz. Tabii burada öğrenciyi tanımak gerekiyor. Yani kişisel olarak davranmaya özen gösteriyoruz. (...) (Ö6)

Tabii ki olumlu dil geliştirme olabilir. Genellikle olumluyla başlayıp arada çocuğun özgüveni kırılmasın diye biraz daha eksiklerini belirtip ardından yine bunu olumluyla tamamlamaya çok özen gösteririm. Bu bir tanesi sayılabilir. Bunun dışında yapıcı yorumlar yapmak her zaman daha iyi. Tabii ki eksiklerini ortaya koyacağız ama dediğim gibi motivasyonun kırılmaması da çok önemli.(...) (Ö15)

İşte olumsuz bir şey yapmamaya çalışıyorum. Yani onu dersten soğutacak, incitecek şekilde konuşmamaya çalışıyorum. Mümkün olduğunca olumlu bir tavır oluyorum. Mesela gülümseyerek yapıyorum bunu (...) Evet yani daha pozitif bir ortam sağlamaya çalışıyorum bunun için.(Ö18)

Morallerini bozmamaya çalışıyorum (...). Yine duygusal boyutunu çok önemsiyorum. Onları kırmadan yapmaya çalışıyorum. Şöyle desen daha güzel olur mu? Çoğunuz aynı hatayı yapıyorsunuz gibi. Üzmeden, moralini bozmadan, motivasyonunu düşürmeden yapmaya çalışıyorum. O zaman öğrenci motivasyonunu ve öğrencinin duygusal olarak yıpranmaması gerekecek şekilde veriyorsunuz (Ö11)

Tema 2: öğrencinin bireysel özellikleri (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö12,Ö14,Ö16)

Diğer taraftan öğretmenlerin geri bildirim verirken dikkate aldıkları unsurların en çok yoğunlaştıkları bir diğer tema “öğrencinin bireysel özellikleri” olmuştur (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö9, Ö12,Ö14,Ö16). Bu tema için katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencinin başarı düzeyi. Tabii kişiye göre *geri dönüş* vermek gerekiyor. Herkesten beklentiniz de aynı değil. Her öğrencinin psikolojik ve akademik başarısı da aynı değil. Öğrencinin durumuna göre açıkçası.(Ö9)

..... negatif bir şey söylemeden feedback vermeye çalışıyoruz. Bu da daha kalıcı ve öğrencinin istekli olmasını sağlıyor (Ö16).

Katılımcılar bu soru kapsamında görüşlerinde genel olarak geri bildirim verirken; öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate aldıklarını, ve aynı zamanda olumlu dil kullandıklarını vurgulamışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (Ö4,Ö10,Ö11,Ö14) her sınıfın ayrı bir atmosferi olduğundan dolayı geri bildirim uygulamalarının sınıftan sınıfa değiştiğini belirtmiştir.

5.1.2.7. Geri Bildirim Uygulamalarını Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “*Dersinizde geri bildirim uygulamalarınızı olumlu yada olumsuz yönde etkileyen faktörler ya da geri bildirim uygulamalarınızda karşılaştığınız güçlükler nelerdir?*” sorusu için yapılan analiz sonuçlarına dayalı bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarını Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Faktörlere İlişkin Bulgular

Temalar	Kapsam
1.Öğrenci Temelli Faktörler	Olumlu (f=10) • Öğrencinin derse karşı ilgisi • Öğrencinin derse hazır olması • Öğrencinin yüksek motivasyonu • Öğrencilerin akademik seviyelerinin denk olması
	Olumsuz (f=12) • Öğrencilerin öğrenmeye açık olmaması • Öğrencilerin isteksizliği • Düşük öğrenme düzeyi • Öğrenciler arasındaki akademik seviye ve hazırbulunuşluk farklılıkları • Öğrencinin geri bildirim kapalı ve isteksiz olması • Öğrencilerin hatalarını kabul etmemeleri • İçerik kapanıklık gibi duyuşsal faktörler
2.Ders Temelli Faktörler	Olumlu (f=4) • Sınıf atmosferi • Ders konusunun ve materyalinin öğrencinin ilgisini çekmesi • Dersin uygulamaya dönük olması • Sınıf mevcudu
	Olumsuz (f=10) • Sınıf mevcudu • Gürültü gibi sınıf yönetimi sorunları • Ders süresi ve ders saati • Programın yoğunluğu
3.Öğretmen Temelli Faktörler	Olumlu (f=2) • Daha önce denenmiş ve başarı elde edilmiş yöntemler
	Olumsuz (f=3) • Öğretmen hazırbulunuşluğu • İş yükü ve yoğun çalışma temposu

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir

Bu soruda olumlu ve olumsuz faktörler için yapılan ayrı ayrı tematik analiz sonucunda öğrenci temelli, ders temelli ve öğretmen temelli faktörler, olmak üzere üç tema belirmiştir. Öğrenci temelli faktörler doğrudan öğrenci özelliklerinin geri bildirimi etkilediği faktörler olup, öğrencinin derse ilgisi, hazırbulunuşluğu, motivasyonu, akademik başarısı bu temayı oluşturan kodlardır. Bu tema için katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarını etkileyen olumlu faktörler

Tema 1. Öğrenci temelli faktörler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö16,Ö18)

Konu eğer öğrencilerin kişisel hayatlarında ilgi duydukları bir noktaya denk gelirse öğrenciler bir anda tüm algılarını açıyorlar ve geri bildirim çok canlı oluyor, sınıf çok daha aktif oluyor vs.(Ö3)

Geri bildirim i nasıl olumlu etkiler öğrenciler dersi çok güzel bir şekilde dinliyorsa ödevlerini yaparsa beni aşırı derecede... zaten bende motive olmuş oluyorum Dolayısıyla geri bildirim verdiğimizde onlarda güzel anlıyorlar (Ö1)

Tema 2. Ders temelli faktörler (Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö18)

Bazen *sınıfın atmosferi* de etkiliyor tabii ki. Derse gerçekten katılım olduğunda bu tabii ki beni de pozitif etkiliyor ama işte gürültü olduğunda, derse ilgisiz öğrencilerin, ders huzurunu bozma çabaları olduğunda biraz tabii ki ister istemez insanız. .. (Ö18)

Bir kere *sınıf mevcudu* ne kadar az olursa o kadar etkili geri bildirim verebiliyorum. Beni isteklendiriyor. Bir de İngilizce dersinin daha çok uygulamaya yönelik yaptığımız zaman bu beni daha da heyecanlandırıyor. Geri bildirimini daha da tetikliyor... (Ö6)

Tema 3. Öğretmen temelli faktörler (Ö11,Ö15)

Ben, benim aldığım geri bildirim. En iyi etkileyen. Mesela çocuk bana geri dönüyor ya. Hocam siz şöyle demiştiniz. Ben bunu yaptım ve sonucunu aldım diye bana geri döndüğünde. Herhalde en çok o beni de motive ediyor. Ona göre artıyor. Benim öğrenciden aldığım feedback benim feedback tarzımı belirliyor (Ö11).

Yani daha önce deneyip de başarı elde ettiğim yöntemler varsa bunları devam ettirmek diye sayabilirim. Ben öyle eski geçmiş yaşantımda daha öz kısa yorumlar yaparken şimdi bunları daha çok detaylandırmaya başladım ve bunun öğrenci gelişimine çok çok daha katkı sağladığını gördüm (Ö16).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını olumlu etkileyen faktörler içinde görüşlerin yoğunlaştığı tema '*Öğrenci Temelli Faktörler*' olmuştur. Diğer taraftan benzer biçimde olumsuz faktörler de en çok '*Öğrenci Temelli Faktörler*' teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını olumsuz etkileyen faktörler konusunda görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarını etkileyen olumsuz faktörler

Tema 1. Öğrenci temelli faktörler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö16,Ö18)

Mesela bazen geri bildirimin işe yaramadığını düşündüğüm zamanlar olabiliyor. Bu beni geri bildirim vermekten alıkoyabiliyor (Ö6)

Olumsuz olan işte çocuktan hiçbir şey alamıyor olmak. Onda hiçbir değişim olmuyorsa. Sen hani söylüyorsun. Duymuyormuş gibi davranıyor. Hiçbir şekilde davranış değişikliği ya da akademik bir değişiklik oluşmuyorsa.(...) işe yarayacağını düşünüyorsam daha istekliyim. Ama buna ben ne feedback verirsem vereyim çözüm olmayacak diyorsam çok uğraşmak isteniyorum yani..(Ö11)

Tema 2. Ders temelli faktörler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18)

Şöyle etkiliyor. Beşler, kırk kişi. Bazen her şeye geri bildirim veremeyebiliyorum. Öğrenciye diyorum ki, teneffüste gel yanıma. Bu şekilde birebir geri bildirim vermek zorunda olduğum oluyor. (Ö2)

Herkese ulaşamıyoruz yani bu dediğim gibi sınıfın kalabalık olmasından kaynaklı.... Ders saat süresi yetmiyor kimi zaman, kimin neyi ne kadar öğrenebildiğini yüzde yüz tespit edemiyoruz. Evet topluyoruz verileri ama karşılığında dönütleri, geri bildirimleri yapıyoruz ama devamında ne oldu? Öğrenci bunu düzeltti mi düzeltilmedi mi? Yani eksikleri yanlışları tespit edebiliyor ve geri bildirimini verebiliyorsak bile bunu tekrar geri bildirim sonrası takibini yapamıyoruz. Follow up kısmı yok. (Ö14)

Programı eğer yetiştiremiyorsak geri bildirim yapmak çok zaman alıyor ve bazen de yapamıyoruz gerçekten. Tabii buna sınıfların kalabalık olması da etkili. Yani bizim işimizi zorlaştıran aslında zaman. Zaman da yeterli gelmediği için bazen geri bildirim yapamıyoruz. Yani ders saatlerimiz biraz daha fazla olsaydı ya da program biraz daha az konulardan oluşsaydı daha rahat yapabilirdik. (Ö16)

Tema 3. Öğretmen temelli faktörler (Ö11,Ö15)

Detaylı bilgi vermek öğretmenlerin yoğun çalışma temposu içerisinde çok zor. Bunun için ekstra bir efor ve zaman harcamanız gerekiyor. Bu da tabii ki bütün öğrenci sayısına yetişemiyoruz ki bizim okulumuz küçük bir okul olmasına rağmen daha öğrenci sayısının yoğun olduğu sınıflarda bunun uygulanması çok çok daha zor, güç hal alıyor. Dolayısıyla bunu daha çok bireyselden yöne sınıfa yönelik geri bildirim verme sürecine dönüşüyor. Bunun için belki de daha iyi bir planlama yapıp belli bir rutin içerisinde belli öğrencilere geri bildirim verip planlanması yapılması bir çözüm önerisi olabilir. Ama yaşadığım en büyük sorun birebir geri bildirim verme sürecinde zamanımızın çok az olması (Ö15)

Bu bulguya göre, İngilizce öğretmenleri geri bildirim uygulamalarını olumsuz etkileyen faktörleri en çok öğrenci ve ders temelli olarak açıklamışlardır.

5.1.2.8. Geri Bildirim Uygulamalarının Yeterliğine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen “Dersinizde kullandığınız geri bildirim uygulamalarınızı yeterli buluyor musunuz? Yeterli bulmuyorsanız niçin?” sorusu kapsamında yapılan analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Bu sorunun ilk kısmı için katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=12) cevabı “yeterli değil” olduğundan, analiz yeterli bulmama nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 38

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Bulmama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kapsam
1.Ders Temelli Nedenler (f=6)	• Kalabalık sınıflar • LGS sınavı etkisi • Disiplin problemleri • Yetersiz ders saati • Yoğun müfredat
2.Öğretmen Temelli Nedenler (f=4)	• Her öğrenciye bireysel davrananama • Her öğrenciye ulaşamama • İş yükü
3.Öğrenci Temelli Nedenler (f=4)	• Sürekli değişen öğrenci profili • Öğrencilerin İngilizce dersini önemsememesi • Sınav kaygısı

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tablo 38 incelendiğinde; öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını yetersiz bulma nedenlerinin çeşitlilik gösterdiği, bunların arasında ‘Ders Temelli Faktörler’ temasında

toplanan görüşlerin ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerin bu soruya verdiği cevapları yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema 1: Ders Temeli Nedenler (Ö2,Ö9,Ö12,Ö14,Ö16,Ö19)

Sınıf mevcutlarından dolayı yeterli olmayabilir. Herkese geri bildirim veremeyebiliyoruz. Bazen hızlı geçmek zorunda kalıyoruz. Öğrencinin seviyesine yeterli gelmiyor olabilir (Ö2)

Yeterli değil, her zaman gelişmeye açık olmak gerekiyor. Bazı öğrencileri hiçbir zaman kazanamayabiliyorsunuz. Geri bildirimin sanki her öğrenciye göre olması gerekiyor. Ama yine eğitim sistemi içinde de bunu yapmanız mümkün olmuyor. Kalabalık sınıflar... (Ö9)

Yeterli değil. Mesela birebir daha çok olmalı.. Ayrıntılı ve birebir olan biraz daha fazla olmalı. Ama dediğim gibi hiç de yok değil. Hani kullanıyorum. Hatta sık kullanıyorum ama az az. Dediğim gibi bir öğrenci bir soruya cevap veriyorsa onu cevapsız bırakmam yani (Ö11)

Yeterli bulmuyorum. Yani zamanla ilgili sorunlarımız var. Bizim mesela haftada 4 saat dersimiz var. Ondan dolayı çok kullanamıyoruz. Program yetiştirme sıkıntısından dolayı biraz daha dersleri hızlı işlemeye çalıştığımız zaman bazı sıkıntılar oluyor. Zaman sıkıntısı var (Ö12)

Yeterli bulmuyorum , çünkü 30 kişilik sınıf çok, az değil yani 30 kişiye birebir her birine bir geri bildirim yapsak inanın ki bence 2-3 ders saatimiz gidecektir. Ders saatimiz yeterli olmadığı için bence bu konuda biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz. Yine zaman ve ders saatinden dolayı yetersiz. Çünkü bazı sınıflarda seçmeli derslerimiz olabiliyor fazla oluyor. Onlarda mesela 5. sınıflarda geri bildirimi daha rahat yapabiliyorum. Ama 7'lerde ders saatim biraz daha az olduğu için onlarda çok fazla yapamıyorum (Ö16)

Tam yeterli diyemem ki bu da sınıf mevcudundan kaynaklı. 30 kişiye 40 dakika içinde ne kadar ulaşabiliyoruz, sınıf mevcudu burada bizi zorluyor. Yoksa strateji olarak feedback'imizi veriyoruz ama bütün öğrencilere eşit ulaşamıyoruz (Ö19),

Tema 2: Öğretmen Temelli Nedenler (Ö3,Ö6,Ö7,Ö15)

Bazen yapamadıklarına ya da yapmak isteyip de unuttuklarına yani beşer şaşar durumları bazen gerçekleştirebiliyor. Geri bildirim aslında öğretmenler de alması gerekiyor (Ö3)

şu an LGS hazırlık sürecinde olduğumuz için sekizler tamamen böyle sanki matematik dersi istiyormuşuz gibi bir şeyleri yetiştirmeye çalışmamız dolayısıyla sanırım İngilizce'nin yapmam gereken o kısmı yapamıyormuşum gibi geliyor (Ö7)

Tema 3: Öğrenci Temelli Nedenler (Ö7,Ö9,Ö17,Ö18)

Çünkü sürekli karşımdaki profil gelişmiş bir şekilde geliyor karşıma. Yeni yeni yöntemler ortaya çıkarmam lazım. Örnek veriyorum bir çocukla iletişim kurabilmek için (Ö17)

..sınıf düzeyi yükseldikçe ve sınav kaygıları oldukça çok fazla kullanamamaya başlıyor. Çünkü önemsemiyorlar, umursamıyorlar. İngilizceyi biraz arka planda tutuyorlar ve özellikle sekizci sınıflar (Ö18)

Olumsuz olan işte çocuktan hiçbir şey alamıyor olmak. Onda hiçbir değişim olmuyorsa. Sen hani söylüyorsun. Duymuyormuş gibi davranıyor. Hiçbir şekilde davranış değişikliği ya da akademik bir değişiklik oluşmuyorsa. O zaman moral çöküyor. Bunlara zaman harcamaya değmez diyorsun. Bazı çocuklar hani umudu kesiyor gibi oluyoruz. Öbür isteklilere ve ben bir şey diyorsam onunla davranış değişikliğini oluşturacaksa o zaman ben de daha istekli oluyorum tabii ki. Yani işe yarayacağını düşünüyorsam daha istekliyim. Ama buna ben ne feedback verirsem vereyim çözüm olmayacak diyorsam çok uğraşmak isteniyorum yani..(Ö11)

Bu bulguya göre, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarında kendilerini yeterli bulmamalarında en çok ders temelli nedenlere vurgu yaptıkları gözlenmiştir.

5.1.2.9. Geri Bildirim Sonrası Öğrencilerden Beklentilere İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru “*Dersinizde geri bildirim sonrasında öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? Öğrencilerinize verdiğiniz geri bildirim sonrasında herhangi bir uygulamanız ya da izlediğiniz bir strateji oluyor mu? Nasıl?*” olmuştur. Bu soruya yönelik katılımcıların görüşleri analiz sonuçlarına göre ‘akademik başarı ve bilişsel farkındalık’ ve ‘derse karşı olumlu tutum’ olmak üzere iki temel tema altında toplanmıştır. Tablo 39 bu soruya ilişkin analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 39

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sonrası Öğrencilerden Beklentilerine Yönelik Bulgular

Temalar	Kapsam
1.Akademik Başarı ve Bilişsel Farkındalık (f=10)	• Öğrencilerin eksiklik ve yanlışlarının farkına varmaları • Yanlışları bir daha yapmamaları • Yanlışları azaltmaları • Yanlışları tekrarlamamaları • Başarının artması • Eksik ve yanlışların üzerine yoğunlaşılması • Kazanımları tam kavraması
2.Derse Yönelik Olumlu Tutum (f=5)	• Öğrencinin derse motive olması • Öğrencinin derse karşı istekli hale gelmesi • Öğrencilerin dersi sevmesi ve derse isteyerek katılması

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tablo 39’da görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ağırlıklı olarak ilk tema olan ‘Akademik Başarı ve Bilişsel Farkındalık’ altında toplanmıştır. Bunun yanı sıra ‘Derse Karşı Olumlu Tutum’ kategorisinde yoğunlaşan katılımcı görüşleri de dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bir kısım katılımcılar (Ö3, Ö5, Ö6, Ö9) bu soruda herhangi bir beklenti belirtmemiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri görüşlere örnekler aşağıda yer almaktadır:

Tema 1: Akademik Başarı Ve Bilişsel Farkındalık (Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö18,Ö19)

Öğrenci eksikliğinin farkına varıp bir dönüp baksın. Niye burayı yapamadım? Niye şunu öğrenemedim? (...) (Ö10)

(...) Hani bir hatasını düzeltmişsek onu bir daha yapmamasını beklerim. Ya da azaltmasını beklerim en azından.(Ö11)

O yaptığı yanlış mesela yaptığı yanlış bir daha yapmaması veya azaltmasını beklerim. (...) Yani olumlu davranışların alışkanlık haline gelmesi, olumsuz performans ya da davranışların sönmesi veya azalmasını beklerim (Ö12)

Onların aslında geri bildirim sonrasında aksiyona geçmesi (Ö14).

Tabii öncelikli olarak farkında olması ve ondan nasıl yararlanabileceğinin de farkında olması. Ne işe yarar? Nasıl daha bundan faydalanabilir? Farkındalık oluşturmak gerekiyor (Ö15)

Başarılarının artması yönünde tabii ki beklentimiz olacaktır. Çünkü eksiklerini ve yanlış olduğu konuları bildirdikten sonra illaki üstüne yoğunlaşıp çalışmasını bekliyoruz biz öğretmenler olarak. Bir dahaki quizde ya da yazılıda ya da ders içindeki davranış işte ders içi etkinliklerindeki katılımı falan bunların artmasında olumlu yönde gitmesini bekliyoruz. Bunu bekliyorum yani (Ö18)

Geri bildirim sonrasında öğrencilerden beklentimiz kazanımı tam kavraması. Tam öğrenme modeli gibi verdiğimiz bütün bilgileri ve kazanımı elde etmesi. Tekrar ederek pekiştirmesi bizim feedback'ten beklentimiz bu (Ö19)

Tema 2: Derse Yönelik Olumlu Tutum(Ö1,Ö2,Ö4,Ö9,Ö5)

Daha çok motive olmasını, önyargılı olmamasını, öğrenmeye açık olmasını veya aynı yanlışları tekrardan yapmamasını. (Ö2)

Beklenti dersi sevmeleri. Tek beklentim bu. Derse seyerek katılmaları.(Ö9)

Daha istekli olmalarını istiyorum. İngilizce dersini bir kabus olarak görmemelerini istiyorum. Tıpkı diğer dersler gibi normalleştirmelerini istiyorum.(Ö5)

5.1.2.10. Geri Bildirimin Öğrencilere Etkilerine Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “*Derste verdiğiniz geri bildirimin öğrencilere etkileri konusunda düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu kapsamında yapılan analiz sonuçları duyuşsal, sosyal ve bilişsel etkiler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu soru için görüşme sürecinde sadece bir öğretmen (Ö17) görüş belirtmemiştir. Onbeş öğretmenden gelen görüşlerin üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 40’de gösterilmiştir.

Tablo 40

Geri Bildirimin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Temalar	Kapsamı
1.Duyuşsal Etkiler (f=8)	• Öz güven • Motivasyon • Fark edildiğini hissetme • Tebrik edilme hazzı • Gururlanma • Derse karşı olumlu tutum
2.Sosyal Etkileri (f=5)	• Arkadaş ilişkilerinde iyileşme • Öğretmenle etkileşimin artması • Çekingen öğrencilerin derse katılması
3.Bilişsel Etkiler (f=6)	• Hatayı fark etme • Hatadan öğrenme • Birebir etkili öğrenme • Olumlu geri bildirim alma çabası gösterme • Eksiklerini fark etme • Güçlü ve zayıf yönlerin farkına var

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların en çok vurgu yaptıkları görüşler ‘Duyuşsal Etkiler’ kategorisinde toplanmıştır. Bunu ‘Sosyal Etkiler’ ve ‘Bilişsel Etkiler’ temaları izlemiştir.

Tema 1: Duyuşsal Etkiler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11):

Bazen hiç derslerle alakası olmayan bir öğrenci bile geri bildirim verildiğinde ve yaptığı bir sorunun doğru olduğu söylendiğinde motive oluyor. Mutlu oluyor, kendinin fark edildiğini hissediyor, derse bakış açısı değişiyor. Bu gibi dönütler aldığım oldu. Öz güven gelişimi. Arkadaşlarının arasında daha özgüvenli hissediyor. (Ö2).

Olumlu geri bildirimler verdiğinizde öğrenci sınıfı içinde kendisini iyi hisseder, özgüveni yerine gelir. Olumsuz geri bildirimlerde de tam tersi durumlar ortaya çıkabilir. Öz güven düşüklüğü yaşayabilir ve sınıfta bu geri bildirim eğer sınıf içinde arkadaşlarının arasında verilmişse de daha da fazla etkileyebilir (Ö4).

Tema 2: Sosyal Etkiler (Ö9,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18):

Sosyal açıdan kendini daha güvende hissederek derse katılımını da artırıyor. Arkadaşlarıyla ilişkilerinde de kendi özgüveni gelişiyor. Öğrenci kendisine ilgi gösterildiğini ve önem verildiğini hissettikçe öğretmene de yaklaşıyor. Öğretmen de daha fazla sorumluluk hissediyor (Ö9).

Sosyal etkileri biraz daha fazla. Bu da kendine güvenli olduğu için, mesela olumlu geri bildirimde çocukların biraz daha kendine güvenleri artıyor. Dil öğrenmede çocukların kendine güvenli de olması lazım. Bu olumlu geri bildirimlerden sonra bu alışkanlıkları veya dili kullanma seviyeleri ister istemez artıyor. Kendine güven geldiği için daha çok derse katılmaya çalışıyor. Düzeltmelerde ise biraz sıkıntı yaşıyor. Yani düzeltmelerde direkt hata yaptığını söylediğin zaman o çocuk da biraz daha kendini geri çekiyor derste. Bir daha aynı problemle karşılaştığı zaman yapmamaya çalışıyor. Ya işte bir de parmak kaldırmıyor çocuk. Daha çok olumlu geri bildirimlerin faydasını görüyoruz. Düzeltmelerde yanlışını söylediğiniz zaman çocuk ister istemez kendini geri çekiyor. (Ö12)

Çekingen öğrencileri derse çekme, onları biraz daha o çekingenliklerin üzerinden atma anlamında faydası var. (...) Yani ben bazen şey oluyor, çocuk eminim biliyor ama çekingen, derste parmak kaldırmaktan ve İngilizce konuşmaktan utanıyor. Ama özellikle onun üzerine gidip işte doğruyu gördüğümde, aferin bak yapabiliyorsun, sen de anlamışsın bu konuyu, ne kadar güzel, şeklinde geri bildirim verdiğimde sosyal anlamda biraz daha açılıyorlar, bu da ilişkilerine yansıyor... bir sonraki derste daha rahat oluyorlar (Ö18)

Tema 3: Bilişsel Etkiler (Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö19):

Öğrenci aslında hatalarından da öğreniyor (Ö8).

Bilişsel açıdan çocukda en azından farkındalık oluşuyor. Yani neyi bilmiyorum, hangi konuda eksiklerim var veya neleri yapabiliyorum, neleri yapamıyorum. Veya ben hani kendimi nerede görüyorum, o sınıf içerisindeki durumum ne? (...) (Ö15).

Belirtilen bu görüşler öğretmenlerin derste verilen geri bildirim öğrenciler üzerinde çok yönlü etkileri olduğu yönünde düşündüklerini göstermiştir. Bununla birlikte, geri bildirim sonrasında bazı durumlarda öğrencilerin küsme, kırılma, incinme, derse katılmayı istememe, özgüven kaybı gibi bazı olumsuz etkilerinin de gözlemlendiğini belirten öğretmenler (Ö4,Ö12) olmuştur.

5.1.2.11. Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci Rolüne Yönelik İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “Etkili geri bildirim sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolü konusunda düşünceleriniz nelerdir? Bu süreçte öğretmenin ve öğrencinin rolü ne/nasıl

olmalıdır?” sorusu sonrasında elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

İngilizce Öğretmenlerinin Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci Rolüne İlişkin Görüşlerini Yansıtan Bulgular

Etkili Geri bildirim Sürecinde Öğretmenin Rolü Temalar	Etkili Geri bildirim Sürecinde Öğrencinin Rolü Temalar
• Rehberlik rolü (f=5) • Motive etme rolü (f=5) • Öğrenmeyi kolaylaştırma rolü (f=4) • Planlama rolü (f=6)	• Geri bildirim almaya açık olma (f=6) • Geri bildirim önemseme (f=6) • Geri bildirimden yararlanma (f=7)

*Not: Nitel verilerin analizini gösteren tablolarda frekans görüşün belirtilme sıklığını göstermektedir.

Tablo 41 genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin etkili geri bildirim sürecinde öğretmen rolü olarak belirttiği görüşler rehberlik, motive etme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve planlama rolü olarak dört tema altında toplanmıştır. Aşağıda geri bildirim sürecinde öğretmen rollerine yönelik katılımcıların görüşlerinden örnekler verilmiştir:

Öğretmen rolü:

Tema 1: Rehberlik rolü (Ö7,Ö8, Ö15,Ö16, Ö19)

Etkili geri bildirimde öğretmenin rolü büyük. Öğrenci hatasını, yanlışını öğretmenden bekliyor, doğrusu ne diye. .. (Ö19)

Yol gösterici olmalı, danışman rolünde olmalı. Bunları söyleyebilirim (Ö4)Öğretmen bence bu süreçte öğrenciye yardımcı olması lazım. Daha çok böyle disiplinli ve katı olmaktan ziyade biraz daha yumuşak ve sen yapabilirsin, başarabilirsin şeklinde öğrenciyi bu sürece katmaya çalışmalı bence. (Ö16).

Metafor gibi düşünecek olursak, bir harita gibi düşünebiliriz. Teknolojiyle de bağlantı kurabiliriz. Öğrencinin nereye gideceği konusunda yönlendiriyoruz. Hangi adımları atmalı, bir sonraki adım ne olmalı. Esasında yönlendirme, yani öğretmenin asıl rolü öğretmenlikten direkt bilgi aktarmaktan ziyade öğrenci bilgiye nasıl ulaşır, ne yapması gerekir, hangi adımları atması gerekir, bu konularda geri bildirimimiz etkili mi, ne kadar etkili, ne kadar amaca ulaşıyor. Bunları söyleyebilirim. Yani rota oluşturmali, hangi adımları atmalı, hangi yolu takip etmeli, yanlış giden ne olursa nereden dönmeli, hangi sapadan dönmeli, ne yapmalı, geriye mi dönmeli, yoksa başka bir alternatif yol mu çizmeli. Bu konuda yardımcı oluyor vereceğimiz geri bildirimler (Ö15)

Tema 2: Motive etme rolü (Ö2, Ö5,Ö9,Ö14,Ö18)

Geri bildirimde öğretmenin rolü aktif olmalıdır. Hatta öğrenciyi tamamen güdüleyen, motive eden öğretmendir zaten. Ne kadar çok geri bildirim verilirse çocuklara, öğrenci de aktif olarak rol oynayacaktır. Ben öğretmenin rolünü çok büyük buluyorum. Evet. Çok çok büyük olmalı (Ö5)

Destekleyici olmalı, *motive edici olmalı*, yönlendirici olmalı (Ö9).

Tema 3: Öğrenmeyi kolaylaştırma rolü (Ö6,Ö13,Ö16,Ö17)

Öğretmen bence bu süreçte öğrenciye yardımcı olması lazım. Daha çok böyle disiplinli ve katı olmaktan ziyade biraz daha yumuşak ve sen yapabilirsin, başarabilirsin şeklinde öğrenciyi bu sürece katmaya çalışmalı bence. (Ö16).

Öğretmen öncelikle öğrencinin cesaretini kırmaktan kaçınmalı. Daha yumuşak cümleler kurmalı. Önce bir cesaretlendirme ardından söylemek istediğimiz kısmı sıkıştırıp ardından tekrardan bir cesaretlendirme ile bitirebilir, diyebiliriz. Burada öğretmen, emir cümlelerinden kaçınmalıdır, da diyebiliriz. Öğrencinin hata yapabileceğini göz önünde bulundurması gerekir (Ö13)

Tema 4: Planlama rolü (Ö1,Ö3,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14)

Ana faktör öğretmendir sonuçta bu işi siz yapıyorsunuz, siz *planlıyorsunuz*, ...ana faktör sizsiniz (Ö1)

Etkili geri bildirimlerde işin çoğu % 70-80'ni öğretmenlerdedir diyebiliriz. Çünkü gerçekten tüm bu atmosferi yönetmesi daha *önceden planlaması*, o anda gerçekleştiriyor olması ve bir kaza anında da risk alıp onu düzeltebiliyor olması gerekiyor.. öğretmen bu konuda yapıcı, planlayıcı, kolaylaştırıcı, düzeltici, riski yönetici olmalı..öğrenci bu konuda sadece ürünün üzerinde küçük bir etkisi olan eleman diyebiliriz (Ö3)

(...) Yükün çoğunluğu büyük oranda öğretmende, öğretmen sorumlu bence feedbackten. (Ö11)

Öğrenci rolü:

Etkili geri bildirim sürecinde öğrencinin rolüne ilişkin katılımcıların görüşleri üzerinde yapılan analiz sonuçlarında ise geri bildirim almaya açık olma, geri bildirim önemseme ve geri bildirimden yararlanma olmak üzere üç temel tema belirlenmiştir. Aşağıda geri bildirim sürecinde öğrenci rollerine yönelik katılımcıların görüşlerinden örnekler verilmiştir:

Tema 1: Geri bildirim almaya açık olma (Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö19)

Öğrenci *açık olmalı* geri bildirimde. Bazen geri bildirim veriyoruz ama öğrenci kapalıysa, kendini kapatıyorsa hiçbir faydası olmuyor, olmuyor. Bu durumlarla çok karşılaşıyoruz (Ö2)

Öğrencinin benim verdiğim *geri bildirimde açık olması* gerekiyor bir kere. Ne kadar motive etmiş olursam olayım ya da ne yapmış olursam olayım açık olmasa benim öğrenciye ulaşabilme şansım yok.. Öğrencinin de aktif olması ve açık olması lazım benim geri bildirimime. Bu şekilde öğrenciye de çok rahat ulaşabiliyorum. Ama kendini kapatan öğrenciye de ne yaparsanız yapın hiçbir şekilde olmuyor zaten...(Ö5)

Sürekli öğretmenle iletişim içinde olması gerekiyor. Ben yaptım oldu değil de, getirip bazı şeylere mesela bir proje ödevi veriyoruz. Hocam buralar olmuş mu olmamış mı? Ne önerirsiniz? Sürekli öğretmenle görüşmesi lazım. *Geri bildirimde açık olması* önemli (Ö6)

Öğrenci feedback sırasında daha aktif olmalı, *öğrenmeye açık olmalı*, motive bir şekilde derste olmalı. Bir kere duygusal olarak ilgisinin başka bir yerde olmaması, kafasını %100 derse vermesi lazım. Ve verilen feedback'i anlamadıysa tekrar sormalı, çekinmeden. Ve anlamadığı yerleri de tekrar ederek, mesela alıştırmalarla pekiştirerek tekrar bizden feedback beklemeli (Ö19)

Tema 2: Geri bildirim önemseme (Ö3, Ö8, Ö9, Ö13,Ö14, Ö16)

... Öğrenci aslında burada öğretmenine güvenmeli ve öğretmenin gösterdiği yol ya da rehberlik sayesinde ona güvenip kendini geliştirmeli. .. (Ö16).

...Öğrenci istekliyse yani ben nasıl diyorum öğrencinin bana verdiği geri bildirim önemli. O da öğretmenin söylediğine önem verecek...(Ö14)

Tema 3: Geri bildirimden yararlanma (Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö18)

Yani öğrenciler de yanlış yapabileceklerini kabullenmeli. Ben onlara hep zaten aynı şeyi söylüyorum. Yanlış yapacaksınız çünkü hepsinin doğrusunu bilemezsiniz. Yanlış yapacağım

diyerek geri planda kalmamalı, yanlış yapmaktan korkmamalı, yanlış yapılabileceğini bilmeli. Yanlışlıklarına karşı olgun olmalı ve yanlış yaptım diyerek geri plana kaçmamalı (Ö18)

Öğrenci de alıcı rolde, yani tam tersi düşünecek olursak, yolcu gibi bunları değerlendirecek olursak, atacağı adımlar nereye götürüyorken bunun bilincinde olmalı veya kendini alternatif güzergahlar ne çizebilir, ne gibi önlemler almalıdır, yanına alacağı şeylerle ne kazanç sağlayabilir, bunun farkında olarak hareket etmelidir. Mesela bir hata yapabilir veya gelişimde çok çok daha iyi olabilir. Üstüne ne katabilir? Hep bütün rolü aslında öğrencinin üstüne. Biz sadece yol gösteriyoruz, öğrenci bundan nasıl yararlanacağını farkında olmalı (Ö15)

5.1.2.12. Nitel Bulguların Genel Değerlendirmesi

Araştırmanın ilk alt problemi için 19 gönüllü İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde tematik içerik analizi gerçekleştirilerek elde edilen dikkat çekici bulgular aşağıda sıralanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin,

- geri bildirimin öğrenciyi motive etmesi gerektiğini ve bireysel farklılıkları dikkate alarak verilmesinin önemini vurguladığı,
- ağırlıklı olarak değerlendirme odaklı geri bildirimi tercih ettikleri,
- Geri bildirimi çoğunlukla spontan ve öğrencinin ihtiyacına göre kullandıkları,
- geri bildirim süreçlerini öğrencilerin motivasyonu, akademik seviyesi ve derse ilgisinin doğrudan etkilediği,
- kalabalık sınıflar, ders saatlerinin az olması, programın yoğunluğu, iş yükü ve zaman yönetimi sorunlarının geri bildirim süreçlerini olumsuz etkilediği,
- olumlu geri bildirimin öğrencilerin özgüvenini artırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği,
- geri bildirim sonrasında öğrencilerin hatalarını fark etmelerinin ve eksikliklerini gidermenin beklendiğini,
- öğretmenlerin geri bildirim sürecindeki rollerinin rehberlik, motive etme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve planlama olduğunu,

geri bildirim sürecinde öğrencilerin rollerinin geri bildirime açık olma, geri bildirimi önemseme ve geri bildirimden yararlanma olduğu, yönünde genel bir bakış açısı sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kavramı, etkili geri bildirimin özellikleri, geri bildirim kullanım sıklığı, geri bildirim uygulama stratejileri

ve geri bildirimi etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan temel bulgular verilerden elde edilen temalar temelinde Tablo 42’de bütüncül olarak gösterilmiştir.

Tablo 42

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Nitel Bulgular

Soru kapsamı	Temalar				
Geri Bildirimin Anlamı	Ölçme-değerlendirme uygulamaları	Öğretim etkinlikleri kapsamında uygulamalar	Sözel pekiştirme uygulamaları	Sözel olmayan işaretçiler kullanımı	Sözlü ve yazılı düzeltme uygulamaları
Etkili Bildirimin Özellikleri	Duyuşsal unsurlara odaklı özellikler	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklı özellikler	Zamanlama odaklı ve olumlu olma özellikleri		
Geri Bildirimin Kullanılma Sıklığı ve Amaçları	Sık sık kullanım	Sık olmayan kullanım	Spontan gelişen kullanım		
Geri Bildirim Uygulamaları/Stratejileri	Değerlendirme odaklı geri bildirim	Anında ve etkileşimsel geri bildirim	Öğrenme sürecine entegre edilen geri bildirim	Motivasyonel ve davranışsal geri bildirim	
Geri Bildirim Zamanlaması	Spontan zamanlama	Spesifik Zamanlama			
Geri Bildirim Verirken Dikkate Alınan Unsurlar	Olumlu ve yapıcı dil	Öğrencinin bireysel özellikleri			
Geri Bildirim Uygulamalarının Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Faktörler	Öğrenci temelli faktörler	Ders temelli faktörler	Öğretmen temelli faktörler		
Geri Bildirim Uygulamalarının Yeterliği	Ders temelli nedenler (f=6)	Öğretmen temelli nedenler	Öğrenci temelli nedenler		
Geri Bildirim Sonrası Öğrencilerden Beklentiler	Akademik başarı ve bilişsel farkındalık	Derse yönelik olumlu tutum			
Geri Bildirimin Öğrencilere Etkileri	Duyuşsal etkiler	Sosyal etkileri	Bilişsel etkiler		
Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğretmen Rolü	Rehberlik rolü	Motive etme rolü	Öğrenmeyi kolaylaştırma rolü	Planlama rolü	
Etkili Geri Bildirim Sürecinde Öğrenci Rolü	Geri bildirim almaya açık olma	Geri bildirimini önemseme	Geri bildirimden yararlanma		

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarını gösteren bulgular sunulmuştur.

