

The Opinions of Academics on the Feedback in Postgraduate Education

Ebru Bozpolat¹ Esin Hazar² Hatice Yıldız³

To cite this article:

Bozpolat, E., Hazar, E., ve Yıldız, H. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğretim üyesi görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 370-396. doi: 10.30900/kafkasegt.960777

Research article


Received: 28.06.2021


Accepted: 31.08.2021


Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of academics on the phenomenon of feedback in postgraduate education. Phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used in the study. The study group consists of 31 academics who provide post-graduate education in the basic field of Educational Sciences at different universities in Turkey in 2020-2021 academic year. In the research, a semi-structured interview form was used as data collection tool. In the interview form, there were 8 open-ended questions aiming to determine the opinions of the academics on the concept of feedback, its purpose, effective and ineffective feedback, lucidity of their feedback, the positive aspects of the feedback given, the negative situations they encounter in the feedback process and their competence in giving feedback. The data obtained in the study were analyzed by content analysis technique. According to the findings, academics defined the feedback as "Information, guidance, evaluation, the element that ensures learning and motivates person". The purpose of feedback is defined as "Providing improvement and guidance, showing the objectives achieved, one's weaknesses only and strengths and weaknesses together, communicating effectively, informing about the performance criteria, pursuing the process efficiently and sharing knowledge and experience". Effective feedback should provide information, explanation, evaluation, development, awareness of one's deficiencies, encourage research, be constructive, delivered timely, motivating, face to face, written, in cooperation with stakeholders, appropriate for the purpose, individual and not contain prejudice". Academics also emphasized that the feedback is not effective especially when the student's motivation and level of knowledge is low, feedback is given without correction, not given in an appropriate style, and on time. In addition to the positive aspects of feedback, negative situations while giving feedback were defined by the academics as well. Finally, the vast majority of academics asserted that the feedback they give is sufficiently lucid and that they are competent in giving feedback.

Keywords: Feedback, post-graduate education, academic

¹  Corresponding Author, Associate Professor, ebozpolat@gmail.com, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

²  Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

³  Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilgili öğretim üyesi görüşleri

Ebrü Bozpolat¹ Esin Hazar² Hatice Yıldız³

Atf:

Bozpolat, E., Hazar, E., ve Yıldız, H. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilgili öğretim üyesi görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 370-396. doi: 10.30900/kafkasegt.960777

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 28.06.2021


Kabul Tarihi: 31.08.2021


Öz

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitimde geri bildirim olgusuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de farklı üniversitelerde Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinden oluşmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ve amacına, geri bildirimle ilgili olduğu ve olmadığı durumlara, verdikleri geri bildirimle ilgili anlaşılabilirliğine, geri bildirim vermenin olumlu yönlerine, geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ve geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 8 açık uçlu soru yer almıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim üyeleri geri bildirimle ilgili “bilgilendirme, yönlendirme, değerlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur, motive edici unsur” olarak tanımlamış; geri bildirimle ilgili “gelişimi sağlamak, hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek, sadece zayıf yönlerini göstermek, rehberlik yapmak, güçlü ve zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak, performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek, süreci verimli yürütmek, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak” amaçlarına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Etkili geri bildirimle ilgili görüşler incelendiğinde ise “bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, değerlendirmeye yönelik olmalı, yapıcı olmalı, zamanında verilmeli, motivasyonu artırmalı, gelişimi sağlamalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı, araştırmaya teşvik etmeli, yüz yüze olmalı, yazılı olmalı, paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı, amaca uygun olmalı, bireysel olmalı ve önyargı içermemeli” görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim üyeleri özellikle “öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda, düzeltme olmadan dönüt verildiğinde, uygun bir üslupla verilmediğinde, zamanında verilmediğinde, öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda” geri bildirimle ilgili olmadığına vurgu yapmışlardır. Öğretim üyeleri geri bildirimle ilgili olumlu yönlerine ve geri bildirim sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara değinmişlerdir. Son olarak, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun verdikleri geri bildirimle ilgili yeterince anlaşıldığını ve geri bildirim verme konusunda yeterli olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Geri bildirim, lisansüstü eğitim, öğretim üyesi

¹  Sorumlu Yazar, Doçent Doktor, ebozpolat@gmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

²  Doktor Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

³  Doktor Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Genel anlamda geri bildirim, dış kaynaktan süreç ve sonuçları hakkında bilgi edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Gibbs ve Simpson, 2004; Wu, 2014). Eğitimde geri bildirim ise öğrenmeyi destekleyen ve hızlandıran bilgi ve etkinlikleri içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Adams, 2018; Hounsell, 2003). Sadece öğrenme ile değil öğretimle de yakın ilişkili olan geri bildirim, kaliteli öğretimin de temel belirleyicilerinden birisidir (Carless, 2006). Alanyazında farklı tanımları yapılsa da geri bildirim, öğretimi en fazla güçlendiren ancak en az anlaşılan kavramlardan birisidir (Cohen, 1985). Geri bildirim farklı bileşenlerine vurgu yapan bazı araştırmacılar geri bildirim tanımında iletişim ve hedeflere ulaşmadaki performans kavramları üzerinde durmuş ve geri bildirim öğrenciyi performansı ile ilgili bilgilendirmek için kullanılan iletişim adımlarından biri olarak ifade etmişlerdir (Demirel, 2015; Gagne, 1985). Bu bağlamda; kalıcı öğrenme için anahtar bir kavram olan geri bildirim, öğrencilerin kendi performanslarını izlemelerini ve öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamalarını sağlamaktadır (Moreno, 2004; Mutch 2003). Geri bildirim yönlendirme özelliğini ön plana çıkaran araştırmacılar ise öğrencilerin çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönlerin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Dökmen, 1982; Pitts, 2005; Senemoğlu, 2020). Geri bildirim biçimlendirici değerlendirmenin temel unsuru olarak kabul eden Tang ve Harrison (2011) ise öğrenme kavramı üzerinde durmuş ve geri bildirim öğrenmenin temel ögesi olarak tanımlamıştır. Boud ve Molloy (2013) ise geri bildirim gelişim odaklı olduğunu ve öğrencilerinin çalışmalarını geliştiren bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Zamanla eğitimde yaşanan paradigma değişimleri, geri bildirim anlamında ve uygulanmasında bir takım değişikliklere yol açmıştır. 2000’li yıllardan önce geri bildirim, öğrenene iletilen bilgiler olarak kabul edilirken, günümüzde öğrenci merkezli yaklaşımların daha çok benimsenmesiyle birlikte öğrencilerin aktif rol oynadığı bir süreç olarak görülmeye başlamıştır. Öğrenci başarısını artırmak için eğitimcilerin kullandığı en önemli etkinliklerden biri olan geri bildirim, sadece öğrencinin değil öğreticinin de gelişimine destek olan çift yönlü bir süreci ifade etmektedir (Hattie, 2009). Geri bildirim eğitimciden ziyade öğrenen tarafından yönlendirilen ve öğrenenin gelişebilmesi için bilgiyi anlamlandırmasına olanak sağlayan bir kavramdır. Geri bildirim en belirgin amaçları arasında öğrencilerin, çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, gelişimlerine katkı sağlamak, akademik puanlarını gerektirmek, motivasyonlarını artırmak sayılabilir (Dawson vd., 2019). Bu amaçlara ulaşabilmek için verilen geri bildirim etkili olması oldukça önemlidir. Etkili geri bildirim gerçekleşebilmesi için; geri bildirim zamanında verilmesi, doğru ve kapsamlı olması, öğrenciyi motive etmesi, anlaşılır biçimde ifade edilmesi, kriterlerinin belirtilmesi, öğrenciyi yönlendirmesi ve bunun yanı sıra bireylerin gelişim ve öğrenmelerinde aktif olarak katılımlarını sağlaması gibi birçok faktörden söz edilebilir (Dawson vd., 2019; Gibbs ve Simpson, 2004; Weaver, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinin çeşitli aşamalarında farklı geri bildirim türleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin sorularını yanıtlamak, çalışmalarıyla ilgili yorumlar yapmak veya çalışmalarına not vermek için yapılan, değerlendirmeye yönelik geri bildirim “*bilgilendirici geri bildirim*” (Wu, 2014); öğrenme hedeflerine ulaşma yolunda gözlenen performans zayıflıklarına işaret etmek için sürekli verilen bilgiler “*biçimlendirici geri bildirim*” (Shute, 2008) ve öğrenciyi verilen ödev veya sınavlara ilişkin yapılan yorumlar ve öneriler “*düzeltilici geri bildirim*” olarak adlandırılmaktadır (Kielty, 2004). Hattie ve Timperly (2007) ise geri bildirim seviyelerini ele almış; göreve yönelik geri bildirim, sürece yönelik geri bildirim, öz düzenlemeye yönelik geri bildirim ve öğrenciyi yönelik geri bildirim olmak üzere dört farklı geri bildirim seviyesinden bahsetmişlerdir. Hattie ve Timperly (2007) göreve yönelik geri bildirimlerin bir görevin ne kadar iyi yerine getirildiğini ifade etmede ve hataları düzeltmede en etkili geri bildirim olduğunu, görevlere ilişkin yapılan yazılı yorumların sadece akademik puana dönük geri bildirimlerden daha etkili olduğunu, eğitimcilerin göreve ve sürece yönelik geri bildirimlere odaklanmaları gerektiğini, öz düzenlemeye yönelik geri bildirimlerin sadece öğrencilerin öz yeterliklerini desteklemek amacıyla verilmesi gerektiğini ve öğrenciyi yönelik geri bildirimlerin ise gelişime çok fazla katkısının olmadığını belirtmiştir.

Öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak geri bildirim öğretimin her aşamasında etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde verilen geri bildirimler sosyalleşme sürecinde bulunan öğrencilerin davranışlarını şekillendirmelerinde önemli bir rol oynarken (Durmuşoğlu ve Semerci, 2021); ilköğretim düzeyinde verilen geri bildirimler öğrencilerin okula, öğretime ve konu alanına ilişkin

tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Eraz, 2014). Ortaokul ve lise düzeyinde verilen geri bildirimler ise öğrencilerin ödevlerine daha fazla zaman ayırmalarını ve bu zamanı daha etkin kullanmalarını sağlamaktadır (Núñez vd., 2015; Xu, 2011).

Her kademedede olduğu gibi yükseköğretimde de daha kaliteli öğrenme çıktıları için geri bildirim önemi yadsınamaz. Yükseköğretim bağlamında geri bildirim, hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde hem de akademik performanslarında kritik bir rol oynamaktadır (Ferguson, 2011). Özellikle lisansüstü öğrenciler için geri bildirim bilimsel gelişimi sağlamada önemli bir yere sahiptir (Caffarella ve Barnett, 2000). Lisansüstü eğitimde öğrencilerin öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri, düzenlemeleri ve bağımsız öğrenenler olmaları için geri bildirim kayda değer bir etkinliktir (Ferguson, 2011). Uluslararası alanyazında hem öğrenci hem öğretim üyesinin akademik gelişiminde anahtar rolü olan geri bildirim kapsamı, amacı ve etkililiğine dair öğrenci (Dawson vd., 2019; Ferguson, 2011; Kielty, 2004; Mulliner ve Tucker, 2017; Weaver, 2006) ve öğretim üyelerinin görüşlerini (Al-Hattami, 2019; Dawson vd., 2019; Mulliner ve Tucker, 2017; Tang ve Harrison, 2011) ele alan çalışmalar mevcuttur. Çift yönlü geri bildirim ve iletişimin daha yoğun olduğu lisansüstü düzeyde bile öğretim üyeleri ve öğrenciler “geri bildirim” olgusuna farklı perspektiflerden yaklaşmakta ve her iki tarafın farklı beklentileri geri bildirimle dair görüşlerini etkilemektedir.