5.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Bu soru için yapılan ki-kare istatistiği sonuçları, her bir soru için beklenen frekansın 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplamının toplam hücre sayısına oranının %20’yi aştığı

görülmüştür. Büyüköztürk (2014)'e göre beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %20'yi aştığı durumlarda ki-kare testinin güvenilirliği azalmakta anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması hatalı olmaktadır. Böyle durumlarda eğer araştırmacı denek sayısını artıramıyorsa ilgili satır ya da sütunun düzeylerinde mantıklı birleştirmeler yaparak hücrelerdeki gözlem sayılarını artırabilir. Bu sayede ilgili gözeneklerdeki gözlem sayıları artırılmış olur. Bu çalışmada ki-kare testinin güvenilirliğini artırma amacıyla bu kısımda beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısının %20'yi aştığı tüm anket maddeleri için sütun birleştirmeleri yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere uygulanan anket özelinde, “*Hiç etkili değildir*”, “*Biraz etkilidir*” ve “*Kararsızım*” seçeneklerine ait sütunların “*Etkili değildir*” sütunu altında birleştirilmesi, “*Etkilidir*” ve “*Kesinlikle çok etkilidir*” sütunlarının da “*Etkilidir*” sütunu altında birleştirilmesi uygun görülmüştür. “*Hiç katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*” ve “*Kararsızım*” seçeneklerine ait sütunların “*Katılmıyorum*” sütunu altında birleştirilmesi, “*Katılıyorum*” ve “*Kesinlikle katılıyorum*” sütunlarının da “*Katılıyorum*” sütunu altında birleştirilmesi uygun görülmüş, “*Hiçbir zaman*”, “*Nadiren*” ve “*Bazen*” seçeneklerine ait sütunların “*Nadiren*” sütunu altında birleştirilmesi, “*Çoğunlukla*” ve “*Her zaman*” sütunlarının da “*Çoğunlukla*” sütunu altında birleştirilmesi uygun bulunmuştur. Yapılan bu birleştirme sayesinde, hücrelerdeki beklenen frekans değerleri artırılarak Ki-kare testinin geçerliğinin korunması ve sonuçların güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Birleştirme sonrası elde edilen yeni dağılımlar ve ki-kare test sonuçları Tablo 43'de gösterilmiştir.

Tablo 43

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Cinsiyet	Etkili değildir	Etkilidir	X ²
1. detaylı açıklamalar yazması	Kadın	f 56	143	X ² =,757; p>,05
		% 28,1	71,9	
	Erkek	f 12	42	
		% 22,2	77,8	
2. puanlandırma yapması	Kadın	f 42	157	X ² =,174; p>,05
		% 21,1	78,9	
	Erkek	f 10	44	
		% 18,5	81,5	
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	Kadın	f 19	180	X ² =,004; p>,05
		% 9,6	90,4	
	Erkek	f 5	49	
		% 9,3	90,7	
4. tik ya da çarpı işareti kullanması	Kadın	f 61	138	X ² =2,730; p>,05
		% 30,7	69,3	
	Erkek	f 23	31	
		% 42,6	57,4	
5. beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	Kadın	f 59	140	X ² =2,653; p>,05
		% 29,7	70,3	
	Erkek	f 10	44	
		% 18,5	81,5	
6. soruları anında cevaplama	Kadın	f 28	171	X ² =8,805; p<,05
		% 14,1	85,9	
	Erkek	f 17	37	
		% 31,5	68,55	
7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	Kadın	f 11	188	X ² =,036; p>,05
		% 5,5	94,5	
	Erkek	f 2	52	
		% 3,7	96,3	
8. Sözlü açıklamalar yapması	Kadın	f 33	166	X ² =,113; p>,05
		% 16,6	83,4	
	Erkek	f 10	44	
		% 18,5	81,5	
9. Yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	Kadın	f 29	170	X ² =,427; p>,05
		% 14,6	85,4	
	Erkek	f 6	48	
		% 11,1	88,9	

Tablo 43’de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan veriler üzerinde ki-kare analizi yürütülmüş ve sonuçları gösterilmiştir. Tabloda öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre nasıl farklılaşma durumu gösterilmiş, kadın ve erkek öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri frekans (f) ve yüzde (%) olarak sunulmuştur. Ayrıca, her bir madde için ki-kare (X²) testi sonuçları ve anlamlılık düzeyi (p) belirtilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, genel olarak, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>,05). Bu durum, kadın ve erkek

öğretmenlerin tabloda yer alan geri bildirim uygulamalarını benzer şekilde değerlendirdiğini göstermektedir. Tablodaki verilere göre, detaylı açıklamalar yazma, puanlandırma yapma, ipuçları veya hatırlatıcı notlar ekleme, standartlara göre değerlendirme ve sözlü açıklamalar yapma gibi uygulamalar açısından kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Bununla birlikte sadece altıncı maddede (Soruları anında cevaplama) kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(1, N=253)=8,805, p<.05$.] Kadın öğretmenlerin (%85,9), erkek öğretmenlere (%68,5) göre öğrenci sorularını anında cevaplama eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin anında geri bildirim sağlamaya erkek öğretmenlere göre daha fazla önem verdiğine işaret etmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin bakış açılarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Tablo 44’de ise, öğretmenlerin geri bildirim zamanlamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 44

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirimi;	Cinsiyet	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir.	Kadın	f 52	147	X ² =2,652; p>,05
		% 26.1	73.9	
	Erkek	f 15	39	
		% 27.8	72.2	
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	Kadın	f 17	182	X ² =5,832; p>,05
		% 8.5	91.5	
	Erkek	f 4	50	
		% 7.4	92.6	
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir.	Kadın	f 32	167	X ² =8,322; p>,05
		% 16.1	83.9	
	Erkek	f 9	45	
		% 16.7	83.3	
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	Kadın	f 71	128	X ² =10,547; p<,05
		% 35.7	64.3	
	Erkek	f 11	43	
		% 20.4	79.6	
5. quiz sonrasında vermek etkilidir.	Kadın	f 26	173	X ² =5,422; p>,05
		% 13.1	86.9	
	Erkek	f 5	49	
		% 9.3	90.7	
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	Kadın	f 53	146	X ² =2,353; p>,05
		% 26.6	73.4	
	Erkek	f 13	41	
		% 24.1	75.9	
7. ders sonunda vermek etkilidir.	Kadın	f 59	140	X ² =5,854; p>,05
		% 29.6	70.4	
	Erkek	f 10	44	
		% 28.5	81.5	
8. ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir.	Kadın	f 51	148	X ² =2,367; p>,05
		% 25.6	74.4	
	Erkek	f 9	45	
		% 16.7	83.3	

Tablo 44'e göre, öğretmenlerin geri bildirimin zamanlamasına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ki-kare testi sonuçları maddelerin genelinde kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p>.05$). Bu grupta yer alan maddelerden sadece bir tanesinde (Madde 4: Geri bildirimi öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2(1, N=253)=10,547, p<.05$.] Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin (%79,6) öğrenci talep ettiğinde geri bildirim vermeyi kadın öğretmenlere (%64,3) göre daha fazla etkili bulduğu görülmektedir. Diğer maddelerde, örneğin sınav sonrası, öğrenme sürecinde, ödev kontrolünde, quiz sonrasında, sözlü yoklama sırasında, ders sonunda ve ünite sonu etkinliklerde geri bildirim vermenin etkili olduğu görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin geri bildirim sonrası uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçları ise, öğretmenlerin cinsiyeti ile bu kapsamda verilen maddelere yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (Bkz. Ek-8).

Öğretmenlerin geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçlarında da benzer bir şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bkz. Ek-9). Kadın ve erkek öğretmenlerin geri bildirim sunuş stratejilerine verdikleri yanıtlar benzer eğilimler göstermiştir. Sonuç olarak; yüz yüze ve bireysel geri bildirim konusunda kadın ve erkek öğretmenler belirtilen seçenekleri etkili bulmuşlar; çevrimiçi ve grup olarak verilen geri bildirim konusunda ise kadın öğretmenler daha fazla kararsızlık göstermiştir.

Tablo 45'de katılımcıların dersin dört boyutunda geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 45

İngilizce Öğretmenlerinin Dersin Dört Boyutunda Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Cinsiyet	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Kadın	f 118	81	X ² =,964; p>,05
		% 59,30	40,70	
	Erkek	f 28	26	
		% 51,90	48,20	
2. dersin en çok okuma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Kadın	f 89	110	X ² =1,023; p>,05
		% 44,70	55,30	
	Erkek	f 20	34	
		% 37,10	63,00	
3. dersin en çok yazma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Kadın	f 69	130	X ² =,679; p>,05
		% 34,60	65,40	
	Erkek	f 22	32	
		% 40,70	59,30	
4. dersin en çok konuşma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Kadın	f 67	132	X ² =7,239; p<,05
		% 33,60	66,30	
	Erkek	f 8	46	
		% 14,90	85,10	

Tablo 45'e göre, geri bildirim öğrenciye dersin farklı dil becerilerine sağladığı katkıya ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında dinleme [$\chi^2(1, N=253)=,964, p>.05.$], okuma [$\chi^2(1, N=253)=1,023, p>.05.$] ve yazma [$\chi^2(1, N=253)=,679, p>.05.$] becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır, bununla birlikte derse katkısına yönelik konuşma becerisi bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur [$\chi^2(1, N=253)=7,239, p<.05.$]. Erkek öğretmenlerin %85,1'i, kadın öğretmenlerin ise %66,3'ü dersin konuşma becerisine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin dersin konuşma becerisini geliştirme açısından daha etkili olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanım sıklığına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçlarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bkz. Ek-10). Aynı şekilde, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçları istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Ek-11). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerini 'yeterli' olarak değerlendirmiştir. Tablo 46 İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim türlerinin kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 46

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dersimde;	Cinsiyet	Nadiren	Çoğunlukla	X ²
1. Teyit edici geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 100	99	X ² =9,782; p<,05
		% 50,30	49,70	
	Erkek	f 19	35	
		% 35,20	64,80	
2. Açıklayıcı geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 32	167	X ² =18,102; p<,05
		% 16,10	83,90	
	Erkek	f 7	47	
		% 13,00	87,00	
3. Teşhis edici geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 41	158	X ² =3,650; p>,05
		% 20,60	79,40	
	Erkek	f 14	40	
		% 25,90	74,10	
4. Genişletici/ekleyici geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 33	166	X ² =7,541; p>,05
		% 16,60	83,50	
	Erkek	f 8	46	
		% 14,80	85,20	
5. Düzeltici geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 35	164	X ² =3,273; p>,05
		% 17,60	82,40	
	Erkek	f 13	41	
		% 24,10	75,90	
6. Yazılı geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 101	98	X ² =10,015; p<,05
		% 50,70	49,20	
	Erkek	f 27	27	
		% 50,00	50,00	
7. Sözlü geri bildirim kullanırım.	Kadın	f 8	191	X ² =4,516; p>,05
		% 4,00	96,00	
	Erkek	F 5	49	
		% 9,30	90,80	
8. Anında verilen geri bildirim kullanırım.	Kadın	F 27	172	X ² =12,301; p<,05
		% 13,60	86,40	
	Erkek	F 13	41	
		% 24,10	75,90	

Tablo 46’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları geri bildirim türlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, bazı geri bildirim türleri açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Teyit edici geri bildirim kullanımı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=9,782$; $p<,05$). Erkek öğretmenler (%64,8), teyit edici geri bildirim kadın öğretmenlere (%49,7) kıyasla daha sık kullanmaktadır. Benzer şekilde, açıklayıcı geri bildirim kullanımında da anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($X^2=18,102$; $p<,05$); erkek öğretmenlerin %87’si açıklayıcı geri bildirim kullanırken, kadın öğretmenlerde bu oran %83,9’dur. Yazılı geri bildirim kullanımında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=10,015$; $p<,05$); erkek öğretmenlerin %50’si, kadın öğretmenlerin ise %49,2’si yazılı geri bildirim kullandığını belirtmiştir. Anında verilen geri bildirim

kullanımında da cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık mevcuttur ($X^2=12,301$; $p<,05$); kadın öğretmenlerin %86,4'ü anında geri bildirim kullanırken, erkek öğretmenlerde bu oran %75,9'dur. Bununla birlikte, teşhis edici geri bildirim ($X^2=3,650$; $p>,05$), genişletici/ekleyici geri bildirim ($X^2=7,541$; $p>,05$), düzeltici geri bildirim ($X^2=3,273$; $p>,05$) ve sözlü geri bildirim ($X^2=4,516$; $p>,05$) kullanımında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin genel olarak geri bildirim türleri kullanımı konusunda benzer eğilimlere sahip olduğunu, ancak belirli geri bildirim türleri açısından bu eğilimin farklılaşabildiğini göstermektedir. Tablo 47'de katılımcıların geri bildirim türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 47

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Cinsiyet	Katılmıyorum	Katılıyorum	X^2
1. teyit edici geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 104	95	$X^2=,035$; $p>,05$
		% 52,30	47,70	
	Erkek	f 29	25	
		% 53,70	46,30	
2. açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 38	161	$X^2=,261$; $p>,05$
		% 19,10	80,90	
	Erkek	f 12	42	
		% 22,20	77,80	
3. teşhis edici geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 45	154	$X^2=2,422$; $p>,05$
		% 22,60	77,40	
	Erkek	f 7	47	
		% 13,00	87,00	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 26	173	$X^2=,462$; $p>,05$
		% 13,10	87,00	
	Erkek	f 9	45	
		% 16,70	83,30	
5. düzeltici geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 46	153	$X^2=,185$; $p>,05$
		% 23,10	76,90	
	Erkek	f 14	40	
		% 25,90	74,00	
6. yazılı geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 58	141	$X^2=1,877$; $p>,05$
		% 29,10	70,90	
	Erkek	f 21	33	
		% 38,90	61,10	
7. sözlü geri bildirim etkilidir.	Kadın	f 33	166	$X^2=1,602$; $p>,05$
		% 16,60	83,40	
	Erkek	f 13	41	
		% 24,10	75,90	
8. anında verilen geri bildirim etkilidir.	Kadın	F 19	180	$X^2=8,112$; $p<,05$
		% 9,50	90,40	
	Erkek	F 13	41	
		% 24,10	75,90	

Tablo 47'ye göre, öğretmenlerin farklı geri bildirim türlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Teyit edici ($X^2=,035$; $p>,05$), açıklayıcı ($X^2=,261$; $p>,05$), teşhis edici ($X^2=2,422$; $p>,05$), genişletici/ekleyici ($X^2=,462$; $p>,05$), düzeltici ($X^2=,185$; $p>,05$), yazılı ($X^2=1,877$; $p>,05$) ve sözlü ($X^2=1,602$; $p>,05$) geri bildirim türlerinin etkili olduğu görüşleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin farklı geri bildirim türlerinin öğrenci öğrenmesine etkili olduğu konusunda benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Tabloda da görüldüğü üzere sadece anında verilen geri bildirim açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=8,112$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %90,4'ü anında verilen geri bildirimden etkili olduğunu düşünürken, erkek öğretmenlerde bu oran %75,9'dur. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin anında geri bildirim vermeyi erkek öğretmenlere göre daha etkili bulduğunu göstermektedir. Tablo 48'da öğretmenlerin geri bildirim kullanımı ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçları verilmiştir.

Tablo 48

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim;	Cinsiyet	Katılıyor	Kesinlikle katılıyor	X^2
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	Kadın	f 10	189	$X^2=1,365$; $p>,05$
		% 5,00	95,00	
	Erkek	f 5	49	
		% 9,30	90,80	
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	Kadın	f 9	190	$X^2=5,107$; $p<,05$
		% 4,50	95,50	
	Erkek	f 7	47	
		% 13,00	87,10	
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenileni göstermelidir.	Kadın	f 18	181	$X^2=3,872$; $p>,05$
		% 9,00	90,90	
	Erkek	f 10	44	
		% 18,60	81,50	
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	Kadın	f 4	195	$X^2=,005$; $p>,05$
		% 2,00	98,00	
	Erkek	f 1	53	
		% 1,90	98,20	
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır	Kadın	f 6	193	$X^2=,065$; $p>,05$
		% 3,00	97,00	
	Erkek	f 2	52	
		% 3,70	96,30	
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	Kadın	f 29	170	$X^2=,427$; $p>,05$
		% 14,60	85,40%	
	Erkek	f 6	48	
		% 11,20	88,90	
7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	Kadın	f 10	189	$X^2=2,655$; $p>,05$
		% 5,00	94,90	
	Erkek	f 6	48	
		% 3,00	97,00	

		%	11,20	88,90	
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunulmalıdır.	Kadın	f	16	183	$X^2=2,270$; $p>,05$
		%	8,00	91,90	
	Erkek	f	8	46	
		%	14,90	85,20	
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır.	Kadın	f	15	184	$X^2=16,648$; $p<,05$
		%	7,50	92,40	
	Erkek	f	15	39	
		%	27,80	72,20	
10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir.	Kadın	f	16	183	$X^2=,082$; $p>,05$
		%	8,00	91,90	
	Erkek	f	5	49	
		%	9,30	90,80	
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir.	Kadın	f	16	183	$X^2=,023$; $p>,05$
		%	8,00	91,90	
	Erkek	f	4	50	
		%	7,40	92,60	
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	Kadın	f	31	168	$X^2=,018$; $p>,05$
		%	15,60	84,40	
	Erkek	f	8	46	
		%	14,90	85,20	
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	Kadın	f	9	190	$X^2=,725$; $p>,05$
		%	4,50	95,50	
	Erkek	f	4	50	
		%	7,40	92,60	
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	Kadın	f	5	194	$X^2=7,551$; $p<,05$
		%	2,50	97,50	
	Erkek	f	6	48	
		%	11,20	88,90	
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	Kadın	f	7	192	$X^2=1,545$; $p>,05$
		%	3,50	96,50	
	Erkek	f	4	50	
		%	7,40	92,60	
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	Kadın	f	43	156	$X^2=,453$; $p>,05$
		%	21,60	78,40	
	Erkek	f	14	40	
		%	26,00	74,10	
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	Kadın	f	5	194	$X^2=,224$; $p>,05$
		%	2,50	97,50	
	Erkek	f	2	52	
		%	3,80	96,30	
18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	Kadın	f	16	183	$X^2=,082$; $p>,05$
		%	8,00	92,00	
	Erkek	f	5	49	
		%	9,30	90,70	
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	Kadın	f	4	195	$X^2=4,040$; $p<,05$
		%	2,00	98,00	
	Erkek	f	4	50	
		%	7,40	92,60	
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	Kadın	f	5	194	$X^2=1,284$; $p>,05$
		%	2,50	97,50	
	Erkek	f	3	51	
		%	5,60	94,50	
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır	Kadın	f	3	196	$X^2=5,495$; $p<,05$
		%	1,50	98,50	
	Erkek	f	4	50	
		%	7,40	92,60	
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	Kadın	f	6	193	$X^2=,213$; $p>,05$
		%	3,00	97,00	
	Erkek	f	1	53	
		%	1,90	98,10	
23. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	Kadın	f	10	189	$X^2=,164$; $p>,05$
		%	5,00	95,00	
	Erkek	f	2	52	
		%	3,70	96,30	

Tablo 48’de göre, öğretmenlerin geri bildirimin işlevselliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, bazı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Geri bildirim öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir” maddesi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (2.madde $X^2=5,107$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %95,5’i geri bildirimin öğrenciyi teşvik etmesi gerektiğini düşünürken, bu oran erkek öğretmenlerde %87,1’dir. “Öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır” maddesi için de cinsiyete bağlı anlamlı bir fark tespit edilmiştir (9.madde $X^2=16,648$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %92,4’ü bu görüşe katılırken, erkek öğretmenlerde bu oran %72,2’dir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin geri bildirimin doğrudan öğrenci çalışmalarına etkide bulunması gerektiği görüşüne erkek öğretmenlerden daha fazla katıldığını göstermektedir. “Öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır” maddesinde de cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (14.madde $X^2=7,551$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %97,5’i geri bildirimin öğrencinin özsaygısını koruması gerektiğini düşünürken, erkek öğretmenlerde bu oran %88,9’dur. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin geri bildirimi daha destekleyici bir araç olarak görme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere “Öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır” maddesi açısından da anlamlı bir farklılık bulunmuştur (19.madde $X^2=4,040$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %98’i bu görüşe katılırken, erkek öğretmenlerde bu oran %92,6’dır. “Öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır” maddesi açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (21.madde $X^2=5,495$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin %98,5’i geri bildirimin öğrenciye etkileşim imkanı tanınması gerektiğini düşünürken, erkek öğretmenlerde bu oran %92,6’dır.

Bu bulgular, kadın öğretmenlerin geri bildirimi daha teşvik edici, katılımı artırıcı ve öğrencinin özsaygısını koruyucu bir süreç olarak görme eğiliminde olduğunu, erkek öğretmenlerin ise bu işlevlere biraz daha düşük düzeyde önem verdiğini göstermektedir.

5.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin *Eğitim Durumu* Değişkeni Açısından İncelenmesi

İngilizce öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumları açısından ankete verdiği yanıtların ki-kare istatistiği sonuçları incelendiğinde; geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-12), geri bildirimin zamanlamasına yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-13), geri bildirim sonrası uygulamaların etkililiğine ilişkin görüşlerinde (Bkz. Ek-14), geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-15), geri bildirim ve İngilizce dersinin

dört temel becerisine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-16), geri bildirim kullanım sıklığına yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-17), geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-18) ve geri bildirim türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-19) lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lisansüstü eğitim durumları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan anket sorularına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 49’da katılımcıların geri bildirim kullanımı ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin Ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 49

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dersimde;	Lisansüstü eğitim yapma durumu	Nadiren	Çoğunlukla	X ²
1. teyit edici geri bildirim kullanırım.	Evet	f 20	14	X ² =2,190; p>,05
		% 58,80	41,20	
	Hayır	f 99	120	
		% 45,20	54,80	
2. açıklayıcı geri bildirim kullanırım.	Evet	f 7	27	X ² =,806; p>,05
		% 20,60	79,40	
	Hayır	f 32	187	
		% 14,60	85,40	
3. teşhis edici geri bildirim kullanırım.	Evet	f 8	26	X ² =,073; p>,05
		% 23,50	76,50	
	Hayır	F 47	172	
		% 21,50	78,50	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim kullanırım.	Evet	f 3	31	X ² =1,010; p>,05
		% 8,80	91,20	
	Hayır	f 38	181	
		% 17,30	82,60	
5. düzeltici geri bildirim kullanırım.	Evet	f 6	28	X ² =,044; p>,05
		% 17,60	82,40	
	Hayır	f 42	177	
		% 19,20	80,80	
6. yazılı geri bildirim kullanırım.	Evet	f 14	20	X ² =1,393; p>,05
		% 41,10	58,80	
	Hayır	f 114	105	
		% 52,00	47,90	
7. sözlü geri bildirim kullanırım.	Evet	f 0	34	X ² =1,084; p>,05
		% 0,00%	100,00%	
	Hayır	f 13	206	
		% 5,90	94,10	
8. anında verilen geri bildirim kullanırım.	Evet	f 5	29	X ² =,035;
		% 14,70	85,30	
	Hayır	f 35	184	
		% 16,00	84,00	

Tablo 49’de görüldüğü üzere, ki-kare testi sonuçlarına göre, tüm maddelerde p değeri 0.05’ten büyük ($p>,05$) çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarının geri bildirim türlerini kullanımı açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin teyit edici, açıklayıcı, teşhis eici, genişletici/ekleyici, düzeltici, yazılı, sözlü ve anında verilen geri bildirim türlerini kullanma düzeyleri, lisansüstü eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla, lisansüstü eğitim almak öğretmenlerin geri bildirim kullanımında belirgin bir değişiklik oluşturmamıştır.

Tablo 50’de katılımcıların geri bildirim özelliklerine yönelik görüşlerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 50

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim;	Lisansüstü eğitim yapma durumu	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	X ²
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	Evet	f 0	34	X ² =2,475; p>,05
		% 0,00	100,00	
	Hayır	f 15	204	
		% 6,90	93,20	
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	Evet	f 2	32	X ² =,012; p>,05
		% 5,90	94,20	
	Hayır	f 14	205	
		% 6,40	93,60	
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenileni göstermelidir.	Evet	f 7	27	X ² =3,617; p>,05
		% 20,60	79,40	
	Hayır	f 21	198	
		% 9,60	90,40	
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	Evet	f 0	34	X ² =,051; p>,05
		% 0,00	100,00	
	Hayır	f 5	214	
		% 2,30	97,80	
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır	Evet	f 0	34	X ² =,367; p>,05
		% 0,00	100,00	
	Hayır	f 8	211	
		% 3,70	96,30	
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	Evet	f 4	30	X ² =,011; p>,05
		% 11,80	88,30	
	Hayır	f 31	188	
		% 14,20	85,80	
7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	Evet	f 0	34	X ² =1,561; p>,05
		% 0,00	100,00	
	Hayır	f 16	203	
		% 7,30	92,70	
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunulmalıdır.	Evet	f 2	32	X ² =,208; p>,05
		% 5,90	94,20	
	Hayır	f 22	197	
		% 10,10	90,00	
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır.	Evet	f 6	28	X ² =1,259; p>,05
		% 17,70	82,30	
	Hayır	f 24	195	
		% 11,00	89,10	

10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir.	Evet	f	6	28	$X^2=4,508;$ $p<,05$
		%	17,60	82,40	
	Hayır	f	15	204	
		%	6,80	93,20	
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir.	Evet	f	2	32	$X^2=,016;$ $p>,05$
		%	5,90	94,20	
	Hayır	f	18	201	
		%	8,20	91,80	
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	Evet	f	7	27	$X^2=,806;$ $p>,05$
		%	20,60	79,40	
	Hayır	f	32	187	
		%	14,70	85,40	
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	Evet	f	3	31	$X^2=,395;$ $p>,05$
		%	8,80	91,20	
	Hayır	f	10	209	
		%	4,60	95,40	
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	Evet	f	3	31	$X^2=,852;$ $p>,05$
		%	8,80	91,10	
	Hayır	f	8	211	
		%	3,70	96,30	
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	Evet	f	3	31	$X^2=,852;$ $p>,05$
		%	8,80	91,20	
	Hayır	f	8	211	
		%	3,70	96,40	
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	Evet	f	10	24	$X^2=1,065;$ $p>,05$
		%	29,40	70,60	
	Hayır	f	47	172	
		%	21,50	78,50	
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	Evet	f	1	33	$X^2=,004;$ $p>,05$
		%	2,90	97,10	
	Hayır	f	6	213	
		%	2,80	97,30	
18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	Evet	f	3	31	$X^2=,014;$ $p>,05$
		%	8,80	91,20	
	Hayır	f	18	201	
		%	8,20	91,80	
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	Evet	f	2	32	$X^2=,200;$ $p>,05$
		%	5,90	94,10	
	Hayır	f	6	213	
		%	2,80	97,20	
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	Evet	f	3	31	$X^2=2,252;$ $p>,05$
		%	8,80	91,20	
	Hayır	f	5	214	
		%	2,30	97,70	
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır	Evet	f	2	32	$X^2=,395;$ $p>,05$
		%	5,90	94,10	
	Hayır	f	5	214	
		%	2,30	97,70	
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	Evet	f	0	34	$X^2=,245;$ $p>,05$
		%	0,00	100,00	
	Hayır	f	7	212	
		%	3,20	96,80,	
23. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	Evet	f	2	32	$X^2=,112;$ $p>,05$
		%	5,90	94,10	
	Hayır	f	10	209	
		%	4,60	95,40	

Tablo 50’de görüldüğü üzere, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimin özelliklerine yönelik görüşlerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre sadece bir maddede (Geri bildirim öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir) anlamlı farklılık

göstermiştir." maddesi açısından lisansüstü eğitim durumu anlamlı bir farklılık göstermektedir (10.madde $X^2=4,508$; $p<,05$). Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin %82,4'ü bu görüşe tamamen katılırken, lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerde bu oran %93,2'dir. Bu sonuç, lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin geri bildirimi öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin daha kritik bir bilgi kaynağı olarak görme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Diğer tüm maddelerde ($p>,05$), öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma durumuna göre geri bildirimin özelliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak geri bildirimin öğrencinin öğrenme sürecine katkısı konusunda benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

5.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

İngilizce öğretmenlerinin; anketin ilk bölümünde yer alan dokuz maddelik bölüm açısından görüşlerinde (Bkz.Ek-20), öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirimin dilin dört temel becerisinde kullanımına yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-21), geri bildirim kullanım sıklığına yönelik görüşlerinde (Bkz.Ek-22), geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerinde (Bkz.Ek-23), kıdemlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar işaret eden sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Tablo 51'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimin zamanlamasına yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 51

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirimi;	Kıdem	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 20	40	X ² =3,545; p>,05
		% 33,40	66,60	
	11-20 yıl	f 36	124	
		% 22,50	77,50	
	21 yıl ve üzeri	f 11	22	
		% 33,30	66,70	
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 6	54	X ² =5,965; p>,05
		% 10,00	90,00	
	11-20 yıl	f 9	151	
		% 5,60	94,40	
	21 yıl ve üzeri	f 6	27	
		% 18,20	81,80	
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 14	46	X ² =4,471; p>,05
		% 23,30	76,60	
	11-20 yıl	f 20	140	
		% 12,50	87,50	
	21 yıl ve üzeri	f 7	26	
		% 21,20	78,80	
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 21	39	X ² =3,725; p>,05
		% 35,00	65,00	
	11-20 yıl	f 46	114	
		% 28,80	71,30	
	21 yıl ve üzeri	f 15	18	
		% 45,50	54,50	
5. quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 7	53	X ² =,028; p>,05
		% 11,70	88,30	
	11-20 yıl	f 20	140	
		% 12,60	87,60	
	21 yıl ve üzeri	f 4	29	
		% 12,10	87,90	
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 14	46	X ² =2,141; p>,05
		% 23,40	76,60	
	11-20 yıl	f 40	120	
		% 25,00	75,00	
	21 yıl ve üzeri	f 12	21	
		% 36,40	63,60	
7. ders sonunda vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 22	38	X ² =6,394; p<,05
		% 36,70	63,40	
	11-20 yıl	f 35	125	
		% 22,00	78,10	
	21 yıl ve üzeri	f 12	21	
		% 36,40	63,70	
8. ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir.	10 yıla kadar	f 15	45	X ² =1,145; p>,05
		% 25,00	75,00	
	11-20 yıl	f 35	125	
		% 21,90	78,20	
	21 yıl ve üzeri	f 10	23	
		% 36,40	63,70	

Tablo 51'e göre, öğretmenlerin geri bildirimin zamanlamasına ilişkin görüşleri kıdemlerine göre incelendiğinde, yalnızca "Ders sonunda geri bildirim vermek etkilidir" maddesi açısından kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (7.madde X²=6,394;

$p<,05$). 10 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin %63,4'ü ders sonunda geri bildirimin etkili olduğunu düşünürken, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde bu oran %78,1 olurken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise %63,7 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, orta kıdeme sahip öğretmenlerin (%11-20 yıl) ders sonunda geri bildirim vermeyi daha etkili bulduğunu, buna karşın daha az deneyimli (10 yıl ve altı) ve daha kıdemli (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin bu görüşe daha az katıldığını göstermektedir. Diğer maddelerde ($p>,05$), öğretmenlerin kıdemlerine göre geri bildirim zamanlamasına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak geri bildirimin zamanlaması konusunda benzer düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 52'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim sonrası uygulamalarına yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 52

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sonrası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim sonunda;	Kıdem	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. öğrencinin geri bildirimi anlama durumu kontrol edilmelidir.	10 yıla kadar	f 18	38	X ² =1,977; p>,05
		% 30.0	63.3	
	11-20 yıl	f 32	122	
		% 20.0	76.3	
	21 yıl ve üzeri	f 12	18	
		% 36.4	54.5	
2. öğrencinin verilen geri bildirimi çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	10 yıla kadar	f 23	33	X ² =2,357; p>,05
		% 38.3	55.0	
	11-20 yıl	f 37	115	
		% 23.1	71.9	
	21 yıl ve üzeri	f 12	17	
		% 36.4	51.5	
3. öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	10 yıla kadar	f 19	29	X ² =19,897; p<,05
		% 31.7	48.3	
	11-20 yıl	f 39	117	
		% 24.4	73.1	
	21 yıl ve üzeri	f 8	20	
		% 24.2	60.6	
4. öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	10 yıla kadar	f 20	35	X ² =7,152; p<,05
		% 33.3	58.3	
	11-20 yıl	f 36	122	
		% 22.5	76.3	
	21 yıl ve üzeri	f 12	20	
		% 36.4	60.6	

Tablo 52'ye göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre geri bildirim sonrası uygulamalarına ilişkin görüşlerinde iki maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. "Öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir" maddesinde 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (%73,1) hataların tekrarlanmasını kontrol etmeye daha fazla önem verirken

(3.madde $X^2=19,897$; $p<,05$), "Öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir" maddesinde yine bu kıdem grubundaki öğretmenler (%76,3) öğrencinin gelişim sürecini daha fazla takip etme eğilimindedir (4.madde $X^2=7,152$; $p<,05$). Tabloda verilen verilere göre diğer maddelerde kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenler genel olarak geri bildirim sonrası öğrenci ilerlemesini kontrol etmenin önemli olduğu konusunda benzer görüşlere sahiptir. Tablo 54’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 53

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Kıdem	Katılmıyorum	Katılıyorum	X^2
1. yüz yüze verildiğinde etkilidir.	10 yıla kadar	f 9	51	$X^2=7,518$; $p<,05$
		% 15,00	85,00	
	11-20 yıl	f 7	153	
		% 4,40	95,60	
	21 yıl ve üzeri	f 2	31	
		% 6,10	94,00	
2. grup olarak verildiğinde etkilidir.	10 yıla kadar	f 32	28	$X^2=1,336$; $p>,05$
		% 53,40	46,60	
	11-20 yıl	f 99	61	
		% 61,90	38,10	
	21 yıl ve üzeri	f 20	13	
		% 60,60	39,40	
3. bireysel verildiğinde etkilidir.	10 yıla kadar	f 1	59	$X^2=4,455$; $p>,05$
		% 1,70	98,30	
	11-20 yıl	f 4	156	
		% 2,50	97,50	
	21 yıl ve üzeri	f 3	30	
		% 9,10	90,90	
4. çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	10 yıla kadar	f 39	21	$X^2=4,171$; $p>,05$
		% 65,00	35,00	
	11-20 yıl	f 112	48	
		% 70,10	30,00	
	21 yıl ve üzeri	f 28	5	
		% 84,80	15,20	

Tablo 53’e göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre geri bildirimin öğrenciye etkili sunulma biçimine ilişkin görüşlerinde yalnızca "Geri bildirim yüz yüze verildiğinde etkilidir" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (1.madde $X^2=7,518$; $p<,05$). 10 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin %85’i yüz yüze geri bildirimi etkili bulurken, bu oran 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerde %95,6, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise %94’tür. Bu durum, orta ve uzun kıdeme sahip öğretmenlerin yüz yüze geri bildirimi daha etkili bulduğunu göstermektedir. Diğer maddelerde (grup, bireysel ve çevrimiçi geri bildirim) kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Grup geri bildirimi konusunda

tüm kıdem gruplarında benzer bir eğilim gözlenirken, bireysel geri bildirim genel olarak etkili bulunmuştur. Çevrimiçi geri bildirimye yönelik olarak kıdem arttıkça etkili bulanların oranı azalsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak, öğretmenlerin bireysel ve yüz yüze geri bildirimini daha etkili gördüğü, özellikle kıdem arttıkça yüz yüze geri bildirimye olan inancın daha da güçlendiği söylenebilir. Tablo 54’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim türlerinin kullanımına yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 54

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dersimde;	Kıdem	Bazen	Çoğunlukla	X ²
1. teyit edici geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 27	33	X ² =,886; p>,05
		% 45,00	55,00	
	11-20 yıl	f 74	86	
		% 46,30	53,70	
	21 yıl ve üzeri	f 18	15	
		% 54,60	45,40	
2. açıklayıcı geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 11	49	X ² =,526; p>,05
		% 18,30	81,60	
	11-20 yıl	f 23	137	
		% 14,40	85,60	
	21 yıl ve üzeri	f 5	28	
		% 15,10	84,9	
3. teşhis edici geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 8	52	X ² =,3,497; p>,05
		% 13,40	86,70	
	11-20 yıl	f 40	120	
		% 25,00	75,00	
	21 yıl ve üzeri	f 7	26	
		% 21,20	78,80	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 12	48	X ² =1,955; p>,05
		% 20,00	80,00	
	11-20 yıl	f 22	138	
		% 13,70	86,30	
	21 yıl ve üzeri	f 7	26	
		% 21,20	78,80	
5. düzeltici geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 11	49	X ² =,046; p>,05
		% 18,30	81,70	
	11-20 yıl	f 31	129	
		% 19,40	80,70	
	21 yıl ve üzeri	f 6	27	
		% 18,10	81,90	
6. yazılı geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 30	30	X ² =,747; p>,05
		% 50,10	50,00	
	11-20 yıl	f 79	81	
		% 49,40	50,70	
	21 yıl ve üzeri	f 19	14	
		% 57,60	42,40	
7. sözlü geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 2	58	X ² =1,465; p>,05
		% 3,40	96,60	
	11-20 yıl	f 8	152	
		% 5,00	95,00	
	21 yıl ve üzeri	f 3	30	
		% 9,10	90,90	
8. anında verilen geri bildirim kullanırım.	10 yıla kadar	f 9	51	X ² =,503; p>,05
		% 15,00	85,00	
	11-20 yıl	f 27	133	
		% 16,90	83,10	
	21 yıl ve üzeri	f 4	29	
		% 12,10	87,90	

Tablo 54'e göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre derslerinde kullandıkları geri bildirim türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Ki-kare testi sonuçlarına göre, teyit edici ($X^2=0,886$; $p>,05$), açıklayıcı ($X^2=0,526$; $p>,05$), teşhis edici ($X^2=3,497$; $p>,05$), genişletici/ekleyici ($X^2=1,955$; $p>,05$), düzeltici ($X^2=0,046$; $p>,05$), yazılı ($X^2=0,747$; $p>,05$), sözlü ($X^2=1,465$; $p>,05$) ve anında verilen ($X^2=0,503$; $p>,05$) geri bildirim türlerinin kullanımı kıdeme göre değişiklik göstermemektedir. Genel olarak tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin verilen geri bildirim türlerini benzer oranlarda kullandığı, özellikle yazılı ve sözlü geri bildirimde yüksek kullanım oranlarının olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kıdemin öğretmenlerin geri bildirim türlerinin kullanımı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını, öğretmenlerin genel olarak benzer geri bildirim stratejilerini türlerini benimsediğini göstermektedir. Tablo 55'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 55

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Kıdem	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. teyit edici geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 23	37	X ² =7,096; p<,05
		% 38,30	61,70	
	11-20 yıl	f 89	71	
		% 55,70	44,40	
	21 yıl ve üzeri	f 21	12	
		% 63,70	36,40	
2. açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 11	49	X ² =,204; p>,05
		% 18,30	81,60	
	11-20 yıl	f 33	127	
		% 20,70	79,40	
	21 yıl ve üzeri	f 6	27	
		% 18,20	81,80	
3. teşhis edici geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 11	49	X ² =,237; p>,05
		% 18,30	81,70	
	11-20 yıl	f 34	126	
		% 21,30	78,80	
	21 yıl ve üzeri	f 7	26	
		% 21,20	78,80	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 6	54	X ² =1,251; p>,05
		% 10,00	90,00	
	11-20 yıl	f 25	135	
		% 15,70	84,40	
	21 yıl ve üzeri	f 4	29	
		% 12,10	87,90	
5. düzeltici geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 18	42	X ² =3,762; p>,05
		% 30,00	70,00	
	11-20 yıl	f 38	122	
		% 23,80	76,30	
	21 yıl ve üzeri	f 4	29	
		% 12,10	87,90	
6. yazılı geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 18	42	X ² =2,224; p>,05
		% 30,00	70,00	
	11-20 yıl	f 47	113	
		% 29,40	70,70	
	21 yıl ve üzeri	f 14	19	
		% 42,40	57,60	
7. sözlü geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 10	50	X ² =,449; p>,05
		% 16,70	83,30	
	11-20 yıl	f 31	129	
		% 19,40	80,60	
	21 yıl ve üzeri	f 5	28	
		% 15,10	84,90	
8. anında verilen geri bildirim etkilidir.	10 yıla kadar	f 6	54	X ² =,564; p>,05
		% 10,00	90,00	
	11-20 yıl	f 22	138	
		% 13,70	86,30	
	21 yıl ve üzeri	f 4	29	
		% 12,10	87,80	

Tablo 55'e göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre geri bildirim türlerinin öğrencilerin öğrenmesine etkisine ilişkin görüşlerinde yalnızca "Teyit edici geri bildirim etkilidir" maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (1.madde X²=7,096; p<,05). 10 yıla kadar

kıdeme sahip öğretmenlerin %61,7'si teyit edici geri bildirimi etkili bulurken, bu oran 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde %44,4, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise %36,4'tür. Bu bulgu, kıdem arttıkça öğretmenlerin teyit edici geri bildirimin etkili olduğuna olan inançlarının azaldığını göstermektedir. Diğer maddelerde (açıklayıcı, teşhis edici, genişletici/ekleyici, düzeltici, yazılı, sözlü ve anında verilen geri bildirim) kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Tüm kıdem gruplarında açıklayıcı ve genişletici/ekleyici geri bildirimin daha yüksek oranda etkili bulunduğu, yazılı geri bildirimde ise kıdem arttıkça etkili bulanların oranının düştüğü görülmektedir. Genel olarak öğretmenler kıdemlerine bakılmaksızın çeşitli geri bildirim türlerini benzer oranlarda etkili bulmuş, ancak kıdem arttıkça teyit edici geri bildirimin etkisine olan inanç azalmıştır. Tablo 56'da İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimin özelliklerine yönelik görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 56

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim;	Kıdem	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	10 yıla kadar	f 2 % 3,30	58 96,70	X ² =,982; p>,05
	11-20 yıl	f 11 % 6,90	149 93,10	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 93,90	
	10 yıla kadar	f 5 % 8,30	55 91,70	
	11-20 yıl	f 10 % 6,30	150 93,80	
	21 yıl ve üzeri	f 1 % 3,00	32 96,90	
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	10 yıla kadar	f 6 % 10,00	54 90,00	X ² =1,014; p>,05
	11-20 yıl	f 20 % 12,50	140 87,60	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
	10 yıla kadar	f 2 % 3,30	58 96,70	
	11-20 yıl	f 2 % 1,30	158 98,80	
	21 yıl ve üzeri	f 1 % 3,00	32 97,00	
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenilene göstermelidir.	10 yıla kadar	f 5 % 8,30	55 91,70	X ² =1,243; p>,05
	11-20 yıl	f 1 % 0,60	159 99,40	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
	10 yıla kadar	f 2 % 3,30	58 96,70	
	11-20 yıl	f 2 % 1,30	158 98,80	
	21 yıl ve üzeri	f 1 % 3,00	32 97,00	
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	10 yıla kadar	f 5 % 8,30	55 91,70	X ² =9,508; p<,05
	11-20 yıl	f 1 % 0,60	159 99,40	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
	10 yıla kadar	f 9 % 15,00	51 85,00	
	11-20 yıl	f 21 % 13,20	139 86,90	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır	10 yıla kadar	f 9 % 15,00	51 85,00	X ² =,183; p>,05
	11-20 yıl	f 21 % 13,20	139 86,90	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
	10 yıla kadar	f 9 % 15,00	51 85,00	
	11-20 yıl	f 21 % 13,20	139 86,90	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	10 yıla kadar	f 9 % 15,00	51 85,00	X ² =,183; p>,05
	11-20 yıl	f 21 % 13,20	139 86,90	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	
	10 yıla kadar	f 9 % 15,00	51 85,00	
	11-20 yıl	f 21 % 13,20	139 86,90	
	21 yıl ve üzeri	f 2 % 6,10	31 94,00	

7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	21 yıl ve üzeri	f	5	28	$X^2=4,991;$ $p>,05$
		%	15,20	84,90	
	10 yıla kadar	f	3	57	
		%	5,00	95,00	
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunulmalıdır.	11-20 yıl	f	8	152	$X^2=1,597;$ $p>,05$
		%	5,10	95,00	
	21 yıl ve üzeri	f	5	28	
		%	15,20	84,90	
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmaktadır.	10 yıla kadar	f	6	54	$X^2=,401;$ $p>,05$
		%	10,00	90,00	
	11-20 yıl	f	13	147	
		%	8,10	91,90	
10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir.	21 yıl ve üzeri	f	5	28	$X^2=,389;$ $p>,05$
		%	15,10	84,80	
	10 yıla kadar	f	7	53	
		%	11,70	88,30	
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir.	11-20 yıl	f	18	142	$X^2=7,693;$ $p<,05$
		%	11,30	88,80	
	21 yıl ve üzeri	f	5	28	
		%	15,10	84,90	
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	10 yıla kadar	f	6	54	$X^2=,738;$ $p>,05$
		%	10,00	90,00	
	11-20 yıl	f	12	148	
		%	7,50	92,50	
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	21 yıl ve üzeri	f	3	30	$X^2=3,893;$ $p>,05$
		%	9,10	90,90	
	10 yıla kadar	f	9	51	
		%	15,00	85,00	
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	11-20 yıl	f	7	153	$X^2=5,518;$ $p>,05$
		%	4,40	95,60	
	21 yıl ve üzeri	f	4	29	
		%	12,10	87,90	
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	10 yıla kadar	f	10	50	$X^2=,199;$ $p>,05$
		%	16,60	83,30	
	11-20 yıl	f	24	136	
		%	15,00	85,00	
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	21 yıl ve üzeri	f	5	28	$X^2=5,143;$ $p>,05$
		%	15,20	84,80	
	10 yıla kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,70	
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	11-20 yıl	f	7	153	$X^2=5,648;$ $p>,05$
		%	4,40	95,60	
	21 yıl ve üzeri	f	4	29	
		%	12,10	87,90	
	10 yıla kadar	f	2	58	$X^2=5,199;$ $p>,05$
		%	3,30	96,70	
	11-20 yıl	f	5	155	
		%	3,10	96,90	
	21 yıl ve üzeri	f	4	29	$X^2=5,143;$ $p>,05$
		%	12,10	87,90	
	10 yıla kadar	f	3	57	
		%	5,00	95,00	
	11-20 yıl	f	7	153	$X^2=5,648;$ $p>,05$
		%	4,40	95,70	
	21 yıl ve üzeri	f	1	32	
		%	3,00	97,00	
	10 yıla kadar	f	17	43	$X^2=5,143;$ $p>,05$
		%	28,30	71,70	
	11-20 yıl	f	29	131	
		%	18,10	81,90	
	21 yıl ve üzeri	f	11	22	$X^2=5,648;$ $p>,05$
		%	33,30	66,70	
	10 yıla kadar	f	1	59	
		%	1,70	98,40	

	11-20 yıl	f	3	157	
		%	1,90	98,10	
	21 yıl ve üzeri	f	3	30	
		%	9,10	91,00	
18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	10 yıla kadar	f	6	54	
		%	10,00	90,00	
	11-20 yıl	f	12	148	
		%	7,50	92,60	
	21 yıl ve üzeri	f	3	30	
		%	9,10	90,90	$X^2=,389$; $p>,05$
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	10 yıla kadar	f	1	59	
		%	1,70	98,40	
	11-20 yıl	f	3	157	
		%	1,90	98,20	
	21 yıl ve üzeri	f	4	29	
		%	12,10	87,90	$X^2=9,954$; $p<,05$
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	10 yıla kadar	f	1	59	
		%	1,70	98,40	
	11-20 yıl	f	5	155	
		%	3,10	96,90	
	21 yıl ve üzeri	f	2	31	
		%	6,10	94,00	$X^2=1,344$; $p>,05$
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanınmalıdır.	10 yıla kadar	f	0	60	
		%	0,00	100,00	
	11-20 yıl	f	6	154	
		%	3,80	96,30	
	21 yıl ve üzeri	f	1	32	
		%	3,00	96,90	$X^2=2,290$; $p>,05$
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	10 yıla kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,70	
	11-20 yıl	f	3	157	
		%	1,90	98,20	
	21 yıl ve üzeri	f	2	31	
		%	6,10	93,90	$X^2=1,187$; $p>,05$
23. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	10 yıla kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,70	
	11-20 yıl	f	5	155	
		%	3,10	96,90	
	21 yıl ve üzeri	f	5	28	
		%	15,20	84,80	$X^2=9,103$; $p<,05$

Tabloya 56'ya göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre geri bildirimin özelliklerine ilişkin görüşlerinde üç maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. "Geri bildirim öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır" maddesinde, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (%99,4) bu görüşe diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek oranda katıldığı görülmektedir ($X^2=9,508$; $p<,05$). "Geri bildirim öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir" maddesinde de yine orta kıdeme sahip öğretmenlerin (%95,6) bu görüşe daha fazla katıldığı tespit edilmiştir ($X^2=7,693$; $p<,05$). Ayrıca, "Geri bildirim öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır" maddesinde kıdem arttıkça öğretmenlerin bu görüşe katılım oranlarının azaldığı, 10 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerde %98,4 iken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde %87,9'a düştüğü görülmektedir (19.madde $X^2=9,954$; $p<,05$).

Diğer maddelerde kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenler genel olarak geri bildirimin destekleyici, yönlendirici ve öğrenciyi geliştiren bir süreç olması gerektiği konusunda ortak görüşe sahiptir. Ancak, orta kıdeme sahip öğretmenler, öğrenciyi geliştiren ve motive eden geri bildirim daha fazla önem vermektedir.

5.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin *Sınıf Mevcudu Değişkeni* Açısından İncelenmesi

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanımı ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiğinde; öğretmenlerin geri bildirim sonrası uygulamalara yönelik görüşlerinde, (Bkz. Ek-24), geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-25) ve geri bildirim türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-26) gruplar arasında sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların belirlendiği amddelere ilişkin analiz sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Tablo 57’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin sınıfın mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçları verilmiştir.

Tablo 57

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Ders verilen sınıf mevcudu	Etkili değildir	Etkilidir	X ²
1. detaylı açıklamalar yazması	20'ye kadar	f 13	47	X ² =2,283; p>,05
		% 21,70	78,30	
	21-30	f 39	85	
		% 31,40	68,50	
	31 ve üzeri	f 17	52	
		% 24,50	75,30	
2. puanlandırma yapması	20'ye kadar	f 11	49	X ² =,477; p>,05
		% 18,30	81,70	
	21-30	f 27	97	
		% 21,70	78,30	
	31 ve üzeri	f 16	53	
		% 23,10	76,80	
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	20'ye kadar	f 5	55	X ² =,381; p>,05
		% 8,30	91,60	
	21-30	f 13	111	
		% 10,50	89,50	
	31 ve üzeri	f 8	61	
		% 11,60	88,40	
4. tik ya da çarpı işareti kullanması	20'ye kadar	f 16	44	X ² =2,272; p>,05
		% 26,70	73,30	
	21-30	f 43	81	
		% 34,60	65,30	
	31 ve üzeri	f 27	42	
		% 39,10	60,90	
5. beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	20'ye kadar	f 16	44	X ² =,088; p>,05
		% 26,70	73,30	
	21-30	f 35	89	
		% 28,20	71,80	
	31 ve üzeri	f 20	49	
		% 28,90	71,00	
6. soruları anında cevaplaması	20'ye kadar	f 10	50	X ² =,314; p>,05
		% 16,70	83,30	
	21-30	f 22	102	
		% 17,70	82,20	
	31 ve üzeri	f 14	55	
		% 20,20	79,70	
7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	20'ye kadar	f 3	57	X ² =,325; p>,05
		% 5,00	95,00	
	21-30	f 7	117	
		% 5,60	94,30	
	31 ve üzeri	f 5	64	
		% 7,20	92,70	
8. sözlü açıklamalar yapması	20'ye kadar	f 10	50	X ² =,108; p>,05
		% 16,70	83,30	
	21-30	f 23	101	
		% 18,50	81,50	
	31 ve üzeri	f 12	57	
		% 17,30	82,60	
9. yıldız, gülün yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	20'ye kadar	f 9	51	X ² =,008; p>,05
		% 15,00	85,00	
	21-30	f 18	106	
		% 14,50	85,50	
	31 ve üzeri	f 10	59	
		% 14,40	85,50	

Tablo 57'ye göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre öğrenci çalışmalarına yönelik geri bildirim uygulamaları açısından görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Ki-kare testi sonuçlarına göre, detaylı açıklamalar yazma ($X^2=2,283$; $p>,05$), puanlandırma yapma ($X^2=0,477$; $p>,05$), ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazma ($X^2=0,381$; $p>,05$), tik veya çarpı işareti kullanma ($X^2=2,272$; $p>,05$), beklenen standartlara göre değerlendirme ($X^2=0,088$; $p>,05$), soruları anında yanıtlama ($X^2=0,314$; $p>,05$), başarılı noktaları belirtme ve övme ($X^2=0,325$; $p>,05$), sözlü açıklamalar yapma ($X^2=0,108$; $p>,05$), yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanma ($X^2=0,008$; $p>,05$) gibi uygulamalar sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf mevcudundan bağımsız olarak öğrenci çalışmalarına yönelik benzer geri bildirim stratejileri kullandığını göstermektedir. Tablo 58'da İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim zamanlamasına yönelik görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçları verilmiştir.

Tablo 58

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Zamanlamasına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirimi;	Ders verilen sınıf mevcudu		Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	16	44	X ² =2,077; p>,05
		%	26,70	73,40	
	21-30	f	37	87	
		%	29,80	70,10	
	31 ve üzeri	f	14	55	
		%	20,20	79,70	
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	4	56	X ² =1,555; p>,05
		%	6,70	93,30	
	21-30	f	13	111	
		%	10,50	89,50	
	31 ve üzeri	f	4	65	
		%	5,70	94,20	
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	13	47	X ² =7,728; p<,05
		%	21,70	78,30	
	21-30	f	24	100	
		%	19,30	80,70	
	31 ve üzeri	f	4	65	
		%	5,70	94,20	
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	20	40	X ² =,376; p>,05
		%	33,30	66,70	
	21-30	f	38	86	
		%	30,60	69,30	
	31 ve üzeri	f	24	45	
		%	34,70	65,20	
5. quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	7	53	X ² =1,422; p>,05
		%	11,70	88,40	
	21-30	f	18	106	
		%	14,50	85,50	
	31 ve üzeri	f	6	63	
		%	8,60	91,30	
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	18	42	X ² =1,170; p>,05
		%	30,10	70,00	
	21-30	f	33	91	
		%	26,50	73,40	
	31 ve üzeri	f	15	54	
		%	21,70	78,30	
7. ders sonunda vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	15	45	X ² =1,447; p>,05
		%	25,00	75,00	
	21-30	f	38	86	
		%	30,60	69,40	
	31 ve üzeri	f	16	53	
		%	23,20	76,80	
8. ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir.	20'ye kadar	f	9	51	X ² =3,924; p>,05
		%	15,00	85,00	
	21-30	f	35	89	
		%	28,20	71,80	
	31 ve üzeri	f	16	53	
		%	23,10	76,80	

Tablo 58'e göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirimin zamanlamasına ilişkin görüşlerinde yalnızca "Geri bildirimi ödev kontrolünde vermek etkilidir" maddesinde sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir (3. madde X²=7,728; p<,05). 20'ye kadar

öğrenciye ders veren öğretmenlerin %78,3'ü ödev kontrolü sırasında geri bildirimin etkili olduğunu düşünürken, bu oran 21-30 öğrenci mevcudu olan sınıflarda %80,7, 31 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda ise %94,2 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin ödev kontrolü sırasında geri bildirim vermeyi daha etkili bulduğunu göstermektedir. Diğer maddelerde ($p>,05$), öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirimin zamanlamasına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler genel olarak sınav sonrasında, öğrenme sürecinde, quiz uygulamalarından sonra, sözlü yoklama sırasında, ders sonunda ve ünite sonu etkinliklerde geri bildirimin etkili olduğu konusunda benzer görüşlere sahiptir. Tablo 59'da İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 59

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Ders verilen sınıf mevcudu	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. yüz yüze verildiğinde etkilidir.	20'ye kadar	f 2	58	X ² =2,711; p>,05
		% 3,40	96,70	
	21-30	f 12	112	
		% 9,70	90,40	
	31 ve üzeri	f 4	65	
		% 5,80	94,20	
2. grup olarak verildiğinde etkilidir.	20'ye kadar	f 33	27	X ² =,849; p>,05
		% 55,00	45,00	
	21-30	f 77	47	
		% 62,20	37,90	
	31 ve üzeri	f 41	28	
		% 59,40	40,60	
3. bireysel verildiğinde etkilidir.	20'ye kadar	f 1	59	X ² =2,237; p>,05
		% 1,70	98,40	
	21-30	f 6	118	
		% 4,80	95,10	
	31 ve üzeri	f 1	68	
		% 1,40	98,50	
4. çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	20'ye kadar	f 43	17	X ² =,074; p>,05
		% 71,70	28,30	
	21-30	f 88	36	
		% 70,90	29,00	
	31 ve üzeri	f 48	21	
		% 69,60	30,40	

Tablo 59'a göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirimin öğrenciye etkili sunulma biçimine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Ki-kare testi sonuçlarına göre, yüz yüze verilen geri bildirim ($X^2=2,711$; $p>,05$), grup olarak verilen geri bildirim ($X^2=0,849$; $p>,05$), bireysel olarak

verilen geri bildirim ($X^2=2,237$; $p>,05$) ve çevrimiçi ortamda verilen geri bildirim ($X^2=0,074$; $p>,05$) açısından sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf mevcudundan bağımsız olarak farklı geri bildirim türlerinin etkili olduğuna dair benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 60'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim dördü temel dil becerisinde kullanımına yönelik görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 60

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin 4 Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Ders verilen sınıf mevcudu	Katılmıy orum	Katılıyor um	X^2
1. dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	20'ye kadar	f 26	34	$X^2=7,436$; $p<,05$
		% 43,30	56,60	
	21-30	f 80	44	
		% 64,50	35,50	
	31 ve üzeri	f 40	29	
		% 58,00	42,00	
2. dersin en çok okuma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	20'ye kadar	f 20	40	$X^2=3,486$; $p>,05$
		% 33,40	66,70	
	21-30	f 55	69	
		% 44,30	55,60	
	31 ve üzeri	f 34	35	
		% 49,20	50,70	
3. dersin en çok yazma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	20'ye kadar	f 23	37	$X^2=2,344$; $p>,05$
		% 38,40	61,60	
	21-30	f 39	85	
		% 31,40	68,60	
	31 ve üzeri	f 29	40	
		% 41,90	57,90	
4. dersin en çok konuşma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	20'ye kadar	f 15	45	$X^2=1,463$; $p>,05$
		% 25,00	75,00	
	21-30	f 41	83	
		% 33,00	67,00	
	31 ve üzeri	f 19	50	
		% 27,50	72,50	

Tablo 60'a göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirim dil becerilerine katkısına ilişkin görüşlerinde yalnızca "Dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır." maddesinde sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir (1.madde $X^2=7,436$; $p<,05$). En fazla 20 öğrenciye ders veren öğretmenlerin %56,6'sı dersin dinleme becerisine katkı sağladığını düşünürken, bu oran 21-30 öğrenci mevcudu olan sınıflarda %35,5; 31 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda ise %42 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, küçük sınıflarda öğretmenlerin dersin dinleme becerisine katkısını daha yüksek oranda değerlendirdiğini, ancak sınıf mevcudu arttıkça bu katkının azaldığı yönünde bir algının

olduğunu göstermektedir. Diğer maddelerde ($p>,05$), öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre dersin okuma, yazma ve konuşma becerilerine katkısına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler genel olarak, dersin farklı dil becerilerine katkı sağladığını düşünmekte, ancak dinleme becerisi açısından sınıf mevcudu değişkeninin bir etki yarattığı görülmektedir. Tablo 61’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanım sıklığına yönelik görüşlerinin ders verdikleri sınıfın mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 61

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

	Ders verilen sınıf mevcudu		Nadiren	Sık sık	X^2
Dersiniz kapsamında geri bildirim ne sıklıkta kullanırsınız?	20’ye kadar	f	4	56	$X^2=,917$; $p>,05$
		%	6,70	93,30	
	21-30	f	12	112	
		%	9,70	90,40	
	31 ve üzeri	f	8	61	
		%	11,60	88,40	

Tablo 61’e göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre derslerinde geri bildirim ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2=0,917$; $p>,05$). En fazla 20’ öğrenciye ders veren öğretmenlerin %93,3’ü, 21-30 öğrenci mevcudu olan sınıflarda %90,4’ü ve 31 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda %88,4’ü geri bildirim sık sık kullandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf mevcudundan bağımsız olarak geri bildirim yüksek oranda ve düzenli şekilde kullandıklarını göstermektedir. Tablo 62’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim türlerinin kullanımına yönelik görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 62

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türlerini Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dersimde;	Ders verilen sınıf mevcudu	Nadiren	Çoğunlukla	X ²
1. teyit edici geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 30	30	X ² =1,193; p>,05
		% 50,00	50,00	
	21-30	f 54	70	
		% 43,60	56,40	
	31 ve üzeri	f 35	34	
		% 50,60	49,20	
2. açıklayıcı geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 14	46	X ² =12,410; p<,05
		% 23,30	76,60	
	21-30	f 9	115	
		% 7,30	92,70	
	31 ve üzeri	f 16	53	
		% 23,10	76,80	
3. teşhis edici geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 12	48	X ² =,191; p>,05
		% 20,00	80,00	
	21-30	f 27	97	
		% 21,80	78,20	
	31 ve üzeri	f 16	53	
		% 23,20	76,80	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 6	54	X ² =2,274; p>,05
		% 10,00	90,00	
	21-30	f 23	101	
		% 18,50	81,50	
	31 ve üzeri	f 12	57	
		% 17,40	82,60	
5. düzeltici geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 8	52	X ² =2,050; p>,05
		% 13,30	86,60	
	21-30	f 24	100	
		% 19,30	80,60	
	31 ve üzeri	f 16	53	
		% 23,10	76,80	
6. yazılı geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 26	34	X ² =1,677; p>,05
		% 43,30	56,70	
	21-30	f 66	58	
		% 0,532	0,468	
	31 ve üzeri	f 36	33	
		% 0,521	0,478	
7. sözlü geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 0	60	X ² =4,454; p>,05
		% 0,00	100,00	
	21-30	f 9	115	
		% 7,20	92,80	
	31 ve üzeri	f 4	65	
		% 5,80	94,20	
8. anında verilen geri bildirim kullanım.	20'ye kadar	f 10	50	X ² =,056; p>,05
		% 16,70	83,30	
	21-30	f 19	105	
		% 15,30	84,60	
	31 ve üzeri	f 11	58	
		% 15,90	84,10	

Tablo 62'ye göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirim türlerini kullanma sıklıklarında yalnızca "Açıklayıcı geri bildirim kullanım" maddesinde sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir (X²=12,410; p<,05). 21-30 öğrenciye ders veren

öğretmenlerin %92,7'si açıklayıcı geri bildirimi çoğunlukla kullandığını belirtirken, bu oran 20'ye kadar öğrenciye ders verenlerde %76,6, 31 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda ise %76,8 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, orta büyüklükteki sınıflarda öğretmenlerin açıklayıcı geri bildirimi daha sık kullandığını göstermektedir. Diğer maddelerde ($p>,05$), öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre teyit edici, teşhis edici, genişletici/ekleyici, düzeltici, yazılı, sözlü ve anında verilen geri bildirimi kullanma sıklığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf mevcudundan bağımsız olarak benzer geri bildirim türlerini benimsediğini, ancak orta büyüklükteki sınıflarda açıklayıcı geri bildirimin daha yaygın kullanıldığını göstermektedir. Tablo 63'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimin özelliklerine yönelik görüşlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 63

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim;	Ders verilen sınıf mevcudu	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	20'ye kadar	f 1 % 1,70	59 98,40	X ² =4,188; p>,05
	21-30	f 11 % 8,90	113 91,20	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,60	
	20'ye kadar	f 7 % 11,70	53 88,40	
	21-30	f 6 % 4,80	118 95,10	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	20'ye kadar	f 10 % 16,70	50 83,30	X ² =5,417; p>,05
	21-30	f 8 % 6,50	116 93,50	
	31 ve üzeri	f 10 % 14,50	59 85,50	
	20'ye kadar	f 2 % 3,30	58 96,60	
	21-30	f 2 % 1,60	122 98,40	
	31 ve üzeri	f 1 % 1,40	68 98,50	
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenilene göstermelidir.	20'ye kadar	f 1 % 1,70	59 98,40	X ² =,753; p>,05
	21-30	f 4 % 3,20	120 96,70	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
	20'ye kadar	f 7 % 11,70	53 88,30	
	21-30	f 16 % 12,90	108 87,10	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	20'ye kadar	f 1 % 1,70	59 98,40	X ² =,756; p>,05
	21-30	f 4 % 3,20	120 96,70	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
	20'ye kadar	f 7 % 11,70	53 88,30	
	21-30	f 16 % 12,90	108 87,10	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır	20'ye kadar	f 1 % 1,70	59 98,40	X ² =1,059; p>,05
	21-30	f 4 % 3,20	120 96,70	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
	20'ye kadar	f 7 % 11,70	53 88,30	
	21-30	f 16 % 12,90	108 87,10	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	20'ye kadar	f 1 % 1,70	59 98,40	X ² =,756; p>,05
	21-30	f 4 % 3,20	120 96,70	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	
	20'ye kadar	f 7 % 11,70	53 88,30	
	21-30	f 16 % 12,90	108 87,10	
	31 ve üzeri	f 3 % 4,30	66 95,70	

7. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	31 ve üzeri	f	12	57	$X^2=1,059;$ $p>,05$
		%	17,30	82,60	
	20'ye kadar	f	7	53	
		%	11,70	88,30	
8. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	21-30	f	16	108	$X^2=3,034;$ $p>,05$
		%	12,90	87,10	
	31 ve üzeri	f	12	57	
		%	17,30	82,60	
9. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunulmalıdır.	20'ye kadar	f	1	59	$X^2=,740;$ $p>,05$
		%	1,70	98,30	
	21-30	f	9	115	
		%	7,30	92,70	
10. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır.	31 ve üzeri	f	6	63	$X^2=,167;$ $p>,05$
		%	8,70	91,30	
	20'ye kadar	f	7	53	
		%	11,70	88,30	
11. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermemelidir.	21-30	f	12	112	$X^2=4,622;$ $p>,05$
		%	9,70	90,30	
	31 ve üzeri	f	5	64	
		%	7,20	92,70	
12. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmemelidir.	20'ye kadar	f	8	52	$X^2=3,846;$ $p>,05$
		%	13,30	86,70	
	21-30	f	14	110	
		%	11,30	88,70	
13. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	31 ve üzeri	f	8	61	$X^2=,527;$ $p>,05$
		%	11,60	88,40	
	20'ye kadar	f	3	57	
		%	5,00	95,00	
14. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	21-30	f	15	109	$X^2=1,117;$ $p>,05$
		%	12,10	87,90	
	31 ve üzeri	f	3	66	
		%	4,30	95,60	
15. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	20'ye kadar	f	3	57	$X^2=1,153;$ $p>,05$
		%	5,00	95,00	
	21-30	f	14	110	
		%	11,30	88,70	
16. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	31 ve üzeri	f	3	66	$X^2=1,153;$ $p>,05$
		%	4,30	95,70	
	20'ye kadar	f	10	50	
		%	16,70	83,40	
17. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	21-30	f	19	105	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	15,30	84,70	
	31 ve üzeri	f	10	59	
		%	14,40	85,50	
	20'ye kadar	f	2	58	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	3,30	96,60	
	21-30	f	7	117	
		%	5,60	94,40	
	31 ve üzeri	f	4	65	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	5,80	94,20	
	20'ye kadar	f	4	56	
		%	6,70	93,40	
	21-30	f	5	119	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	4,00	96,00	
	31 ve üzeri	f	2	67	
		%	2,80	97,10	
	20'ye kadar	f	4	56	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	6,70	93,30	
	21-30	f	5	119	
		%	4,00	95,90	
	31 ve üzeri	f	2	67	$X^2=,699;$ $p>,05$
		%	2,90	97,10	
	20'ye kadar	f	13	47	
		%	21,70	0,784	

18. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	21-30	f	26	98	$X^2=1,453;$ $p>,05$
		%	21,00	79,10	
	31 ve üzeri	f	18	51	
		%	26,00	73,90	
	20'ye kadar	f	1	59	
		%	1,70	98,30	
19. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	21-30	f	5	119	$X^2=,023;$ $p>,05$
		%	4,00	95,90	
	31 ve üzeri	f	1	68	
		%	1,40	98,50	
	20'ye kadar	f	5	55	
		%	8,40	91,70	
20. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	21-30	f	10	114	$X^2=1,324;$ $p>,05$
		%	8,10	91,90	
	31 ve üzeri	f	6	63	
		%	8,70	91,30	
	20'ye kadar	f	3	57	
		%	5,00	95,00	
21. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	21-30	f	4	120	$X^2=,973;$ $p>,05$
		%	3,20	96,80	
	31 ve üzeri	f	1	68	
		%	1,40	98,50	
	20'ye kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,70	
22. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır	21-30	f	5	119	$X^2=3,172;$ $p>,05$
		%	4,00	96,00	
	31 ve üzeri	f	1	68	
		%	1,40	98,50	
	20'ye kadar	f	3	57	
		%	5,00	95,00	
23. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	21-30	f	4	120	$X^2=4,118;$ $p>,05$
		%	3,20	96,80	
	31 ve üzeri	f	0	69	
		%	0,00	100,00	
	20'ye kadar	f	0	60	
		%	0,00	100,00	
24. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	21-30	f	3	121	$X^2=2,312;$ $p>,05$
		%	2,40	97,60	
	31 ve üzeri	f	4	65	
		%	5,80	94,20	
	20'ye kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,60	
	21-30	f	7	117	$X^2=2,312;$ $p>,05$
		%	5,60	94,30	
	31 ve üzeri	f	3	66	
		%	4,30	95,70	
	20'ye kadar	f	2	58	
		%	3,30	96,60	

Tablo 63'e göre, öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre geri bildirimin özelliklerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>,05$). Genel olarak öğretmenler, sınıf mevcudundan bağımsız olarak geri bildirimin öğrenci başarısına katkı sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte, büyük sınıflarda bazı öğretmenlerin detaylı geri bildirim verme konusunda daha az eğilim gösterebileceği görülsede, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

5.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin *Mezun Olunan Lisans Programı* Değişkeni Açısından İncelenmesi

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinden; geri bildirim in zamanlaması ve zamanlamaya göre etkililiğine ilişkin görüşlerinde (Bkz. Ek 27), geri bildirim sonrası uygulamalara yönelik görüşlerinde (Bkz.Ek-28), geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik görüşlerinde (Bkz.Ek-29), geri bildirim in dilin dört temel becerisindeki etkililiğine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-30), geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerinde (Bkz. Ek-31); mezun olunan programa göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın ortaya çıktığı analiz sonuçları ise aşağıda sunulmuştur. Tablo 64’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 64

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Mezun olunan program	Etkilidir	Kesinlikle çok etkilidir	X ²
1. detaylı açıklamalar yazması	İngilizce Öğretmenliği	f 48 % 27,00	130 73,00	X ² =,029; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 16 % 28,20	41 72,00	
	Diğer	f 5 % 27,80	13 72,20	
2. puanlandırma yapması	İngilizce Öğretmenliği	f 37 % 20,70	141 79,20	X ² =1,716; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 11 % 19,30	46 80,70	
	Diğer	f 6 % 33,30	12 66,60	
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	İngilizce Öğretmenliği	f 24 % 13,50	154 86,60	X ² =6,909; p<,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 1 % 1,80	56 98,20	
	Diğer	f 1 % 5,60	17 94,50	
4. tik ya da çarpı işareti kullanması	İngilizce Öğretmenliği	f 59 % 33,20	119 66,80	X ² =4,228; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 17 % 29,90	40 70,20	
	Diğer	f 10 % 55,50	8 44,40	
5. beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	İngilizce Öğretmenliği	f 49 % 27,40	129 72,50	X ² =2,764; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 14 % 24,60	43 75,50	
	Diğer	f 8 % 44,40	10 55,50	
6. soruları anında cevaplama	İngilizce Öğretmenliği	f 33 % 18,50	145 81,40	X ² =,432; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 9 % 15,90	48 84,30	
	Diğer	f 4 % 22,20	14 77,70	
7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	İngilizce Öğretmenliği	f 7 % 3,90	171 96,00	X ² =4,298; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 6 % 10,50	51 89,50	
	Diğer	f 2 % 11,10	16 88,80	
8. sözlü açıklamalar yapması	İngilizce Öğretmenliği	f 28 % 15,70	150 84,30	X ² =3,898; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 15 % 26,40	42 73,70	
	Diğer	f 2 % 11,10	16 88,80	
9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	İngilizce Öğretmenliği	f 28 % 15,80	150 84,30	X ² =,603; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 7 % 12,30	50 87,80	
	Diğer	f 2 % 11,10	16 88,90	

Tablo 64’de gösterilen ki-kare testi sonuçlarına göre sadece, "ipuçları veya hatırlatıcı notlar yazma" (3.madde $X^2=6,909$; $p<,05$) değişkeni için mezun olunan programa göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenliği mezunlarının bu uygulamayı daha yaygın kullandığı söylenebilir. Tablo 65’de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanım sıklığına yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare sonuçları yer almaktadır.