Can (2009) tarafından yürütülen araştırmada, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin açık ve anlaşılır yazılı geri bildirimleri tercih ettikleri, genel yorumlardan ve sadece yanlışların belirtilmesinden ziyade duruma özel, ayrıntılı yorumları faydalı buldukları tespit edilmiştir. Kayalı vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okunması kolay, daha kapsamlı, düşünmeye teşvik eden, zamanında ve yapıcı geri bildirimler ile ilgili beklenti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hyland ve Hyland (2001) ise öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olması beklenen geri bildirim, olumsuz etki yarattığı durumların da olduğunu belirtmiş; bazı durumlarda verilen geri bildirimlerin öğrencilerin öz saygısına zarar verdiğini ve motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamıştır.

Öğretim üyeleri ile yürütülen araştırmalarda (Beaumont vd., 2011; Boud ve Molloy, 2013; Carless, 2006; Hyland ve Hyland, 2001) geri bildirim öğrencileri geliştirecek bir etkinlik olduğu belirtilse de, öğrencilerin geri bildirimle olan ilgisi, geri bildirimlerden çalışmalarında yararlanma durumları, verilen geri bildirimle uygun hareket etmemeleri ve geri bildirim genellikle tek yönlü “bilgi aktarımı” olarak görülmesi lisansüstü düzeyde karşılaşılan sorunlar olarak aktarılmıştır. Bu sorunların ve fikir ayrılıklarının giderilmesi adına öncelikle geri bildirim olgusunun, geri bildirim etkinliklerini yürüten öğretim üyeleri tarafından nasıl kavramsallaştırıldığına bilinmesi gerekmektedir.

Uluslararası alanyazında özellikle Avustralya (Dawson vd., 2019; Molloy vd., 2020; Mulliner ve Tucker, 2017) ve İngiltere’de (Bailey ve Garner, 2010; Beaumont vd., 2011; Tang ve Harrison, 2011) öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerine yer verilen çalışmalara rastlanmıssa da, Türkiye’de bu konuda sınırlı sayıda çalışma (Meydan, 2019; Yeşil ve Özbek, 2008) yürütülmüştür. Verilen geri bildirimlerin niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi düşünüldüğünde, geri bildirim olgusunun öğrenmenin merkezi bir yönünü oluşturduğu açıktır. Geri bildirimle ilgili değişen ve süreç odaklı kavramsallaşan anlayışta, öğretim üyeleri geri bildirim tasarımcıları olarak öne çıkmaktadır. Geri bildirim ve amacının ne olduğu, etkili geri bildirim nasıl olması gerektiği, geri bildirim hangi durumlarda etkili olmadığı, verilen geri bildirim ne düzeyde anlaşılır olduğu gibi birçok konuda öğretim üyelerinin görüşlerinin alınması, lisansüstü öğrencilerin akademik anlamda ve gelecekteki çalışmalarını “nasıl yapmaları?” gerektiği yönünde gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretim üyesi perspektifinden geri bildirim olgusunu keşfetmek, bu olguyu öğrenme üzerinde olumlu ve sürekli bir etkiye sahip bir uygulama olarak kavramsallaştırmak ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, lisansüstü eğitimde geri bildirim olgusuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim üyelerinin geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştığı olumsuz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin bir olguyla ilişkili olarak deneyimlerini betimlediği, belirlenen olgunun katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle ele alındığı bir araştırma desendir. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, söz konusu olgu ile ilgili farklı deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşılmasıdır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin “geri bildirim” olgusuna ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın ele aldığı olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek bireylerdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu olgubilim araştırmasında, çalışma grubu geri bildirim olgusu hakkında görüşlerine ulaşılmak istenen öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise olguyla ilgili olarak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte, Türkiye’deki yedi coğrafi bölgeden Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim programı bulunan 3’er üniversite olmak üzere toplam 21 üniversiteden öğretim üyelerine araştırmaya davet maili gönderilmiştir. Coğrafi bölgelerden üniversiteler belirlenirken, random yolu tercih edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılımı kabul eden öğretim üyeleri ile araştırma yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 9 üniversitede Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin kişisel bilgilerine ilişkin değişkenlere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Kişisel Bilgilere İlişkin Değişkenler

Değişkenler		f
Cinsiyet	Erkek	20
	Kadın	11
Görev yapılan üniversite	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	8
	İnönü Üniversitesi	6
	Fırat Üniversitesi	5
	Gazi Üniversitesi	3
	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2
	Atatürk Üniversitesi	2
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Görev yapılan bölüm	Eğitim Bilimleri (EB)	18
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (TESBE)	6
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (MFBE)	4
	Temel Eğitim (TE)	2
	İngilizce Eğitimi (İE)	1
Unvanı	Doç. Dr.	13
	Dr. Öğr. Üyesi	11
	Prof. Dr.	7
Toplam		31

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 20’si erkek, 11’i kadındır. Görev yapılan üniversite değişkenine bakıldığında; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nden 8, İnönü

Üniversitesi'nden 6, Fırat Üniversitesi'nden 5, Gazi Üniversitesi'nden 3, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde 2'şer ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 1 öğretim üyesinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin 18'i Eğitim Bilimleri, 6'sı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, 4'ü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, 2'si Temel Eğitim ve 1'i İngilizce Eğitimi Bölümü'nde görev yapmakta olup 13'ü Doç. Dr., 11'i Dr. Öğr. Üyesi ve 7'si Prof. Dr. kadrosunda bulunmaktadır.

Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimde verdikleri geri bildirim ile ilgili değişkenleri ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Lisansüstü Eğitimde Verilen Geri Bildirime İlişkin Değişkenler

Değişkenler		f
Lisansüstü eğitimde geri bildirim verilen çalışmalar	Ödev	29
	Tez	27
	Makale/Bildiri	25
	Seminer	21
	Sınav	19
	Sunu	19
	Proje	17
	Kitap/Kitap Bölümü	10
	Portfolyo	3
	Lisansüstü eğitimde verilen geri bildirim türü	Yazılı ve Sözlü
Akademik başarı notu/Puan		18
Sadece Yazılı		1
Lisansüstü eğitimde geri bildirim verilen aşama	Ödevi/görevi hazırlama aşamasında	31
	Ödevi/görevi tamamladıktan sonra	30

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 29'unun ödev, 27'sinin tez, 5'inin makale/bildiri, 21'inin seminer, 19'unun sınav, 19'unun sunu, 17'sinin, proje 10'unun kitap/kitap bölümü, 3'ünün portfolyo ile ilgili geri bildirim verdiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin 30'u Yazılı ve Sözlü, 1'i ise sadece yazılı geri bildirim verirken, 18'i bu geri bildirim türlerinin yanı sıra akademik başarı notu/puan ile de geri bildirim vermektedir. Öğretim üyelerinin 31'i ödevi/görevi hazırlama aşamasında, 30'u ödevi/görevi tamamladıktan sonra geri bildirim vermektedir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitimde çoğunlukla ödev, tez, makale/bildiri, seminer, sınav, sunu ve projelere geri bildirim vermekte ve geri bildirim verme türü olarak neredeyse tamamı yazılı ve sözlü geri bildirimini tercih etmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri hem ödevi/görevi hazırlama aşamasında hem de ödevi/görevi tamamladıktan sonra geri bildirim vermektedirler.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Olgubilim ile desenlenen çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda, öğretim üyelerinin geri bildirim olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, "kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında serbest bilgi değişimini sağlayan" bir tekniktir (Balcı, 2015, s. 165). Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, üç öğretim üyesi ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu 2 bölüm ve 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümü; öğretim üyelerinin kişisel bilgilerini (cinsiyet, görev yapılan üniversite, görev yapılan bölüm, unvan) ve lisansüstü eğitimde verdikleri geri bildirim özelliklerini belirlemeye yönelik değişkenlerden (geri bildirim verilen çalışmalar, verilen geri bildirim türü ve geri bildirim verilen aşama) oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğretim üyelerinin genel anlamda geri bildirim kavramına ve amacına, geri bildirim etkili olduğu ve olmadığı durumlara, verdikleri geri bildirim anlaşılır olup olmadığına, geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ve geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara, son olarak ise geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacı

katılımcılarla yüzyüze, telefonla, e-posta, internet mülakatı yapabilir (Creswell, 2017; Glesne, 2013). Görüşme formunun uygulanabilmesi için etik kurul izni (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu, Tarih: 02.04.2021, Sayı: E-60263016-050.06.04-29073) alınmış olup formlar elektronik ortam aracılığıyla uygulanmıştır. Görüşme formları uygulanırken gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlemesinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Hem verilerin analizinde hem de ortaya çıkan durumun modellenmesinde NVIVO-10 programının kullanılmasına karar verilmiştir. Böylece, araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara göre gerçekleştirilen kodlamalarla, metinde geçen kelimelerin daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizinde elde edilen veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda üzerinde durulması gereken konulardan biri de geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıdır. Bu araştırmada; geçerliği sağlamak için aktarılabirlik, inandırıcılık ve ayrıntılı rapor etme; güvenirligi sağlamak için ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) dikkat edilen kavramlardır. Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler öncelikle üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, temalar oluşturulmuş, daha sonra üç araştırmacının ulaştığı kodlar ve temalar öncelikle ayrı ayrı ve daha sonra bir araya gelerek çözümlenmiştir. Böylece, araştırmacılar veriler üzerinde tekrar tekrar düşünme imkânı yakalamış ve daha güçlü fikirlerin ortaya çıkması yönünde katkı sağlanmıştır (Creswell, 2017; Lichtman, 2006). Araştırmanın güvenirligi Miles ve Huberman (2016) formülü kullanılarak % 91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2016)'ya göre güvenirligin % 90'nın üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenirligi için geçerli bir oran olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hesaplanan güvenirlik değerinin kabul edebilir olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada uzman görüşüne başvurulmuştur. İyi bir uzman incelemesi ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilmesine ve onlara dayanarak ortaya konulan bulguların tutarlı olup olmadıklarının kontrolünü de kapsamlıdır (Merriam, 2018). Bu çerçevede, Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi temaların ve kategorilerin kodlarla uyumlu olduğu yönünde görüşünü belirtmiştir. Araştırmacılar görüşmelerden elde edilen verileri, üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan ve yorum katmadan olduğu gibi okuyucuya aktarmış ve verileri ayrıntılı bir şekilde rapor etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara kaynaklık eden öğretim üyelerinin ifadeleri bire bir verilmiştir. Araştırmacılar tarafından kişisel bilgileri gizlemek amacıyla (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.) ("ÖÜ3" Öğretim Üyesi-3, "K" = Kadın, EB= Eğitim Bilimleri, Prof.Dr) şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Böylece, araştırmada elde edilen kodlar ve temalar modellenmiş ve doğrudan alıntılardan örneklerle birlikte sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, öğretim üyelerinin yanıtladıkları görüşme formları, araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılan kayıtlar, araştırmacıların analizleri sonucunda ortaya çıkan kodlamalar ve kategoriler ilgililerin inceleyebilmesi için saklanmaktadır.