Tablo 65

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

	Mezun olunan program	Nadiren	Sık sık	X^2
Dersiniz kapsamında geri bildirimi ne sıklıkta kullanırsınız	İngilizce Öğretmenliği	f 20	158	$X^2=10,010$; $p<,05$
		% 11,20	88,80	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 0	57	
		% 0,00	100,00	
	Diğer	f 4	14	
		% 22,20	77,70	

Tablo 65 incelendiğinde, öğretmenlerin ders kapsamında geri bildirim kullanma sıklığının mezun olunan programa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ki-kare testi sonuçlarına göre, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunları, İngilizce Öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha sık geri bildirim kullanmaktadırlar ($X^2=10,010$; $p<,05$). Tablo 66’da ise öğretmenlerin geri bildirim türlerini kullanımına yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasın ilişkin ki-kare testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 66

İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Geri Bildirim Türleri Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Dersimde;	Mezun olunan program	Çoğunlukla	Her zaman	X ²
1. teyit edici geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 92	86	X ² =5,889; p>,05
		% 51,60	48,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 19	38	
		% 33,30	66,70	
	Diğer	f 8	10	
		% 44,50	55,50	
2. açıklayıcı geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 28	150	X ² =1,082; p>,05
		% 15,70	84,30	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 7	50	
		% 12,30	87,70	
	Diğer	f 4	14	
		% 22,30	77,80	
3. teşhis edici geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 39	139	X ² =,313; p>,05
		% 21,90	78,10	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 13	44	
		% 22,80	77,20	
	Diğer	f 3	15	
		% 16,70	83,30	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 24	154	X ² =5,261; p>,05
		% 13,40	86,50	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 11	46	
		% 19,40	80,70	
	Diğer	f 6	12	
		% 33,30	66,70	
5. düzeltici geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 37	141	X ² =1,347; p>,05
		% 20,70	79,20	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 8	49	
		% 14,10	85,90	
	Diğer	f 3	15	
		% 16,70	83,40	
6. yazılı geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 95	83	X ² =1,855; p>,05
		% 53,40	46,60	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 25	32	
		% 43,90	56,20	
	Diğer	f 8	10	
		% 44,40	55,50	
7. sözlü geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 7	171	X ² =2,081; p>,05
		% 3,90	96,10	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 5	52	
		% 8,80	91,30	
	Diğer	f 1	17	
		% 5,60	94,40	
8. anında verilen geri bildirim kullanımım.	İngilizce Öğretmenliği	f 28	150	X ² =1,943; p>,05
		% 15,70	84,30	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 11	46	
		% 19,30	80,70	
	Diğer	f 1	17	
		% 5,60%	94,40	

Tablo 66'daki Ki-kare testi sonuçlarına İngilizce dersi öğretmenlerinin geri bildirim tür ve stratejileri kullanımına yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Tablo 67'de ise İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim tür ve

stratejilerinin etkililiğine yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 67

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Tür ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Mezun olunan program	Katılmıyorum	Katılıyorum	X ²
1. teyit edici geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 98	80	X ² =5,289; p>,05
		% 55,10	45,00	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 23	34	
		% 40,40	59,60	
	Diğer	f 12	6	
		% 66,70	33,40	
2. açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 30	148	X ² =3,867; p>,05
		% 16,90	83,20	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 14	43	
		% 24,60	75,40	
	Diğer	f 6	12	
		% 33,30	66,70	
3. teşhis edici geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 29	149	X ² =6,780; p<,05
		% 16,30	83,70	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 17	40	
		% 29,80	70,20	
	Diğer	f 6	12	
		% 33,30	66,70	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 24	154	X ² =,141; p>,05
		% 13,50	86,50	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 8	49	
		% 14,00	85,90	
	Diğer	f 3	15	
		% 16,70	83,40	
5. düzeltici geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 41	137	X ² =1,137; p>,05
		% 23,00	77,00	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 16	41	
		% 28,10	72,00	
	Diğer	f 3	15	
		% 16,70	83,40	
6. yazılı geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 49	129	X ² =3,835; p>,05
		% 27,50	72,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 23	34	
		% 40,40	59,60	
	Diğer	f 7	11	
		% 38,90	61,10	
7. sözlü geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 34	144	X ² =,957; p>,05
		% 19,10	80,90	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 8	49	
		% 14,10	85,90	
	Diğer	f 4	14	
		% 22,30	77,80	
8. anında verilen geri bildirim etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 20	158	X ² =4,057; p>,05
		% 11,30	88,70	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 7	50	
		% 12,30	87,70	
	Diğer	f 5	13	
		% 27,80	72,20	

Tablo 67'ye göre, ki-kare testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmesinde İngilizce öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan programa göre sadece “teşhis edici geri bildirim etkilidir” (3.madde $X^2=6,780$; $p<,05$) maddesinde anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer geri bildirim türleri için mezun olunan programlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerinin mezun olduğu program türü, öğrencilerin öğrenmesinde geri bildirim etkisi hakkındaki görüşlerini büyük ölçüde etkilememektedir. Tablo 68'de ise İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim özelliklerine yönelik görüşlerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 68

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirimin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim;	Mezun olunan program		Katılmıyorum	Katılıyorum	X^2
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	12	166	$X^2=,813$; $p>,05$
		%	6,80	93,20	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	2	55	
		%	3,50	96,50	
	Diğer	f	1	17	
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	10	168	$X^2=,744$; $p>,05$
		%	5,60	94,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	5	52	
		%	8,80	91,20	
	Diğer	F	1	17	
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenileni göstermelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	19	159	$X^2=,113$; $p>,05$
		%	10,70	89,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	7	50	
		%	12,30	87,80	
	Diğer	f	2	16	
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	4	174	$X^2=2,406$; $p>,05$
		%	2,20	97,70	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	57	
		%	0,00	100,00	
	Diğer	f	1	17	
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır	İngilizce Öğretmenliği	f	5	173	$X^2=,431$; $p>,05$
		%	2,80	97,20	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	2	55	
		%	3,50	96,50	
	Diğer	f	1	17	
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	23	155	$X^2=2,586$; $p>,05$
		%	13,00	87,10	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	11	46	
		%	19,30	80,70	
	Diğer	f	1	17	
7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	11	167	$X^2=,070$; $p>,05$
		%	6,20	93,80	
		f	4	53	

	İngiliz Dili ve Edebiyatı	%	7,10	93,00	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,40	
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	15	163	
		%	8,50	91,60	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	7	50	
		%	12,30	87,70	
	Diğer	f	2	16	
		%	11,10	88,90	$X^2=,806;$ $p>,05$
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmaktadır.	İngilizce Öğretmenliği	f	18	160	
		%	10,20	89,90	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	6	49	
		%	10,50	86,00	
	Diğer	f	4	14	
		%	22,20	77,80	$X^2=2,423;$ $p>,05$
10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermemelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	12	166	
		%	6,70	93,30	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	8	49	
		%	14,00	86,00	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	$X^2=3,209;$ $p>,05$
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmemelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	14	164	
		%	7,80	92,10	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	5	52	
		%	8,80	91,20	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,40	$X^2=,195;$ $p>,05$
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	24	154	
		%	13,50	86,50	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	10	47	
		%	17,60	82,50	
	Diğer	f	5	13	
		%	27,80	72,20	$X^2=2,817;$ $p>,05$
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	7	171	
		%	3,90	96,10	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	5	52	
		%	8,80	91,20	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	$X^2=2,081;$ $p>,05$
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	6	172	
		%	3,40	96,60	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	4	53	
		%	7,00	93,00	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	$X^2=1,448;$ $p>,05$
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	4	174	
		%	2,20	97,70	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	6	51	
		%	10,50	89,50	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	$X^2=7,183;$ $p<,05$
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	34	144	
		%	19,10	80,90	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	17	40	
		%	29,80	70,20	
	Diğer	f	6	12	
		%	33,30	66,70	$X^2=4,140;$ $p>,05$
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	İngilizce Öğretmenliği	f	3	175	
		%	1,70	98,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	3	54	
		%	5,30	94,70	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	$X^2=2,614;$ $p>,05$

18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	9	169	$X^2=9,046;$ $p<,05$
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	%	5,00	94,90	
		f	10	47	
		%	17,60	82,50	
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	Diğer	f	2	16	$X^2=1,645;$ $p>,05$
		%	11,10	88,90	
	İngilizce Öğretmenliği	f	4	174	
		%	2,30	97,70	
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	3	54	$X^2=14,262;$ $p<,05$
		%	5,30	94,70	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır	İngilizce Öğretmenliği	f	1	177	$X^2=2,614;$ $p>,05$
		%	0,60	99,50	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	6	51	
		%	10,50	89,50	
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	Diğer	f	1	17	$X^2=,815;$ $p>,05$
		%	5,60	94,50	
	İngilizce Öğretmenliği	f	3	175	
		%	1,70	98,30	
23. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	3	54	$X^2=1,454;$ $p>,05$
		%	5,30	94,80	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,50	
	İngilizce Öğretmenliği	f	4	174	$X^2=,815;$ $p>,05$
		%	2,20	97,80	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	2	55	
		%	3,50	96,50	
	Diğer	f	1	17	$X^2=1,454;$ $p>,05$
		%	5,60	94,40	
	İngilizce Öğretmenliği	f	10	168	
		%	5,60	94,40	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	1	56	$X^2=1,454;$ $p>,05$
		%	1,80	98,20	
	Diğer	f	1	17	
		%	5,60	94,40	

Tablo 68 incelendiğinde, ki-kare testi sonuçlarına göre sadece üç madde için mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlk olarak “geri bildirim, öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir” ($X^2=7,183$; $p<0.05$) maddesi için İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin %97,7’si geri bildirimin etkili olduğunu düşünmektedir. “Geri bildirim, öğrencinin öğretmeni ve akranıyla diyalog kurmasını teşvik etmelidir” ($X^2=9,046$; $p<0.05$) maddesi için İngilizce öğretmenliği mezunlarının %94,9’u olumlu olarak düşünürken bu oran İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunları için %82,5’e düşmektedir. Son olarak “geri bildirimi, verilme amacı ile tutarlı olmalıdır” ($X^2=14,262$; $p<0.05$) maddesi için de İngilizce öğretmenliği mezunlarının %99,5’i geri bildirimin veriliş amacı ile tutarlı olması gerektiğini belirtirken, bu oran İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunları için %89,5’tir. Bu üç madde dışında diğer maddeler için mezun olunan geri bildirimin öğrencilere etkisi hakkındaki görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak amacı ile elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak, İngilizce derslerinde geri bildirim uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüşlerine dayalı elde edilen bulgular Tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

İngilizce dersinde öğretmenimizin;	1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. neden yanlışlarımı düzeltmesi ve öğrenmem gerekenleri açıklaması konuları öğrenmemi kolaylaştırır.	f 17	17	68	158	290	550	4,25	1,00
	% 3,1	3,1	12,4	28,7	52,7			
2. yaptığı düzeltmeler ve açıklamalar öğrenme isteğimi artırır.	f 22	36	141	160	188	54	3,83	1,09
	% 4,0	6,6	25,8	29,3	34,4			
3. ödevlerimi kontrol etmesi ve eksiklerimi göstermesi ödevimi daha iyi yapmamı sağlar.	f 41	39	117	134	209	540	3,80	1,24
	% 7,6	7,2	21,7	24,8	38,7			
4. derste anlamadığım yerleri açıklaması derse ilgimi artırır.	f 23	28	89	137	265	542	4,09	1,11
	% 4,2	5,2	16,4	25,3	48,9			
5. ödev/çalışma ya da ders durumum hakkında bilgi vermesi, derste iyi yada eksik olduğum yerleri görmemi/fark etmemi sağlar.	f 33	41	128	137	205	544	3,81	1,19
	% 6,1	7,5	23,5	25,2	37,7			
6. bir konu, ödev, çalışma, sınav sonucu ya da derste öğrenme durumum hakkında bireysel olarak bana bilgi vermesi derse çalışma isteğimi artırır.	f 34	65	117	130	204	550	3,74	1,24
	% 6,2	11,8	21,3	23,6	37,1			
7. çalışma, ödev, proje ve derste yapılan diğer etkinliklerden ne beklediğini açıklaması ders için hazırlanmamı ve çalışmamı kolaylaştırır.	f 44	40	114	134	217	549	3,80	1,26
	% 8,0	7,3	20,8	24,4	39,5			

1: Hiç katılmıyorum / 2: Katılmıyorum / 3: Kararsızım / 4: Katılıyorum / 5: Kesinlikle katılıyorum / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$: Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 69’da görüldüğü üzere, İngilizce dersinde öğretmenlerin "neden yanlışlarımı düzeltmesi ve öğrenmem gerekenleri açıklaması konuları öğrenmemi kolaylaştırır" ($\bar{X}$ =4,25, SS=1,00) maddesi öğrenciler tarafından en etkili geri bildirim türü olarak belirtilmiştir. Bu madde aynı zamanda standart sapma değeri bakımından öğrencilerin görüşlerinin en az değişkenlik gösterdiği madde olarak göze çarpmaktadır. Diğer taraftan "bir konu; ödev, çalışma sınav sonucu ya da derste öğrenme durumum hakkında bireysel olarak bana bilgi verilmesi derse çalışma isteğimi artırır" ($\bar{X}$ =3,74, SS=1,24) maddesi öğrencilerin katılım düzeyinin en düşük olduğu madde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda standart sapma değeri (SS=1,24) bakımından bu maddenin öğrenci görüşlerinde en fazla farklılık gösterdiği madde

olduğu anlaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini gösteren betimsel istatistikler Tablo 70’de gösterilmiştir.

Tablo 70

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamaları İçin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

İngilizce dersinde öğretmenim; çalışmalarım, ev ödevlerim, performansım, öğrenme görevlerimle ilgili;	1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. öğrenmem gerekenleri açıklar.	f 17 % 3,1	9 1,6	70 12,8	128 23,4	322 59,0	546	4,34	0,98
2. öğrenmem gerekenleri anlamam yardım eder.	f 13 % 2,4	31 5,7	77 14,1	141 25,8	285 52,1	547	4,20	1,03
3. anlamadığım yerlerde soru sormama fırsat verir.	f 31 % 5,6	41 7,5	82 14,9	116 21,1	279 50,8	549	4,04	1,21
4. tam olarak anlamadığım kısmı fark etmeme yardım eder.	f 30 % 5,5	46 8,4	142 26,0	151 27,7	177 32,4	546	3,73	1,16
5. çalışmam için kaynaklar önerir.	f 57 % 10,5	67 12,3	109 20,1	132 24,3	178 32,8	543	3,57	1,33
6. hatalarımı/ yanlışlarımı sakın ve doğal karşılar.	f 47 % 8,6	42 7,7	76 13,9	120 22,0	260 47,7	545	3,96	1,49
7. yaptığım hataları/yanlışları sakın ve nazik bir biçimde düzeltir.	f 35 % 6,4	52 9,5	83 15,2	126 23,1	250 45,8	546	3,92	1,25
8. hata yada eksiklerimi anlayıp anlamadığımı kontrol eder.	f 32 % 5,9	56 10,3	104 19,1	154 28,3	199 36,5	545	3,79	1,21
9. hata/yanlışlarımı açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı verir..	f 27 % 5,0	44 8,1	99 18,3	141 26,0	231 42,6	542	3,93	1,17
10. benden beklenileni açık ve anlaşılır biçimde belirtir.	f 41 % 7,5	43 7,9	109 20,0	140 25,7	212 38,9	545	3,81	1,24
11. açık ve anlaşılır yorum yapar.	f 26 % 4,8	33 6,1	88 16,1	148 27,2	250 45,9	545	4,03	1,14
12. eksiklerimi/hatalarımı görmemi sağlar.	f 26 % 4,8	37 6,8	103 19,0	146 26,9	231 42,5	543	4,05	2,39
13. tamamladığım çalışmam için tekrar bilgi verir..	f 46 % 8,5	66 12,2	120 22,1	148 27,3	163 30,0	543	3,58	1,26
14. çalışmamı geliştirmem için fırsatlar sunar.	f 32 % 5,9	50 9,2	111 20,3	142 26,0	211 38,6	546	3,82	1,21
15. değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapar.	f 42 % 7,7	67 12,4	119 22,0	143 26,4	171 31,5	542	3,62	1,26
16. çalışmalarımı kontrol eder ve yanlışlarım varsa düzeltir.	f 36 % 6,6	39 7,2	99 18,2	124 22,8	246 45,2	544	3,93	1,23
17. çalışmamı iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler verir.	f 33 % 6,1	58 10,7	90 16,5	128 23,5	235 43,2	544	3,87	1,25
18. yaptığı düzeltme ve açıklamalar sonraki çalışmalarım için fayda sağlar.	f 39 % 7,2	29 5,3	105 19,3	144 26,5	226 41,6	543	3,91	1,22
19. doğru yaptıklarımı takdir eder ve beni cesaretlendirir.	f 42 % 7,7	46 8,5	82 15,1	108 19,9	264 48,7	542	4,03	2,54
20. benden daha iyisini beklediğini belirterek cesaretlendirir.	f 41 % 7,5	46 8,4	87 15,9	129 23,6	243 44,5	546	3,89	1,27
21. daha iyisini yapabileceğime inandığını ses tonu ve yüz ifadeleri ile gösterir.	f 55 % 10,1	51 9,4	86 15,8	120 22,0	233 42,8	545	3,78	1,35
22. çalışmamı bekletmeden, hemen değerlendirir.	f 70 % 12,8	57 10,5	106 19,4	142 26,1	170 31,2	545	3,52	1,36
23. çalışmamla ilgili açıklamalarında anlayabileceğim örnekler verir.	f 37 % 6,7	50 9,1	85 15,4	120 21,8	259 47,0	551	3,93	1,26

1: Hiç katılmıyorum / 2: Katılmıyorum / 3: Kararsızım / 4: Katılıyorum / 5: Kesinlikle katılıyorum / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 70'e bakıldığında öğrencilerin katılım düzeyinin daha yüksek olduğu maddeler sırasıyla "öğrenmem gerekeni açıklar" ($\bar{x}=4,34$, $SS=0,98$), "öğrenmem gerekenleri anlamama yardım eder" ($\bar{x}=4,20$, $SS=1,03$) maddeleridir. Öğrencilerin katılım düzeylerinin daha düşük olduğu maddeler ise "çalışmamı bekletmeden, hemen değerlendirir" ($\bar{x}=3,52$, $SS=1,36$), "çalışmam için kaynaklar önerir" ($\bar{x}=3,57$, $SS=1,33$) ve "tamamladığım çalışmam için tekrar bilgi verir" ($\bar{x}=3,58$, $SS=1,26$) maddeleridir. Özetle öğrenciler, öğretmenlerinin öğrenmelerini kolaylaştıran, anlaşılır açıklamalara sahip geri bildirimlerini daha etkili bulmaktadırlar. Diğer taraftan, çalışmaların hızlı değerlendirilmesi, tamamlanan çalışmalar hakkında tekrar bilgi verilmesi kaynaklar önerilmesinin öğrenciler tarafından daha az etkili bulunduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 71'de gösterilmiştir.

Tablo 71

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejileri İçin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

İngilizce öğretmenimiz ödev, çalışma veya sınıf içinde yaptığımız bir öğrenme etkinliği ile ilgili olarak;	1	2	3	4	5	n	$\bar{X}$	SS
1. detaylı yazılı açıklamalar yapar.	f 31 % 5,7	20 3,6	75 13,7	135 24,6	287 52,4	548	4,14	1,14
2. puanlandırma yapar.	f 63 % 11,5	50 9,1	81 14,8	15 28,5	197 36,0	547	3,68	1,35
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazar.	f 46 % 8,4	31 5,7	82 15,0	130 23,9	256 47,0	545	3,95	1,27
4. soruları anında cevaplar.	f 63 % 11,5	54 9,9	91 16,6	112 20,4	228 41,6	548	3,72	1,43
5. başarılı noktaları belirtir ve över.	f 55 % 10,0	52 9,5	100 18,2	139 25,4	202 36,9	548	3,70	1,32
6. sözlü açıklamalar yapar.	f 58 % 10,6	50 9,1	104 18,9	109 19,9	228 41,5	549	3,73	1,36
7. gülen yüz, yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	f 40 % 7,3	36 6,6	79 14,5	154 28,3	236 43,3	545	3,94	1,22
8. tik (✓) ya da çarpı (X) işareti kullanır.	f 142 % 25,8	66 12,0	79 14,3	67 12,2	197 35,8	551	3,20	1,63

1: Hiç katılmıyorum / 2: Katılmıyorum / 3: Kararsızım / 4: Katılıyorum / 5: Kesinlikle katılıyorum / n: maddeye yanıt veren katılımcı sayısı / $\bar{X}$:Ortalama / SS: Standart Sapma

Tablo 71'e bakıldığında öğrencilerin katılım düzeyinin en yüksek olduğu madde "detaylı yazılı açıklamalar yapar" ($\bar{x}=4,14$, $SS=1,14$) olarak görülmektedir. Katılım düzeyinin yüksek olduğu diğer madde ise "ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazar" ($\bar{x}=3,95$, $SS=1,27$) maddesidir. Öğrencilerin katılım düzeyinin en düşük olduğu madde ise "Tik (✓) ya da çarpı (X) işareti kullanır" ($\bar{x}=3,20$, $SS=1,63$) maddesidir. Sonuç olarak öğrenciler, öğretmenler tarafından detaylı yazılı açıklamalar yapılması ile ipucu verilmesi gibi geri bildirim süreçlerinin en etkili uygulamalar olarak değerlendirmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlere ilişkin görüşlerinden oluşan bulgular genel olarak incelendiğinde; aşağıda belirtilen temel noktalar dikkat çekmektedir.

- Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve anlaşılır açıklamalar içeren geri bildirimleri daha etkili bulmakta, buna karşın hızlı değerlendirme, kaynak önerme ve tamamlanan çalışmalar hakkında tekrar bilgi verilmesi gibi uygulamaları daha az etkili olarak değerlendirmektedir.
- Öğrenciler öğretmenlerinden detaylı yazılı açıklamalar yapmalarını ve ipuçları içeren geri bildirimler vermelerini daha etkili bulmakta, sadece sembollerle yapılan geri bildirimleri ise daha az anlamlı olarak değerlendirmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenen araştırmanın dördüncü ve son alt problemine cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde uygulanan analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin *Cinsiyet* Açısından İncelenmesi

İlk olarak İngilizce dersi öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçları Tablo 72’de gösterilmiştir.

Tablo 72

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

İngilizce dersinde öğretmenimizin;	Cinsiyet		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	X ²
1. yanlışlarımı düzeltmesi ve öğrenmem gerekenleri açıklaması konuları öğrenmemi kolaylaştırır.	Kadın	f	4	4	34	93	162	X ² =15,229; p<,05
		%	1.3	1.3	11.4	31.3	54.5	
	Erkek	f	13	13	35	65	128	
		%	5.1	5.1	13.8	25.6	50.4	
2. yaptığı düzeltmeler ve açıklamalar öğrenme isteğimi artırır.	Kadın	f	4	15	70	95	113	X ² =20,154; p<,05
		%	1.3	5.1	23.6	32.0	38.0	
	Erkek	f	18	21	75	65	75	
		%	7.1	8.3	29.5	25.6	29.5	
3. ödevlerimi kontrol etmesi ve eksiklerimi göstermesi ödevimi daha iyi yapmamı sağlar.	Kadın	f	9	20	63	81	124	X ² =22,871; p<,05
		%	3.0	6.7	21.2	27.3	41.8	
	Erkek	f	32	19	65	53	85	
		%	12.6	7.5	25.6	20.9	33.5	
4. derste anlamadığım yerleri açıklaması derse ilgimi artırır.	Kadın	f	4	18	48	81	146	X ² =16,165; p<,05
		%	1.3	6.1	16.2	27.3	49.2	
	Erkek	f	19	10	50	56	119	
		%	7.5	3.9	19.7	22.0	46.9	
5. ödev/çalışma ya da ders durumum hakkında bilgi vermesi, derste iyi yada eksik olduğum yerleri görmemi/fark etmemi sağlar.	Kadın	f	19	17	57	78	126	X ² =15,368; p<,05
		%	6.4	5.7	19.2	26.3	42.4	
	Erkek	f	14	24	78	59	79	
		%	5.5	9.4	30.7	23.2	31.1%	
6. bir konu, ödev, çalışma, sınav sonucu ya da derste öğrenme durumum hakkında bireysel olarak bana bilgi vermesi derse çalışma isteğimi artırır.	Kadın	f	11	32	54	85	115	X ² =17,470 p<,05
		%	3.7	10.8	18.2	28.6	38.7	
	Erkek	f	23	33	64	45	89	
		%	9.1	13.0	25.2	17.7	35.0	
7. çalışma, ödev, proje ve derste yapılan diğer etkinliklerden ne beklediğini açıklaması ders için hazırlanmamı ve çalışmamı kolaylaştırır.	Kadın	f	18	17	65	76	121	X ² =6,023; p>,05
		%	6.1	5.7	21.9	25.6	40.7	
	Erkek	f	26	23	51	58	96	
		%	10.2	9.1	20.1	22.8	37.8	

Tablo 73’de görüldüğü üzere, İngilizce dersinde öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimle ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Yanlışların düzeltilmesi ve öğrenilmesi gereken konuların açıklanmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönündeki görüşe kadın öğrenciler (%85,8) erkek öğrencilere (%76,0) kıyasla daha yüksek oranda katılım göstermiştir (X²=15,229; p<,05). Benzer şekilde, öğretmen tarafından yapılan düzeltmelerin ve açıklamaların öğrenme isteğini artırdığı görüşüne katılım kız öğrencilerde (%70,0), erkek öğrencilerde ise daha düşük oranda (%55,1) gerçekleşmiştir (X²=20,154; p<,05).

Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları geri bildirim akademik başarılarına etkisi bakımından incelendiğinde, ödevlerin kontrol edilmesi ve eksiklerin gösterilmesinin öğrencilerin ödevlerini daha iyi yapmalarını sağladığı görüşüne kız öğrencilerin %69,1’i,

erkek öğrencilerin ise %54,4'ü katılmaktadır ($X^2=22,871$; $p<.05$). Derste anlaşılmayan noktaların açıklanmasının derse ilgiyi artırdığı görüşü de kız öğrenciler arasında daha yaygın olarak kabul görmektedir (%76,5), erkek öğrencilerde ise bu oran nispeten daha düşüktür (%68,9) ($X^2=16,165$; $p<.05$). Ayrıca, öğretmenin ödev, çalışma ve ders performansı hakkında bilgi vermesinin öğrencinin güçlü ve eksik yönlerini fark etmesini sağladığı yönündeki görüşe kız öğrencilerin %68,7'si, erkek öğrencilerin ise %54,3'ü katılmıştır ($X^2=15,368$; $p<.05$).

Bireysel geri bildirimin derse çalışma isteğini artırdığı görüşü açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($X^2=17,470$; $p<.05$). Kız öğrencilerin %67,3'ü, bireysel olarak verilen geri bildirimin derse olan ilgilerini artırdığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %52,7 olarak ölçülmüştür. Ancak, öğretmenin çalışma, ödev ve projelerden ne beklediğini açıklamasının ders için hazırlanmalarını kolaylaştırdığı yönündeki görüşte cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($X^2=6,023$; $p>.05$).

Bu bulgular, kız öğrencilerin öğretmen geri bildirimini daha yönlendirici, öğrenmeyi destekleyici ve akademik gelişimi artırıcı bir süreç olarak değerlendirdiğini, erkek öğrencilerin ise bu faktörleri nispeten daha düşük düzeyde önemli gördüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle yanlışların düzeltilmesi, bireysel geri bildirim alınması, ödev kontrollerinin eksiklikleri gidermeye yardımcı olması ve ders içi açıklamaların öğrenme sürecini desteklemesi kız öğrenciler tarafından daha yüksek oranda etkili bulunmuştur. Tablo 73'de İngilizce dersi öğretmenlerinin geri bildirim stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 73

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

İngilizce dersinde öğretmenim; çalışmalarım, ev ödevlerim, performansım, öğrenme görevlerimle ilgili;	Cinsiyet	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X^2
1. öğrenmem gerekenleri açıklar.	Kadın	f 5	8	39	72	173	$X^2=7,175$; $p>.05$
		% 1.7	2.7	13.1	24.2	58.2	
	Erkek	f 12	2	35	56	149	
		% 4.7	0.8	13.8	22.0	58.7	
2. öğrenmem gerekenleri anlamama yardım eder.	Kadın	f 5	10	43	78	161	$X^2=8,592$; $p>.05$
		% 1.7	3.4	14.5	26.3	54.2	
	Erkek	f 9	21	37	63	124	
		% 3.5	8.3	14.6	24.8	48.8	
3. anlamadığım yerlerde soru sormama fırsat verir.	Kadın	f 7	21	37	65	167	$X^2=19,834$; $p<.05$
		% 2.4	7.1	12.5	21.9	56.2	
	Erkek	f 24	20	47	51	112	
		% 9.4	7.9	18.5	20.1	44.1	

4.	tam olarak anlamadığım kısmı fark etmemi sağlar.	Kadın	f	14	25	75	94	89	$X^2=6,297$; $p>,05$
			%	4.7	8.4	25.3	31.6	30.0	
		Erkek	f	16	21	72	57	88	
			%	6.3	8.3	28.3	22.4	34.6	
5.	çalışmam için kaynaklar önerir.	Kadın	f	26	37	57	79	98	$X^2=4,862$; $p>,05$
			%	8.8	12.5	19.2	26.6	33.0	
		Erkek	f	31	30	60	53	80	
			%	12.2	11.8	23.6	20.9	31.5	
6.	hatalarımı/yanlışlarımı sakın ve doğal karşılar.	Kadın	f	18	22	36	64	157	$X^2=12,064$; $p<,05$
			%	6.1	7.4	12.1	21.5	52.9	
		Erkek	f	29	21	45	56	103	
			%	11.4	8.3	17.7	22.0	40.0	
7.	yaptığım hataları/yanlışları sakın ve nazik bir biçimde düzeltir.	Kadın	f	13	20	44	76	144	$X^2=12,948$; $p<,05$
			%	4.4	6.7	14.8	25.6	48.5	
		Erkek	f	22	32	44	50	106	
			%	8.7	12.6	17.3	19.7	41.7	
8.	hata yada eksiklerimi anlayıp anlamadığımı kontrol eder.	Kadın	f	13	26	66	87	105	$X^2=5,695$; $p>,05$
			%	4.4	8.8	22.2	29.3	35.4	
		Erkek	f	19	30	44	67	94	
			%	7.5	11.8	17.3	26.4	37.0	
9.	hata/yanlışlarımı açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı verir.	Kadın	f	7	23	50	87	130	$X^2=15,043$; $p<,05$
			%	2.4	7.7	16.8	29.3	43.8	
		Erkek	f	20	21	58	54	101	
			%	7.9	8.3	22.8	21.3	39.8	
10.	benden beklenilene açık ve anlaşılır biçimde belirtir.	Kadın	f	17	19	56	86	119	$X^2=9,057$; $p>,05$
			%	5.7	6.4	18.9	29.0	40.1	
		Erkek	f	24	24	59	54	93	
			%	9.4	9.4	23.2	21.3	36.6	
11.	açık ve anlaşılır yorum yapar.	Kadın	f	8	20	48	81	140	$X^2=6,985$; $p>,05$
			%	2.7	6.7	16.2	27.3	47.1	
		Erkek	f	18	13	46	67	110	
			%	7.1	5.1	18.1	26.4	43.3	
12.	eksiklerimi/hatalarımı görmemi sağlar.	Kadın	f	7	16	63	85	126	$X^2=10,922$; $p<,05$
			%	2.4	5.4	21.2	28.6	42.4	
		Erkek	f	19	21	47	61	106	
			%	7.5	8.3	18.5	24.0	41.7	
13.	tamamladığım çalışmam için tekrar bilgi verir.	Kadın	f	19	34	64	90	90	$X^2=6,830$; $p>,05$
			%	6.4	11.4	21.5	30.3	30.3	
		Erkek	f	27	32	64	58	73	
			%	10.6	12.6	25.2	22.8	28.7	
14.	çalışmamı geliştirmem için fırsatlar sunar.	Kadın	f	13	24	57	87	116	$X^2=7,229$; $p>,05$
			%	4.4	8.1	19.2	29.3	39.1	
		Erkek	f	19	26	59	55	95	
			%	7.5	10.2	23.2	21.7	37.4	
15.	değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapar.	Kadın	f	11	34	72	81	99	$X^2=15,062$; $p<,05$
			%	3.7	11.4	24.2	27.3	33.3	
		Erkek	f	31	33	56	62	72	
			%	12.2	13.0	22.0	24.4	28.3	
16.	çalışmalarımı kontrol eder ve yanlışlarım varsa düzeltir.	Kadın	f	11	17	46	75	148	$X^2=20,317$; $p<,05$
			%	3.7	5.7	15.5	25.3	49.8	
		Erkek	f	25	22	60	49	98	
			%	9.8	8.7	23.6	19.3	38.6	
17.	çalışmamı iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler verir.	Kadın	f	12	27	49	74	135	$X^2=7,770$; $p>,05$
			%	4.0	9.1	16.5	24.9	45.5	
		Erkek	f	21	31	48	54	100	
			%	8.3	12.2	18.9	21.3	39.4	
18.	yaptığı düzeltme ve açıklamalar sonraki çalışmalarım için fayda sağlar.	Kadın	f	16	15	54	83	129	$X^2=5,707$; $p>,05$
			%	5.4	5.1	18.2	27.9	43.4	
		Erkek	f	23	14	58	61	98	
			%	9.1	5.5	22.8	24.0	38.6	
19.	doğru yaptıklarımı takdir eder ve beni cesaretlendirir.	Kadın	f	16	20	44	60	157	$X^2=10,775$; $p<,05$
			%	5.4	6.7	14.8	20.2	52.9	
		Erkek	f	26	26	47	48	107	
			%	10.2	10.2	18.5	18.9	42.1	

20. benden daha iyisini beklediğini belirterek cesaretlendirir.	Kadın	f	15	24	53	72	133	$X^2=5,769$; $p>,05$
	Erkek	%	5.1	8.1	17.8	24.2	44.8	
21. daha iyisini yapabileceğime inandığını ses tonu ve yüz ifadeleri ile gösterir.	Kadın	f	28	18	51	65	135	$X^2=8,924$; $p>,05$
	Erkek	%	9.4	6.1	17.2	21.9	45.5	
22. çalışmamı bekletmeden, hemen değerlendir.	Kadın	f	25	32	60	91	89	$X^2=15,528$; $p<,05$
	Erkek	%	8.4	10.8	20.2	30.6	30.0	
23. çalışmamla ilgili açıklamalarında anlayabileceğim örnekler verir.	Kadın	f	11	23	48	72	143	$X^2=12,158$; $p<,05$
	Erkek	%	3.7	7.7	16.2	24.2	48.1	
		f	26	27	37	48	116	
		%	10.2	10.6	14.6	18.9%	45.7	

Tablo 73 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersinde öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimle ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bazı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p<.05$). Öğrencilerin anlamadıkları noktalar hakkında soru sorma fırsatı bulmaları konusunda kız öğrencilerin %78,1'i, erkek öğrencilerin ise %64,2'si öğretmenlerinin bu imkanı sağladığını belirtmiştir ($X^2=19,834$; $p<.05$). Benzer şekilde, öğretmenin hataları sakın ve doğal bir tutumla karşılaması görüşüne kız öğrencilerin %74,4'ü, erkek öğrencilerin ise %62,6'sı katılmıştır ($X^2=12,064$; $p<.05$). Öğretmenin hataları nazik bir şekilde düzeltmesi konusunda kız öğrencilerin %74,1'i, erkek öğrencilerin %61,4'ü olumlu görüş bildirmiştir ($X^2=12,948$; $p<.05$). Öğretmenin hataları açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı sunması maddesinde de kız öğrencilerin %73,1'i, erkek öğrencilerin %61,1'i öğretmenlerinin bu süreci etkili bir şekilde yürüttüğünü ifade etmiştir ($X^2=15,043$; $p<.05$).

Öğretmenin eksiklerin fark edilmesine yardımcı olması konusunda kız öğrencilerin %70,1'i, erkek öğrencilerin %65,7'si öğretmen geri bildirimlerinin bu işlevi sağladığını düşünmektedir ($X^2=10,922$; $p<.05$). Değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapılması maddesinde kız öğrencilerin %60,6'sı, erkek öğrencilerin %52,7'si öğretmenlerinin bu yönde geri bildirim sağladığını belirtmiştir ($X^2=15,062$; $p<.05$). Çalışmaların kontrol edilerek yanlışların düzeltilmesi konusunda kız öğrencilerin %75,1'i, erkek öğrencilerin %57,9'u öğretmenlerinin bu süreci etkin bir şekilde yönettiğini ifade etmiştir ($X^2=20,317$; $p<.05$). Öğretmenin doğru yapılanları takdir etmesi ve öğrenciyi cesaretlendirmesi konusunda kız öğrencilerin %73,1'i, erkek öğrencilerin %61,0'ı öğretmenlerinin bu yaklaşımı sergilediğini belirtmiştir ($X^2=10,775$; $p<.05$).

Buna ek olarak, öğretmenin çalışmaların bekletilmeden değerlendirilmesi konusundaki yaklaşımı kız öğrencilerin %60,6'sı, erkek öğrencilerin ise %52,0'ı tarafından etkili bulunmuştur ($X^2=15,528$; $p < .05$). Öğretmenin geri bildirim süreçlerinde anlaşılır örnekler vermesi maddesinde ise kız öğrencilerin %72,3'ü, erkek öğrencilerin %64,6'sı öğretmenlerinin bu stratejiyi uyguladığını ifade etmiştir ($X^2=12,158$; $p < .05$).

Öte yandan, öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştıran açıklamalar yapması, öğrenci gelişimini izleme, kaynak önerme, öğrencinin çalışmasını geliştirmesi için fırsatlar sunma, açık ve anlaşılır yorumlar yapma ve öğrenciyi daha iyisini yapmaya teşvik etme gibi maddelerde cinsiyet değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, kız öğrencilerin öğretmen geri bildirimlerini daha yönlendirici, destekleyici ve yapıcı bir süreç olarak algıladığını, erkek öğrencilerin ise geri bildirim nispeten daha düşük düzeyde etkili bulunduğunu göstermektedir. Özellikle hataların düzeltilmesi, öğrencinin eksikliklerini fark etmesi, değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapılması ve geri bildirimin zamanında verilmesi kız öğrenciler tarafından daha yüksek oranda olumlu değerlendirilmiştir. Tablo 74'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 74

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Stratejilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

İngilizce öğretmenimiz ödev, çalışma veya sınıf içinde yaptığımız bir öğrenme etkinliği ile ilgili olarak;	Cinsiyet	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. detaylı yazılı açıklamalar yapar.	Kadın	f 16	5	38	73	165	X ² =9,122; p>,05
	Erkek	f 15	15	40	62	122	
2. puanlandırma yapar.	Kadın	f 25	29	55	85	103	X ² =9,686; p<,05
	Erkek	f 38	21	30	71	94	
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazar.	Kadın	f 15	18	51	66	147	X ² =10,981; p<,05
	Erkek	f 31	13	37	64	109	
4. tik (✓) ya da çarpı (X) işareti kullanır.	Kadın	f 25	31	45	65	131	X ² =8,328; p>,05
	Erkek	f 38	24	48	47	97	
5. soruları anında cevaplar.	Kadın	f 19	34	60	78	106	X ² =12,277; p<,05
	Erkek	f 36	18	43	61	96	
6. başarılı noktaları belirtir ve över.	Kadın	f 27	28	61	46	135	X ² =10,507; p<,05
	Erkek	f 31	22	45	63	93	
7. sözlü açıklamalar yapar.	Kadın	f 15	13	47	92	130	X ² =11,228; p>,05
	Erkek	f 25	23	38	62	106	
8. gülen yüz, yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	Kadın	f 70	44	41	38	104	X ² =5,979; p>,05
	Erkek	f 72	22	38	29	93	

Tablo 74’de görüldüğü üzere; analiz sonuçları öğrencilerin İngilizce dersinde öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimle ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bazı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (p<.05). Öğrencilerin anlamadıkları noktalar hakkında soru sorma fırsatı bulmaları konusunda kız öğrencilerin %78,1’i, erkek öğrencilerin ise %64,2’si öğretmenlerinin bu imkanı sağladığını belirtmiştir (X²=19,834; p<.05). Benzer şekilde, öğretmenin hataları sakın ve doğal bir tutumla karşılaması görüşüne kız öğrencilerin %74,4’ü, erkek öğrencilerin ise %62,6’sı katılmıştır (X²=12,064; p<.05). Öğretmenin hataları nazik bir şekilde düzeltmesi konusunda kız öğrencilerin %74,1’i, erkek öğrencilerin %61,4’ü olumlu görüş bildirmiştir (X²=12,948; p<.05). Öğretmenin hataları açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı sunması maddesinde de

kız öğrencilerin %73,1'i, erkek öğrencilerin %61,1'i öğretmenlerinin bu süreci etkili bir şekilde yürüttüğünü ifade etmiştir ($X^2=15,043$; $p < .05$).

Öğretmenin eksiklerin fark edilmesine yardımcı olması konusunda kız öğrencilerin %70,1'i, erkek öğrencilerin %65,7'si öğretmen geri bildirimlerinin bu işlevi sağladığını düşünmektedir ($X^2=10,922$; $p < .05$). Değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapılması maddesinde kadın öğrencilerin %60,6'sı, erkek öğrencilerin %52,7'si öğretmenlerinin bu yönde geri bildirim sağladığını belirtmiştir ($X^2=15,062$; $p < .05$). Çalışmaların kontrol edilerek yanlışların düzeltilmesi konusunda kız öğrencilerin %75,1'i, erkek öğrencilerin %57,9'u öğretmenlerinin bu süreci etkin bir şekilde yönettiğini ifade etmiştir ($X^2=20,317$; $p < .05$). Öğretmenin doğru yapılanları takdir etmesi ve öğrenciyi cesaretlendirmesi konusunda kız öğrencilerin %73,1'i, erkek öğrencilerin %61,0'ı öğretmenlerinin bu yaklaşımı sergilediğini belirtmiştir ($X^2=10,775$; $p < .05$).