"Lisansüstü Eğitimde Geri Bildirime İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan (Tarih: 02.04.2021 ve E-60263016-050.06.04-29073 sayılı izin yazısı ile) alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacıların nitel araştırmaların doğası gereği araştırma sürecinin bir parçası olması ve bu süreçte zaman harcaması, katılımcılarla doğrudan görüşmesi, gerektiğinde onların deneyimlerini yaşamayı, elde ettiği bakış açısı ve deneyimleri, topladığı verilerin analizinde kullanması öngörülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede, mevcut araştırmada da araştırmacılar lisansüstü eğitim programlarında ders yürüten öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar veri

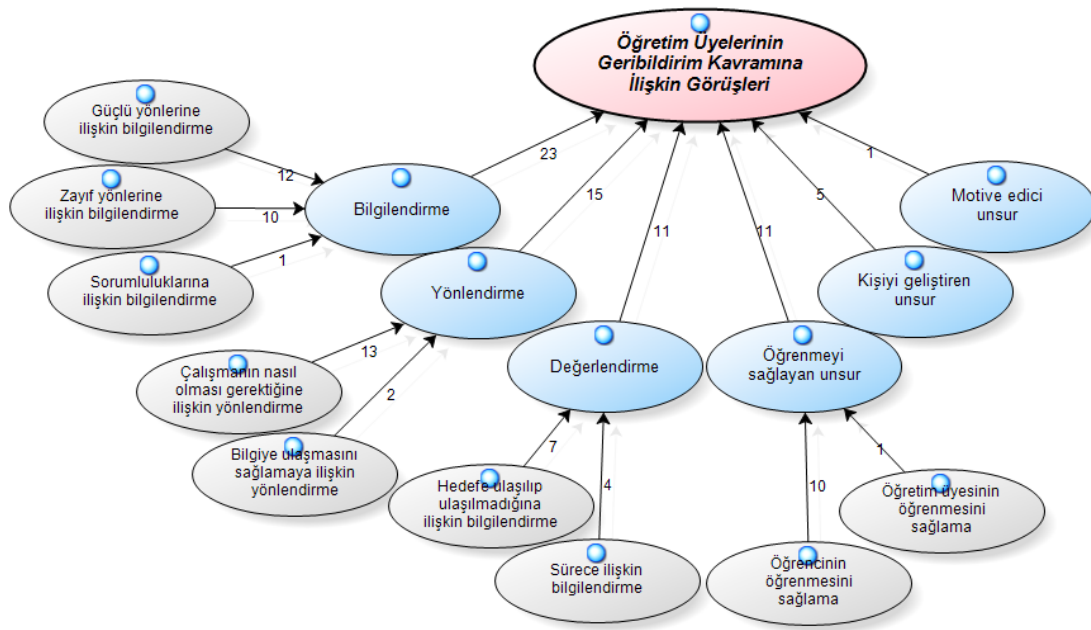
toplama ve analiz sürecine önyargılarını ve varsayımlarını katmamak adına Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden verileri toplamış, verilerin analiz sürecinde birden çok araştırmacının görüşüne başvurmuş, elde edilen verilerden birebir alıntılar sunmuş ve araştırmanın her aşamasını ayrıntılı bir şekilde rapor etmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında, öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

1. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Sizce geri bildirim nedir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Kavramına İlişkin Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Bilgilendirme” (f: 23), “Yönlendirme” (f: 15), “Değerlendirme” (f: 11), “Öğrenmeyi sağlayan unsur” (f: 11), “Motive edici unsur” (f: 1) olmak üzere 5 tema altında toplandığı görülmektedir.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirme” temasının kendi içerisinde “Güçlü yönlerine ilişkin bilgilendirme” (f: 12), “Zayıf yönlerine ilişkin bilgilendirme” (f: 10), “Sorumluluklarına ilişkin bilgilendirme” (f: 1) olmak üzere 3 alt temaya; “Yönlendirme” temasının kendi içerisinde “Çalışmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin yönlendirme” (f: 13) ve “Bilgiye ulaşmasını sağlamaya ilişkin yönlendirme” (f: 2) olmak üzere 2 alt temaya; “Değerlendirme” temasının kendi içerisinde “Hedefe ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgilendirme” (f: 7) ve “Sürece ilişkin bilgilendirme” (f: 4) olmak üzere 2 alt temaya; “Öğrenmeyi sağlayan unsur” temasının kendi içerisinde “Öğrencinin öğrenmesini sağlama” (f: 10) ve “Öğretim üyesinin öğrenmesini sağlama” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciye, öğrenmesi konusunda ayna tutmaktır. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği, başardığı ya da öğrenemediği, başaramadığı hakkında dönüt vermektir.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

“Geri bildirim öğrencilerin performans, ödev vb. çalışmalarında doğru/yanlış -eksik/güçlü noktaları belirten görüş bildirmektir. Eksik noktalara yönelik nasıl geliştirebileceğine dair önerilerde bulunmak.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Yapılan çalışmaların eksikliklerini belirtmek, öğrencilerin eksikliklerini tespit edip düzeltmeleri için yardımcı olmak. Doğru yaptıkları noktaları vurgulayarak cesaretlendirmek.” (ÖÜ15-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

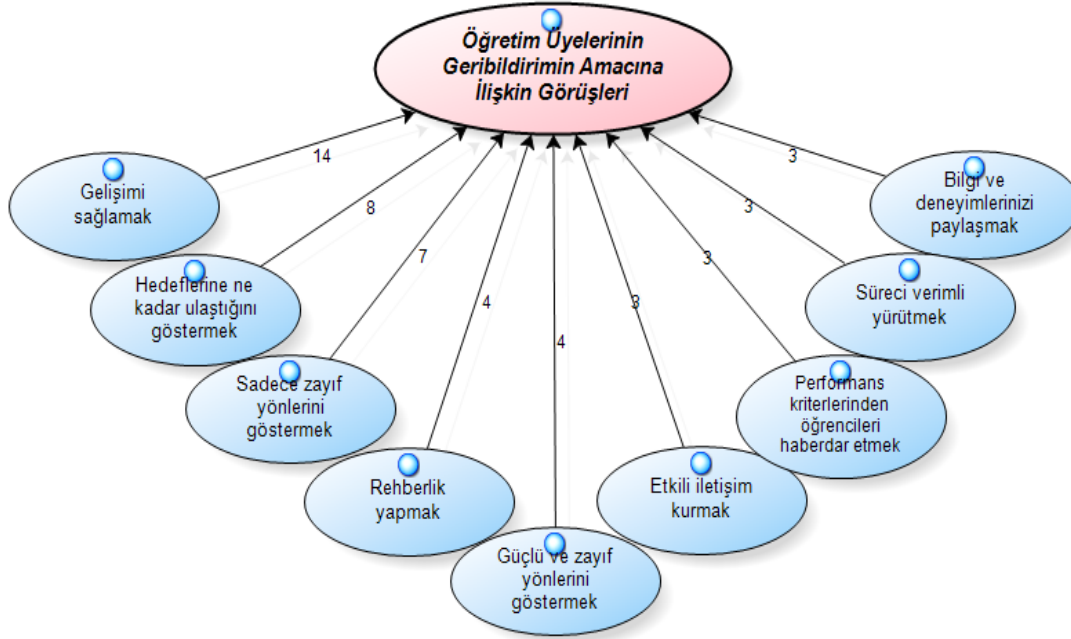
“Yapılan çalışmaların, görev ve sorumlulukların ne olduğu ya da ne olması gerektiği hakkında verilen ayrıntılı açıklayıcı bilgi.” (ÖÜ10-K-EB-Prof.Dr.)

“Öğrenciye ulaşılmak istenen hedefe ne kadar yakın ya da uzak oldukları hakkında yapılan bilgilendirmedir.” (ÖÜ6-E-MFBE-Doç.Dr.)

“Verildiği kişinin öğrenmesini sağlayan ve elindeki işi daha iyi hale getiren cevaptır. Öğrenmeyi sağlayan önemli mekanizmalardan biridir.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

2. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Amacına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Sizce geri bildirim amacını nedir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Amacına İlişkin Görüşleri

Şekil 2’de öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretim üyelerinin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Gelişimi sağlamak” (f: 14), “Hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek” (f: 8), “Sadece zayıf yönlerini göstermek” (f: 7), “Rehberlik yapmak” (f: 4), “Güçlü ve zayıf yönlerini göstermek” (f: 4), “Etkili iletişim kurmak” (f: 3), “Performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek” (f: 3), “Süreci verimli yürütmek” (f: 3) ve “Bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak” (f: 3) olmak üzere 9 temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Lisansüstünde geri bildirim amacı bence, öğrenciyi geliştirmek ve yapılan araştırmayı daha iyi hale getirmektir. Araştırmanın ve araştırmacıların hedeflerine ne kadar ulaştığını da göstermek için geri bildirim verilir.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

“İnsanların ulaşmak istedikleri noktaya ne kadar yakın veya ne kadar uzak olduğunu göstermektir.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

“Öğrencinin performansını geliştirmek, güçlü yönleri pekiştirmek, zayıf yönleri geliştirmeye yönelik öneri ve eleştirilerde bulunmak.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Öğrencilerin performans düzeyi hakkında bilgi vermek, (varsa) öğrencilerin eksikliklerini belirtmek, hedeflenen görev için sağlanması gereken performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

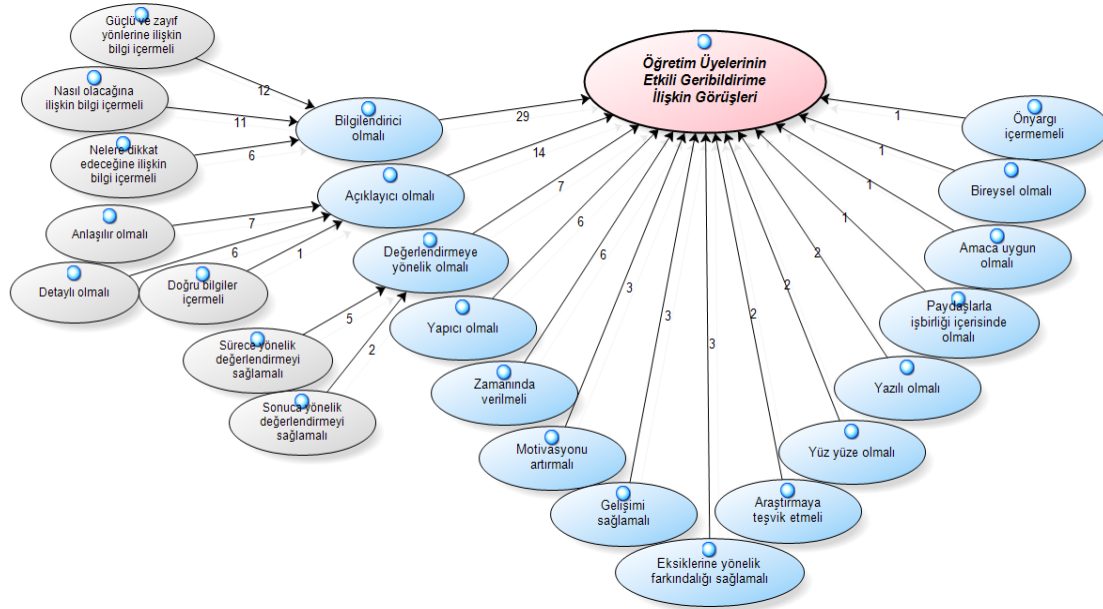
“Öğrenciye özellikle ihtiyaç duyduğu aşamalarda yol göstermektir.” (ÖÜ26-K-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

“Sağlıklı iletişim kurmak. İş kapsamlı bakılırsa süreci sağlıklı ve verimli yürütmek.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

“Bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak.” (ÖÜ17-E-EB-Doç.Dr.)

3. Öğretim Üyelerinin Etkili Geri Bildirime İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Size göre etkili bir geri bildirim nasıl olmalıdır?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğretim Üyelerinin Etkili Geri Bildirime İlişkin Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Bilgilendirici olmalı” (f: 29), “Açıklayıcı olmalı” (f: 14), “Değerlendirmeye yönelik olmalı” (f: 7), “Yapıcı olmalı” (f: 6), “Zamanında verilmeli” (f: 6), “Motivasyonu artırmalı” (f: 3), “Gelişimi sağlamalı” (f: 3), “Eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı” (f: 3), “Araştırmaya teşvik etmeli” (f: 2), “Yüz yüze olmalı” (f: 2), “Yazılı olmalı” (f: 2), “Paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı” (f: 1), “Amaca uygun olmalı” (f: 1), “Bireysel olmalı” (f: 1) ve “Önyargı içermemeli” (f: 1) olmak üzere 15 tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirici olmalı” temasının kendi içerisinde “Güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi içermeli” (f: 12), “Nasıl olacağına ilişkin bilgi içermeli” (f: 11), “Nelere dikkat edeceğine ilişkin bilgi içermeli” (f: 6) olmak üzere 3 alt temaya; “Açıklayıcı olmalı” temasının kendi içerisinde “Anlaşılır olmalı” (f: 7), “Detaylı olmalı” (f: 6) ve “Doğru bilgiler içermeli” (f: 1) olmak üzere 3 alt temaya; “Değerlendirmeye yönelik olmalı” temasının kendi içerisinde “Sürece yönelik değerlendirmeyi sağlamalı” (f: 5) ve “Sonuca yönelik değerlendirmeyi sağlamalı” (f: 2) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Etkili bir geri bildirim süreçteki olumlu ve olumsuz yanları tam olarak tespit etmeye dönük olmalıdır. Süreçteki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyarak değiştirilmesini sağlamalıdır.” (ÖÜ24-E-EB-Doç.Dr.)

“Ödev/göreve ilişkin detaylı, olumlu ve olumsuz tüm tespitleri içerecek şekilde olmalıdır. Öğrencinin tespitleri doğru anlayabilmesini, süreç esnasında öğrenmeye devam etmesini ve bu esnada motivasyonunu koruyabilmesini sağlamalıdır.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

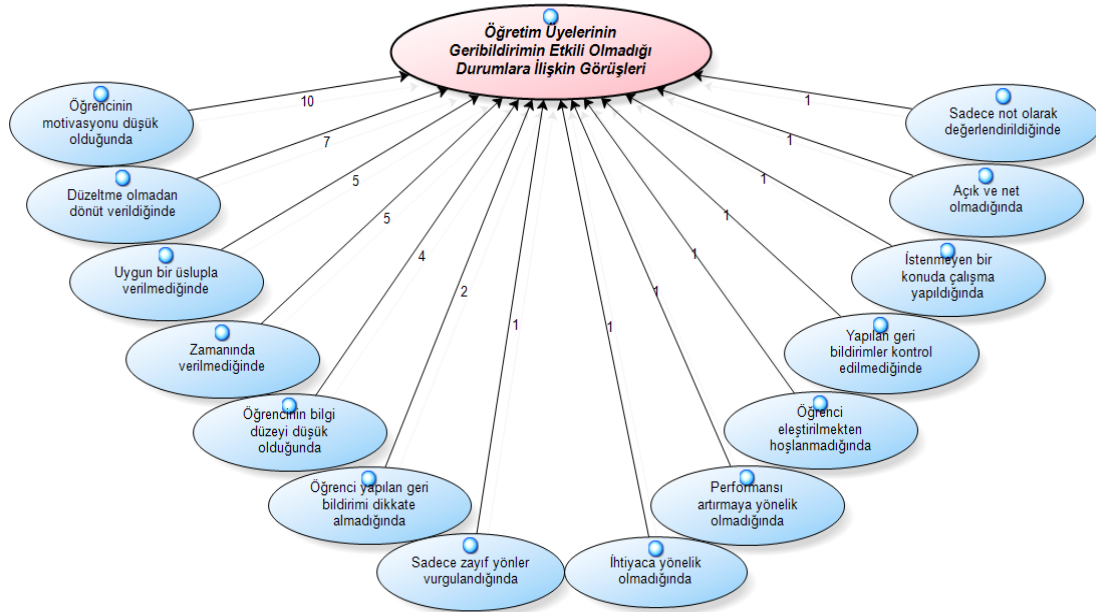
“Etkili bir geri bildirim öğrenciyi bilgilendirici olmalıdır Net ve açık bilgiler içermelidir. Geri bildirim zamanlaması da önemlidir. Uygun ve doğru zamanda yapılmalıdır.” (ÖÜ29-E-EB-Prof.Dr.)

“Beklentilere karşılık verecek kişilerin dönütlerindeki yetersizlikleri/yanlışlıkları nedenleriyle ortaya çıkarmalı, bunu sağlarken öğrenciler dönütlerindeki yetersizliklerin farkına kendisi varabilmeli.” (ÖÜ5-E-MFBE-Doç.Dr.)

“Etkili bir geri bildirim öğrencinin hem güçlü hem de zayıf yönlerine işaret etmeli, öğrencinin kendisini geliştirmesini sağlamalıdır. Başka bir deyişle nitelikli, yapıcı ve zamanında geri bildirimler verilmelidir. Verilen geri bildirimler sayesinde öğrenci bir şey öğrenebilmelidir. Geri bildirim öğrenmenin ya da derslerin sonunda verilmemeli, öğrenme sürecinin bir parçası olmalıdır.” (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

4. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Etkili Olmadığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim hangi durumlarda etkili olmadığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Etkili Olmadığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Şekil 4’te öğretim üyelerinin geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretim üyelerinin görüşlerinin en fazla frekandan en az frekansa doğru sırasıyla “Öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda” (f: 10), “Düzeltilme olmadan dönüt verildiğinde” (f: 7), “Uygun bir üslupla verilmediğinde” (f: 5), “Zamanında verilmediğinde” (f: 5), “Öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda” (f: 4), “Öğrenci yapılan geri bildirimini dikkate almadığında” (f: 2), “Sadece zayıf yönler vurgulandığında” (f: 1), “İhtiyaca yönelik olmadığında” (f: 1), “Performansı artırmaya yönelik olmadığında” (f: 1), “Öğrenci eleştirilmekten hoşlanmadığında” (f: 1), “Yapılan geri bildirimler kontrol edilmediğinde” (f: 1), “İstenmeyen bir konuda çalışma yapıldığında” (f: 1) “Açık ve net olmadığında” (f: 1) ve “Sadece not olarak değerlendirildiğinde” (f: 1) olmak üzere 14 temaya

ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Düşük motivasyonlu öğrenciler de geri bildirim bir işe yaramıyor. Çünkü öğrencinin öğrenme çabası yok.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

“Geri bildirim zamanında yapılmazsa, net ve açık olmazsa ve kişiyi bir sonraki aşamaya geçirecek yeterli ipucu ve desteği içermiyorsa etkili olmaz. Geri bildirim tarafsız değilse, hep ağır eleştiri içeriyorsa ve yargılayıcı ise etkili olmaz.” (ÖÜ29-E-EB-Prof.Dr.)

“Öğrencinin konu hakkında bilgi düzeyi çok düşükse verilen geri bildirim etkili olmuyor.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

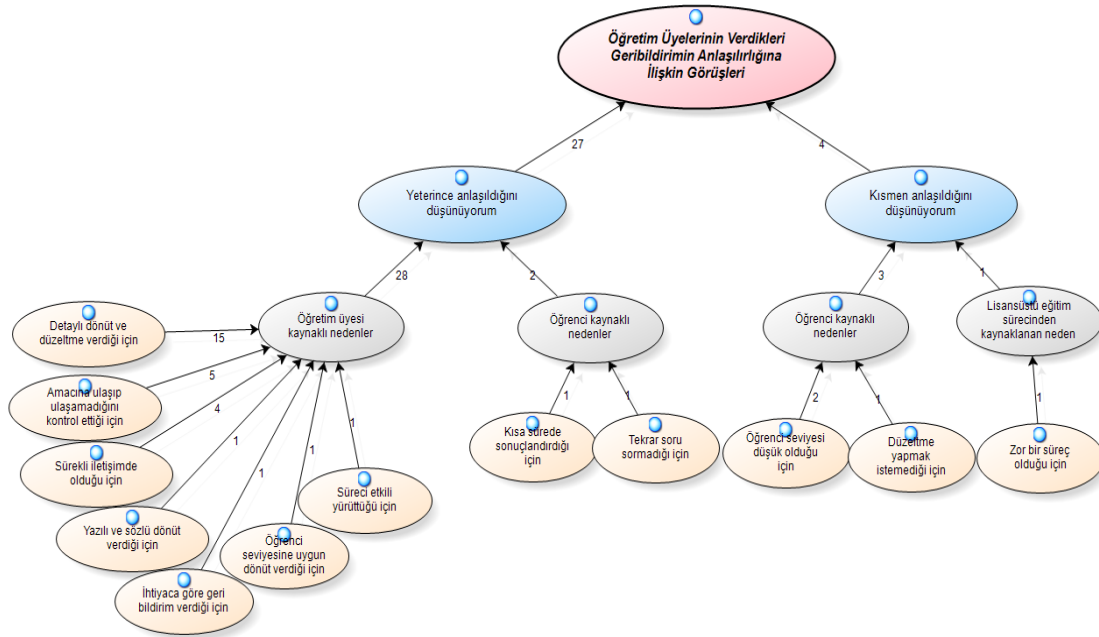
“Öğrenci yapılan geri bildirim dikkate almadığında etkisiz olduğunu düşünürüm.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)

“Eleştirilmekten hoşnut olmayan kişilerde, uygun yer ve zamanda verilmediği durumlarda, kişilerin kendilerini geliştirme isteklerinin zayıf olduğu durumlarda geri bildirim etkili olmadığını düşünüyorum.” (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

“Zamanında verilmediğinde, kişinin motivasyonu kırıcı sözcüklerle ifade edildiğinde.” (ÖÜ14-K-MFBE-Dr.Öğr.Üyesi)

5. Öğretim Üyelerinin Verdikleri Geri Bildirim Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Verdiğiniz geri bildirim ne düzeyde anlaşılır olduğuna düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 5. Öğretim Üyelerinin Verdikleri Geri Bildirim Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 5’te öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun “Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde, bazı öğretim üyelerinin ise “Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

“Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler “Öğretim üyesi kaynaklı nedenler” (f: 28) ve “Öğrenci kaynaklı nedenler” (f: 2) olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğretim üyesi kaynaklı

nedenler” temasının kendi içerisinde “Detaylı dönüt ve düzeltme verdiği için” (f: 15), “Amacına ulaşım ulaşamadığını kontrol ettiği için” (f: 5), “Sürekli iletişimde olduğu için” (f: 4), “Yazılı ve sözlü dönüt verdiği için” (f: 1), “İhtiyaca göre geri bildirim verdiği için” (f: 1) “Öğrenci seviyesine uygun dönüt verdiği için” (f: 1) ve “Süreci etkili yürüttüğü için” (f: 1) olmak üzere 7 alt temaya; “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” temasının kendi içerisinde “Kısa sürede sonuçlandırdığı için” (f: 1) ve “Tekrar soru sormadığı için” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

“*Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum*” düzeyinde görüş bildiren öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler ise “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” (f: 3) ve “*Lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedenler*” (f: 1) olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” temasının kendi içerisinde “Öğrenci seviyesi düşük olduğu için” (f: 2) ve “Düzeltilme yapmak istemediği için” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı; “*Lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan neden*” temasının ise “Zor bir süreç olduğu için” (f: 1) alt temasından oluştuğu görülmektedir.

Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim anlaşırlığına ilişkin görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“*Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Öğrencinin eksik yönlerinin neden kaynaklanıyor olabileceğini düşünerek, bunları belirterek geri bildirimde bulunuyorum. Yani neden yanlış olduğunu mutlaka belirtiyorum ve çoğu zaman nasıl düzeltilebileceğine dair ipuçları ya da örnekler veriyorum.*” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“*Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Geri bildirim sonrasında da iletişim kanallarını açık tutuyor ya da bir sonraki ödev/görevde öncekine ilişkin geri bildirimlerin amacına ulaşım ulaşamadığını kontrol ediyorum.*” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

“*Gerekçelendiriyorum ne istediğimi açıkça yazıyor veya söylüyorum.*” (ÖÜ23-E-İE-Doç.Dr.)

“*Geri bildirim vermeden önce tam anlamıyla bir ihtiyaç analizi yapıp karşı tarafın ihtiyaçlarına göre geri bildirimde bulunduğum için yeterince anlaşıldığını düşünüyorum.*” (ÖÜ12-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

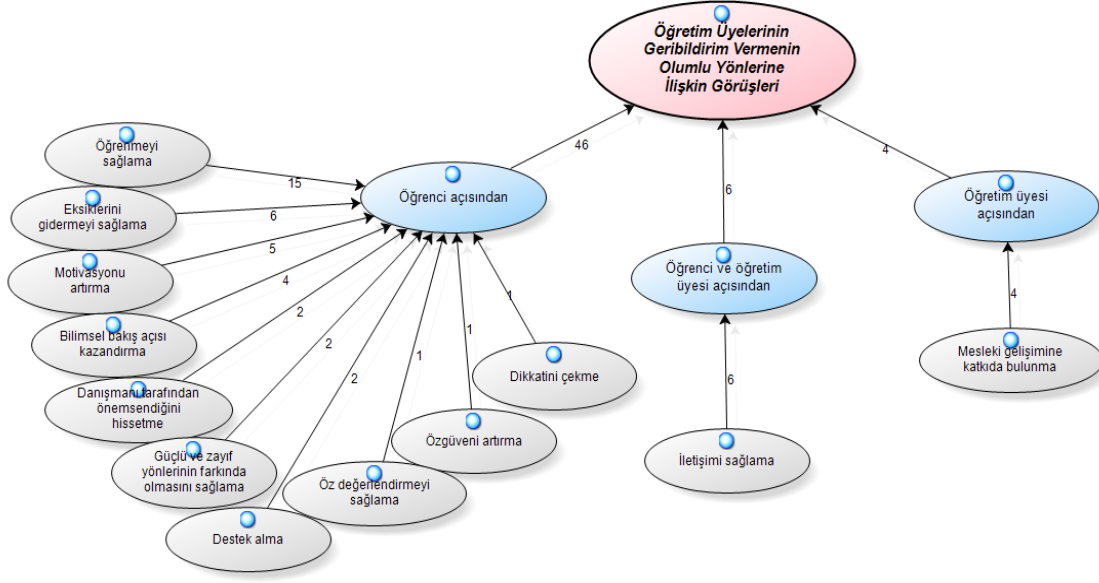
“*Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Çünkü sözlü ya da yazılı geri bildirimleri oldukça ayrıntılı vermeye çalışıyorum. Sözlü olanlar daha etkili oluyor ama yazılı olanlar da kalıcılık açısından yararlı.*” (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

“*Kısa sürede sonuçlarını gördüğüm için yeterince anlaşıldığını düşünüyorum.*” (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

“*Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum. Öğrenci seviyesi de etkili fakat öğrenciler için de zor bir süreç olduğu için anlamaları zaman alabiliyor.*” (ÖÜ1-K-EB-Doç.Dr.)

6. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Vermenin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim vermenin sizce olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Vermenin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde; öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin “Öğrenci açısından” (f: 46), “Öğrenci ve öğretim üyesi açısından” (f: 6) ve “Öğretim üyesi açısından” (f: 4) olmak üzere 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğrenci açısından” temasının kendi içerisinde “Öğrenmeyi sağlama” (f: 15), “Eksiklerini gidermeyi sağlama” (f: 6), “Motivasyonu artırma” (f: 5), “Bilimsel bakış açısı kazandırma” (f: 4), “Danışmanı tarafından önemsendiğini hissetme” (f: 2) “Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama” (f: 2), “Destek alma” (f: 2), “Öz değerlendirmeyi sağlama” (f: 1), “Özgüveni artırma” (f: 1) ve “Dikkatini çekme” (f: 1) olmak üzere 10 alt temaya ayrıldığı; “Öğrenci ve öğretim üyesi açısından” temasının “İletişimi sağlama” (f: 6) ve “Öğretim üyesi açısından” temasının “Mesleki gelişimine katkıda bulunma” (f: 4) alt temasından oluştuğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim sürecinde öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi artırır, öğrencinin eksik yönlerini giderme ve performansını artırma açısından faydalıdır, Mesleki açıdan öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

“Kişinin gelişimini sağlar. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlar.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

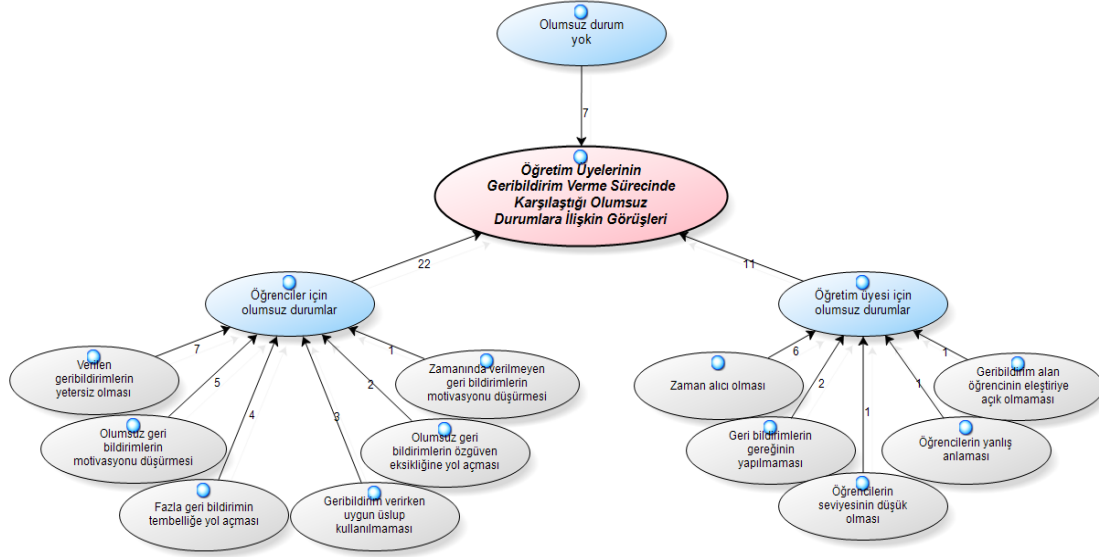
“Öğrenciyi geliştiriyor ve süreç içerisinde sık geri bildirimlerde bulunup bir makaleyi/öneriyi aşama aşama oluşturmasını sağladığımda o öğrencilerin daha kalıcı öğrenme sağladığını, özgüvenli olduğunu görüyorum. Kırmadan belirtilen tüm eksiklikler öğrenciyi motive ediyor. Özellikle bilimsel araştırma dersinde öğrencinin bir araştırmayı tek başına planlayabilmesi, basamakları oluşturabilmesi sürece yayılan etkili geri bildirimlerle mümkün olduğunu düşünüyorum.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Öğrenci ne yapması gerektiğini, bir ödevi/projeyi/araştırmayı nasıl daha etkili yapabileceğini öğreniyor. Geri bildirim öğretim elemanını da geliştiriyor, bir çalışmayı daha ayrıntılı analiz ediyor ve fikirlerinizi söylüyorsunuz. Sözlü geri bildirimler sırasında karşılıklı fikir alış verişi ile çalışma daha iyi bir yol alıyor.” (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

“Öğrenme çıktıları kalıcı olarak sağlanabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi ve beceriler daha etkili edindirilebilir. Öğrenciler, danışmanlarıncaya önemsendiklerini hissederler.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)

7. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Sürecinde Karşılaştığı Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim verme sürecinde karşılaştığınız olumsuz durumlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Sürecinde Karşılaştığı Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde; öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin “Öğrenciler için olumsuz durumlar” (f: 22) ve “Öğretim üyesi için olumsuz durumlar” (f: 11) olmak üzere 2 tema altında toplandığı, bazı öğretim üyelerinin ise geri bildirim verme sürecinde olumsuz bir durum ile karşılaşmadığı (f: 7) yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğrenciler için olumsuz durumlar” temasının kendi içerisinde “Verilen geri bildirimlerin yetersiz olması” (f: 7), “Olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” (f: 5), “Fazla geri bildirim tembelliğe yol açması” (f: 4), “Geri bildirim verirken uygun üslup kullanılmaması” (f: 3), “Olumsuz geri bildirimlerin özgüven eksikliğine yol açması” (f: 2) ve “Zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” (f: 1) olmak üzere 6 alt temaya; “Öğretim üyesi için olumsuz durumlar” temasının “Zaman alıcı olması” (f: 6), “Geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması” (f: 2), “Öğrencilerin seviyesinin düşük olması” (f: 1), “Öğrencilerin yanlış anlaması” (f: 1) ve “Geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye açık olmaması” (f: 1) olmak üzere 5 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Olumsuz geri bildirim çalışma veya motivasyonu düşürebilir.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

“Dozu iyi ayarlanmazsa öğrenciyi tembelliğe itebilir. Hoca nasılsa düzeltiyor, söyler ona göre devam ederim diye düşünebilir.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

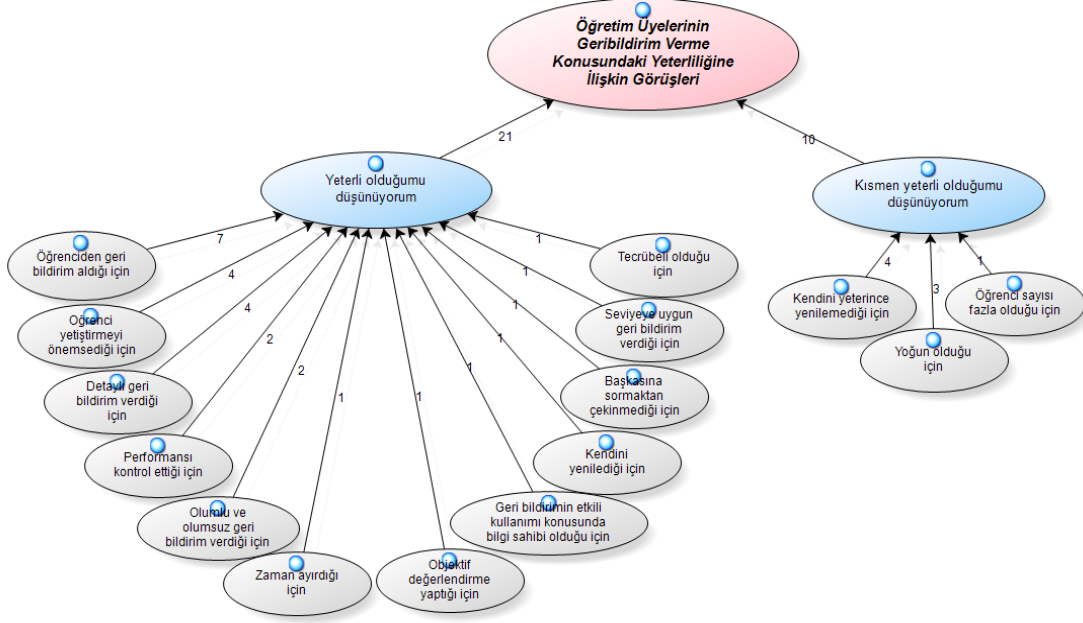
“Zaman açısında ekonomik olmayabilir veya yetersiz geri bildirimler amacı dışında sorunlara yol açabilir.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

“Danışmanların yoğunluğu nedeniyle geç okuması gibi durumların öğrencilerin çalışma temposunu düşürdüğünü ve motivasyonlarını azalttığını gözlemliyorum.” (ÖÜ31-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

“Geri bildirim yanlış anlaşılması, geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması.” (ÖÜ17-E-EB-Doç.Dr.)

8. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Konusundaki Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim verme konusundaki yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Konusundaki Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 8’de öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun “Yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde, bazı öğretim üyelerinin ise “Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

“Yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin bu durumun nedenlerini en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Öğrenciden geri bildirim aldığı için” (f: 7), “Öğrenci yetiştirmeyi önemseydiği için” (f: 4), “Detaylı geri bildirim verdiği için” (f: 4), “Performansı kontrol ettiği için” (f: 2), “Olumlu ve olumsuz geri bildirim verdiği için” (f: 2) “Zaman ayırdığı için” (f: 1), “Objektif değerlendirme yaptığı için” (f: 1), “Geri bildirim etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olduğu için” (f: 1), “Kendini yenilediği için” (f: 1), “Başkasına sormaktan çekinmediği için” (f: 1), “Seviyeye uygun geri bildirim verdiği için” (f: 1) ve “Tecrübeli olduğu için” (f: 1) şeklinde ifade ederken; “Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin ise bu durumun nedenlerini “Kendini yeterince yenilemediği için” (f: 4), “Yoğun olduğu için” (f: 3) ve “Öğrenci sayısı fazla olduğu için” (f: 1) şeklinde ortaya koyduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Yeterince anlaşıldığımı düşünüyorum. Geri bildirim verdiğim öğrencilerin benimle paylaştığı olumlu düşüncelerinden anlıyorum.” (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

“Yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü sadece yayın yapmaya odaklanan bir öğretim üyesi değilim. Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğinin önemine inanan, lisansüstünde de adayların bilimsel araştırma yapmayı ve alanında düşünmeyi öğrenmesinin önemine inanan ve ders vermeyi önemseyen bir öğretim üyesi olmaya çalışıyorum.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

“Yeterli olduğumu düşünüyorum, ayrıntılı bir şekilde inceleyip doğru ve eksik yönlerini belirtiyorum.” (ÖÜ15-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

“Hedeflenen performansı detaylı olarak tanımlayıp, öğrencinin performans düzeyini değerlendirme ölçütleri ile birlikte sunduğum için öğrencilerim geri bildirimlerimi yeterince anlamaktadırlar.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

“Kendimi sürekli yenilediğimi düşünüyorum. Geri bildirim vermeden önce oturur tekrar çalışırım. Farklı kaynaklara bakarım. Bir bilene sormaktan çekinmem. Bu nedenle yeterli olduğumu düşünüyorum.” (ÖÜ10-K-EB-Prof.Dr.)

“Bilginin hızla değiştiği günümüzde danışman olarak bilişsel belleği güncellemek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeple bazen geri bildirim yapmada yetersiz hissediyorum.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)

“Ders yüküm ve sorumlu olduğum öğrenci sayısı çok fazla olduğu için geri bildirim için gereken zamanı yaratamıyorum; bu da daha yüzeysel geri bildirim vermeme neden olabiliyor.” (ÖÜ28-K-EB-Doç.Dr.)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencinin herhangi bir ödev ya da görevde gösterdiği performansın niteliği ve yeterliğine ilişkin verilen bilgi olarak tanımlanabilecek geri bildirim öğrenme-öğretme sürecinde temel ve önemli bir role sahiptir. Ancak bu rolüne rağmen geri bildirim yükseköğretimde çok az araştırılan bir konudur. Alanyazında geri bildirim türleri, etkili geri bildirim özellikleri, öğrencinin akademik başarısı ve tutumu gibi bazı değişkenlere etkisi araştırılmakla birlikte, yükseköğretimde geri bildirim özellikle de öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak çok nadir araştırma konusu olmuştur. Bu eksiklikten hareketle, mevcut araştırmada öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle araştırmaya katılan öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretim üyeleri geri bildirimini “Bilgilendirme, yönlendirme, değerlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur, motive edici unsur” olarak tanımlamıştır (bknz Şekil 1). Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirme” temasının “güçlü yönlerine ilişkin bilgilendirme, zayıf yönlerine ilişkin bilgilendirme ve sorumluluklarına ilişkin bilgilendirme”; “Yönlendirme” temasının “çalışmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin yönlendirme ve bilgiye ulaşmasını sağlamaya ilişkin yönlendirme”; “Değerlendirme” temasının “hedefe ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgilendirme ve sürece ilişkin bilgilendirme”; “Öğrenmeyi sağlayan unsur” temasının “öğrencinin öğrenmesini sağlama ve öğretim üyesinin öğrenmesini sağlama” olmak üzere alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir. Köğce (2012) tarafından ilköğretim matematik öğretmenlerinin geri bildirim verme biçimlerinin incelendiği araştırmada elde edilen geri bildirim “öğrenmeyi sağlayan bir yol ve yöntem”, “öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme ve yönlendirme” olduğuna ilişkin görüşler mevcut araştırmada çıkan “öğrenmeyi sağlayan unsur, bilgilendirme ve yönlendirme” bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada geri bildirim değerlendirme amacıyla verilmesinden çok bilgilendirici olması gerektiğine, öğrencilerin temel hedeflere göre ilerlemelerine, hatalarını anlamalarına ve yanlışlarını düzeltmelerine olanak sağlaması ifadesi mevcut araştırmadaki geri bildirim tanımına ilişkin yapılan “bilgilendirme, yönlendirme ve değerlendirme” sonuçlarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra; geri bildirim temel amacı ve işlevinin performansa yönelik bilgilendirmede bulunma (Hattie ve Timperley, 2007; Kantarcı, 2014; Kayalı vd., 2019) bireyleri yönlendirme (Kantarcı, 2014), kişiyi geliştiren (Eraut, 2007; Wiggins, 1993), öğrenmeyi ve bilginin kalıcılığını sağlayan unsur (Güneş ve Bülbül, 2014) olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da mevcut araştırmada ortaya çıkan “bilgilendirme, yönlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur” sonuçlarını desteklemektedir. Mulliner ve Tucker (2017) tarafından yürütülen araştırmada da geri bildirim olgusunun öğrencilerin gelişimi için verilen ayrıntılı ve yapıcı yönlendirme olarak kavramsallaştırılması, bu araştırmadaki “yönlendirme” sonucu ile örtüşmektedir. Görüldüğü üzere, öğretim üyeleri alan yazındaki diğer araştırmalarla da benzer şekilde geri bildirim etraflı şekilde tanımlayıp, geri bildirim doğasına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermişlerdir.

Öğretim üyelerine geri bildirim amacı sorulduğunda; elde edilen görüşlerden geri bildirim “gelişimi sağlamak, hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek, sadece zayıf yönlerini göstermek,

rehberlik yapmak, güçlü ve zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak, performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek, süreci verimli yürütmek, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak” amaçlarına hizmet ettiği tespit edilmiştir (bkz Şekil 2). Bu sonuçlarla tutarlı olarak Karim ve Ivi (2011) tarafından yapılan araştırmada belirtilen geri bildirim öğrencilere rehberlik yapmak, motivasyonu sağlamak, öğrencilerin hatalarını görmesine yardımcı olmak, öğrencilerin hatalarını ve zayıf yönlerini göstermek, öğretim üyesi ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak gibi işlevleri, bu araştırmada ulaşılan “rehberlik yapmak, sadece zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak” sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut araştırmada yer alan hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek sonucunu destekler nitelikte, Brookhart (2008) iyi bir geri bildirim öğrencilerin hedeflerine ne kadar ulaştığı konusunda ihtiyacı olan bilgileri verdiğini, böylece öğrencilerin öğrenmelerinin neresinde olduklarını ve daha sonra ne yapacaklarını anlayabildiklerini belirtmiştir. Hattie ve Timperley (2007) ise geri bildirim hedeflere ulaşma konusundaki yol gösterici rolüne vurgu yaparak, etkili geri bildirim öğretmen ve/veya öğrenci tarafından sorulan nereye gidiyorum? (hedefler neler?), nasıl gidiyorum? (hedefe doğru ne gibi bir ilerleme kaydediliyor?) ve bundan sonra nerede olmalıyım? (daha iyi ilerleme sağlamak için hangi faaliyetlerin yapılması gerekiyor?) sorularına cevap vermesi gerektiğini belirtmiştir. Geri bildirim temel amacının performansla ilişkin bilgilendirmede bulunarak performansı geliştirici yönde rehberlik sağlaması olduğu (Kayalı vd., 2019) düşünülürse, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimde geri bildirim amacına ilişkin doğru ve net bir anlayış geliştirdikleri görülmektedir.

Öğretim üyelerine yöneltilen bir diğer soru etkili bir geri bildirim nasıl olması gerektiğidir. Öğretim üyeleri etkili geri bildirim “bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, değerlendirmeye yönelik olmalı, yapıcı olmalı, zamanında verilmeli, motivasyonu artırmalı, gelişimi sağlamalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı, araştırmaya teşvik etmeli, yüz yüze olmalı, yazılı olmalı, paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı, amaca uygun olmalı, bireysel olmalı ve önyargı içermemeli” şeklinde tanımlamışlardır (bkz Şekil 3). Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte etkili geri bildirim bilgilendirici olması (Güven, 2004; Shute, 2008; Wiggins, 2012), açıklayıcı olması, öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanması (Köğce, 2012; Shrivastava vd., 2014), zamanında verilmesi (Brookhart, 2008; Çimen, 2017; Köğce, 2012; Kulik ve Kulik, 1988; Mulliner ve Tucker, 2017; Wiggins, 2012), yapıcı bir dil kullanılarak verilmesi (Bolker, 1998; Çimen, 2017; Shrivastava vd., 2014), kişiye özel olması (Brookhart, 2008; Çimen, 2017), olumlu olması (Çimen, 2017; Shrivastava vd., 2014), amaca uygun olması (Çimen, 2017), değerlendirmeye yönelik, ölçüt referanslı olması (Brookhart, 2008) ve motivasyonu sağlaması (Mulliner ve Tucker, 2017) gerektiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Ayrıca Köğce (2012)’nin araştırmasına katılan öğretmenlerin ifade ettiği etkili geri bildirim mevcut performans ile ulaşılabilecek hedefler arasındaki farkı göstermesi, bir sonra atılacak adım hakkında öneriler içermesi, yol gösterici özellik taşıması, eksiklik ve yanlış anlamaları göstermesi gerektiği sonuçları, mevcut araştırmadaki “değerlendirmeye yönelik olmalı, bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı” sonuçlarıyla tutarlıdır. Erdem (2010) ise yargılayıcı geri bildirimlerin insanları savunmacı bir hale getirdiğine değinerek bu araştırmada elde edilen “yapıcı olmalı ve önyargı içermemeli” sonuçlarını desteklemektedir. Öğretim üyelerinin yapıcı, zamanında, bireysel geri bildirim vermesi, öğrencilere eksik yönlerini göstermesi ve bu eksiklerini nasıl gidereceği konusunda yönlendirici olması özellikle lisansüstü eğitimde öğrenci başarısı ve niteliği açısından önemlidir. Bu araştırmada akademisyenlerin etkili geri bildirim alan yazında ifade edilen tüm özelliklerini belirtmiş olması, hem bu konudaki bilişsel yetkinlikleri hem de öğrencilere sağladıkları geri bildirim yeterliği konusunda ümit vericidir.

Geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, “öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda, düzeltme olmadan dönüt verildiğinde, geri bildirim uygun bir üslupla verilmediğinde, zamanında verilmediğinde, öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda, öğrenci yapılan geri bildirim dikkate almadığında, sadece zayıf yönler vurgulandığında, geri bildirim ihtiyaca yönelik olmadığında, geri bildirim performansı artırmaya yönelik olmadığında, öğrenci eleştirilmekten hoşlanmadığında, yapılan geri bildirimler kontrol edilmediğinde, istenmeyen bir konuda çalışma yapıldığında, açık ve net olmadığında ve sadece not olarak değerlendirildiğinde” geri bildirim etkili olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir (bkz Şekil 4). Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Hardavella vd. (2017) araştırmasında geri bildirim açıklayıcı ve spesifik olmayıp,

genelleştirilmiş olduğunda bu tür geri bildirim öğrencilere yardımcı olmayacağına ve kafa karıştırıcı olabileceğine vurgu yapmıştır.

Öğretim üyelerinin geri bildirim anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun “Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde, bir kaç öğretim üyesinin ise “Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bknz Şekil 5). Verdiği geri bildirim yeterince anlaşıldığını düşünen öğretim üyelerinin çoğunluğu bu durumu öğretim üyesi kaynakları nedenlere bağlamış ve “detaylı dönüt ve düzeltme verdiği için, amacına ulaşım sağlamadığını kontrol ettiği için, sürekli iletişimde olduğu için, yazılı ve sözlü dönüt verdiği için, ihtiyaca göre geri bildirim verdiği için, öğrenci seviyesine uygun dönüt verdiği için ve süreci etkili yürüttüğü için” geri bildirimlerin yeterince anlaşıldığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim üyelerinin çok az bir kısmı da verdikleri geri bildirim yeterince anlaşılmasını öğrenci kaynaklı nedenlere bağlamış ve öğrenci “kısa sürede sonuçlandırdığı için ve tekrar soru sormadığı için” geri bildirim yeterince anlaşıldığını düşündüğünü dile getirmiştir.

Verdikleri geri bildirim kısmen anlaşıldığını düşünen öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler ise “öğrenciden kaynaklı nedenler ve lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır (bknz Şekil 5). Öğretim üyeleri öğrenci kaynaklı nedenleri “öğrenci seviyesi düşük olduğu için, öğrenci düzeltme yapmak istemediği için”; lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedeni ise “zor bir süreç olduğu için” şeklinde ortaya koymuşlardır. Öğrenciler farklı özgeçmişlere, tecrübeler ve kelime hazinelerine sahip oldukları için öğretmenin söylediği veya yazdığı şeylerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı önemlidir (Köğçe, 2012). Çünkü öğrenciler geri bildirimle verilmek istenen bilgiyi öğretmenin kastettiği şekilde anlamak isterler. Her zaman öğretim üyesinin öğrenci ödevi üzerinde verdiği geri bildirim öğrenci tarafından tümüyle anlaşılabilir. Mulliner ve Tucker (2017)’nin araştırmasında elde edilen öğretim üyelerinin, verdikleri geri bildirimlerin öğrencilerin aldıklarına kıyasla daha yararlı, adil, anlaşılır, yapıcı, cesaret verici ve ayrıntılı olduğuna inandıkları, ancak verilen geri bildirimlerin öğrenciler tarafından tümüyle anlaşılmadığını düşündükleri sonucu, mevcut çalışmada elde edilen geri bildirim “kısmen anlaşıldığı” sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde, Higgins (2000) da birçok öğrencinin geri bildirim açıklamalarını anlayamadığını ve bunları doğru şekilde yorumlayamadığını savunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin metinlerine yaptığı yorumların belirsiz olması (Lee, 2007) ya da öğrenci seviyesinin bu yorumlara uygun olmaması nedeniyle öğrenciler kendilerine verilen geri bildirim anlayamayabilirler. Bu çalışmada öğrenci kaynaklı nedenler arasında belirtilen “öğrenci seviyesi düşük olduğu için” geri bildirim anlayamaması sonucu Ferris (2011; Akt. Kaya, 2019) tarafından da dile getirilmiştir. Ferris (2011; Akt. Kaya, 2019)’e göre düşük seviyelerdeki öğrencilere hatanın yerini göstermek (kodlama ya da açıklama yaparak) ve düzeltmelerini istemek çok etkili olmayabilir, çünkü öğrenci kodların anlamını bilse bile hatalarını doğru bir şekilde düzeltmeyebilir, bunun yerine doğrudan düzeltmeden yararlanılabilir. İleri seviyede bir öğrenci için ise daha önce bilgi verilen hata kodları, hatalarını doğru şekilde düzeltmesi için yeterli olabilir ya da öğrenci geri bildirimlessen kendi hatasını kendisi düzeltebilir. Ayrıca King (1999; Akt. McKimm, 2009)’a göre geri bildirim sürecinde bazen öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumluluk alma davranışı göstermeyip, geri bildirim karşısında öfke, inkâr, suçlama gibi olumsuz tepkiler geliştirebileceği görüşü, bu çalışmadaki “öğrenci düzeltme yapmak istemediği için” nedeniyle örtüşmektedir. Öğrenmekte isteksizlik gösteren öğrencilerde geri bildirim ile ilgili olumsuz hislerin önce ortadan kaldırılması ve sonrasında ise destekleyici geri bildirim türünün kullanılması geri bildirim bu öğrenciler tarafından anlamlı bulunmasına ve kullanılmasına sebep olacaktır (Brookhart, 2008). Bununla birlikte, geri bildirim etkili verilmesi ve öğrenci tarafından gerekli düzeltmelerin yapılması için öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi, geri bildirim öneminin öğrencilere fark ettirilmesi ve onların teşvik edilmesi lisansüstü eğitimin kalitesi açısından faydalı olacaktır.

Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğretim üyelerinin “öğrenci açısından, öğrenci ve öğretim üyesi açısından ve öğretim üyesi açısından” olumlu yönleri sıraladığı tespit edilmiştir (bknz Şekil 6). Öğretim üyeleri geri bildirim öğrenci açısından olumlu yönlerini “öğrenmeyi sağlama, eksiklerini gidermeyi sağlama, motivasyonu artırma, bilimsel bakış açısı kazandırma, danışmanı tarafından önemsendiğini hissetme, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama, destek alma, öz değerlendirmeyi sağlama, özgüveni artırma ve dikkatini

çekme” olarak belirtmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretim üyelerinin öğrenci ve öğretim üyesi açısından “iletişimi sağlama”; öğretim üyesi açısından da “mesleki gelişimine katkıda bulunma” olumlu yönlerine değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çimen (2017)’in araştırmasına katılan öğretim üyelerinin görüşleri arasında geri bildirim öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı, eksikleri belirleyip düzeltmeyi sağladığı, motivasyonu artırdığı, eleştirel bakış açısı kazandırdığı, öğrencide üst bilişi geliştirdiği, öğrencinin özgüvenini artırdığı, öğrencinin durumunu ortaya koyduğu, öz değerlendirme sağladığı ve öğrencide farkındalık yarattığı ifadeleri, mevcut araştırmadaki “öğrenmeyi sağlama, eksiklerini gidermeyi sağlama, motivasyonu artırma, bilimsel bakış açısı kazandırma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama, özgüveni artırma” sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin “öğrenciler için olumsuz durumlar ve öğretim üyesi için olumsuz durumlar” olmak üzere iki alt grupta toplandığı tespit edilmiştir (bkz Şekil 7). Bazı öğretim üyeleri ise geri bildirim verme sürecinde olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri geri bildirim verme sürecinde öğrenciler açısından karşılaştıkları olumsuz durumları “verilen geri bildirimlerin yetersiz olması, olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, fazla geri bildirim tembelliğe yol açması, geri bildirim verirken uygun üslup kullanılmaması, olumsuz geri bildirimlerin özgüven eksikliğine yol açması ve zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” olarak belirtirken; bazı öğretim üyeleri ise öğretim üyesi açısından karşılaştıkları olumsuz durumları “zaman alıcı olması, geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması, öğrencilerin seviyesinin düşük olması, öğrencilerin yanlış anlaması ve geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye açık olmaması” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Çimen (2017)’in araştırmasında geri bildirim olumsuz yönleri olarak sıralanan; zaman yetersizliği, iş yükü, öğrencinin motivasyonunun düşebilmesi, geri bildirim yanlış anlaşılması, geri bildirim önemsenmemesi, anlaşılır geri bildirim verilmemesi, öğrencinin ilgisizliği, geç geri bildirim verilmesi, yetersiz geri bildirim verilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olması, öğrencinin geri bildirime kapalı olması sonuçları, mevcut araştırmada ortaya çıkan “zaman alıcı olması, olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, öğrencilerin yanlış anlaması, geri bildirim gereğinin yapılmaması, verilen geri bildirimlerin yetersiz olması, zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, öğrencilerin seviyesinin düşük olması, geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye kapalı olması” sonuçlarını desteklemektedir. Geri bildirim “zaman alıcı olması” sonucu, Carless (2006) ve Al-Hattami (2019)’nin araştırmalarına katılan öğretim üyeleri tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca Carless (2006)’nın araştırmasına katılan üniversite öğretmenlerinden biri sınıfların kalabalık olması ve zamanın kısıtlı olmasının öğretmenlerin ayrıntılı geri bildirim sağlamasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan “geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması” sonucu, benzer şekilde Sadler (1989) ve Hardavelle vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da dile getirilmiştir. Kişi bildiği ile öğrenmek istediği arasındaki boşluğu kapatmak için uygun eylemde bulunmadığında (Sadler, 1989), öğrenmeye karşı dirençli veya savunmacı olduğunda geri bildirim amacına ulaşmaz (Hardavelle vd., 2017). Higgins vd. (2001) geri bildirim yorumlarının, belirli akademik terimlerin örtük bir anlayışına dayalı bir mesajı ilettiğini, bunun da daha karmaşık bir akademik söylemi yansıttığını, bu nedenle de öğrenciler tarafından kısmen anlaşıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle geri bildirim amacına ulaşması için özellikle öğrenci kaynaklı olumsuz tutumların ortadan kaldırılması, öğrenciye başarı fırsatları verilerek öz güveninin artırılması sağlanmalıdır. Böylece, öğrencilerin geri bildirim konusundaki önyargıları azaltılabilir ve sağlıklı bir geri bildirim süreci yaratılabilir.