Buna ek olarak, öğretmenin çalışmaların bekletilmeden değerlendirilmesi konusundaki yaklaşımı kız öğrencilerin %60,6'sı, erkek öğrencilerin ise %52,0'ı tarafından etkili bulunmuştur ($X^2=15,528$; $p < .05$). Öğretmenin geri bildirim süreçlerinde anlaşılır örnekler vermesi maddesinde ise kız öğrencilerin %72,3'ü, erkek öğrencilerin %64,6'sı öğretmenlerinin bu stratejiyi uyguladığını ifade etmiştir ($X^2=12,158$; $p < .05$).

Öte yandan, öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştıran açıklamalar yapması, öğrenci gelişimini izleme, kaynak önerme, öğrencinin çalışmasını geliştirmesi için fırsatlar sunma, açık ve anlaşılır yorumlar yapma ve öğrenciyi daha iyisini yapmaya teşvik etme gibi maddelerde cinsiyet değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, kız öğrencilerin öğretmen geri bildirimlerini daha yönlendirici, destekleyici ve yapıcı bir süreç olarak algıladığını, erkek öğrencilerin ise geri bildirimini nispeten daha düşük düzeyde etkili bulduğunu göstermektedir. Özellikle hataların düzeltilmesi, öğrencinin eksikliklerini fark etmesi, değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapılması ve geri bildirim zamanında verilmesi kız öğrenciler tarafından daha yüksek oranda olumlu değerlendirilmiştir.

5.4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi

Tablo 75'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarının etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 75

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarının Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

İngilizce dersinde öğretmenimizin;	Sınıf	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. yanlışlarını düzeltmesi ve öğrenmem gerekenleri açıklaması konuları öğrenmemi kolaylaştırır.	5. sınıf	f 1	2	16	34	72	X ² =11,495; p>,05
		% 0.8	1.6	12.8	27.2	57.6	
	6. sınıf	f 5	3	19	40	87	
		% 3.2	1.9	12.3	26.0	56.5	
	7. sınıf	f 4	7	20	44	66	
		% 2.8	5.0	14.2	31.2	46.8	
	8. sınıf	f 7	5	14	40	65	
		% 5.3	3.8	10.7	30.5	49.6	
2. yaptığı düzeltmeler ve açıklamalar öğrenme isteğini artırır.	5. sınıf	f 2	5	28	39	51	X ² =11,868; p>,05
		% 1.6	4.0	22.4	31.2	40.8	
	6. sınıf	f 6	10	43	48	47	
		% 3.9	6.5	27.9	31.2	30.5	
	7. sınıf	f 8	14	36	35	48	
		% 5.7	9.9	25.5	24.8	34.0	
	8. sınıf	f 6	7	38	38	42	
		% 4.6	5.3	29.0	29.0	32.1	
3. ödevlerimi kontrol etmesi ve eksiklerimi göstermesi ödevimi daha iyi yapmamı sağlar.	5. sınıf	f 5	6	26	31	57	X ² =16,937; p>,05
		% 4.0	4.8	20.8	24.8	45.6	
	6. sınıf	f 13	11	42	30	58	
		% 8.4	7.1	27.3	19.5	37.7	
	7. sınıf	f 8	15	30	41	47	
		% 5.7	10.6	21.3	29.1	33.3	
	8. sınıf	f 15	7	30	32	47	
		% 11.5	5.3	22.9	24.4	35.9	
4. derste anlamadığım yerleri açıklaması derse ilgimi artırır.	5. sınıf	f 4	3	17	32	69	X ² =16,983; p>,05
		% 3.2	2.4	13.6	25.6	55.2	
	6. sınıf	f 5	7	26	43	73	
		% 3.2	4.5	16.9	27.9	47.4	
	7. sınıf	f 6	13	24	29	69	
		% 4.3	9.2	17.0	20.6	48.9	
	8. sınıf	f 8	5	31	33	54	
		% 6.1	3.8	23.7	25.2	41.2	
5. ödev/çalışma ya da ders durumum hakkında bilgi vermesi, derste iyi yada eksik olduğum yerleri görmemi/fark etmemi sağlar.	5. sınıf	f 3	6	35	40	41	X ² =22,832; p<,05
		% 2.4	4.8	28.0	32.0	32.8	
	6. sınıf	f 14	6	43	33	58	
		% 9.1	3.9	27.9	21.4	37.7	
	7. sınıf	f 8	18	27	36	52	
		% 5.7	12.8	19.1	25.5	36.9	
	8. sınıf	f 8	11	30	28	54	
		% 6.1	8.4	22.9	21.4	41.2	
6. bir konu, ödev, çalışma, sınav sonucu ya da derste öğrenme durumum hakkında bireysel olarak bana bilgi vermesi derse çalışma isteğini artırır.	5. sınıf	f 6	13	33	32	41	X ² =10,731; p>,05
		% 4.8	10.4	26.4	25.6	32.8	
	6. sınıf	f 9	15	34	38	58	
		% 5.8	9.7	22.1	24.7	37.7	
	7. sınıf	f 9	24	29	30	49	
		% 6.4	17.0	20.6	21.3	34.8	
	8. sınıf	f 10	13	22	30	56	
		% 7.6	9.9	16.8	22.9	42.7	
7. çalışma, ödev, proje ve derste yapılan diğer etkinliklerden ne beklediğini açıklaması ders için hazırlanmamı ve çalışmamı kolaylaştırır.	5. sınıf	f 10	10	25	27	53	X ² =6,829; p>,05
		% 8.0	8.0	20.0	21.6	42.4	
	6. sınıf	f 16	10	34	37	57	
		% 10.4	6.5	22.1	24.0	37.0	
	7. sınıf	f 9	14	26	36	56	
		% 6.4	9.9	18.4	25.5	39.7	
	8. sınıf	f 9	6	31	34	51	
		% 6.9	4.6	23.7	26.0	38.9	

Tablo 75 incelendiğinde, tabloda yer alan yedi maddeden yalnızca birinde (ödev/çalışma ya da ders durumum hakkında bilgi vermesi, derste iyi yada eksik olduğum yerleri görmemi/fark etmemi sağlar) sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .05$), diğer altı maddede ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, öğrencilerin öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik algılarının genel olarak sınıf seviyeleri arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Yanlışların düzeltilmesi ve öğrenilmesi gereken konuların açıklanmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne tüm sınıf seviyelerinde yüksek düzeyde katılım gözlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin %84,8'i, altıncı sınıf öğrencilerinin %82,5'i, yedinci sınıf öğrencilerinin %78,0'i ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %80,1'i bu görüşe katıldığını belirtmiştir ($X^2=11,495$; $p > .05$). Öğretmenin yaptığı düzeltmelerin ve açıklamaların öğrenme isteğini artırdığı görüşüne de sınıf seviyeleri arasında benzer oranlarda katılım gözlenmiştir ($X^2=11,868$; $p > .05$).

Öğretmenin ödevleri kontrol etmesi ve eksiklerin gösterilmesi konusundaki görüşlerde de sınıf seviyeleri arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır ($X^2=16,937$; $p > .05$). Ancak, öğretmenin öğrencinin derste ki güçlü ve eksik yönlerini fark etmesine yardımcı olması maddesinde sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($X^2=22,832$; $p < .05$). Bu farklılık özellikle beşinci sınıf öğrencilerinin %64,8'i bu görüşe katılırken, yedinci sınıf öğrencilerinde bu oran %62,4 ve sekizinci sınıf öğrencilerinde %62,6 olarak ölçülmüştür. Buna karşın, altıncı sınıf öğrencileri arasında katılım oranı %59,1 ile daha düşük seviyede kalmıştır. Bu sonuç, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin geri bildirimlerinin güçlü ve eksik yönlerini fark etmeye yönelik katkısını daha düşük oranda algıladığını göstermektedir.

Öğretmenin bireysel geri bildirim sağlamasının derse çalışma isteğini artırması maddesine yönelik öğrenci görüşlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($X^2=10,731$; $p > .05$). Öğrencilerin büyük bir kısmı bireysel geri bildirim derse çalışma motivasyonunu artırdığı görüşüne katılmıştır. Ayrıca, öğretmenin çalışma, ödev, proje ve diğer etkinliklerden ne beklediğini açıklamasının derse hazırlanmalarını kolaylaştırdığı görüşüne de sınıf seviyeleri arasında benzer oranlarda katılım gözlenmiştir ($X^2=6,829$; $p > .05$). Genel olarak, öğrencilerin öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik algıları sınıf seviyeleri arasında büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Ancak, öğretmenin eksiklikleri fark ettirme işlevine ilişkin algı, altıncı sınıf öğrencilerinde diğer sınıflara kıyasla daha düşük oranda desteklenmiştir. Tablo 76'de İngilizce dersi öğretmenlerinin geri bildirim

uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 76

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıflarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

İngilizce dersinde öğretmenim; çalışmalarım, ev ödevlerim, performansım, öğrenme görevlerimle ilgili;		Sınıf	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. öğrenmem gerekenleri açıklar.	5.	f	3	4	11	28	79	X ² =14,222; p>,05
	sınıf	%	2.4	3.2	8.8	22.4	63.2	
	6.	f	4	1	25	34	90	
	sınıf	%	2.6	0.6	16.2	22.1	58.4	
	7.	f	4	3	13	34	87	
	sınıf	%	2.8	2.1	9.2	24.1	61.7	
	8.	f	6	2	25	32	66	
	sınıf	%	4.6	1.5	19.1	24.4	50.4	
2. öğrenmem gerekenleri anlamama yardım eder.	5.	f	3	4	12	29	77	X ² =12,777; p>,05
	sınıf	%	2.4	3.2	9.6	23.2	61.6	
	6.	f	2	11	28	41	72	
	sınıf	%	1.3	7.1	18.2	26.6	46.8	
	7.	f	5	6	19	37	74	
	sınıf	%	3.5	4.3	13.5	26.2	52.5	
	8.	f	4	10	21	34	62	
	sınıf	%	3.1	7.6	16.0	26.0	47.3	
3. anlamadığım yerlerde soru sormama fırsat verir.	5.	f	5	6	23	27	64	X ² =11,733; p>,05
	sınıf	%	4.0	4.8	18.4	21.6	51.2	
	6.	f	12	17	21	29	75	
	sınıf	%	7.8	11.0	13.6	18.8	48.7	
	7.	f	5	10	20	27	79	
	sınıf	%	3.5	7.1	14.2	19.1	56.0	
	8.	f	9	8	20	33	61	
	sınıf	%	6.9	6.1	15.3	25.2	46.6	
4. tam olarak anlamadığım kısmı fark etmemi sağlar.	5.	f	4	10	24	48	39	X ² =18,239; p>,05
	sınıf	%	3.2	8.0	19.2	38.4	31.2	
	6.	f	12	12	45	32	53	
	sınıf	%	7.8	7.8	29.9	20.8	34.4	
	7.	f	9	12	35	41	44	
	sınıf	%	6.4	8.5	24.8	29.1	31.2	
	8.	f	5	12	43	30	41	
	sınıf	%	3.8	9.2	32.8	22.9	31.3	
5. çalışmam için kaynaklar önerir.	5.	f	8	13	31	26	47	X ² =12,632; p>,05
	sınıf	%	6.4	10.4	24.8	20.8	37.6	
	6.	f	16	16	37	42	43	
	sınıf	%	10.4	10.4	24.0	27.3	27.9	
	7.	f	16	19	28	37	41	
	sınıf	%	11.3	13.5	19.9	26.2	29.1	
	8.	f	17	19	21	27	47	
	sınıf	%	13.0	14.5	16.0	20.6	35.9	
6. hatalarımı/yanlışlarımı sakın ve doğal karşılar.	5.	f	6	7	17	27	68	X ² =23,202; p<,05
	sınıf	%	4.8	5.6	13.6	21.6	54.4	
	6.	f	18	7	25	26	78	
	sınıf	%	11.7	4.5	16.2	16.9	50.6	
	7.	f	15	19	17	30	60	
	sınıf	%	10.6	13.5	12.1	21.3	42.6	
	8.	f	8	10	22	37	54	
	sınıf	%	6.1	7.6	16.8	28.2	41.2	
7. yaptığım hataları/yanlışları sakın ve nazik bir biçimde düzeltir.	5.	f	2	8	20	33	62	X ² =15,972; p>,05
	sınıf	%	1.6	6.4	16.0	26.4	49.6	
	6.	f	12	11	23	41	67	
	sınıf	%	7.8	7.1	14.9	26.6	43.5	

	7.	f	13	18	25	26	59	
	sınıf	%	9.2	12.8	17.7	18.4	41.8	
	8.	f	8	15	20	26	62	
	sınıf	%	6.1	11.5	15.3	19.8	47.3	
8. hata yada eksiklerimi anlayıp anlamadığımı kontrol eder.	5.	f	2	11	24	34	54	$X^2=10,131;$ $p>,05$
	sınıf	%	1.6	8.8	19.2	27.2	43.2	
	6.	f	11	17	32	43	51	
	sınıf	%	7.1	11.0	20.8	27.9	33.1	
	7.	f	9	14	33	39	46	
	sınıf	%	6.4	9.9	23.4	27.7	32.6	
	8.	f	10	14	21	38	48	
	sınıf	%	7.6	10.7	16.0	29.0	36.6	
9. hata/yanlışlarımı açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı verir.	5.	f	6	9	16	35	59	$X^2=10,402;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	7.2	12.8	28.0	47.2	
	6.	f	9	10	31	45	59	
	sınıf	%	5.8	6.5	20.1	29.2	38.3	
	7.	f	8	12	33	30	58	
	sınıf	%	5.7	8.5	23.4	21.3	41.1	
	8.	f	4	13	28	31	55	
	sınıf	%	3.1	9.9	21.4	23.7	42.0	
10. benden beklenilene açık ve anlaşılır biçimde belirtir.	5.	f	10	10	25	32	48	$X^2=5,993;$ $p>,05$
	sınıf	%	8.0	8.0	20.0	25.6	38.4	
	6.	f	7	14	36	39	58	
	sınıf	%	4.5	9.1	23.4	25.3	37.7	
	7.	f	14	10	24	39	54	
	sınıf	%	9.9	7.1	17.0	27.7	38.3	
	8.	f	10	9	30	30	52	
	sınıf	%	7.6	6.9	22.9	22.9	39.7	
11. açık ve anlaşılır yorum yapar.	5.	f	6	6	19	35	59	$X^2=13,885;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	4.8	15.2	28.0	47.2	
	6.	f	7	9	37	44	57	
	sınıf	%	4.5	5.8	24.0	28.6	37.0	
	7.	f	6	7	22	32	74	
	sınıf	%	4.3	5.0	15.6	22.7	52.5	
	8.	f	7	11	16	37	60	
	sınıf	%	5.3	8.4	12.2	28.2	45.8	
12. eksiklerimi/hatalarımı görmemi sağlar.	5.	f	4	7	18	41	55	$X^2=10,452;$ $p>,05$
	sınıf	%	3.2	5.6	14.4	32.8	44.0	
	6.	f	6	10	39	37	62	
	sınıf	%	3.9	6.5	25.3	24.0	40.3	
	7.	f	7	12	26	34	62	
	sınıf	%	5.0	8.5	18.4	24.1	44.0	
	8.	f	9	8	27	34	53	
	sınıf	%	6.9	6.1	20.6	26.0	40.5	
13. tamamladığım çalışmam için tekrar bilgi verir.	5.	f	10	11	31	33	40	$X^2=11,219;$ $p>,05$
	sınıf	%	8.0	8.8	24.8	26.4	32.0	
	6.	f	9	19	42	38	46	
	sınıf	%	5.8	12.3	27.3	24.7	29.9	
	7.	f	14	13	31	42	41	
	sınıf	%	9.9	9.2	22.0	29.8	29.1	
	8.	f	13	23	24	35	36	
	sınıf	%	9.9	17.6	18.3	26.7	27.5	
14. çalışmamı geliştirmem için fırsatlar sunar.	5.	f	8	9	28	29	51	$X^2=17,572;$ $p>,05$
	sınıf	%	6.4	7.2	22.4	23.2	40.8	
	6.	f	3	17	37	35	62	
	sınıf	%	1.9	11.0	24.0	22.7	40.3	
	7.	f	11	8	22	46	54	
	sınıf	%	7.8	5.7	15.6	32.6	38.3	
	8.	f	10	16	29	32	44	
	sınıf	%	7.6	12.2	22.1	24.4	33.6	
15. değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapar.	5.	f	8	14	32	32	39	$X^2=8,869;$ $p>,05$
	sınıf	%	6.4	11.2	25.6	25.6	31.2	
	6.	f	14	17	32	48	43	
	sınıf	%	9.1	11.0	20.8	31.2	27.9	
	7.	f	8	15	37	34	47	
	sınıf	%	5.7	10.6	26.2	24.1	33.3	
	8.	f	12	21	27	29	42	
	sınıf	%	9.2	16.0	20.6	22.1	32.1	

16. çalışmalarımı kontrol eder ve yanlışlarım varsa düzeltir.	5.	f	4	9	22	33	57	$X^2=14,800;$ $p>,05$
	sınıf	%	3.2	7.2	17.6	26.4	45.6	
	6.	f	11	10	37	28	68	
	sınıf	%	7.1	6.5	24.0	18.2	44.2	
	7.	f	9	10	17	37	68	
	sınıf	%	6.4	7.1	12.1	26.2	48.2	
	8.	f	12	10	30	26	53	
	sınıf	%	9.2	7.6	22.9	19.8	40.5	
17. çalışmamı iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler verir.	5.	f	6	11	22	22	64	$X^2=19,312;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	8.8	17.6	17.6	51.2	
	6.	f	9	23	26	39	57	
	sınıf	%	5.8	14.9	16.9	25.3	37.0	
	7.	f	6	15	19	34	67	
	sınıf	%	4.3	10.6	13.5	24.1	47.5	
	8.	f	12	9	30	33	47	
	sınıf	%	9.2	6.9	22.9	25.2	35.9	
18. yaptığı düzeltme ve açıklamalar sonraki çalışmalarım için fayda sağlar.	5.	f	6	8	21	42	48	$X^2=20,461;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	6.4	16.8	33.6	38.4	
	6.	f	12	5	38	35	64	
	sınıf	%	7.8	3.2	24.7	22.7	41.6	
	7.	f	4	8	30	39	60	
	sınıf	%	2.8	5.7	21.3	27.7	42.6	
	8.	f	17	8	23	28	55	
	sınıf	%	13.0	6.1	17.6	21.4	42.0	
19. doğru yaptıklarımı takdir eder ve beni cesaretlendirir.	5.	f	6	7	29	22	61	$X^2=14,132;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	5.6	23.2	17.6	48.8	
	6.	f	9	13	22	32	78	
	sınıf	%	5.8	8.4	14.3	20.8	50.6	
	7.	f	14	12	19	24	72	
	sınıf	%	9.9	8.5	13.5	17.0	51.1	
	8.	f	13	14	21	30	53	
	sınıf	%	9.9	10.7	16.0	22.9	40.5	
20. benden daha iyisini beklediğini belirterek cesaretlendirir.	5.	f	6	11	18	32	58	$X^2=9,188;$ $p>,05$
	sınıf	%	4.8	8.8	14.4	25.6	46.4	
	6.	f	12	16	24	32	70	
	sınıf	%	7.8	10.4	15.6	20.8	45.5	
	7.	f	10	12	22	38	59	
	sınıf	%	7.1	8.5	15.6	27.0	41.8	
	8.	f	13	7	28	27	56	
	sınıf	%	9.9	5.3	21.4	20.6	42.7	
21. daha iyisini yapabileceğime inandığını ses tonu ve yüz ifadeleri ile gösterir.	5.	f	14	12	18	33	48	$X^2=9,685;$ $p>,05$
	sınıf	%	11.2	9.6	14.4	26.4	38.4	
	6.	f	16	16	28	32	62	
	sınıf	%	10.4	10.4	18.2	20.8	40.3	
	7.	f	11	7	24	30	69	
	sınıf	%	7.8	5.0	17.0	21.3	48.9	
	8.	f	14	16	22	25	54	
	sınıf	%	10.7	12.2	16.8	19.1	41.2	
22. çalışmamı bekletmeden, hemen değerlendirir.	5.	f	17	12	27	34	35	$X^2=5,906;$ $p>,05$
	sınıf	%	13.6	9.6	21.6	27.2	28.0	
	6.	f	12	18	32	41	51	
	sınıf	%	7.8	11.7	20.8	26.6	33.1	
	7.	f	22	13	28	35	43	
	sınıf	%	15.6	9.2	19.9	24.8	30.5	
	8.	f	19	14	25	32	41	
	sınıf	%	14.5	10.7	19.1	24.4	31.3	
23. çalışmamla ilgili açıklamalarında anlayabileceğim örnekler verir.	5.	f	3	14	18	32	58	$X^2=14,858;$ $p>,05$
	sınıf	%	2.4	11.2	14.4	25.6	46.4	
	6.	f	12	14	30	28	70	
	sınıf	%	7.8	9.1	19.5	18.2	45.5	
	7.	f	8	10	16	34	73	
	sınıf	%	5.7	7.1	11.3	24.1	51.8	
	8.	f	14	12	21	26	58	
	sınıf	%	10.7	9.2	16.0	19.8	44.3	

Tablo 76 incelendiğinde; tabloda yer alan yirmi üç maddeden yalnızca birinde sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .05$), diğer maddelerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, öğrencilerin öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin algılarının büyük ölçüde sınıf seviyeleri açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin hataları sakın ve doğal karşılamasına ilişkin görüşlerde sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=23,202$; $p < .05$). Beşinci sınıf öğrencilerinin %54,4'ü öğretmenlerinin hataları sakın karşıladığını düşünürken, bu oran altıncı sınıfta %50,6, yedinci sınıfta %42,6 ve sekizinci sınıfta %41,2 olarak ölçülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe öğretmenlerinin hataları doğal karşılama konusunda daha az destekleyici olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Diğer maddelerde sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin eksiklerin fark edilmesine yardımcı olması, öğrencilerin çalışmalarına yönelik kaynak önermesi, hataları açıklayarak öğrenme fırsatı sunması, geri bildirimlerde açık ve anlaşılır yorumlar yapması, yapıcı değerlendirme sunması ve öğrencilere cesaret verici geri bildirimlerde bulunması gibi maddelere yönelik görüşler sınıf seviyeleri arasında benzerlik göstermemektedir ($p > .05$). Genel olarak, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlere ilişkin algıları sınıf düzeyleri arasında büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Tablo 77'de İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ki-kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 77

İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

İngilizce dersinde öğretmenim; çalışmalarım, ev ödevlerim, performansım, öğrenme görevlerimle ilgili;	Sınıf	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. detaylı yazılı açıklamalar yapar.	5. sınıf	f 4 % 3.2	5 4.0	15 12.0	32 25.6	69 55.2	X ² =9,110; p>.05
	6. sınıf	f 9 % 5.8	6 3.9	29 18.8	38 24.7	72 46.8	
	7. sınıf	f 7 % 5.0	4 2.8	19 13.5	37 26.2	74 52.5	
	8. sınıf	f 11 % 8.4	5 3.8	15 11.5	28 21.4	72 55.0	
	5. sınıf	f 13 % 10.4	9 7.2	24 19.2	38 30.4	41 32.8	
	6. sınıf	f 19 % 12.3	13 8.4	25 16.2	44 28.6	53 34.4	
	7. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	
	8. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	
2. puanlandırma yapar.	5. sınıf	f 13 % 10.4	9 7.2	24 19.2	38 30.4	41 32.8	X ² =14,070; p>.05
	6. sınıf	f 19 % 12.3	13 8.4	25 16.2	44 28.6	53 34.4	
	7. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	
	8. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	
	5. sınıf	f 13 % 10.4	9 7.2	24 19.2	38 30.4	41 32.8	
	6. sınıf	f 19 % 12.3	13 8.4	25 16.2	44 28.6	53 34.4	
	7. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	
	8. sınıf	f 23 % 16.3	15 10.6	21 14.9	37 26.2	45 31.9	

3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazar.	8.	f	8	13	15	37	58	$X^2=14,734;$ $p>,05$
	sınıf	%	6.1	9.9	11.5	28.2	44.3	
	5.	f	7	6	18	34	60	
	sınıf	%	5.6	4.8	14.4	27.2	48.0	
	6.	f	17	9	24	38	66	
	sınıf	%	11.0	5.8	15.6	24.7	42.9	
4. tik (✓) ya da çarpı (X) işareti kullanır.	7.	f	8	6	18	32	77	$X^2=24,360;$ $p<,05$
	sınıf	%	5.7	4.3	12.8	22.7	54.6	
	8.	f	14	10	28	26	53	
	sınıf	%	10.7	7.6	21.4	19.8	40.5	
	5.	f	10	14	21	19	61	
	sınıf	%	8.0	11.2	16.8	15.2	48.8	
5. soruları anında cevaplar.	6.	f	23	13	31	31	56	$X^2=13,029;$ $p>,05$
	sınıf	%	14.9	8.4	20.1	20.1	36.4	
	7.	f	14	23	20	35	49	
	sınıf	%	9.9	16.3	14.2	24.8	34.8	
	8.	f	16	5	21	27	62	
	sınıf	%	12.2	3.8	16.0	20.6	47.3	
6. başarılı noktaları belirtir ve över.	5.	f	13	10	20	42	40	$X^2=6,982;$ $p>,05$
	sınıf	%	10.4	8.0	16.0	33.6	32.0	
	6.	f	18	17	27	34	58	
	sınıf	%	11.7	11.0	17.5	22.1	37.7	
	7.	f	12	18	28	29	54	
	sınıf	%	8.5	12.8	19.9	20.6	38.3	
7. sözlü açıklamalar yapar.	8.	f	12	7	28	34	50	$X^2=13,192;$ $p>,05$
	sınıf	%	9.2	5.3	21.4	26.0	38.2	
	5.	f	16	12	25	23	49	
	sınıf	%	12.8	9.6	20.0	18.4	39.2	
	6.	f	14	17	25	37	61	
	sınıf	%	9.1	11.0	16.2	24.0	39.6	
8. gülen yüz, yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	7.	f	14	11	31	22	63	$X^2=102,490;$ $p<,05$
	sınıf	%	9.9	7.8	22.0	15.6	44.7	
	8.	f	14	10	25	27	55	
	sınıf	%	10.7	7.6	19.1	20.6	42.0	
	5.	f	8	5	22	37	53	
	sınıf	%	6.4	4.0	17.6	29.6	42.4	
7. sözlü açıklamalar yapar.	6.	f	10	15	29	38	62	$X^2=13,192;$ $p>,05$
	sınıf	%	6.5	9.7	18.8	24.7	40.3	
	7.	f	8	7	22	41	63	
	sınıf	%	5.7	5.0	15.6	29.1	44.7	
	8.	f	14	9	12	38	58	
	sınıf	%	10.7	6.9	9.2	29.0	44.3	
8. gülen yüz, yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	5.	f	7	8	10	12	88	$X^2=102,490;$ $p<,05$
	sınıf	%	5.6	6.4	8.0	9.6	70.4	
	6.	f	45	21	24	21	43	
	sınıf	%	29.2	13.6	15.6	13.6	27.9	
	7.	f	49	24	29	16	23	
	sınıf	%	34.8	17.0	20.6	11.3	16.3	
8. gülen yüz, yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	8.	f	41	13	16	18	43	$X^2=102,490;$ $p<,05$
	sınıf	%	31.3	9.9	12.2	13.7	32.8	

Tablo 77 incelendiğinde tabloda yer alan sekiz maddeden ikisinde sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<.05$), diğer altı maddede ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenin detaylı yazılı açıklamalar yapması, puanlandırma yapması, ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması, soruları anında cevaplama, başarılı noktaları belirtmesi ve överek geri bildirim sağlama ile sözlü açıklamalar yapması gibi maddelerde, öğrencilerin

görüşleri sınıf seviyeleri arasında benzerlik göstermektedir ($p>.05$). Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlerinin detaylı yazılı açıklamalar sağladığını düşünmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenin değerlendirme sırasında tik (✓) veya çarpı (X) işareti kullanması konusunda sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=24,360$; $p<.05$). Beşinci sınıf öğrencilerinin %48,8'i öğretmenlerinin bu tür bir geri bildirim sağladığını düşünürken, bu oran altıncı sınıfta %36,4, yedinci sınıfta %34,8 ve sekizinci sınıfta %47,3 olarak ölçülmüştür. Bu durum, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bu yöntemi daha fazla deneyimlediğini, ancak altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden bu tür bir geri bildirimi daha az aldıklarını düşündüğünü göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenin değerlendirme sürecinde gülen yüz, yıldız (*) veya sticker gibi unsurlar kullanmasına ilişkin görüşlerde de sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($X^2=102,490$; $p<.05$). Beşinci sınıf öğrencilerinin %70,4'ü, öğretmenlerinin motivasyon artırıcı görsel öğeler kullandığını belirtirken, bu oran altıncı sınıfta %27,9, yedinci sınıfta %16,3 ve sekizinci sınıfta %32,8 olarak ölçülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe öğretmenlerinin bu tür teşvik edici unsurları kullanma oranının düştüğü yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Ortaokul İngilizce dersi öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt problemi ile *ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmış, bu kapsamda ilgili veriler* anket ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu alt problem kapsamında ulaşılan nitel ve nicel bulgular çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin; geri bildirim tanımları ve uygulamaları, geri bildirim kullanma sıklıkları, geri bildirim zamanlamaları, geri bildirim sonrası uygulamaları, geri bildirim uygulamalarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere yönelik görüşleri, etkili geri bildirimin özellikleri, geri bildirim süreçlerinde öğrenci ve öğretmen rolüne yönelik görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan temel sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

İngilizce öğretmenlerinin;

- geri bildirim uygulamalarının öğrenciler için genel olarak etkili olduğu, en çok motive edici ve yol gösterici geri bildirim türlerinin öğrencilerde etki oluşturduğu görüşüne sahip oldukları,

- öğrencilerin motivasyonunu artıran ve öğrenmeyi destekleyen geri bildirim uygulamalarını etkili olarak değerlendirdikleri, diğer taraftan "tik ya da çarpı işareti koyma" ve "beklenen standartlara göre değerlendirme" uygulamalarını daha az etkili buldukları, bu sonucu destekler nitelikte nitel bulgularda da geri bildirimin öğrenciyi motive etmesi gerektiği ve bireysel farklılıkları dikkate alarak verilmesinin önemli olduğu yönünde görüş bildirdikleri,
- genel olarak öğrenme sürecinde, quiz sonrası ve ödev kontrolleri sırasında geri bildirim verilmesini daha etkili uygulamalar olarak değerlendirdikleri,
- anında verilen geri bildirimi daha etkili buldukları, bunu destekler biçimde nitel bulgularda da geri bildirimi çoğunlukla spontan ve öğrencinin ihtiyacına göre kullanmayı tercih ettikleri, geri bildirimin zamanlamasına yönelik belirli bir planlama yapmadıkları ve geri bildirim sonrası öğrenci gelişimini sistematik olarak takip etmedikleri,
- geri bildirim sonrası öğrencinin çalışmasını geliştirme ve öğrencinin geri bildirimi anlama durumunun kontrol edilmesini etkili uygulamalar olarak değerlendirdikleri, bunu nitel bulguların da desteklediği ve geri bildirim sonrasında öğrencilerin hatalarını fark etmelerinin ve eksikliklerini gidermelerinin beklentileri arasında olduğu,
- geri bildirimi İngilizce dersinde en çok öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini geliştirme açısından etkili buldukları,
- bireysel geri bildirim ve yüz yüze geri bildirimin, çevrimiçi ve grup halinde geri bildirim vermeye göre daha etkili olarak düşündükleri, en sık sözlü geri bildirimi kullandıkları,
- olumlu geri bildirimin öğrencilerin özgüvenini artırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği yönünde düşündükleri,
- geri bildirim sürecinde öğretmen rollerinin rehberlik, motive etme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve planlama; öğrencilerin rollerinin ise geri bildirime açık olma, geri bildirimi önemseme ve geri bildirimden yararlanma olduğu yönünde genel bir bakış açısı sergiledikleri, bu sonuca göre kendilerini geri bildirim süreçlerinde destekleyici, motive edici ve öğrencinin gelişimini teşvik edici ve geri bildirim süreçlerini planlayıcı bir figür olarak gördükleri ve geri bildirimin öğretmen ve öğrencinin dahil olduğu etkileşimli bir süreç özelliğine sahip olduğu yönünde görüşe sahip oldukları,

- geri bildirim sunarken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel farklılıkları ve duyuşsal özelliklerini dikkate aldıkları, bununla birlikte geri bildirimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencinin geri bildirimle açık olması, süreci önemsemesi ve öğretmenle etkileşim içinde olması gerektiğini önemsedikleri,
- geri bildirim bilgi ve becerileri açısından genel olarak kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri, bununla birlikte, kalabalık sınıflar, ders saatlerinin az olması, programın yoğunluğu, iş yükü ve zaman yönetimi sorunlarının geri bildirim süreçlerini olumsuz etkilediğini düşündükleri, belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen gerek nitel gerekse nicel verilerin; geri bildirimin İngilizce öğretmenleri tarafından derslerde yaygın kullanıldığını, büyük çoğunluğunun geri bildirim öğretim sürecinde önemli ve gerekli bulunduğunu, bununla birlikte uygulama süreçlerinde etkili olan farklı faktörler hakkında yukarıda açıklanan maddelerde de görüldüğü üzere önemli ipuçlarına işaret ettiklerini göstermektedir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ile *İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim süreçlerinde geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve mezun olunan lisans programı, değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiş, bunun için öğretmen anketi ile elde edilen veriler üzerinde araştırmanın yöntem bölümünde detayları ile açıklanan istatistiksel analiz işlemleri (ki-kare testi) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi için ulaşılan temel sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:*

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde;

- geri bildirimin zamanlamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı,
- geri bildirim sunuş stratejilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı,
- geri bildirimin öğrenciye dersin farklı dil becerileri açısından sağladığı katkıya ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği,

- geri bildirim kullanım sıklığına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
- geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
- öğretmenlerin derslerinde kullandıkları geri bildirim türlerine ilişkin görüşlerinin bazı geri bildirim türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği,
- geri bildirim özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre belirli maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği, sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin bakış açılarında genel olarak cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin genel olarak geri bildirim konusundaki görüşleri benzerlik gösterse de; anında geri bildirim verme, konuşma becerisine katkı sağlama, belirli geri bildirim türlerini kullanma ve geri bildirim özellikleri gibi belirli alanlarda cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde;

- İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları, geri bildirim zamanlaması, geri bildirim sonrası uygulamaların etkililiği, geri bildirim sunuş stratejileri, dersin dört temel becerisi, geri bildirim kullanım sıklığı, geri bildirim kullanma bilgi ve becerileri, geri bildirim türlerinin etkililiğine yönelik görüşlerinde lisansüstü eğitim durumlarına göre gruplar arasında genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, lisansüstü eğitim alıp almama durumu, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına yönelik genel görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuçlar, genel olarak lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermiştir.

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde;

- Geri bildirim uygulamaları, dersin dört temel becerisinde geri bildirim kullanımı, geri bildirim türleri, geri bildirim kullanım sıklığı, geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine

yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde kıdem değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte geri bildirimin zamanlaması, geri bildirimin öğrenciye etkili sunulma biçimi, geri bildirim türleri ve geri bildirim özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın gözlemlendiği maddeler olmuştur.

Kıdem değişkeninin öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiş, ancak belirli maddeler özelinde kıdeme bağlı olarak istatistiksel anlamda farklar olduğu görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri sınıf mevcudu değişkeni açısından incelendiğinde;

- Geri bildirim sonrası uygulamalar, geri bildirim kullanma bilgi ve becerileri ve geri bildirim türlerinin etkililiği ve geri bildirimin özelliklerine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde, gruplar arasında sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemiştir. Bununla birlikte, geri bildirim uygulamaları, geri bildirimin zamanlaması, geri bildirimin dil becerilerine katkısı, geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları açısından belirli maddelerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim kullanımı ve uygulamalarına yönelik görüşleri mezun olunan lisans programı değişkeni açısından incelendiğinde;

- Geri bildirim uygulamaları, geri bildirim in zamanlaması, geri bildirim sonrası uygulamalar, geri bildirim sunuş stratejileri, geri bildirim in dersin dört temel becerisindeki etkililiği, geri bildirim kullanma bilgi ve becerilerine yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinde, mezun olunan program değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri, geri bildirim kullanma sıklığı, geri bildirim türleri ve geri bildirim özelliklerine ilişkin görüşlerinde ise bazı maddeler özelinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile *İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır, bu amaçla öğrenci anketi aracılığı*

ile elde edilen veriler analiz edilmiş, ulaşılan temel sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Buna göre:

Öğrencilerin,

- İngilizce öğretmenlerinin yanıtlarını düzeltmesi ve öğrenmeleri gerekenleri açıklamasının konuları öğrenmelerinde kolaylık sağladığı yönünde düşündükleri,
- öğretmenlerinin öğrenmelerini kolaylaştıran, anlaşılır açıklamalara sahip geri bildirimlerini daha etkili buldukları,
- öğretmenlerinin detaylı yazılı açıklamalar yapmaları, ipucu vermeleri gibi geri bildirim uygulamalarını etkili uygulamalar olarak değerlendirdikleri, sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile *İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır, bu amaçla öğrenci anketi aracılığı ile elde edilen veriler analiz edilmiş, ulaşılan dikkat çekici sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Buna göre:*

Öğrencilerin,

- bireysel geri bildirimin derse çalışma isteklerini artırdığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı,
- geri bildirim stratejilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre belirli maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği,
- geri bildirim uygulamalarına ilişkin algılarının sınıf seviyeleri arasında büyük ölçüde benzer olduğu ve tutarlılık gösterdiği, belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın öğretmen ve öğrenci perspektifinden İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına ilişkin önemli ipuçları sunduğu, ulaşılan bu temel sonuçların İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimi etkili kullanabilmeleri için kuramsal ve uygulamalı eğitimler ile desteklenmeleri ihtiyacına işaret ettiği, geri bildirimin yalnızca hata düzeltmeye yönelik bir araç olarak değil, öğrencinin aynı zamanda bilişsel gelişimini destekleyen ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayan çok boyutlu özellikleri ile bilinmesinin öğretmenlerin uygulamalarına da farklı ve olumlu yansımalar sağlayabileceğini göstermektedir.

6.2. Tartışma

Araştırmanın bu kısmında elde edilen dikkat çekici bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlara işaret edilerek, alanyazında konuyla ilgili yapılaa araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırma kapsamında incelenen alanyazın incelemesi, geri bildirim konusunda yapılan çok sayıda araştırma olduğunu, ancak bu araştırmaların ağırlıklı olarak yükseköğretim düzeyinde yoğunlaştığını göstermiştir. Alanyazın taramasında dikkat çeken bir diğer durum, geri bildirim odaklı araştırmaların önemli bir kısmının İngilizce öğretme-öğrenme süreçlerine odaklı gerçekleştirilmesi olmuştur. İngilizce öğretimi kapsamında yapılan araştırmalar kendi içinde incelendiğinde ise, özellikle sözlü veya yazılı geri bildirim türlerine ilişkin öğretmen görüşleri ve tercihlerinin bu araştırmaların konusunu oluşturduğu görülmüştür. Ortaöğretim düzeyinde geri bildirimin çeşitli açılardan incelendiği araştırmaların oldukça az olması, bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında ortaya çıkan bir başka dikkat çekici durum olarak, aynı zamanda mevcut araştırmanın temel amacının belirlenmesinde de etkili olmuştur.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri diğeri, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim sınıf içinde sıklıkla kullandıklarını, geri bildirim daha çok sözsüz işaretler, pekiştireçler, öğretim etkinlikleri ve düzeltme uygulamaları ile açıklamaları ve uygulamalar yaptıklarının belirlenmesi olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin geri bildirim unsurunu daha çok, sınıf içi deneyimlerine dayandırarak ve örnekler vererek ifade ettiklerini göstermiştir. Bu sonuç, Chan'ın (2021) öğretmenlerin geri bildirim algılarını incelediği çalışmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin %50'den fazlası geri bildirim notlar, dereceli puanlama anahtarları (rubric), basit düzeltmeler ve dijital rozetler gibi unsurlarla ilişkilendirerek açıklamıştır.

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre; İngilizce öğretmenleri geri bildirim amaçlı; quiz, yazılı değerlendirmeler, ödevler, çalışma yaprakları, sözlü düzeltmeler, test çözümleri, projeler ve rol-oylama aktiviteleri, gülümseme, aferin, çok iyisin, harikasın gibi motive edici ifadeler kullanarak, teşvik edici sınıf içi uygulamalardan yararlanmaktadırlar. Diğer taraftan alanyazından yapılan çalışmalarda, örneğin, Hattie ve Timperley'in (2007) çalışmasında, geri bildirimin sadece bir değerlendirme aracı olmaktan öte, öğrenmeyi yönlendiren ve öğrenci gelişimini destekleyen bir mekanizma olarak yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Carless ve Boud (2018), öğretmenlerin geri bildirimini yalnızca akademik performansla sınırlı tutmak yerine, öğrencilerin öğrenme sürecini

anlamlandırmalarına yardımcı olacak bir rehberlik aracı olarak kullanmalarının önemine dikkat çekmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenler en çok açıklayıcı, sözlü, birebir ve anında geri bildirim türlerini tercih etmektedirler ve yine en çok genişletici/ekleyici, sözlü ve açıklayıcı geri bildirim türlerini etkili buldukları yönünde görüş paylaşmışlardır. Alanyazında İngilizce öğretimine yönelik yapılan çalışmaların önemli bir kısmı sözlü düzeltici ve yazılı düzeltici geri bildirim türleri ve etkileri ekseninde olup, bu çalışmalarda incelenen geri bildirim türleri içerik olarak mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Tamerer (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf içi geri bildirim uygulamalarında daha çok anlık, düzeltici ve sözlü geri bildirimlerden yararlandığı belirtilmiştir. Bayram (2022) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sözlü düzeltici geri bildirim türleri ve uygulamaları incelenmiş, öğretmenlerin genel olarak sözlü düzeltici geri bildirimlere önem verdikleri, geri bildirimün öğrenmeyi destekleyici bir araç olduğu yönünde düşündükleri, daha çok örtük düzeltmeyi (implicit correction) tercih ettikleri fakat açık düzeltmeyi (explicit correction) öğretimlerinde daha sık kullandıkları görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, İngilizce öğretmenleri öğrenme sürecinde ve uygulamalarında en çok teşvik edici ve yönlendirici geri bildirim türlerini kullanmaktadırlar. Şentürk (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin de derslerinde teşvik edici ve yönlendirici geri bildirimini benimsedikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde Hattie ve Timperley (2007), pekiştirici ve yönlendirici geri bildirimün öğrenci başarısı üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Black ve Wiliam (1998) tarafından yapılan çalışmada da geri bildirimün öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrenme motivasyonunu artırdığı ifade edilmiş, Ryan ve Deci (2000) de destekleyici ve yönlendirici geri bildirimün, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığı ve öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimden en çok düzeltme, onaylama, motive etme, pekiştirme ve ipucu verme amaçlarına yönelik yararlandıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin geri bildirimini yalnızca hataları düzeltme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren ve destekleyen bir strateji olarak gördüklerine işaret etmektedir. Hattie ve Timperley (2007) tarafından geliştirilen geri bildirim modelinde de geri bildirimün yönlendirici, teşvik edici ve öğrenme sürecine katkı sağlayan bir araç olarak

değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin geri bildirim türlerini yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olarak kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin geri bildirimini öğrencinin akademik gelişimini desteklemenin yanı sıra, duyuşsal boyutta öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla da etkili bulduklarını ve kullandıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin geri bildirimini öğrenciler üzerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda da etkilerinin olduğuna ilişkin görüş paylaşımları olmuştur. Hattie ve Timperley (2007) de geri bildirimini öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayabilmesi için sadece bilişsel gelişimi desteklemekle kalmaması, aynı zamanda duyuşsal motivasyonu artırması ve sosyal etkileşimi güçlendirmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Narciss (2008) etkili geri bildirimini öğrencilerin bilişsel süreçlerini desteklemesinin yanı sıra, öğrenme sürecine yönelik tutumlarını da şekillendirdiğini belirtmiştir. Lipnevich ve Smith (2009) ise geri bildirimini olumlu etkilerinin geri bildirimini niteliğine bağlı olduğunu, özellikle yapıcı ve bireyselleştirilmiş geri bildirimini öğrencinin öz yeterliliğini artırmada dikkat çekici bir rol oynadığını ileri sürmüşlerdir. Black ve Wiliam (1998), geri bildirimini değerlendirme süreçlerinde öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesine yardımcı olan bir araç olması gerektiğini vurgulamışlar ve geri bildirimini sadece performansa yönelik bir değerlendirme mekanizması olarak görülmesinin, öğrencinin akademik başarısı üzerinde sınırlayıcı etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin geri bildirim sürecine nasıl tepki verdikleri, onların bilişsel ve duyuşsal gelişimi ile yakından ilişkili olup, geri bildirimini öğrencide olumlu bir etki yaratabilmesi için destekleyici ve öğrenme odaklı bir yapıya sahip olması gerekmektedir (Shute, 2008). Kluger ve DeNisi (1996) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, geri bildirimini her zaman olumlu bir etki yaratmadığını, özellikle aşırı eleştirel veya yetersiz yönlendirilmiş olması durumunda öğrencinin motivasyonunu ve performansını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu dikkat çekici noktalar, mevcut araştırma sonuçlarının alanyazın ile tutarlılık içinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, geri bildirimini etkili olabilmesi için, yalnızca bilişsel süreçleri desteklemesi değil, aynı zamanda öğrencinin duyuşsal yönünü de gözetmesi gerektiği birçok çalışmada vurgulanmıştır. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) tarafından yapılan çalışmada da etkili geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonel inançlarını artırıcı ve özsaygıyı koruyucu özellikte olması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuca göre, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının; öğrencinin geri bildirimine açık ve istekli olması, geri bildirim önemsemesi gibi öğrenci temelli faktörlerden; öğretmenin iş yükü gibi öğretmen temelli faktörlerden; sınıf mevcudu, ders saatleri ve programın yoğunluğu gibi faktörlerden etkilendiğini göstermiştir. Öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını etkileyen bu tür faktörler, geri bildirim etkili bir öğrenme unsuru olarak öğretmen ve de öğrenciler tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak şekillenmektedir (Carless, 2006). Lee (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarının yalnızca öğrenci faktörlerinden değil, öğretmenlerin inançları, değerleri ve anlayışları gibi bireysel faktörlerden de etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını yönetme biçimleri ve öğrencilerin geri bildirimine yönelik tepkileri, öğretim ortamının dinamikleri tarafından şekillenmektedir. Boud ve Molloy (2013), geri bildirim yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin bir parçası olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ajajawi ve Boud (2017), öğretmenlerin geri bildirim süreç ve uygulamalarını öğrenci merkezli hale getirebilmek için öğrencilerin geri bildirim alma, anlamlandırma ve uygulama becerilerinin geliştirmesi gereği üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda, öğrenci geri bildirimine açık olmadığında veya geri bildirim içselleştirmekte zorlandığında, öğretmen geri bildirim etkili bir şekilde sunmakta güçlük çekebilir (Evans, 2013).

Mevcut çalışmanın ortaya çıkardığı bir diğer sonuç, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarını iş yükü, programın yoğunluğu gibi faktörlerin etkilediği yönünde görüş bildirmeleridir. Hargreaves (2005) de öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde zaman baskısı, iş yükü ve sınıf yönetimi gibi faktörlerin geri bildirim niteliğini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Lee (2009) çalışmasında öğretmenlerin genellikle geri bildirim sunarken öğrencilerin duyuşsal tepkilerini dikkate aldıklarını, ancak iş yükü nedeniyle geri bildirim süreçlerini sistematik hale getirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, geri bildirim öğrenme sürecine daha bilinçli ve planlı bir şekilde entegre edilmesi gereği üzerinde düşündürmektedir. Benzer biçimde Carless (2015) geri bildirim, öğretim programlarının yoğunluğu ve sınıf mevcutları gibi yapısal faktörlerden etkilendiğini, öğretmenlerin zaman baskısı nedeniyle geri bildirim süreçlerini daha yüzeysel ve değerlendirmeye dayalı bir yaklaşımla yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Lee vd. (2017), Lee (2021), Kara (2021) ve İstencioğlu (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretim programlarının yoğunluğu ve zaman kısıtlamalarının, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini

yeterince etkili bir şekilde yürütmelerine engel teşkil edebildiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, mevcut araştırma sonuçları, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini tasarlarken yalnızca pedagojik faktörleri değil, öğrenci ve öğretmen merkezli faktörleri, sınıf ortamı ile ilgili değişkenleri ve öğretim programının gerekliliklerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre, İngilizce öğretmenleri geri bildirim uygulamalarında olumlu dilin önemini benimsemelerinin belirlenmesidir. Öğretmenler, çalışmada geri bildirimin motive edici, öğrencinin öz saygısını koruyucu ve bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde sunulmasının önemini vurgulamışlardır. İstencioğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin geri bildirim dinamik, öğrenciden öğrenciye veya sınıftan sınıfa değişebilen biçimde; yapıcı, zamanında, bireyselleştirilmiş ve akademik olmayan bir dille verilmesinin önemini vurguladığı belirlenmiştir. Öğretmen geri bildiriminde olumlu dilin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılığını artırmakta ve öğrenci motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Dweck, 2006). Benzer şekilde, Lipnevich ve Smith (2009) öğrencilerin geri bildirim nasıl algıladıklarının, geri bildirimin içeriği ve sunulma biçimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve geri bildirimin olumlu bir dil ile sunulmasının öğrenci başarısını artırmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kamiya (2016) çalışmasında, geri bildirim süreçlerinde öğrencileri aşağılamak yerine rahat bir sınıf atmosferi oluşturmanın gerekliliğini vurgulamış, öğretmenlerin geri bildirim verirken kırııcı olmamaları, öğrenci motivasyonunu korumaları ve olumlu bir dil kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayar (2009) tarafından dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin olumsuz geri bildirim ifadelerini kullanmaktan kaçındıkları, olumlu geri bildirim tercih ettikleri ve kalabalık sınıfların geri bildirim sürecini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Rowe (2011) de öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde öğrenciye destekleyici bir şekilde yaklaşımlarının, öğrencinin öğrenme sürecine olan bağlılığını artırabileceğini belirtmiştir. Lipnevich ve Smith (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da olumsuz geri bildirimin öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu zayıflatabileceği, olumlu ve yönlendirici geri bildirimin ise öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini artırabileceği belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde öğrencinin bireysel gelişimini destekleyici ve cesaretlendirici bir dil kullanmaları, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini kolaylaştıracaktır.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuca göre, İngilizce öğretmenleri, geri bildirimin etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrenci özelliklerine uygun stratejiler geliştirmenin önemine yapmışlardır. Brinko (1993) geri bildirimin etkili olabilmesi için, öğrencilerin sürece gönüllü olarak dahil edilmesi, öğrenci özsaygısına duyarlı tutum sergilenmesi, sınırlı miktarda olumsuz geri bildirimle birlikte orta düzeyde olumlu geri bildirim verilmesi ve olumsuz bilginin olumlu bilginin arasına "sıkıştırılması" gibi stratejilere işaret etmiştir. Öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde öğretilen materyalin doğası, öğrenci profili ve öğretim programının hedefleri gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği, Lyster vd., (2013) tarafından da vurgulanmıştır. Diğer taraftan Henderson vd. (2019) tarafından geri bildirimin etkili olabilmesi için öğrencinin geri bildirim sürecinde aktif olması, geri bildirimin farkında olması ve geri bildirimde değer vermesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin verdikleri geri bildirimin sonuçlarını kontrol etmelerinin, sürecin etkinliğini artıran kritik bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin geri bildirim sürecine pasif kalması, geri bildirimi anlamlandıramaması veya verilen geri bildirimi uygulamaya geçirmemesi, öğretmen geri bildirimlerinin etkisini sınırlamaktadır (Carless & Boud, 2018). Carless (2007) etkili geri bildirimin yalnızca öğrenciye bilgi vermekten ibaret olmadığını, öğrencinin geri bildirimi nasıl kullanacağı konusunda rehberlik sağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Geri bildirimin öğretmen tarafından yalnızca verilmesi yeterli olmayıp, öğrencinin bu geri bildirimle nasıl ilerleyeceği ve öğrenme sürecine nasıl entegre edeceğinin de takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Boud & Molloy, 2013).

Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuca göre İngilizce öğretmenleri geri bildirimin zamanlaması konusunda özel bir strateji izlememekte, geri bildirimi genellikle spontane biçimde kullanmaktadırlar. Baştürkmen (2012) tarafından yapılan çalışmada da geri bildirimin öğretmenin tahmin edemediği öğrenci çıktılarına bir yanıt olarak ortaya çıktığı ve bu nedenle doğası gereği çoğunlukla planlanmamış biçimde kullanıldığı belirtilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin geri bildirim zamanlaması konusunda bilinçli stratejiler geliştirmemesi, alanyazında birçok çalışmada geri bildirimin etkisini sınırlayan bir faktör olarak ele alınmıştır. Shute (2008), etkili geri bildirimin zamanında, anlamlı ve doğrudan öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak verilmesi gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin anlık ve yapılandırılmamış geri bildirim verme eğilimlerinin geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisini azaltabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimin zamanlamasının öğrencinin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını

vurgulayarak, anında verilen geri bildirimin öğrencinin hatalarını anlamasında faydalı olabileceğini ancak geri bildirimin sürecin ilerleyen aşamalarında da planlı bir şekilde sunulmasının öğrenmeyi daha verimli hale getirebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini planlı bir yaklaşımla yürütmelerinin, öğrenci öğrenme sürecine yönelik daha uzun vadeli etkiler yarattığı araştırmalarla desteklenmektedir (Evans, 2013). Carless (2007) çalışmasında, planlı ve aşamalı geri bildirimin öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenci özerkliğini desteklediğini ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin geri bildirimini bireysel sezgilere dayalı ve spontane olarak kullanmalarının yaygın olduğu görülmektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) öğretmenlerin geri bildirim zamanlaması konusunda sistematik bir yaklaşım geliştirmemelerinin, öğrencilerin geri bildirim nasıl kullanacaklarını ve öğrenme süreçlerine nasıl entegre edeceklerini kavramakta zorlanmalarına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını daha yapılandırılmış hale getirmesinin, geri bildirimin etkisini artırarak öğrencilerin daha bilinçli ve özerk öğrenenler olmalarına katkıda bulunacağı (Boud & Molloy, 2013) önerilmektedir. Carless ve Winstone (2020) geri bildirim okuryazarı öğretmenlerin, geri bildirim sürecinde destekleyici, cana yakın, duyarlı ve öğrencilerle işbirliği içinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin geri bildirim süreçlerini planlı bir yaklaşımla yürütmelerinin, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine ve daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Evans, 2013). Carless (2007) çalışmasında, planlı geri bildirimin öğrencinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve akademik başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Ancak, birçok öğretmen geri bildirimini sezgisel ve anlık olarak kullanmayı tercih etmekte, bu durum öğrencilerin geri bildirimden en iyi şekilde faydalanmalarını zorlaştırabilmektedir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Bu araştırmada ayrıca, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve mezun olunan lisans programı değişkenleri açısından incelenmiş ve bazı dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazında geri bildirim ve geri bildirim uygulamalarına yönelik farklı alanlar ve farklı kademelerde yapılmış çok fazla çalışma bulunmasına rağmen çalışmaların pek çoğunda konu öğretmen görüşleri açısından araştırılmış; cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu, sınıf mevcudu gibi değişkenlerin etkisinin doğrudan araştırıldığı çalışma sayısı oldukça sınırlı olarak gözlenmiştir. Örneğin, Bayram (2022) tarafından yapılan çalışmada; deneyimli ve deneyimsiz ortaokul ve lise öğretmenlerinin sözlü düzeltici geri bildirim tercihleri

incelenmiş, araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sözlü düzeltici geri bildirim verdikleri önem ve tercihlerinin deneyime göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu çalışmada ise, geri bildirim zamanlaması, geri bildirim sonrası uygulamalar, geri bildirim sunuş stratejileri, geri bildirim türleri ve geri bildirimlerin özellikleri açısından kıdeme göre öğretmen görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklılaşan biçimde, Ayar (2009) tarafından yapılan çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; cinsiyet, meslekteki kıdem, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada da gözlenmiş, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları geri bildirim türlerine yönelik görüşlerinin sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada sınıf mevcudunun öğretmenlerin geri bildirim stratejilerini etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, 21-30 kişilik sınıflarda öğretmenlerin daha fazla açıklayıcı geri bildirim kullandıkları, ancak 31 kişi ve üzeri sınıflarda daha çok yazılı ve anında geri bildirim stratejilerine yöneldikleri görülmüştür. Bu sonuç, Monteiro vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin küçük sınıflarda bireysel geri bildirim kullanmaya daha yatkın olduklarını, ancak büyük sınıflarda geri bildirim genellikle değerlendirme odaklı hale geldiğini belirten bulgularla tutarlıdır. Koç (2020) tarafından yapılan çalışmada da, ortaokul matematik öğretmenlerinin daha küçük sınıflarda öğrenci merkezli geri bildirim verirken, büyük sınıflarda daha yapılandırılmış ve zaman açısından verimli yöntemlere yöneldikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf mevcudu arttıkça yazılı ve standart geri bildirimlere yönelmeleri, öğretim sürecinde geri bildirim bireyselleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Burnett, 2001). Bu nedenle, kalabalık sınıflarda geri bildirim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için dijital platformların ve teknolojik araçların kullanımı öğretmenlere önemli avantajlar sunabilir (Henderson vd., 2019).

Bir diğer önemli bulgu öğrencilerin İngilizce derslerinde öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimini genel olarak faydalı bulduklarını, öğrenmelerini kolaylaştıran ve motive edici olarak değerlendirdiklerinin belirlenmesi olmuştur. Öğrencilerin geri bildirim algılarının olumlu olması, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı ve öğrenme sürecini destekleyici yaklaşımlar benimsediğini göstermektedir. Bu bulgu, Asmiyah ve Fitriyah (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada öğrenciler, öğretmen geri bildirimlerinin hatalarını fark etmelerini sağladığını, hatalarının olası doğru biçimleri hakkında düşünmeye teşvik ettiğini ve genel

anlamda öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Puri, Munir ve Anam (2020) lise öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin öğretmen geri bildirimini genellikle olumlu değerlendirdiklerini ve bunun öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Ancak, bu araştırmalarda bazı öğrencilerin geri bildirimi eleştirel ve baskı unsuru olarak algıladıkları da belirtilmiştir. Ellis (2009), öğrencilerin geri bildirim sürecini sadece akademik değil, aynı zamanda psikolojik bir süreç olarak da değerlendirdiğini, bu nedenle geri bildirimin sunulma biçiminin öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Longhuan (2024) çalışmasında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirimlerinin genellikle tekdüze, genelleştirilmiş ve anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Özellikle IRF (Başlatma-Tepki-Geri Bildirim) modeline dayalı sınıf etkileşiminde, öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu zaman öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına yeterince hitap etmediği görülmüştür. Bu durum, geri bildirimin sadece öğretim sürecinin tamamlayıcı bir unsuru olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel dil gelişimine katkı sağlayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Carless (2006) ve Hyland ve Hyland (2006) de geri bildirimin etkililiğinin, öğretmenin öğrencilerle kurduğu etkileşimin niteliğine ve geri bildirimin bireyselleştirilmiş olup olmamasına bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında öğrenci görüşlerinin geri bildirim süreçleriyle ilişkisini ele alan çalışmalar, farklı metodolojik yaklaşımlar içermektedir. Alavi ve Kaivanpanah (2007) tarafından yapılan çalışma, öğretmen geri bildirimine ilişkin öğrenci görüşleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş ve cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar gözlenirken, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Benzer şekilde, mevcut bu araştırmanın bulguları da cinsiyet değişkeninin öğrencilerin geri bildirim algılarında farklılık yarattığını, ancak genel anlamda öğrencilerin geri bildirimi faydalı bulduklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet farklılıkları açısından, Guo ve Zuo (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin erkek öğrencilere kız öğrencilere kıyasla daha az yönlendirici geri bildirim verdikleri ancak daha fazla eleştiri yaptıkları belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha düşük içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve daha az sınav kaygısı bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yönlendirici geri bildirimin erkek öğrencilerin içsel motivasyonu ile negatif bir ilişki gösterdiği, ancak kız öğrencilerin dışsal motivasyonu ile pozitif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, geri bildirimin öğrencilerin bireysel özellikleri ve motivasyonel eğilimleri doğrultusunda farklı etkiler yaratabileceğini

göstermektedir. Zarei (2020) çalışması da bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmada, kız öğrencilerin hata düzeltmeye erkek öğrencilere kıyasla daha fazla eğilim gösterdiği, hata düzeltilmediğinde kız öğrencilerin bu durumu etkisiz bulduğu ve bu durumun kız öğrencilerin öğretmenlerden hata düzeltme beklentisinin daha yüksek olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin geri bildirim süreçlerinde yalnızca öğretmen tutumlarına değil, aynı zamanda öğrencilerin geri bildirim beklentilerine de yansıdığını göstermektedir. Öğrenci geri bildirimine ilişkin algılar, yalnızca İngilizce öğretimi ile sınırlı kalmayıp farklı alanlarda da araştırılmıştır. Monteiro vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, matematik derslerinde öğretmenlerin verdiği geri bildirimin genellikle değerlendirme odaklı olduğu, ancak öğrencilerin başlattığı etkileşimlerde geri bildirimin daha etkili hale geldiği belirlenmiştir. Bu durum, geri bildirimin öğrenci merkezli bir süreç olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Turan, Koray ve Kahraman (2021) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla geri bildirim daha fazla öğrenme sürecine entegre ettikleri ve daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, geri bildirimin yalnızca öğrenci başarısı ve öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda öğrenci özellikleri ve cinsiyet farklılıkları ile de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, ortaokul İngilizce dersinde öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu, geri bildirim pedagojik bir araç olarak değerlendirdiklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyici biçimde kullanmaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, geri bildirimin zamanlaması, sistematikliği ve öğrenci gelişiminin izlenmesi konularında uygulamada çeşitli sınırlılıkların bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin geri bildirimle ilişkin bilgi ve becerilerinin güncellenmesine ve desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sınıf mevcudu, ders saati sınırlılığı ve öğretim programlarının yoğunluğu gibi faktörlerin geri bildirimin işlevselliğini sınırladığı dikkate alındığında, eğitim politikalarının öğretmenlerin uygulama ortamlarına yönelik yenilikler üzerinde de yoğunlaşmasını gerektirmektedir. Ayrıca, araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarında; geri bildirimle ilgili içeriklerin sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme ve geri bildirim sürecini yapılandırma ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik yeniliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

6.3. Öneriler

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları ve geri bildirimle yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada; ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.3.1. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Geri Bildirim Kullanımına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Geri Bildirim Kullanımına Yönelik Farkındalık, Bilgi ve Uygulama Becerilerinin Geliştirilmesi

Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim derslerinde kullandıklarını, ancak bu kavrama ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama becerileri açısından sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle, öncelikli olarak öğretmenlerin geri bildirim konusundaki farkındalıklarını artırmak ve bu konuda temel bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla MEB tarafından, öğrenme-öğretme süreçlerinde geri bildirim uygulamaları konusunda öğretmenlere gerekli bilgi ve becerileri örnek uygulamalar ile tanıttak, konuya dikkat çekecek, önemi konusunda farkındalık yaratacak eğitimler planlanabilir. Örneğin, bu konuda hazırlanacak eğitim videoları aracılığı ile ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) da öğretmenler için düzenlenen mesleki seminer haftaları kapsamında ulaştırılabilir. Bu tür bir planlama için, videoların içeriği bu alanda yapılan bilimsel araştırmalara dayandırılarak ve hedef kitle olarak belirlenecek öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler dikkate alınarak hazırlık yapılmasına özen gösterilmelidir.

- Ders Planlamada Geri Bildirim Unsurunun Dikkate Alınması

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geri bildirimini plansız, spontan biçimde kullandığı bulgusundan hareketle, geri bildirimin öğrenme sürecine katkısını artırmak için ders planlamasına entegre edilmesi ikinci öncelik olarak önerilmektedir. Geri bildirimin ders planlarının ayrılmaz bir parçası olarak tasarlanması, öğretmenlerin hem öğretim hedefleriyle uyumlu hem de öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı biçimde geri bildirim vermelerine olanak tanır. Ancak bu noktada öğretmenlerin planlama sürecine geri bildirim boyutunu entegre etme konusunda zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ders planlarının hazırlık sürecinden başlayarak derslerinde geri bildirimini nasıl kullanacaklarına yönelik de bir hazırlık yapması önemli olmaktadır. Bir ders planı, bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine odaklı olarak dersini nasıl yapacağına ilişkin hazırladığı senaryosu olarak

düşünülebilir. Dersin planlanması sürecinde öğrencilerin bilgilerini geliştirmek amacı ile derse katılmalarını sağlayacak ve dersin kazanımlarına uygun tasarlanacak etkinlikler önemli bir role sahiptir. Bu öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bilgilerini geliştirme, uygulamalar yapma, öğrenmelerinde ilerlemelerini ve performanslarına ilişkin geri bildirim almalarını sağlayacak deneyimler sunmasına yardımcı olacak biçim tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

- Geri Bildirimde Teknoloji Kullanımından Yararlanılması

Teknolojik araçlar, özellikle çevrim içi ortamda geri bildirim hızlandırılması ve bireyselleştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu alanın geliştirilmesi üçüncü öncelik olarak ele alınmalıdır. Araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde teknoloji kullanmaya istekli oldukları ancak somut uygulama örneklerinden yoksun oldukları belirlenmiştir. İngilizce öğretmenleri genel olarak geri bildirim uygulamalarında teknolojiyi kullanma konusunda somut örnekler bildirmemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik ya da teknik yeterlikler açısından desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu bakış açıları teknolojiyi etkin kullanma konusunda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından eksikliklerin geri bildirim süreçlerinde de teknolojiyi etkin kullanmalarında bir engel olarak düşünülebilir. Bu durumun arkasında teknik donanım yetersizlikleri, pedagojik teknoloji bilgisi eksikliği, sınıf yönetimi ve zaman baskısı gibi çoklu nedenler sıralanabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin Google Classroom, Edmodo, Classkick, Padlet, MebAjanda ve benzeri platformlarda nasıl etkili geri bildirim verebileceklerini gösteren uygulamalı eğitimler planlanmalı, eğitim içerikleri öğretmenlerin teknolojiye erişim düzeyleri ve görev yaptıkları bölgelerin altyapı olanakları dikkate alınarak farklılaştırılmalıdır. Bu sonuç ve özellikle yurt dışı alanyazında yapılan araştırmalar dikkate alındığında öğretmenlerin teknoloji ile birlikte çevrimiçi geri bildirim uygulamalarını etkin kullanmalarını sağlamak amaçlı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenlerin bu eğitimlerden faydalanması sağlanabilir.

6.3.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

- Öğrenci Perspektifinden Geri Bildirim Odaklı Çalışmalar Tasarlanması

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamaları betimlenmiş ve aynı zamanda öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları konusunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmenlerin görüşlerine yönelik

olup, yurt dışı alanyazında öğrencilerin geri bildirimye yönelik algıları da incelenen konular arasında yerini almıştır. Türkiye’de alanyazın incelemesi ise öğrenciler ile geri bildirim ilişkini yapılan çalışmaların nadir olduğu belirlenmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılarak öğrencilerin öğretmen geri bildirimine ilişkin görüşleri ve geri bildirim sonrası uygulamaları derinlemesine, detaylı ve kapsamlı bir biçimde incelenebilir. Böylelikle öğrencilerin, öğretmen geri bildiriminden nasıl etkilendikleri, geri bildirimi nasıl algıladıkları ve geri bildirim sonrası izledikleri stratejiler detaylı bir biçimde betimlenebilir.

- Türkiye’de İngilizce Öğretiminde Geri Bildirim Kullanımının Çok Yönlü İncelenmesi Amaçlı Araştırmaların Tasarlanması

Bu araştırma için için yapılan alanyazın incelemesi, yurt dışı alanyazında İngilizce dersinde geri bildirim uygulamalarını farklı açılardan inceleyen çok sayıda araştırma olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de özellikle ortaöğretim düzeyinde konunun incelendiği araştırmalar sınırlı görünmektedir. Yapılacak yeni araştırmalarda yurt dışı çalışmalarda dikkat çeken akran geri bildirimi, ev ödevi için geri bildirim süreçleri, teknoloji temelli geri bildirim gibi konular üzerinde incelemeler yapılabilir. Geri bildirimin öğrencilerin öğrenme performansını nasıl etkilediği ya da öğrencilerin geri bildirimi nasıl kullandıklarını gösteren araştırmalar tasarlanabilir.

6.3.3. Milli Eğitim Bakanlığı’na Yönelik Öneriler

- İngilizce Öğretmenlerinin Geri Bildirim Uygulamalarına Rehberlik Edecek Etkili Geri Bildirim Modülü Hazırlanması

Bu çalışmada öğretmenlerin geri bildirimi bir plan çerçevesinde kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu noktada daha etkili kullanımı ve öğretmenlere bu yönde kolaylık sağlaması açısından rehber olabilecek bir etkili geri bildirim modülü hazırlanabilir. Bilimsel verilere dayalı tasarlanacak modülde; geri bildirim, özellikleri, türleri, örnekleri ve uygulamalı etkinliklerine yer verilmeli, öğretmenlerin modülü etkin kullanabilmesi için tanıtımı yapılmalıdır. Bu modül, İngilizce öğretiminde görev yapan öğretmenleri hedef alacak biçimde, alanda uzman akademisyenlerin katkısıyla ve mevcut bilimsel araştırmalara dayalı olarak hazırlanmalıdır. Modülde; geri bildirimin tanımı, türleri, temel ilkeleri, uygulama örnekleri ve çeşitli ders içi senaryolara entegre edilebilecek etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca, modülün öğretmenler tarafından etkin kullanılabilmesi için ÖBA

(Öğretmen Bilişim Ağı) üzerinden erişim sağlanmalı, çevrim içi rehberlik hizmetleri sunulmalı ve içeriklerin öğretmenlerin görev yaptığı kademelere uygun olarak çeşitlendirilmesine özen gösterilmelidir. Modülün etkililiği ise, öğretmenlerden alınacak geri bildirimler, pilot uygulama sonuçları ve uygulama sonrası öğretim süreçlerinde gözlemlenen değişiklikler üzerinden değerlendirilebilir.

- İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Etkili Geri Bildirim Odağında Çeşitli Etkinliklerin Tasarlanması ve Uygulanması

İngilizce öğretmenleri için yüzyüze ve çevrim-içi ortamlarda etkili geri bildirim uygulamalarının paylaşılabileceği, seminer, çalıştay gibi etkinlikler düzenlenebilir, bu şekilde öğretmenlerin geri bildirim uygulamaları için meslektaş paylaşımında bulunmaları sağlanabilir.

Bu araştırma ortaokul İngilizce öğretmenlerinin geri bildirim uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci bakış açılarını betimlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ile ulaşılan sonuçların ve geliştirilen önerilerin; ilgili alanyazında öğretimin niteliğini artıran bir unsur olarak önemi vurgulanan geri bildirime yönelik, araştırmacıların ve uygulamanın aktörü olan ortaokul öğretmenlerinin dikkatinin çekilmesi ve geri bildirimin farklı yönlerinin araştırılmasına yönelik ihtiyaç konusunda bir farkındalık oluşturması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

- Al-Adawi, H. A. (2013). Providing effective feedback to EFL student teachers. *Higher Education Studies*, 3(3), 21-35.
- Al-Adawi, H. A., & Ahmed, H. (2013). Pedagogical feedback and its role in teacher development. *Educational Review*, 65(3), 289-303.
- Alagözlü, N. (2017). *Öğretmen eğitimi ve gelişimi*. Konya: Eğitim.
- Alavi, S. M., & Kaivanpanah, S. (2007). The role of feedback in second language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 750-765.
- Alavi, S., & Kaivanpanah, S. (2007). Dönüt beklentisi ve EFL öğrencilerinin İngilizce başarıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 181-196.
- Allman, A., Kocnevaite, A., & Nightingale, F. (2021, January). *The effectiveness of online portfolios for assessment in higher education*. Paper presented at the The IAFOR International Conference on Education (pp. 469-480), Hawaii.
- Amedu, A.N. & Dwarika, V. (2023) Teachers' feedback practices, students' engagement and academic adjustment: moderating effects of gender, *International Journal of Home Economics, Hospitality and Allied Research*, 2(2): 28-44. DOI:<https://doi.org/10.57012/ijhhr.v2n2.003>
- Arrazola, B. V. (2019). Research feedback as a strategy for educational transformation. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University.
- Asmiyah, S., & Alwiyono, F. K. (2020). Are we catering our students? Teacher feedback and student preference in ELT. In *International conference on English language teaching (ICONELT 2019)* (pp. 115-121). Paris: Atlantis.
- Ayar, M. (2009). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanımına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 89-106.

- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geri bildirim: Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanımının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Aydın, B. (2020). İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde geri bildirim yaklaşımları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 450–468.
- Baechle, C. L., & Lian, M. J. (1990). The effects of direct feedback and practice on metaphor performances in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 451-455.
- Bailey, R., & Garner, G. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Balçıklı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90–103.
- Baştürkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Bayram, S. (2022). *Ortaokul ve liselerde İngilizce öğretmenlerinin başvurduğu sözlü düzeltici geri bildirim türleri ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Bedford, S., & Legg, S. (2007). Formative peer and self-feedback as a catalyst for change within science teaching. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(1), 80-92.
- Bee, R., & Bee, F. (1998). *Constructive feedback*. London: CIPD.
- Bergquist, W. H. (1975). *A handbook for faculty development*. Atlanta: CASC.
- Beydoğan, Ö. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik dönüt–düzeltme algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 297-314.
- Bibi, S., Khurshid, S., Parveen, S., Parveen, Z., & Dildar, U. (2024). The role of teacher's feedback on students' English language learning outcomes at College of Nursing Bhakkar: Descriptive cross-sectional study: Teacher's feedback impact and students' learning outcomes. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 5(3), 111-114.

- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2015). Written corrective feedback studies: Approximate replication of Bitchener & Knoch (2010a) and Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2012). *Language Teaching*, 48(3), 405-414.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Kings College.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: MEB.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). Austin: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: MEB.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev., 3. baskı). Ankara: Pegem.
- Bock, T., Thomm, E., Bauer, J., & Gold, B. (2024). Fostering student teachers' research-based knowledge of effective feedback. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 389-407.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171.
- Boud, D., & Molloy, E. (2012). What is the problem with feedback?. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.

- Boz, S. (2019). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. California: SAGE.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., & Zientarski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151–184.
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458.
- Brown, G. T., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Brown, J. (2007). Feedback: The student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Brown, J. D. (2012). Understanding the better than average effect: Motives (still) matter. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 209-219.
- Brown, J. D., & Kobayashi, C. (2002). Self-enhancement in Japan and America. *Asian Journal of Social Psychology*, 5(3), 145-168.
- Bruno, I., & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 111–120.
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, 36(1), 16-23.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Evans, P. A. (2021). The role of teacher feedback–feedforward and personal best goal setting in students' mathematics achievement: A goal setting theory perspective. *Educational Psychology*, 41(7), 825-843.

- Buron, R. J., & McDonald-Mann, D. (2004). Feedback and coaching. In M. Wilcox & S. Rush (Eds.), *The CCL guide to leadership in action: How managers and organizations can improve the practice of leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Butler, D. L., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652-661.
- Canbulat, M., Bıçak, B., & Uyumaz, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.
- Canbulat, T., & Kiriktaş, H. (2017). Assessment of educational neuromyths among teachers and teacher candidates. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 326-333.
- Cao, P. (2017). *ESL teachers' knowledge of and experience with written corrective feedback*. Doctoral Dissertation, University Of Minnesota Duluth, Minnesota.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' feedback: Exploring differences in students' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173.
- Cervantes-Quispe, J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2022). Student-centered feedback practices and their impact on learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Assessment*, 29(3), 235–256.
- Chacko, T. (2022). Feedback in higher education: A systematic review and future directions. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(2), 45–63.
- Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2021). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 61-76.
- Chaqmaqchee, Z. A. (2015). Teacher's attitude into different approach to providing feedback to students in higher education. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 150-161.
- Chen, W., Jiao, L., Li, J., & Li, R. (2009). Adaptive NN backstepping output-feedback control for stochastic nonlinear strict-feedback systems with time-varying delays. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part B (Cybernetics)*, 40(3), 939-950.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Ed.). London: Routledge.
- Colley, A. C., & Wagner, C. (2017). Feedback & leadership. Retrieved from <https://education.wm.edu/centers/sli/events/learning-leaders-workshop/feedback-and-leadership-ppt-1-002.pdf>

- Cookson, C. (2017). Voices from the East and West: Congruence on the primary purpose of tutor feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1168-1179.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). California: Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). California: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). California: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th Ed.). California: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Čujec, A. (2019). *Formativna povratna informacija v funkciji spodbujanja učne samoregulacije*. Doctoral Dissertation, Univerza v Ljubljani Pedagoška Fakulteta, Ljubljani
- Çabakçor, B., Akşan, E., Öztürk, T., & Odabaşı Çimer, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geri bildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 46-68.
- Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 417-430.
- Çay, Y., & Çakmak, M. (2024). Systematic analysis of postgraduate theses on feedback in educational processes in Türkiye. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 12(2), 62-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1493256>
- Çelik, S., & Kasap, H. (2019). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Akademi.

- Çevikbaş, M. (2018). Lise matematik öğretmenlerinin dönüt verme süreçlerinin ve dönüt algılarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 98-125.
- Çimen, O., & Çakmak, M. (2020). The effect of feedback on preservice teachers' motivation and reflective thinking. *İlköğretim Online*, 19(2), 932-943.
- Çoşkun, A., & Daloğlu, N. (2010). English language teacher development with and without a teacher trainer: ELT students' perceptions. *ELT Journal*, 64(2), 126-134.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demir, F. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları dönüt türleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim tercihleri ve geri bildirimin öğrenme sürecindeki rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 145-162.
- Demir, M., & Dağ, F. (2021). Öğretmen adaylarının geri bildirim uygulamalarına yönelik görüşleri: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 765-784.
- Demir, R., & Karakuş, M. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ortaokul 5. sınıf İngilizce dersindeki mevcut durumun incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 963-978.
- Demir, Y. (2016). *Oral corrective feedback by native and non-native English teachers: Insights for second language teacher education*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Y. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi çevrimiçi ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Demirçubuk, K. (2018). *Investigating teacher perceptions of and student reactions to oral and written feedback in foreign language classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Dempsey, J. V., & Wager, S. U. (1988). A taxonomy for the timing of feedback in computer-based instruction. *Educational Technology*, 28(10), 20-24.
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved? *Academy of Management Perspectives*, 14(1), 129-139.
- Dignen, B. (2014). *Five reasons why feedback may be the most important skill*. Retrieved from <https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/five-reasons-feedback-may-be-important-skill/>
- Dilekli, Y. (2018). Teaching English as a foreign language in Turkey: Challenges and innovations. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 14(3), 150-165.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-79.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University.
- Durmuşçelebi, M. (2006). The development of English language education in Turkey: Historical and contemporary perspectives. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 45-58.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Ebsworth, M. E. (2014). The role of technology in written feedback for language learners. *TESOL Quarterly*, 48(1), 179-189.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal: An Electronic Refereed Journal for Foreign and Second Language Educators*, 1(1), 3-18.

- Elsaghayer, M. (2014). Affective damage to oral corrective feedback among students in Libyan secondary schools. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(6), 74-82.
- Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *JAMA*, 250(6), 777-781.
- Erdoğmuş, Y. K. (2020). *Oyun tabanlı öğrenme ortamında eğitsel ajan ve geri bildirim türlerinin akademik başarı, akış deneyimi ve bilişsel yük açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eren, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geri bildirim ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in higher education: Staff and educational development series* (pp. 157-166). New York: Kogan.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175-187.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137440062>
- Faydalı, H. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilere geri bildirim verme tercihlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fazenbaker, C. K. (2018). *Teacher feedback practice: Understanding high school teachers' experiences with providing feedback to students*. Doctoral Dissertation, Northeastern University, Boston.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th Ed.). California: Sage.

- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Making time for feedback. *Feedback for Learning*, 70(1), 42-46.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58, 136-140.
- Freiberg, A. (1987). Reconceptualizing sanctions. *Criminology*, 25(2), 223-255.
- Freiberg, H. (1987). The impact of peer discussions on feedback strategies. *Educational Research Quarterly*, 11(4), 25-39.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2020). Teachers' feedback practices and classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103084.
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: How are they associated with learning outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 697045.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2006). Input, interaction, and output in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 1–26.
- Geçkin, V. (2020). Do gender differences affect foreign language anxiety and preferences for oral corrective feedback? *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 591-608.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143-162.
- Glatthorn, A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Alexandria: ASCD.

- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80.
- Govender, S., & Archer, E. (2021). The influence of feedback timing and specificity on student engagement and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 567–582.
- Göksu, A., Mirici, İ., & Uysal, H. (2014, March). *The effects of corrective feedback on grammar acquisition of young learners through the focus on form instruction in an EFL context*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics Conference, Toronto.
- Green, P., Gino, F., & Staats, B. (2017). The impact of negative feedback on performance: The role of the recipient's mindset. *Academy of Management Discoveries*, 3(2), 123–136.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guo, L., & Zuo, X. (2021). The role of teacher feedback in student motivation. *Educational Psychology*, 41(3), 412-429.
- Gümüş, H. (2019). *An investigation into pre-service teachers' writing difficulties and their views and preferences on tutors' written feedback*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31–44.
- Hartney, E. (2007). Strategies for the management of lecturer stress in feedback tutorials. *Active Learning in Higher Education*, 8, 79-90.
- Hathaway, O. A. (1998). Positive feedback: The impact of trade liberalization on industry demands for protection. *International Organization*, 52(3), 575-612.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Haznedar, B. (2010). Foreign language acquisition in Turkey: Early childhood education policies and outcomes. *Educational Studies*, 36(2), 120-135.

- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1236-1252.
- Herra, A., & Kulińska, A. (2018, December). The role of feedback in the process of learning English as a foreign language. In *Forum Filologiczne Ateneum*, 6(1), 127-143.
- Herschell, A. D., Greco, L. A., Filcheck, H. A., & McNeil, C. B. (2002). Who is testing whom? Ten suggestions for managing the disruptive behavior of young children during testing. *Intervention in School and Clinic*, 37, 140-148.
- Hess, M., Werker, L., & Lipowsky, F. (2017). Teacher feedback and its effectiveness. *Journal of Educational Research*, 89(1), 56-72.
- Hill, W. F. (1997). *Learning* (6th Ed.). Boston: Addison-Wesley.
- Hoo, H.-T., Deneen, C., & Boud, D. (2021). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457.
- Hu, G., & Lam, S. T. E. (2010). Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: Exploring peer review in a second language writing class. *Instructional Science*, 38, 371-394.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 1–22). Cambridge: Cambridge University.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349.

- İstencioğlu, T. (2022). *Investigating teachers' views and practices of feedback in English language education in middle schools from a teacher feedback literacy framework perspective*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jelley, R. B. (2021). Using personality feedback for work-related development and performance improvement: A rapid evidence assessment. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 53(2), 175.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, D., & Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning and feedback in technology-based instruction. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 133-157). New Jersey: Prentice.
- Kahraman, E., & Koray, O. (2020). The use of standardized feedback for teaching material preparation: The opinions of preservice science teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 83-102.
- Kamiya, N. (2016). The relationship between corrective feedback and learner uptake in classroom interactions. *Language Teaching Research*, 20(4), 416-435.
- Kara, C. (2021). *A qualitative study of feedback literacy in higher education: Uncovering enhancing and impeding factors*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, S. (2021). Öğretmenlerin geri bildirim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 46(2), 321-345.
- Kara, Z. (1994). *İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün başarı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. 1. Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri (pp. 494-507), Adana.
- Karaağaç, G. (2014). *Teacher cognition on written feedback: Novice and experienced teachers' beliefs, attitudes and practices*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, B. (2018). The evolution of foreign language teaching in Turkey. *Turkish Educational Review*, 12(1), 110-125.

- Karakuş, Y., & Yıldırım, R. (2021). Geri bildirimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 45–60.
- Kavcar, C. (2002). Öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kerbelyte, L. (2018). *Feedback in the lesson observation process: What guides a teacher towards development?*. Master's Thesis, SIT Graduate Institute, Brattleboro, Vermont.
- Kır, M. (2020). Öğretmenlerin geri bildirim sürecine ilişkin algıları ve uygulamaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 112-134.
- Kio, S. I. (2015). Feedback theory through the lens of social networking. *Issues in Educational Research*, 25(2), 135-152.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Koç, E. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders süreçlerinde kullandıkları geri bildirimlerin sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koray, O. (2016). Pre-service science teachers' opinions about using the feedback process in the preparation of teaching materials. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(1), 1-20.
- Köğce, D., Yıldız, C., & Aydın, M. (2012). Elementary mathematics teachers' feedback behaviors: Student teachers' viewpoint. *Online Submission*, 3(1), 13–20.
- Köğce, D., Yıldız, C., & Aydın, M. (2012). Elementary mathematics teachers' feedback behaviors: Student teachers' viewpoint. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 3(1), 13-20.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1992). The input hypothesis: An update. In J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 409–431). Washington: Georgetown University.

- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 211–232.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Kulhavy, R. W., & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 3–20). New Jersey: Educational Technology.
- Kutasi, G. (2023). Effective feedback strategies in higher education: A review of current practices and future directions. *Journal of Pedagogical Innovations*, 9(1), 32–49.
- Kutasi, R. (2023). Feedback: Unveiling its impact and enhancing its effectiveness in education. *Revista de Pedagogie*, 71(2), 7–32.
- la Fata Almendral, C. (2014). *Formative assessment through written feedback: Examining elementary school teachers' written feedback beliefs and practices, and the effect of models on written feedback*. Doctoral Dissertation, City University Of New York, New York.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of School Health*, 84(3), 135–144.
- Le, P. T. A., & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: Mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development*, 15(4), 453–470.
- Lee, H. H., Leong, A. P., & Song, G. (2017). Investigating teacher perceptions of feedback. *ELT Journal*, 71(1), 60–68.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices, and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), 216–237.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(7), 69–85.
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. New York: Springer.

- Lee, I. (2021). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. New York: Springer.
- Lee, I., & Lee, I. (2017). Portfolios in classroom L2 writing assessment. In *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts* (pp. 105-122). New York: Springer.
- Lee, I., Mak, P., & Yuan, R. (2017). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Language Teaching Research*, 21(5), 583-601.
- Lenz, B. K., Ellis, E. S., & Scanlon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin: PRO-ED.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 720195.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319-333.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2022). Student–feedback interaction model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101208.
- Lipsch-Wijnen, I., & Dirkx, K. (2022). A case study of the use of the Hattie and Timperley feedback model on written feedback in thesis examination in higher education. *Cogent Education*, 9, 2082089.
- Lira-Gonzales, M. L., & Nassaji, H. (2020). The amount and usefulness of written corrective feedback across different educational contexts and levels. *TESL Canada Journal*, 37(2), 1-22.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Cambridge: Academic.
- Loon, M. H., & Roebbers, C. M. (2017). Effects of feedback on self-evaluations and self-regulation in elementary school. *Applied Cognitive Psychology*, 31(5), 508-519.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.
- MacDonald, R. B. (1991). Developmental students processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education*, 8(5), 3–7.
- MacDougall, L., Mtika, P., Reid, I., & Weir, D. (2013). Enhancing feedback in student-teacher field experience in Scotland: The role of school–university partnership. *Professional Development in Education*, 39(3), 420-437.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J. (2003). Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS–NNS and NNS–NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53(1), 35-66.
- Mahmoud, G. H. A. A. (2018). Effects of corrective feedback on learners of English as a second language (ESL). *International Journal of Education (IJE)*, 6(4), 43-52.
- Mandouit, L., & Hattie, J. (2023). Revisiting “the power of feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84, 101718.
- Máñez, I., Lipnevich, A. A., Lopera-Oquendo, C., & Cerdán, R. (2024). Examining pre-service teachers’ feedback on low- and high-quality written assignments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(2), 225-256.

- Martin, J. J. (2020). *How teachers use and plan explicit feedback to improve students' self-regulated learning in a project-based learning classroom: A descriptive study*. Doctoral Dissertation, Grand Canyon University, Arizona.
- Maslucha, S., Firmansyah, M. A., Uswah, M., & Rachmatian, N. A. (2024). Current practices of corrective feedback in Indonesian secondary EFL classrooms: A systematic review. *IREELL: Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature*, 2(1), 65-82.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Ed.). New Jersey: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miao, J. (2023). Teacher feedback practice: Perceptions of middle and high school students in Mainland China. *SHS Web of Conferences*, 157, 04001.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). California: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Miller, S. P. (2002). Using effective teaching behaviors. In *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities* (pp. 189-233). Boston: Allyn & Bacon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Molloy, E., & Boud, D. (2013). Changing conceptions of feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (pp. 11–33). London: Routledge.
- Molloy, E., & Henderson, M. (2020). Working with feedback in higher education: What can we learn from the socio-cultural and psychological literature? *Teaching in Higher Education*, 25(6), 694–708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1733490>

- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centered framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540.
- Monteiro, V., Mata, L., Santos, N., Sanches, C., & Gomes, M. (2019). Classroom talk: The ubiquity of feedback. *Frontiers in Education*, 4, 140.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745–783). New Jersey: Erlbaum.
- Muchemwa, S., Amimo, C., & Allida, V. (2019). Analysis of teacher-written corrective feedback in second language writing pedagogy in secondary schools, Bulilima, Zimbabwe. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 31(3), 1-13.
- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: Teacher and student perceptions. *The Curriculum Journal*, 25(4), 516-541.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 125-144). New Jersey: Erlbaum.
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning environments on the basis of the interactive tutoring feedback model. *Digital Education Review*, 23, 7-26.
- Narciss, S., & Koerndle, H. (2008). Benefits and constraints of distributed cognition in foreign language learning: Creating a web-based tourist guide for London. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(3), 281–307.
- 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.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nunan, D. (2003). The impact of early language learning. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-50.

- Nurasid, E. P. (2019). Using oral feedback to help students learn English. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 3(1), 46-49.
- O'Donovan, B. M., den Outer, B., Price, M., & Lloyd, A. (2021). What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, 46(2), 318-329.
- Ortega, L., & Norris, J. M. (2006). Synthesizing research on language learning and teaching. *World Journal of English Language*, 13(8), 348-357.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı: Öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2021). Difficulties in learning English by EFL students in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 141-173.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th Ed.). London: Routledge.
- Panadero, E. (2023). From transmission to co-construction: The evolution of feedback in educational research. *Educational Review*, 75(2), 225-244.
- Pastakkaya, S. (2021). *A comparative study of experienced and less experienced EFL teachers' stated beliefs about oral corrective feedback and their classroom practices*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th Ed.). California: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Penca Palčić, M. (2008). Influence of testing and evaluation on learning. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19), 137-148.

- Petchprasert, A. (2012). Feedback in second language teaching and learning. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1112-1120.
- Pitt, E., & Winstone, N. (2023). Enabling and valuing feedback literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 149–157.
- Posner, G. J. (1978). Tools for curriculum research and development: Potential contributions from cognitive science. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 311–340.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896.
- Probst, U. (1993, September). *Comparison of disturbance suppression strategies for servo drives*. Paper presented at the 1993 Fifth European Conference on Power Electronics and Applications (pp. 442-446). Brighton: IET.
- Putri, N. V. W., & Munir, A. (2021). Students' perceptions of teacher feedback in EFL English class and their self-regulated learning after receiving feedback. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 42-60.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *UK quality code for higher education: Advice and guidance - Assessment*. Birmingham: UKSCQA.
- Raihany, A. (2014). The importance of teacher's written feedback on the students' writing in teaching-learning process. *Okara: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 8(1), 91-106.
- Ramani, S., Könings, K., Mann, K., & van der Vleuten, C. (2019). Facilitating the feedback process: A model for effective feedback in medical education. *Medical Teacher*, 41(6), 1–11.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, 4–13.
- Reyes, C. D. (2023). Feedbacking strategies of English language teachers on the written outputs of students in distance learning. *World Journal of English Language*, 13(8), 348–362.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rossi, P. G., Ranieri, M., Li, Y., & Perifanou, M. (2019). Interaction, feedback and active learning: Where we are and where we want to go. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 1-5.

- Rowe, A. D. (2011). Feedback: A key to learning. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 33-49.
- Ryan, T., Gašević, D., & Henderson, M. (2019). Identifying the impact of feedback over time and at scale: Opportunities for learning analytics. In *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners* (pp. 207-223). New York: Springer.
- Ryan, T., Henderson, M., Phillips, M., & Pardo, A. (2021). Student engagement with feedback: What is known and where to next? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 849–864.
- Sabat, S. (2024). Fluency and accuracy in English language teaching. *Актуальні Питання Гуманітарних Наук*, (77), 268-272.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Sandal, A. K., Helleve, I., Smith, K., & Gamlem, S. M. (2022). Feedback practice in lower secondary school: Exploring development of perceptions of feedback practice among students and teachers. *Cogent Education*, 9(1), 2101236.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schartel, S. A. (2012). Giving feedback—An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1), 77-87.
- Schimmel, B. J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware* (pp. 183-196). New Jersey: Lawrence.
- Seferoğlu, G. (2006). *Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim*. Konya: Eğitim.
- Sellbjer, S. (2023). Constructivist ideals and traditional assessment practices: The paradox of feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(3), 456–478.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.

- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Singleton, D. (1989). Language acquisition and the critical period hypothesis. *Language Learning*, 39(2), 211-234.
- Sobhani, M., & Tayebipour, F. (2015). The effects of oral vs. written corrective feedback on Iranian EFL learners' essay writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1601-1611.
- Stahl, D. (2021). *Secondary classroom teachers' beliefs and decision making regarding the use of feedback to improve student learning*. Doctoral Dissertation, University of St. Thomas, Minnesota.
- Stanford University. (n.d.). *Summative assessment and feedback*. Retrieved from <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/foundations-course-design/feedback-and-assessment/summative-assessment-and-feedback>
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: ASCD.
- Su, T., & Tian, J. (2016). Research on corrective feedback in ESL/EFL classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 439-444.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Vermont: Newbury.
- Şahin, B. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Şentürk, S. (2019). Türkçe eğitiminde öğretmenlerin geri bildirim verme durumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 88-104.
- T.C. Resmî Gazete. (1973, 24 Haziran). Millî Eğitim Temel Kanunu (Sayı: 14574). *Resmî Gazete*.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). London: Pearson.
- Tamerer, R. B. (2019). Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 75-90.
- Tan-Şişman, M. (2017). *Eğitimde kalite ve öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Pegem.
- Telio, S., Ajajawi, R., & Regehr, G. (2015). The “educational alliance” as a framework for reconceptualizing feedback in medical education. *Academic Medicine*, 90(5), 609–614.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd Ed.). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Tricomi, E., & DePasque, S. (2016). The role of feedback in learning and motivation. In B. H. Ross (Ed.), *Recent developments in neuroscience research on human motivation* (pp. 175-202). Leeds: Emerald.
- Turan, S. (2021). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları ve tarihsel süreç*. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Çevrimiçi sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University.
- van de Ridder, J. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., & ten Cate, O. T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42(2), 189–197.
- Vattøy, K. D. (2020). Exploring teachers’ beliefs about feedback practice in assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103011.
- Vattøy, K. D., & Smith, K. (2019). Students' perceptions of teachers' feedback practice in teaching English as a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 85, 260-268.

- Verhaegen, M., & Van der Veen, A. J. (1993, December). *The bounded real lemma for discrete time-varying systems with application to robust output feedback*. Paper presented at the Proceedings of the 32nd IEEE Conference on Decision and Control (pp. 45–50). San Antonio.
- Verhaeghe, G., Schildkamp, K., Luyten, H., & Valcke, M. (2015). Diversity in school performance feedback systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 612-638.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Wahyudi, A., Sari, F., Pamuji, A., & Dharmawan, Y. Y. (2024). From critique to insight: Student voices on English writing feedback. *Voices of English Language Education Society*, 8(1), 282-292.
- Walker, M. (2013). Feedback and feedforward: Student responses and their implications. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 684–696.
- Walker, R., Oliver, R., & Mackenzie, R. (2020). Interviews with secondary school students: Perceptions of feedback. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1576-1595.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. London: Routledge.
- Weller, J. M., & Gotian, R. (2023). Feedback in medical education: From past challenges to future innovations. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 34–58.
- Wexler, L. (2020). The role of structured feedback in novice teacher development. *Educational Psychology*, 55(3), 120-140.
- Wexler, P. (2020). *Information resources in toxicology, Volume 1: Background, resources, and tools*. Cambridge: Academic.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Wiggins, G. (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 11–16.
- Wilkins-Canter, E. A. (1997). The nature and effectiveness of feedback given by cooperating teachers to student teachers. *The Teacher Educator*, 32(4), 235-249.

- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37.
- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: A linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213-230.
- Yaman, H. (2018). *Eğitim politikaları ve öğretmen yeterlilikleri üzerine bir inceleme*. Ankara: Akademik.
- Yavuz, A., & Zehir-Topkaya, E. (2013). Teacher professional development: Practices and challenges. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 91-101.
- Yavuz, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim verme durumları: Öğretmen görüşlerine dayalı bir analiz. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 6(2), 215-230.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M., & Kara, S. (2019). Öğretmen adaylarının etkili geri bildirim verme becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 134-149.
- Yiğit, T. (2019). *Beliefs and practices of EFL instructors on oral corrective feedback and students' perceptions*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK.
- Zarei, N. (2011). The relationship between gender and corrective feedback. *Online Journal of ICT for Language Learning*, 5(11), 59-79.



EKLER



Ek 1. Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-E.919679



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-919679
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

03.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Yeliz ÇAY'ın, Prof.Dr.Melek ÇAKMAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Ortaokul İngilizce Derslerinde Öğretmenlerin Geribildirim Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.03.2024** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 500

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon Katılım Listesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-E.919679	GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 12.03.2024		TOPLANTI SAYISI : 05	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER			
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzin Talebine İlişkin Onay yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.04.2024-E.936749



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47882400-602.04.01-101338746
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Yeliz ÇAY)

30.04.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 22/04/2024 tarih ve 929792 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Yeliz ÇAY, Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'ın danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul İngilizce Derslerinde Öğretmenlerin Geribildirim Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (29 Sayfa)
- 3-Mühürlü Ölçek Örnekleri (1 Sayfa)

Ek 4. Gazi Üniversitesinin Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Gönderdiği Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma İzni Yazısı



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Sayı : E-80287700-302.08.01-929792
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Çalışma (Yeliz ÇAY)

22.04.2024

**KAYSERİ VALİLİĞİNE
Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Yeliz ÇAY** Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'ın danışmanlığında hazırlayıp yürüttüğü "**Ortaokul İngilizce Derslerinde Öğretmenlerin Geribildirim Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme**" isimli tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Resmi Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine ve öğrenim gören öğrencilere uygulama yapmak istemektedir. İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Fazlı POLAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı**

Ek:

- 1- Öğrenci Dilekçesi
- 2- Etik Komisyon Onayı
- 3- Tez Önerisi
- 4- Katılım Kabul Formu
- 5- Veli Onam Formu
- 6- Veri Toplama Araçları
- 7- MEB Ön Başvuru Formu

Ek 5. Öğretmen Anketi

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GERİBİLDİRİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim bilim dalında doktora yapmaktayım. Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerin geribildirim kavramı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik bir doktora tezi hazırlamaktayım. Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgilere ait ifadeler II. bölümde ise öğrenme öğretme sürecinde geribildirim kullanımına ilişkin ifadeler ve sorular yer almaktadır. Anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini etkileyeceğinden, tüm sorulara içten ve samimi cevaplar vermeniz önem taşımaktadır. Katkı ve katılımınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Yeliz ÇAY
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi
Email:y

Öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olan unsurlardan biri de geribildirimdir. **Öğretmen geribildirimi** alan yazında, “**öğrenciye bir öğrenme görevindeki performansı hakkında, genellikle bu performansı geliştirmek amacıyla verilen bilgi**” olarak açıklanmaktadır. Aşağıda anket maddelerinde öğrenme görevi, öğrenme performansı gibi alanyazında çok çeşitli biçimlerde yer alan ifadeler için genel anlamada –öğrenci çalışması- ifadesi kullanılmıştır.
Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge Cambridge University Press.

I. BÖLÜM: Kişisel bilgiler

1. Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐
2. Mesleki Kıdem (Yıl):
☐ İlk Yıl ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri
3. Mezun Olunan Lisans Programı: (lütfen yazınız)
4. (Varsa) Mezun Olunan Yüksek Lisans/Doktora Programı (lütfen yazarak belirtiniz):.....
5. Ders verdiğiniz sınıf düzeyi: ☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf
6. Ders verdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu:
☐ 20 ve altı ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri

II. Bölüm:

1. İngilizce dersi özelinde düşündüğünüzde aşağıda verilen geribildirim uygulamalarının etkililiğine yönelik görüşleriniz nelerdir. Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Kesinlikle çok etkilidir (5)	Etkilidir (4)	Kararsızım (3)	Biraz Etkilidir (2)	Hiç Etkili Değildir (1)
1. detaylı açıklamalar yazması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. puanlandırma yapması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. tik ya da çarpı işareti kullanması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. soruları anında cevaplama	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. sözlü açıklamalar yapması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Listede olmayan ancak etkili olduğunu düşündüğünüz daha başka geri bildirim uygulamaları varsa belirtiniz.					

2. Aşağıda öğretmen geribildiriminin zamanlamasına yönelik verilen ifadeleri okuyunuz ve dersiniz kapsamında etkililiği yönünden her madde için görüşünüzü belirten seçeneği işaretleyiniz.

Geribildirimi,	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. ders sonunda vermek etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Farklı bir görüşünüz varsa lütfen belirtiniz.					

3. Aşağıda geribildirim sonrasına yönelik verilen ifadeleri okuyunuz ve dersiniz kapsamında her madde için görüşünüzü belirten seçeneği işaretleyiniz.

Geribildirim sonrasında,	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. öğrencinin geribildirimini anlama durumu kontrol edilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. öğrencinin verilen geribildirim çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

4. Aşağıda geribildirim sonrasına yönelik verilen ifadeleri okuyunuz ve dersiniz kapsamında her madde için görüşünüzü belirten seçeneği işaretleyiniz.

Geribildirim öğrenciye,	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. Yüz yüze verildiğinde etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Grup olarak verildiğinde etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Bireysel verildiğinde etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Çevrim-içi ortamda verildiğinde etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

5. Aşağıda verilen seçeneklerden dersiniz kapsamını dikkate alarak işaretleyiniz.

Geribildirim öğrenciye,	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1.dersin en çok <i>Dinleme</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.dersin en çok <i>Okuma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.dersin en çok <i>Yazma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.dersin en çok <i>Konuşma</i> becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

6. Dersiniz kapsamında geribildirim ne sıklıkta kullanırsınız?

Her zaman	Çok sık	Bazen	Çok nadir	Hiçbir zaman
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

7. Dersiniz kapsamında geribildirim kullanma konusunda bilgi ve becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Kesinlikle yeterli	Oldukça yeterli	Kısmen yeterli	Biraz yeterli	Yeterli değil
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

7. Aşağıda verilen geribildirim türleri konusunda görüşlerinizi tablonun altında yer alan bilgiyi dikkate alarak işaretleyiniz.

Dersimde;	Her zaman (5)	Çok zaman (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiç Bir Zaman (1)
• <i>teyit edici geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>açıklayıcı geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>teşhis edici geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>genişletici/ekleyici geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>düzeltilici geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>yazılı geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>sözlü geribildirim</i> kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• anında verilen geribildirim kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Teyit edici geribildirim: Öğrenciye, verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğu bildirilmekte, bunun dışında herhangi bir bilgi sunulmamaktadır.

Açıklayıcı geribildirim: Öğrencinin verdiği yanlış yanıtı göre, öğretim konusuyla ilgili hatırlatma sağlar. Burada öğrenciye yanlış yanıtın ardından adım adım çözümü gösterilir, ancak son adım verilmez.

Teşhis edici geribildirim: Özellikle yanlış yanıtların nereden kaynaklanabileceğinin çözümlemesi yapılmakta ve bilgi ya da mantık hatalarını gidermeye önem verilmektedir.

Genişletici/ekleyici geribildirim: Ek bilgilendirme düzeyinde, öğrencilerin bilgi kazanımlarını genişletmek ve arttırmak için ilişkili bilgi tasarımı sağlar. Öğrencinin yanıtlarının neden yanlış ya da doğru olduğuna dair bir açıklama sağlar. Öğrencilere doğru yanıt bulmaları konusunda yardım sağlar.

Düzeltilici geribildirim: Verilen yanıtın doğru ya da yanlış olduğu belirtildikten sonra, yanlış yanıtın düzeltilmesi için doğru yanıtın ne olduğu bildirilmektedir.

8. Aşağıda verilen seçenekleri deneyimlerinizi dikkate alarak işaretleyiniz.

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
• <i>teyit edici geribildirim</i> etkilidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>açıklayıcı geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>teşhis edici geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>genişletici/ekleyici geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>düzeltilici geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>yazılı geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• <i>sözlü geribildirim</i> etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
• anında verilen geribildirim etkilidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

9. Anketin bu bölümünde her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Geribildirim:	Kesinlikle katılıyorum (5)	katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1. öğrencinin çalışmasını (öğrenme görevini) geliştirmesi için gereklidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. öğrenciyi çalışmasını sürdürmesi için teşvik etmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. öğrenciye çalışmasında kendisinden beklenileni göstermelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. öğrencinin çalışmasını destekleyici olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesi ve bu becerisini geliştirmesine katkı sağlamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. öğrencinin çalışmalarına yönelik detaylı açıklamalar içermelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. öğrencinin sonraki öğrenme süreci ve çalışmalarında kullanılabilir olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. öğrenciye performansı ve kendisinden beklenen performans arasındaki açığı kapatması için fırsatlar sunmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. öğrencinin çalışmasında gözlenebilir bir etki oluşturmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. öğrenciye öğrenmesine yönelik gelişim süreci hakkında bilgi vermelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. öğrenciyi en iyi çalışmayı ortaya koymak konusunda motive etmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. öğrencinin doğru yapma çabasını desteklemelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. öğrencinin özsaygısını koruyucu nitelikte olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. öğrencide olumlu tutum ve değerler geliştirmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. doğrudan öğrencinin çalışmasına odaklı olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. öğrenciye iyi bir diyalogla sağlanmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla diyalog kurmasına teşvik etmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyici olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. verilme amacı ile tutarlı olmalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. öğrenciye cevap ve etkileşim imkanı tanımalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. öğrencinin çalışmalarındaki yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini sağlamalıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. öğrencinin çalışmasında doğrularını pekiştirmelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 6. Öğrenci Anketi

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GERİBİLDİRİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Değerli öğrenci,
Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerin geribildirim kavramı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik bir doktora tezi hazırlamaktayım. Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgilere ait ifadeler, II. bölümde ise öğrenme öğretme sürecinde İngilizce dersinde öğretmenlerinizin geribildirim kullanımına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Aşağıdaki verilen ifadeleri ilgili seçeneği işaretleyerek her madde için görüşünüzü verebilirsiniz. Lütfen her ifade için sadece bir işaretleme yapınız ve cevapsız madde bırakmayınız. Verdiğiniz cevaplar bilimsel amaçla kullanılacak olup, doktora çalışması kapsamında yer alacaktır. Bu yüzden isminizi yazmanıza gerek yoktur. Zaman ayırdığınız ve verdiğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim.

Yeliz ÇAY
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi
Email:;

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: Kız () Erkek ()
2. Sınıf/ Şube:

II. BÖLÜM:

1. Aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz ve sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katlıyorum(5)	Katlıyorum(4)	Orta derecede Katlıyorum(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle Katılmıyorum(1)
İngilizce dersinde öğretmenimizin;					
1. yanlışlarımı düzeltmesi ve öğrenmem gerekenleri açıklaması konuları öğrenmemi kolaylaştırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. yaptığı düzeltmeler ve açıklamalar öğrenme isteğimi artırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. ödevlerimi kontrol etmesi ve eksiklerimi göstermesi ödevimi daha iyi yapmamı sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. derste anlamadığım yerleri açıklaması derse ilgimi artırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. ödev/çalışma ya da ders durumum hakkında bilgi vermesi, derste iyi yada eksik olduğum yerleri görmemi/fark etmemi sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. bir konu, ödev, çalışma, sınav sonucu ya da derste ki öğrenme durumum hakkında bireysel olarak bana bilgi vermesi derse çalışma isteğimi artırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. çalışma, ödev, proje ve derste yapılan diğer etkinliklerden ne beklediğini açıklaması ders için hazırlanmamı ve çalışmamı kolaylaştırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

2. Bu bölümde İngilizce dersinde öğretmenlerin uygulamalarına yönelik görüş anketi yer almaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuyarak görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Maddeler		Kesinlikle Katlıyorum(5)	Katlıyorum(4)	Orta derecede Katlıyorum(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle Katılmıyorum(1)
1.	öğrenmem gerekenleri açıklar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	öğrenmem gerekenleri anlamama yardım eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	anlamadığım yerlerde soru sormama fırsat verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	tam olarak anlamadığım kısmı fark etmemi sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	çalışmam için kaynaklar önerir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	hatalarımı/yanlışlarımı sakın ve doğal karşılar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	yaptığım hataları/yanlışları sakın ve nazik bir biçimde düzeltir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	hata yada eksiklerimi anlayıp anlamadığımı kontrol eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	hata/yanlışlarımı açıklayarak bunlardan öğrenme fırsatı verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	benden beklenileni açık ve anlaşılır biçimde belirtir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	açık ve anlaşılır yorum yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12.	eksiklerimi/hatalarımı görmemi sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	tamamladığım çalışmam için tekrar bilgi verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14.	çalışmamı geliştirmem için fırsatlar sunar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15.	değerlendirme sürecinde yapıcı yorum yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16.	çalışmalarımı kontrol eder ve yanlışlarım varsa düzeltir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17.	çalışmamı iyileştirmek ve geliştirmek için öneriler verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18.	yaptığı düzeltme ve açıklamalar sonraki çalışmalarım için fayda sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.	doğru yaptıklarımı takdir eder ve beni cesaretlendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20.	benden daha iyisini beklediğini belirterek cesaretlendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21.	daha iyisini yapabileceğime inandığını ses tonu ve yüz ifadeleri ile gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22.	çalışmamı bekletmeden, hemen değerlendirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23.	çalışmamla ilgili açıklamalarında anlayabileceğim örnekler verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Bu bölümde yer alan her bir maddeyi dikkatle okuyarak sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

İngilizce öğretmenimiz ödev, çalışma veya sınıf içinde yaptığımız bir öğrenme etkinliği ile ilgili olarak;	Kesinlikle Katlıyorum (5)	Katlıyorum (4)	Orta derecede Katlıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1. detaylı yazılı açıklamalar yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. puanlandırma yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. tik (✓) ya da çarpı (X) işareti kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. soruları anında cevaplar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. başarılı noktaları belirtir ve över.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. sözlü açıklamalar yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. gülen yüz (😊), yıldız (*) sticker vb. unsurlar kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Listede olmayan ancak öğretmeninizin yaptığı benzer uygulamalar varsa belirtiniz.					

Anketi cevapladığınız için teşekkür ederim.

Ek 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Yeliz ÇAY. Ortaokul öğretmenlerinin geribildirim kullanma durumlarının incelenmesi üzerine bir doktora tezi hazırlamaktayım. Bu çalışmada amacım, ortaokul öğretmenlerinin geribildirim uygulamalarının neler olduğunu ve geribildirim kavramına ilişkin düşüncelerini incelemektir. Bu çalışmada elde edilecek sonuçların öğretim sürecinin niteliğine katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Görüşme sırasında bana söyleyeceklerinizin tamamı bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce, sormak istediğiniz bir sorunuz yoksa izninizle sorularına başlamak istiyorum.

Yeliz ÇAY

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Email:

1

1.Bölüm: Kişisel Bilgiler

Görüşülen Öğretmen:	
Çalışılan Okul:	
Branş:	
Mezun Olunan Lisans Programı:	
Eğitim Durumu:	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Mesleki Kıdem (Yıl olarak):	
Ders verilen sınıf Düzeyi:	☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf
Sınıf mevcudu:	☐ 1-20 kişi ☐ 21-25 kişi ☐ 26-30 kişi ☐ 31-35 kişi ☐ 36-40 kişi ☐ 41 ve üzeri
Görüşme Tarihi:	
Görüşme Başlangıç Saati:	
Görüşme Bitiş Saati:	
Görüşme Süresi:	

2.Bölüm: Öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olan unsurlardan biri de geribildirimdir. Öğretmen geribildirim alan yazında “öğrenciye bir öğrenme görevindeki performansı hakkında, genellikle bu performansı geliştirmek amacıyla verilen bilgi” olarak açıklanmaktadır

Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge Cambridge University Press.

- 1- Öğrenme-öğretme sürecinde geribildirim (dönüt) kavramı size göre ne anlam ifade etmektedir? Sizce derste hangi tür uygulamalar öğretmen geri bildirimi olarak nitelendirilebilir?
- 2- Size göre etkili geribildirim nasıl olmalıdır?
- 3- Dersinizde geribildirim unsurundan yararlanıyor yada kullanıyor musunuz?
 - 3.1.Cevabınız EVET ise;
 - a) Geri bildirimi dersinizde ne sıklıkta kullanırsınız?
 - b) Geribildirim dersinizde hangi amaç/amaçlarla kullanıyorsunuz?

3.2. Cevabınız HAYIR ise kullanmama neden/nedenlerinizi belirtir misiniz?

4. Dersinizde ne tür geribildirim uygulamaları/stratejileri (yazılı, sözlü, birebir, tüm sınıfa) kullanıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Öğrenciler açısından en etkili geribildirim uygulamaları sizce nelerdir?
5. Dersinizde geribildirimi ne zaman kullanırsınız? (ders sonunda, gerektiği zaman, dersten vakit kaldığında vd.) Geribildirimi kullanma zamanını nasıl/neye göre belirliyorsunuz?
6. Öğrencilere geribildirim verirken dikkate aldığınız unsurlar var mı? Varsa neler? Örneğin, geribildirim uygulamalarınız sınıfa ya da öğrencilere göre farklılık gösteriyor mu? Nasıl?
7. Dersinizde geribildirim uygulamalarınızda ne tür faktörler etkili olmaktadır?
 - a) Geribildirim uygulamalarınızı olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?
 - b) Geribildirim uygulamalarınızı olumsuz yönde etkileyen faktörler ya da geri bildirim uygulamalarınızda karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
8. Dersinizde kullandığınız geribildirim uygulamaları ve stratejilerinizi yeterli buluyor musunuz? Mevcut olan strateji ve uygulamalarınıza 1.? Yeterli bulmuyorsanız niçin?
9. Dersinizde öğrencilerinize verdiğiniz geribildirim sonrasında öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? Öğrencilerinize verdiğiniz geribildirim sonrasında herhangi bir uygulamanız ya da izlediğiniz bir strateji oluyor mu? Nasıl?
10. Derste verdiğiniz geribildirimlerin öğrencilere etkileri konusunda düşünceleriniz nedir?
11. Etkili geribildirim sürecinde öğretmenin rolü konusunda düşünceleriniz nelerdir? Bu süreçte öğretmenin rolü ne/nasıl olmalıdır?
12. Etkili geribildirim sürecinde öğrenci rolü konusunda düşünceleriniz nelerdir? Bu süreçte öğrencinin rolü ne/nasıl olmalıdır?
13. Geribildirim stratejileri ya da uygulamaları konusunda etkili olduğunuzu düşünüyor musunuz? Geribildirim bilgi ve becerileriniz konusunda yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz? Bu konuda yeterliliğinizi etkileyen unsurlar (olumlu/olumsuz) sizce nelerdir?

Görüşme soruları bitmiştir, katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 8. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim sonunda;	Cinsiyet	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. Öğrencinin geri bildirim i anlama durumu kontrol edilmelidir.	Kadın	f	0	0	12	50	137
		%	0.0%	0.0%	6.0%	25.1%	68.8%
	Erkek	f	0	0	1	12	41
		%	0.0%	0.0%	1.9%	22.2%	75.9%
2. Öğrencinin verilen geri bildirim i çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	Kadın	f	0	0	14	52	133
		%	0.0%	0.0%	7.0%	26.1%	66.8%
	Erkek	f	0	0	2	20	32
		%	0.0%	0.0%	3.7%	37.0%	59.3%
3. Öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	Kadın	f	0	0	18	50	131
		%	0.0%	0.0%	9.0%	25.1%	65.8%
	Erkek	f	0	0	3	16	35
		%	0.0%	0.0%	5.6%	29.6%	64.8%
4. Öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	Kadın	f	0	0	8	53	138
		%	0.0%	0.0%	4.0%	26.6%	69.3%
	Erkek	f	0	0	0	15	39
		%	0.0%	0.0%	0.0%	27.8%	72.2%

Ek 9. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Cinsiyet	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	X ²
1. Yüz yüze verildiğinde etkilidir.	Kadın	f	0	1	13	39	146
		%	0.0%	0.5%	6.5%	19.6%	73.4%
	Erkek	f	0	0	4	8	42
		%	0.0%	0.0%	7.4%	14.8%	77.8%
2. Grup olarak verildiğinde etkilidir.	Kadın	f	12	27	81	55	24
		%	6,0%	13,6%	40,7%	27,6%	12,1%
	Erkek	f	4	6	21	13	10
		%	7,4%	11,1%	38,9%	24,1%	18,5%
3. Bireysel verildiğinde etkilidir.	Kadın	f	2	1	3	34	159
		%	1,0%	0,5%	1,5%	17,1%	79,9%
	Erkek	f	0	0	2	7	45
		%	0,0%	0,0%	3,7%	13,0%	83,3%
4. Çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	Kadın	f	27	36	74	40	22
		%	13,6%	18,1%	37,2%	20,1%	11,1%
	Erkek	f	4	13	25	4	8
		%	7,4%	24,1%	46,3%	7,4%	14,8%

Ek 10. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

	Cinsiyet	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çok sık	Her zaman	X ²
Ders kapsamında geri bildirim in kullanılma sıklığı	Kadın	f	0	0	16	84	99
		%	0.0%	0.0%	8,0%	42,2%	49,7%
	Erkek	f	0	0	8	19	27
		%	0.0%	0.0%	14,8%	35,2%	50,0%

X²=2,571;
p>,05

Ek 11. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

		Cinsiyet	Yeterli değil	Biraz yeterli	Kısmen yeterli	Oldukça yeterli	Kesinlikle yeterli	X ²
Derste geri bildirim kullanma bilgi ve becerisi yeterliği	Kadın	f	1	0	26	104	68	X ² =2,722; p>,05
		%	0,5%	0.0%	13,1%	52,3%	34,2%	
	Erkek	f	0	0	10	31	13	
		%	0,0%	0.0%	18,5%	57,4%	24,1%	

Ek 12. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Lisansüstü eğitim durumu	Hiç etkili değildir	Biraz etkilidir	Kararsızım	Etkilidir	Kesinlikle çok etkilidir	X ²
1. Detaylı açıklamalar yazması	Evet	f 1 % 2.9%	0 0.0%	8 23.5%	6 17.6%	19 55.9%	X ² =2,467; p>,05
	Hayır	f 5 % 2.3%	3 1.4%	52 23.7%	61 27.9%	98 44.7%	
2. Puanlandırma yapması	Evet	f 0 % 0.0%	2 5.9%	3 8.8%	11 32.4%	18 52.9%	X ² =3,071; p>,05
	Hayır	f 2 % 0.9%	9 4.1%	38 17.4%	81 37.0%	89 40.6%	
3. İpuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	Evet	f 0 % 0.0%	0 0.0%	5 14.7%	13 38.2%	16 47.1%	X ² =2,177; p>,05
	Hayır	f 0 % 0.0%	2 0.9%	19 8.7%	73 33.3%	125 57.1%	
4. Tik ya da çarpı işareti kullanması	Evet	f 1 % 2.9%	1 2.9%	10 29.4%	9 26.5%	13 38.2%	X ² =1,480; p>,05
	Hayır	f 3 % 1.4%	12 5.5%	59 26.9%	72 32.9%	73 33.3%	
5. Beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	Evet	f 0 % 0.0%	0 0.0%	7 20.6%	6 17.6%	21 61.8%	X ² =8,551; p>,05
	Hayır	f 5 % 2.3%	4 1.8%	55 25.1%	74 33.8%	81 37.0%	
6. Soruları anında cevaplaması	Evet	f 0 % 0.0%	0 0.0%	4 11.8%	9 26.5%	21 61.8%	X ² =1,913; p>,05
	Hayır	f 3 % 1.4%	3 1.4%	36 16.4%	63 28.8%	114 52.1%	
7. Başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	Evet	f 0 % 0.0%	0 0.0%	2 5.9%	3 8.8%	29 85.3%	X ² =5,127; p>,05
	Hayır	f 0 % 0.0%	0 0.0%	13 5.9%	58 26.5%	148 67.6%	
8. Sözlü açıklamalar yapması	Evet	f 0 % 0.0%	0 0.0%	11 32.4%	9 26.5%	14 41.2%	X ² =8,745; p>,05
	Hayır	f 3 % 1.4%	2 0.9%	29 13.2%	64 29.2%	121 55.3%	
9. Yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	Evet	f 0 % 0.0%	1 2.9%	3 8.8%	13 38.2%	17 50.0%	X ² =2,884; p>,05
	Hayır	f 1 % 0.5%	3 1.4%	29 13.2%	58 26.5%	128 58.4%	

Ek 13. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarında Zamanlama Konusunda Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim i;	Lisansüstü eğitim durumu	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir.	Evett	f 1	0	5	6	22	X ² =4,436; p>,05
	Hayır	f 8	7	46	56	102	
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	Evett	% 2.9%	0.0%	14.7%	17.6%	64.7%	X ² =,231; p>,05
	Hayır	% 3.7%	3.2%	21.0%	25.6%	46.6%	
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir.	Evett	f 0	0	3	8	23	X ² =2,087; p>,05
	Hayır	f 0	1	17	55	146	
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	Evett	% 0.0%	0.0%	8.8%	23.5%	67.6%	X ² =5,059; p>,05
	Hayır	% 0.0%	0.5%	7.8%	25.1%	66.7%	
5. quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	Evett	f 0	0	5	9	20	X ² =4,425; p>,05
	Hayır	f 1	6	29	74	109	
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	Evett	% 0.0%	0.0%	14.7%	26.5%	58.8%	X ² =7,257; p>,05
	Hayır	% 0.5%	2.7%	13.2%	33.8%	49.8%	
7. ders sonunda vermek etkilidir.	Evett	f 0	2	8	5	19	X ² =3,946; p>,05
	Hayır	f 19	15	38	48	99	
8. ünite sonu etkinliklerde vermek etkilidir.	Evett	% 0.0%	5.9%	23.5%	14.7%	55.9%	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	% 8.7%	6.8%	17.4%	21.9%	45.2%	
	Evett	f 0	0	1	9	24	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	f 2	7	21	69	120	
	Evett	% 0.0%	0.0%	2.9%	26.5%	70.6%	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	% 0.9%	3.2%	9.6%	31.5%	54.8%	
	Evett	f 1	0	7	6	20	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	f 16	8	34	73	88	
	Evett	% 2.9%	0.0%	20.6%	17.6%	58.8%	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	% 7.3%	3.7%	15.5%	33.3%	40.2%	
	Evett	f 1	0	9	10	14	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	f 8	14	37	75	85	
	Evett	% 2.9%	0.0%	26.5%	29.4%	41.2%	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	% 3.7%	6.4%	16.9%	34.2%	38.8%	
	Evett	f 0	1	10	11	12	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	f 3	4	42	66	104	
	Evett	% 0.0%	2.9%	29.4%	32.4%	35.3%	X ² =3,152; p>,05
	Hayır	% 1.4%	1.8%	19.2%	30.1%	47.5%	

Ek 14. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim sonunda;		Lisansüstü eğitim durumu	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	X ²
1. öğrencinin geri bildirim i anlama durumu kontrol edilmelidir.	Evet	f	0	0	0	8	26	X ² =2,242; p>,05
		%	0.0%	0.0%	0.0%	23.5%	76.5%	
	Hayır	f	0	0	13	54	152	
		%	0.0%	0.0%	5.9%	24.7%	69.4%	
2. öğrencinin verilen geri bildirim i çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	Evet	f	0	0	1	11	22	X ² =,922; p>,05
		%	0.0%	0.0%	2.9%	32.4%	64.7%	
	Hayır	f	0	0	15	61	143	
		%	0.0%	0.0%	6.8%	27.9%	65.3%	
3. öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	Evet	f	0	0	5	5	24	X ² =4,040; p>,05
		%	0.0%	0.0%	14.7%	14.7%	70.6%	
	Hayır	f	0	0	16	61	142	
		%	0.0%	0.0%	7.3%	27.9%	64.8%	
4. öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	Evet	f	0	0	1	9	24	X ² =,011; p>,05
		%	0.0%	0.0%	2.9%	26.5%	70.6%	
	Hayır	f	0	0	7	59	153	
		%	0.0%	0.0%	3.2%	26.9%	69.9%	

Ek 15. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sunuş Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği Sonuçları

		Lisansüstü eğitim durumu						X ²
Geri bildirim öğrenciye;		f	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	
1. yüz yüze verildiğinde etkilidir.	Evet	f	0	0	3	6	25	X ² =,436;
		%	0.0%	0.0%	8.8%	17.6%	73.5%	
	Hayır	f	0	1	14	41	163	p>,05
		%	0.0%	0.5%	6.4%	18.7%	74.4%	
2. grup olarak verildiğinde etkilidir.	Evet	f	2	4	16	10	2	X ² =2,267;
		%	5,9%	11,8%	47,1%	29,4%	5,9%	
	Hayır	f	14	29	86	58	32	p>,05
		%	6,4%	13,2%	39,3%	26,5%	14,6%	
3. bireysel verildiğinde etkilidir.	Evet	f	0	0	1	5	28	X ² =,720;
		%	0,0%	0,0%	2,9%	14,7%	82,4%	
	Hayır	f	2	1	4	36	176	p>,05
		%	0,9%	0,5%	1,8%	16,4%	80,4%	
4. çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	Evet	f	2	7	12	9	4	X ² =3,341;
		%	5,9%	20,6%	35,3%	26,5%	11,8%	
	Hayır	f	29	42	87	35	26	p>,05
		%	13,2%	19,2%	39,7%	16,0%	11,9%	

Ek 16. İngilizce Öğretmenlerinin Dersin Dört Temel Becerisi Ve Geri bildirim Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;		Lisansüstü eğitim durumu	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Evet	f	0	8	10	7	9	X ² =7,832;
		%	0.0%	23.5%	29.4%	20.6%	26.5%	
	Hayır	f	11	31	86	61	30	p>,05
		%	5.0%	14.2%	39.3%	27.9%	13.7%	
2. dersin en çok okuma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Evet	f	0	2	9	15	8	X ² =2,087;
		%	0.0%	5.9%	26.5%	44.1%	23.5%	
	Hayır	f	1	13	84	78	43	p>,05
		%	0.5%	5.9%	38.4%	35.6%	19.6%	
3. dersin en çok yazma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Evet	f	0	2	6	9	17	X ² =6,572;
		%	0.0%	5.9%	17.6%	26.5%	50.0%	
	Hayır	f	2	12	69	72	64	p>,05
		%	0.9%	5.5%	31.5%	32.9%	29.2%	
4. dersin en çok konuşma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	Evet	f	0	2	7	10	15	X ² =3,335;
		%	0.0%	5.9%	20.6%	29.4%	44.1%	
	Hayır	f	4	7	55	83	70	p>,05
		%	1.8%	3.2%	25.1%	37.9%	32.0%	

Ek 17. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

	Lisansüstü eğitim durumu		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	X ²
Dersiniz kapsamında geri bildirim i ne sıklıkta kullanırsınız?	Evet	f	0	0	3	11	20	X ² =1,334;
		%	0.0%	0.0%	8,8%	32,4%	58,8%	
	Hayır	f	0	0	21	92	106	p>,05
		%	0.0%	0.0%	9,6%	42,0%	48,4%	



Ek 18. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

		Lisansüstü eğitim yapma durumu	Hiç yeterli değil	Biraz yeterli	Kısmen yeterli	Oldukça yeterli	Kesinlikle yeterli	X ²
Dersiniz kapsamında geri bildirim kullanma konusunda bilgi ve becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	Evet	f	0	0	5	18	11	X ² =,164;
		%	0,0%	0.0%	14,7%	52,9%	32,4%	
	Hayır	f	1	0	31	117	70	p>,05
		%	0,5%	0.0%	14,2%	53,4%	32,0%	

Ek 19. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Tür Ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Lisansüstü eğitim durumu	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. teyit edici geri bildirim etkilidir.	Evet	f	3	6	13	6	X ² =3,049;
		%	8.8%	17.6%	38.2%	17.6%	
	Hayır	f	23	27	61	57	p>,05
		%	10.5%	12.3%	27.9%	26.0%	
2. açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	Evet	f	1	0	8	11	X ² =7,495;
		%	2.9%	0.0%	23.5%	32.4%	
	Hayır	f	0	2	39	77	p>,05
		%	0.0%	0.9%	17.8%	35.2%	
3. teşhis edici geri bildirim etkilidir.	Evet	f	0	0	2	14	X ² =5,460;
		%	0.0%	0.0%	5.9%	41.2%	
	Hayır	f	0	0	50	82	p>,05
		%	0.0%	0.0%	22.8%	37.4%	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	Evet	f	0	0	1	16	X ² =5,392;
		%	0.0%	0.0%	2.9%	47.1%	
	Hayır	f	0	2	32	70	p>,05
		%	0.0%	0.9%	14.6%	32.0%	
5. düzeltici geri bildirim etkilidir.	Evet	f	2	1	2	15	X ² =4,327;
		%	5.9%	2.9%	5.9%	44.1%	
	Hayır	f	6	8	41	80	p>,05
		%	2.7%	3.7%	18.7%	36.5%	
6. yazılı geri bildirim etkilidir.	Evet	f	0	0	6	9	X ² =7,631;
		%	0.0%	0.0%	17.6%	26.5%	
	Hayır	f	4	18	51	70	p>,05
		%	1.8%	8.2%	23.3%	32.0%	
7. sözlü geri bildirim etkilidir.	Evet	f	0	0	7	13	X ² =3,887;
		%	0.0%	0.0%	20.6%	38.2%	
	Hayır	f	0	13	26	80	p>,05
		%	0.0%	5.9%	11.9%	36.5%	
8. anında verilen geri bildirim etkilidir.	Evet	f	0	1	2	8	X ² =,861;
		%	0.0%	2.9%	5.9%	23.5%	
	Hayır	f	0	5	24	50	p>,05
		%	0.0%	2.3%	11.0%	22.8%	

Ek 20. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

Öğretmenin öğrenci çalışmaları için;	Kıdem		Kesinlikli	Biraz	Kararsız	Etkilidir	Kesinlikli	X ²
			çok	çok	çok	çok	çok	
1. detaylı açıklamalar yazması	10 yıla kadar	f	1	1	13	22	23	X ² =15,386; p>,05
		%	1,7%	1,7%	21,7%	36,7%	38,3%	
	11-20 yıl	f	4	2	36	32	86	
		%	2,5%	1,3%	22,5%	20,0%	53,8%	
	21 yıl ve üzeri	f	1	0	11	13	8	
		%	3,0%	0,0%	33,3%	39,4%	24,2%	
2. puanlandırma yapması	10 yıla kadar	f	0	1	8	25	26	X ² =7,323; p>,05
		%	0,0%	1,7%	13,3%	41,7%	43,3%	
	11-20 yıl	f	2	10	29	53	66	
		%	1,3%	6,3%	18,1%	33,1%	41,3%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	0	4	14	15	
		%	0,0%	0,0%	12,1%	42,4%	45,5%	
3. ipuçları ya da hatırlatıcı notlar yazması	10 yıla kadar	f	0	0	10	16	34	X ² =6,967; p>,05
		%	0,0%	0,0%	16,7%	26,7%	56,7%	
	11-20 yıl	f	0	2	11	59	88	
		%	0,0%	1,3%	6,9%	36,9%	55,0%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	0	3	11	19	
		%	0,0%	0,0%	9,1%	33,3%	57,6%	
4. tik ya da çarpı işareti kullanması	10 yıla kadar	f	1	2	15	17	25	X ² =6,904; p>,05
		%	1,7%	3,3%	25,0%	28,3%	41,7%	
	11-20 yıl	f	2	11	42	55	50	
		%	1,3%	6,9%	26,3%	34,4%	31,3%	
	21 yıl ve üzeri	f	1	0	12	9	11	
		%	3,0%	0,0%	36,4%	27,3%	33,3%	
5. beklenen standartlara (ölçütlere) göre değerlendirmesi	10 yıla kadar	f	2	0	12	18	28	X ² =5,874; p>,05
		%	3,3%	0,0%	20,0%	30,0%	46,7%	
	11-20 yıl	f	3	4	41	53	59	
		%	1,9%	2,5%	25,6%	33,1%	36,9%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	0	9	9	15	
		%	0,0%	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%	
6. soruları anında cevaplaması	10 yıla kadar	f	0	2	15	17	26	X ² =14,030; p>,05
		%	0,0%	3,3%	25,0%	28,3%	43,3%	
	11-20 yıl	f	3	0	22	43	92	
		%	1,9%	0,0%	13,8%	26,9%	57,5%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	1	3	12	17	
		%	0,0%	3,0%	9,1%	36,4%	51,5%	

7. başarılı noktaları belirtmesi ve övmesi	10 yıla kadar	f	0	0	6	18	36	$X^2=5,900;$ $p>,05$
		%	0.0%	0.0%	10.0%	30.0%	60.0%	
	11-20 yıl	f	0	0	8	38	114	
		%	0.0%	0.0%	5.0%	23.8%	71.3%	
8. sözlü açıklamalar yapması	21 yıl ve üzeri	f	0	0	1	5	27	$X^2=4,876;$ $p>,05$
		%	0.0%	0.0%	3.0%	15.2%	81.8%	
	10 yıla kadar	f	0	0	10	19	31	
		%	0.0%	0.0%	16.7%	31.7%	51.7%	
9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	11-20 yıl	f	3	2	24	42	89	$X^2=9,401;$ $p>,05$
		%	1.9%	1.3%	15.0%	26.3%	55.6%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	0	6	12	15	
		%	0.0%	0.0%	18.2%	36.4%	45.5%	
9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	10 yıla kadar	f	0	0	3	21	36	$X^2=9,401;$ $p>,05$
		%	0.0%	0.0%	5.0%	35.0%	60.0%	
	11-20 yıl	f	1	3	25	38	93	
		%	0.6%	1.9%	15.6%	23.8%	58.1%	
9. yıldız, gülen yüz, sticker vb. unsurlar kullanması	21 yıl ve üzeri	f	0	1	4	12	16	$X^2=9,401;$ $p>,05$
		%	0.0%	3.0%	12.1%	36.4%	48.5%	

Ek 21. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim in Dört Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

Geri öğrenciye;	bildirim	Kıdem	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	10 yıla kadar	f	4	11	19	13	13	X ² =13,562; p>,05
		%	6.7%	18.3%	31.7%	21.7%	21.7%	
	11-20 yıl	f	6	18	64	49	23	
		%	3.8%	11.3%	40.0%	30.6%	14.4%	
	21 yıl ve üzeri	f	1	10	13	6	3	
		%	3.0%	30.3%	39.4%	18.2%	9.1%	
2. dersin en çok okuma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	10 yıla kadar	f	0	4	26	15	15	X ² =7,008; p>,05
		%	0.0%	6.7%	43.3%	25.0%	25.0%	
	11-20 yıl	f	1	8	54	67	30	
		%	0.6%	5.0%	33.8%	41.9%	18.8%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	3	13	11	6	
		%	0.0%	9.1%	39.4%	33.3%	18.2%	
3. dersin en çok yazma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	10 yıla kadar	f	0	3	24	17	16	X ² =9,668; p>,05
		%	0.0%	5.0%	40.0%	28.3%	26.7%	
	11-20 yıl	f	1	8	45	55	51	
		%	0.6%	5.0%	28.1%	34.4%	31.9%	
	21 yıl ve üzeri	f	1	3	6	9	14	
		%	3.0%	9.1%	18.2%	27.3%	42.4%	
4. dersin en çok konuşma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	10 yıla kadar	f	0	4	20	20	16	X ² =10,467; p>,05
		%	0.0%	6.7%	33.3%	33.3%	26.7%	
	11-20 yıl	f	4	3	33	62	58	
		%	2.5%	1.9%	20.6%	38.8%	36.3%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	2	9	11	11	
		%	0.0%	6.1%	27.3%	33.3%	33.3%	

Ek 22. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanım Sıklığına Yönelik Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare İstatistiği

Kıdem		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	X ²	
Derste geri bildirim kullanma sıklığı	10 yıla kadar	f	0	0	5	30	25	X ² =5,346; p>,05
		%	0.0%	0.0%	8,3%	50,0%	41,7%	
	11-20 yıl	f	0	0	18	58	84	
		%	0.0%	0.0%	11,3%	36,3%	52,5%	
	21 yıl ve üzeri	f	0	0	1	15	17	
		%	0.0%	0.0%	3,0%	45,5%	51,5%	

Ek 23. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine İlişkin Yeterlikleri Konusunda Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Kıdem		Hiç yeterli değil	Biraz yeterli	Kısmen yeterli	Oldukça yeterli	Kesinlikle yeterli	X ²
Geri bildirim kullanma konusunda bilgi ve beceri yeterliği	10 yıla kadar	f 0	0	10	36	14	X ² =10,365; p>,05
		% 0,0%	0.0%	16,7%	60,0%	23,3%	
	11-20 yıl	f 0	0	23	83	54	
		% 0,0%	0.0%	14,4%	51,9%	33,8%	
	21 yıl ve üzeri	f 1	0	3	16	13	
		% 3,0%	0.0%	9,1%	48,5%	39,4%	

Ek 24. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Sonrası Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim sonunda;		Ders verilen sınıf mevcudu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. öğrencinin geri bildirim i anlama durumu kontrol edilmelidir.	20'ye kadar	f	0	0	3	13	44	X ² =2,532; p>,05
		%	0.0%	0.0%	5.0%	21.7%	73.3%	
	21-30	f	0	0	5	35	84	
		%	0.0%	0.0%	4.0%	28.2%	67.7%	
	31 ve üzeri	f	0	0	5	14	50	
		%	0.0%	0.0%	7.2%	20.3%	72.5%	
	20'ye kadar	f	0	0	2	18	40	
		%	0.0%	0.0%	3.3%	30.0%	66.7%	
	21-30	f	0	0	12	31	81	
		%	0.0%	0.0%	9.7%	25.0%	65.3%	
	31 ve üzeri	f	0	0	2	23	44	
		%	0.0%	0.0%	2.9%	33.3%	63.8%	
2. öğrencinin verilen geri bildirim i çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	20'ye kadar	f	0	0	4	12	44	X ² =5,523; p>,05
		%	0.0%	0.0%	6.7%	20.0%	73.3%	
	21-30	f	0	0	14	37	73	
		%	0.0%	0.0%	11.3%	29.8%	58.9%	
	31 ve üzeri	f	0	0	3	17	49	
		%	0.0%	0.0%	4.3%	24.6%	71.0%	
	20'ye kadar	f	0	0	1	15	44	
		%	0.0%	0.0%	1.7%	25.0%	73.3%	
	21-30	f	0	0	7	38	79	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	30.6%	63.7%	
	31 ve üzeri	f	0	0	0	15	54	
		%	0.0%	0.0%	0.0%	21.7%	78.3%	
3. öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	20'ye kadar	f	0	0	4	12	44	X ² =6,115; p>,05
		%	0.0%	0.0%	6.7%	20.0%	73.3%	
	21-30	f	0	0	14	37	73	
		%	0.0%	0.0%	11.3%	29.8%	58.9%	
	31 ve üzeri	f	0	0	3	17	49	
		%	0.0%	0.0%	4.3%	24.6%	71.0%	
	20'ye kadar	f	0	0	1	15	44	
		%	0.0%	0.0%	1.7%	25.0%	73.3%	
	21-30	f	0	0	7	38	79	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	30.6%	63.7%	
	31 ve üzeri	f	0	0	0	15	54	
		%	0.0%	0.0%	0.0%	21.7%	78.3%	
4. öğrencinin çalışmasını geliştirme durumu izlenmelidir.	20'ye kadar	f	0	0	1	15	44	X ² =7,905; p>,05
		%	0.0%	0.0%	1.7%	25.0%	73.3%	
	21-30	f	0	0	7	38	79	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	30.6%	63.7%	
	31 ve üzeri	f	0	0	0	15	54	
		%	0.0%	0.0%	0.0%	21.7%	78.3%	

Ek 25. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Ders verilen sınıf mevcudu		Hiç yeterli değil	Biraz yeterli	Kısmen yeterli	Oldukça yeterli	Kesinlikle yeterli	X ²
Dersiniz kapsamında geri bildirim kullanma konusunda bilgi ve becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	20'ye kadar	f 0	0	5	29	26	X ² =10,091; p>,05
		% 0,0%	0.0%	8,3%	48,3%	43,3%	
	21-30	f 1	0	19	74	30	
		% 0,8%	0.0%	15,3%	59,7%	24,2%	
	31 ve üzeri	f 0	0	12	32	25	
		% 0,0%	0.0%	17,4%	46,4%	36,2%	

Ek 26. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Tür Ve Stratejilerinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Öğrencilerin öğrenmesinde en çok;	Ders verilen sınıf mevcudu	f	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. teyit edici geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	6	8	10	21	15		
		%	10.0%	13.3%	16.7%	35.0%	25.0%	
	21-30	12	16	42	26	28		X ² =8,113;
		%	9.7%	12.9%	33.9%	21.0%	22.6%	p>,05
	31 ve üzeri	8	9	22	16	14		
		%	11.6%	13.0%	31.9%	23.2%	20.3%	
2. açıklayıcı geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	0	1	10	17	32		
		%	0.0%	1.7%	16.7%	28.3%	53.3%	
	21-30	0	1	25	47	51		X ² =6,540;
		%	0.0%	0.8%	20.2%	37.9%	41.1%	p>,05
	31 ve üzeri	1	0	12	24	32		
		%	1.4%	0.0%	17.4%	34.8%	46.4%	
3. teşhis edici geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	0	0	9	19	32		
		%	0.0%	0.0%	15.0%	31.7%	53.3%	
	21-30	0	0	29	46	49		X ² =5,813;
		%	0.0%	0.0%	23.4%	37.1%	39.5%	p>,05
	31 ve üzeri	0	0	14	31	24		
		%	0.0%	0.0%	20.3%	44.9%	34.8%	
4. genişletici/ekleyici geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	0	0	5	20	35		
		%	0.0%	0.0%	8.3%	33.3%	58.3%	
	21-30	0	2	18	45	59		X ² =4,925;
		%	0.0%	1.6%	14.5%	36.3%	47.6%	p>,05
	31 ve üzeri	0	0	10	21	38		
		%	0.0%	0.0%	14.5%	30.4%	55.1%	
5. düzeltici geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	2	3	8	20	27		
		%	3.3%	5.0%	13.3%	33.3%	45.0%	
	21-30	2	5	24	50	43		X ² =6,444;
		%	1.6%	4.0%	19.4%	40.3%	34.7%	p>,05
	31 ve üzeri	4	1	11	25	28		
		%	5.8%	1.4%	15.9%	36.2%	40.6%	
6. yazılı geri bildirim etkilidir.	20'ye kadar	1	5	11	19	24		
		%	1.7%	8.3%	18.3%	31.7%	40.0%	X ² =5,447;
	21-30	3	8	26	43	44		p>,05
		%	2.4%	6.5%	21.0%	34.7%	35.5%	

7. sözlü geri bildirim etkilidir.	31 ve üzeri	f	0	5	20	17	27	$X^2=10,883;$ $p>,05$
		%	0.0%	7.2%	29.0%	24.6%	39.1%	
	20'ye kadar	f	0	3	7	18	32	
		%	0.0%	5.0%	11.7%	30.0%	53.3%	
	21-30	f	0	4	22	44	54	
		%	0.0%	3.2%	17.7%	35.5%	43.5%	
	31 ve üzeri	f	0	6	4	31	28	
		%	0.0%	8.7%	5.8%	44.9%	40.6%	
	20'ye kadar	f	0	1	3	13	43	
		%	0.0%	1.7%	5.0%	21.7%	71.7%	
	21-30	f	0	1	17	27	79	
		%	0.0%	0.8%	13.7%	21.8%	63.7%	
8. anında verilen geri bildirim etkilidir.	31 ve üzeri	f	0	4	6	18	41	$X^2=9,217;$ $p>,05$
		%	0.0%	5.8%	8.7%	26.1%	59.4%	

Ek 27. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim i;	Mezun olunan program		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
	İngilizce Öğretmenliği	f	3	6	38	42	89	
		%	1.7%	3.4%	21.3%	23.6%	50.0%	
1. sınavlardan sonra vermek etkilidir.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	6	1	7	16	27	X ² =15,087; p>,05
		%	10.5%	1.8%	12.3%	28.1%	47.4%	
	Diğer	f	0	0	6	4	8	
		%	0.0%	0.0%	33.3%	22.2%	44.4%	
2. öğrenme sürecinde vermek etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	0	1	14	48	115	
		%	0.0%	0.6%	7.9%	27.0%	64.6%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	5	8	44	X ² =6,414; p>,05
		%	0.0%	0.0%	8.8%	14.0%	77.2%	
	Diğer	f	0	0	1	7	10	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	38.9%	55.6%	
3. ödev kontrolünde vermek etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	1	3	24	62	88	
		%	0.6%	1.7%	13.5%	34.8%	49.4%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	3	8	15	31	X ² =4,542; p>,05
		%	0.0%	5.3%	14.0%	26.3%	54.4%	
	Diğer	f	0	0	2	6	10	
		%	0.0%	0.0%	11.1%	33.3%	55.6%	
4. öğrenci talep ettiğinde vermek etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	15	12	35	35	81	
		%	8.4%	6.7%	19.7%	19.7%	45.5%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	4	5	7	14	27	X ² =5,477; p>,05
		%	7.0%	8.8%	12.3%	24.6%	47.4%	
	Diğer	f	0	0	4	4	10	
		%	0.0%	0.0%	22.2%	22.2%	55.6%	
5. quiz uygulamaları sonrasında vermek etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	1	7	16	58	96	
		%	0.6%	3.9%	9.0%	32.6%	53.9%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	1	0	4	13	39	X ² =7,705; p>,05
		%	1.8%	0.0%	7.0%	22.8%	68.4%	
	Diğer	f	0	0	2	7	9	
		%	0.0%	0.0%	11.1%	38.9%	50.0%	
6. sözlü yoklama sırasında vermek etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	9	7	27	63	72	
		%	5.1%	3.9%	15.2%	35.4%	40.4%	X ² =14,290; p>,05
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	8	1	12	11	25	
		%	14.0%	1.8%	21.1%	19.3%	43.9%	

7. ders sonunda vermek etkilidir.	Diğer	ve	f	0	0	2	5	11	
			%	0.0%	0.0%	11.1%	27.8%	61.1%	
	İngilizce Öğretmenliği		f	7	13	29	56	73	
			%	3.9%	7.3%	16.3%	31.5%	41.0%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı		f	2	1	13	24	17	X ² =8,985; p>,05
			%	3.5%	1.8%	22.8%	42.1%	29.8%	
	Diğer		f	0	0	4	5	9	
			%	0.0%	0.0%	22.2%	27.8%	50.0%	
	İngilizce Öğretmenliği		f	3	4	36	50	85	
			%	1.7%	2.2%	20.2%	28.1%	47.8%	
İngiliz Dili ve Edebiyatı		f	0	1	13	22	21	X ² =5,113; p>,05	
		%	0.0%	1.8%	22.8%	38.6%	36.8%		
Diğer		f	0	0	3	5	10		
		%	0.0%	0.0%	16.7%	27.8%	55.6%		

Ek 28. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim sonunda;	Mezun olunan program	Orta derecede						X ²
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
1. öğrencinin geri bildirim i anlama durumu kontrol edilmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	0	0	8	39	131	X ² =4,085; p>,05
		%	0.0%	0.0%	4.5%	21.9%	73.6%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	4	19	34	
		%	0.0%	0.0%	7.0%	33.3%	59.6%	
	Diğer	f	0	0	1	4	13	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	22.2%	72.2%	
2. öğrencinin verilen geri bildirim i çalışmasında kullanma durumu kontrol edilmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	0	0	11	48	119	X ² =,797; p>,05
		%	0.0%	0.0%	6.2%	27.0%	66.9%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	4	18	35	
		%	0.0%	0.0%	7.0%	31.6%	61.4%	
	Diğer	f	0	0	1	6	11	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	33.3%	61.1%	
3. öğrencinin önceden yaptığı hataları tekrarlama durumu kontrol edilmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	0	0	14	44	120	X ² =1,418; p>,05
		%	0.0%	0.0%	7.9%	24.7%	67.4%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	6	16	35	
		%	0.0%	0.0%	10.5%	28.1%	61.4%	
	Diğer	f	0	0	1	6	11	
		%	0.0%	0.0%	5.6%	33.3%	61.1%	
4. öğrencinin geliştirme izlenmelidir.	İngilizce Öğretmenliği	f	0	0	4	47	127	X ² =5,084; p>,05
		%	0.0%	0.0%	2.2%	26.4%	71.3%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	4	14	39	
		%	0.0%	0.0%	7.0%	24.6%	68.4%	
	Diğer	f	0	0	4	47	127	
		%	0.0%	0.0%	2.2%	26.4%	71.3%	

Ek 29. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanımı Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Mezun program	olunan	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. yüz yüze verildiğinde etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 0	1	14	38	125		X ² =5,911; p>,05
		% 0.0%	0.6%	7.9%	21.3%	70.2%		
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 0	0	2	6	49		
		% 0.0%	0.0%	3.5%	10.5%	86.0%		
	Diğer	f 0	0	1	3	14		
		% 0.0%	0.0%	5.6%	16.7%	77.8%		
2. grup olarak verildiğinde etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 14	25	74	48	17		X ² =14,531; p>,05
		% 7.9%	14.0%	41.6%	27.0%	9.6%		
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 2	8	22	14	11		
		% 3.5%	14.0%	38.6%	24.6%	19.3%		
	Diğer	f 0	0	6	6	6		
		% 0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%		
3. bireysel verildiğinde etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 2	1	4	30	141		X ² =4,101; p>,05
		% 1.1%	0.6%	2.2%	16.9%	79.2%		
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 0	0	0	8	49		
		% 0.0%	0.0%	0.0%	14.0%	86.0%		
	Diğer	f 0	0	1	3	14		
		% 0.0%	0.0%	5.6%	16.7%	77.8%		
4. çevrimiçi ortamda verildiğinde etkilidir.	İngilizce Öğretmenliği	f 24	36	66	35	17		X ² =7,670; p>,05
		% 13.5%	20.2%	37.1%	19.7%	9.6%		
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 6	11	23	7	10		
		% 10.5%	19.3%	40.4%	12.3%	17.5%		
	Diğer	f 1	2	10	2	3		
		% 5.6%	11.1%	55.6%	11.1%	16.7%		

Ek 30. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim in 4 Temel Dil Becerisinde Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Geri bildirim öğrenciye;	Mezun program olunan	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	X ²
1. dersin en çok dinleme becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	İngilizce Öğretmenliği	f 9	28	69	43	29	X ² =10,305; p>,05
		% 5.1%	15.7%	38.8%	24.2%	16.3%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 2	11	19	16	9	
		% 3.5%	19.3%	33.3%	28.1%	15.8%	
	Diğer	f 0	0	8	9	1	
		% 0.0%	0.0%	44.4%	50.0%	5.6%	
2. dersin en çok okuma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	İngilizce Öğretmenliği	f 1	13	58	68	38	X ² =6,953; p>,05
		% 0.6%	7.3%	32.6%	38.2%	21.3%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 0	2	26	18	11	
		% 0.0%	3.5%	45.6%	31.6%	19.3%	
	Diğer	f 0	0	9	7	2	
		% 0.0%	0.0%	50.0%	38.9%	11.1%	
3. dersin en çok yazma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	İngilizce Öğretmenliği	f 2	9	47	57	63	X ² =6,223; p>,05
		% 1.1%	5.1%	26.4%	32.0%	35.4%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 0	4	20	18	15	
		% 0.0%	7.0%	35.1%	31.6%	26.3%	
	Diğer	f 0	1	8	6	3	
		% 0.0%	5.6%	44.4%	33.3%	16.7%	
4. dersin en çok konuşma becerisi açısından katkı sağlamaktadır.	İngilizce Öğretmenliği	f 2	7	41	65	63	X ² =6,063; p>,05
		% 1.1%	3.9%	23.0%	36.5%	35.4%	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f 2	1	14	21	19	
		% 3.5%	1.8%	24.6%	36.8%	33.3%	
	Diğer	f 0	1	7	7	3	
		% 0.0%	5.6%	38.9%	38.9%	16.7%	

Ek 31. İngilizce Öğretmenlerinin Geri bildirim Kullanma Bilgi Ve Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare Sonuçları

	Mezun program	olunan	f	Hiç yeterli	Biraz yeterli	Kısmen yeterli	Oldukça yeterli	Kesinlikle yeterli	X ²
Dersiniz kapsamında geri bildirim kullanma konusunda bilgi ve becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	İngilizce Öğretmenliği		1	0	30	91	56		X ² =6,139; p>,05
		%	0,6%	0.0%	16,9%	51,1%	31,5%		
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	f	0	0	3	33	21		
		%	0,0%	0.0%	5,3%	57,9%	36,8%		
	Diğer	f	0	0	3	11	4		
		%	0,0%	0.0%	16,7%	61,1%	22,2%		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...