Son olarak, araştırmaya katılan öğretim üyelerine geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu kendisini geri bildirim verme konusunda yeterli görürken, bazı öğretim üyeleri de kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir (bkz Şekil 8). Geri bildirim verme konusunda yeterli olduğunu düşünen öğretim üyeleri “öğrenciden geri bildirim aldığı için, öğrenci yetiştirmeyi önemseydiği için, detaylı geri bildirim verdiği için, performansı kontrol ettiği için, olumlu ve olumsuz geri bildirim verdiği için, zaman ayırdığı için, objektif değerlendirme yaptığı için, geri bildirim etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olduğu için, kendini yenilediği için, başkasına sormaktan çekinmediği için, seviyeye uygun geri bildirim verdiği için ve tecrübeli olduğu için” kendilerini yeterli görmüştür. Birkaç öğretim üyesinin ise “kendini yeterince yenilemediği için, yoğun olduğu için ve öğrenci sayısı fazla olduğu için” geri bildirim verme konusunda kendini kısmen yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Mulliner ve Tucker (2017) tarafından

öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada da; öğretim üyelerinin geri bildirim vermede kendilerini yeterli buldukları ve verdikleri geri bildirim oldukça anlaşılır olduğunu düşündükleri, ancak öğrencilerin verilen geri bildirimlerden nasıl yararlanacaklarını anlamlandırmada ve dolayısıyla geri bildirimleri kullanmada yetersiz oldukları yönünde görüş içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Mevcut araştırmada, öğretim üyelerinin geri bildirim olgusuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Lisansüstü eğitimde verilen görevlerin amacına ulaşması için geri bildirim olgusunun öğretim üyelerinin görüşlerinin yanı sıra lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin görüşleri de alınarak ortaya konması alana katkı sağlayacaktır.
- Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim amacına ulaşması için öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişim artırılmalı, öğrencinin geri bildirim önemini fark etmesi sağlanmalıdır.
- Öğretim üyelerinin öğrencilerin ödevlerine ayrıntılı ve sistematik geri bildirim verebilmeleri şüphesiz zaman alıcı bir iştir. Bu nedenle, öğretim üyelerinin ders yükleri mümkün olduğunca azaltılmalı, özellikle seminer, proje ve uzmanlık alanı gibi derslerini daha etkili yürütebilmesi teşvik edilmelidir.
- Etkili öğrenmeyi sağlamak ve öğrencinin motivasyonunu artırmak için etkili geri bildirim verme yolları konusunda öğretim üyeleri bilgilendirilmeli, bunun için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
- Geri bildirim zamanında, yapıcı bir dille, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak, , açık bir şekilde ve bireysel olarak verilmesi istenilen öğrenme çıktılarını elde etmek açısından önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecini verimli hale getirmek amacıyla öğretim üyeleri tarafından geri bildirimler hem sözlü hem de yazılı olarak sistematik, etkili ve objektif bir şekilde verilmelidir.
- Öğretim üyesi verdiği geri bildirim amacına ulaşıp ulaşmadığını hem kendi değerlendirmeli, hem de bunun için öğrencilerden tekrar geri bildirim istemelidir.
- Lisansüstü eğitimde verimliliği artırmak adına lisansüstü öğrencilerinin geri bildirim ihtiyaçlarına, öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirimlerin niteliklerine ve yeterliğine ilişkin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 9 farklı üniversitede Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış, bunun için Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeden Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim programı bulunan 3'er üniversite olmak üzere toplam 21 üniversiteden öğretim üyelerine görüşme formları online olarak gönderilmiştir. Coğrafi bölgelerden üniversiteler belirlenirken, random yolu tercih edilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya davet mailine cevap veren ve Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracında yer alan demografik değişkenler ve sorular ile sınırlıdır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 02.04.2021

Etik kurul belgesi savı numarası: E-60263016-050.06.04-29073

Kaynakça

- Adams, G. (2019). A narrative study of the experience of feedback on a professional doctorate: 'a kind of flowing conversation'. *Studies in Continuing Education*, 41(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1526782>
- Al-Hattami, A. (2019). The perception of students and faculty staff on the role of constructive feedback. *International Journal of Instruction*, 12(1), 885-894. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12157a>
- Bailey, R., ve Garner, M. (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. <https://doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. ve Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?. *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Bolker, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: A guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. Henry Holt and Company, New York.
- Boud, D. ve Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712, doi: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caffarella, R. S. ve Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Can, G. (2009). A model for doctoral students' perceptions and attitudes towards written feedback (Unpublished master thesis). Utah State University, Logan.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Cohen, V. B. (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: *Implications for instructional design*. *Educational Technology*, 25(1), 33-37
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geri bildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. ve Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 71-80. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000893
- Durmuşoğlu, N. ve Semerci, D. (2021, Şubat). *Okul öncesi eğitimde öğretmen geribildirimi*. 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Munzur Zirvesi, Tunceli.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdem, A. (2010). İletişim sürecinde geri bildirim önemi ve iletişime katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 125-132.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: CBS College.

- Gibbs, G. ve Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31. <http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/index.cfm> adresinden alınmıştır.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Güneş, E. ve Bülbül, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 109-125.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Hardavella, G., Aamli-Gaagnat, A., Saad, N., Rousalova, I. ve Sreter, K. B. (2017). How to give and receive feedback effectively. *Breathe*, 13, 327–333.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03542.x>
- Higgins, R. (2000, 7-10 September). 'Be more critical': rethinking assessment feedback, British Educational Research Association Conference, Cardiff, UK. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001548.htm> adresinden alınmıştır.
- Higgins, R., Hartley, P. ve Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. M. Slowey and D. Watson, (Eds.), In *Higher education and the lifecourse* (s. 67-78). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.
- Kantarci, S. (2014). *Çalışma ortamında geri bildirim ve sonuçları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Karim, Z. M. ve Ivy, I. T. 2011. The nature of teacher feedback in second language (l2) writing classroom: a study on some private universities in Bangladesh. *Journal of the Bangladesh Association of Young Researcher (JBAYR)*, 1(1), 31-48.
- Kaya, S. (2019). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi geri bildirim sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geri bildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(1), 10-20.
- Kielty, L.(2004). *Feedback in distance learning:Do student perceptions of corrective feedback affect retention in distance learning* (Unpublished master thesis). University of South Florida, Florida.
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geri bildirim verme biçimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kulik, J. A. ve Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58, 79-97.
- Lee, I. (2007). Understanding teacher's written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- McKimm, J. (2009). Giving effective feedback. *British Journal of Hospital Medicine*, 70(3), 158-161.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171-208. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Molloy, E., Boud, D., ve Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery based multimedia. *Instructional Science*, 32(1),99-113.
- Mulliner, E. ve Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Núñez J. C., Suárez N., Rosário P., Vallejo G., Valle A., ve Epstein J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10(3), 375-406. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Pitts, S. E. (2005) 'Testing, testing...' How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 218–229.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shrivastava, S. R., Shrivastava, P. S. ve Ramasamy, J. (2014). Effective feedback: An indispensable tool for improvement in quality of medical education. *Journal of Pedagogic Development*, 4(1), 12-20.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Tang, J. ve Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- Wu, R. (2014). *Feedback in distance education: A content analysis of Distance Education: An International Journal, 1980-2013* (Yayımlanmamış doktora tezi). Virginia State University.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182. <https://doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Yeşil, R., ve Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “brans” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri Fırat Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 175-186.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to examine the opinions of academics on the phenomenon of feedback in postgraduate education.

Method

Phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used in the study. The study group consists of 31 academics who provide post-graduate education in the basic field of Educational Sciences at different universities in Turkey. In the research, to collect data from the academics, a semi-structured interview form was used as data collection tool. In the interview form, there were 8 open-ended questions aiming to determine the opinions of the academics on the concept of feedback, its purpose, the characteristics of effective and ineffective feedback, lucidity of the feedback, the positive aspects of the feedback given, the negative situations the academics encounter in the feedback process and their competence in giving feedback. The data obtained in the study were analyzed by using content analysis technique.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the findings, academics defined feedback as “Information, guidance, evaluation, the element that ensures learning, improves and motivates person”. Literature review shows that some other studies (Eraut, 2007; Güneş & Bülbül, 2014; Güven, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Kantarcı, 2014; Kayalı et al., 2019; Köğçe, 2012; Mulliner & Tucker, 2017; Wiggins, 1993) revealed similar results for the conceptualization of feedback. The purpose of feedback was defined as “Providing improvement and guidance, showing the objectives achieved, one’s weaknesses only and strengths and weaknesses together, communicating effectively, informing about the performance criteria, pursuing the process efficiently and sharing knowledge and experience”. Results of other studies (Karim & Ivi, 2011; Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007) which describe the purpose of feedback as providing guidance, motivation, revising mistakes, and increasing the interaction between the student and the lecturer are pretty consistent with the results of the current study.

About the characteristics of the effective feedback, academics asserted that effective feedback should provide information, explanation, evaluation, development, awareness of one’s deficiencies, encourage research, be constructive, delivered timely, motivating, face to face, written, in cooperation with stakeholders, appropriate for the purpose, individual and not contain prejudice”. Several studies on effective feedback back up the findings of the present study describing effective feedback as informative (Güven, 2004; Shute, 2008; Wiggins, 2012), descriptive (Köğçe, 2012; Shrivastava et al., 2014), and timely delivered (Brookhart, 2008; Çimen, 2017; Köğçe, 2012; Kulik & Kulik, 1988; Mulliner & Tucker, 2017; Wiggins, 2012), having constructive language (Bolker, 1998; Grass, 2017; Shrivastava et al., 2014), fit for the purpose (Çimen, 2017), and providing motivation (Mulliner & Tucker, 2017).

Academics also emphasized that the feedback is not effective especially when the student's motivation and level of knowledge is low, feedback is given without correction, not given in an appropriate style, and delivered on time. Hardavella et al. (2017) emphasize that when feedback is not descriptive and specific, it cannot help students and be confusing. When the opinions of the faculty members regarding the lucidity of the feedback they gave were examined, it was concluded that the vast majority of academics asserted that the feedback they give is sufficiently lucid. Not always the feedback given by the academics on the student assignment is completely understood by the students as Mulliner and Tucker (2017) stated the feedback given can be considered as useful, fair, lucid, constructive, encouraging and detailed by academics but may not be fully understood by the students. The positive aspects of feedback on the students were elucidated as “ensuring learning, eliminating deficiencies, increasing motivation, gaining a scientific perspective, feeling cared for by the advisor, awareness of one’s strengths and weaknesses, getting support”, both on students and faculty members as “communication”, and solely on the academics as “contributing to professional development”. The negative situations for students encountered during feedback process were explained as “insufficient feedback, negative feedback decreasing motivation, excessive feedback causing laziness, not using appropriate style while giving feedback”, and for academics as” taking much time and students’ not

doing the necessary action.” In a study by Çimen (2017) academics illuminated that feedback facilitates student learning, enables students to identify and correct deficiencies, increase motivation, gain a critical perspective, improve student metacognition, increase student self-confidence, reveal the student's situation, provide self-assessment and student awareness. Finally, the current study revealed that the vast majority of the academics considered that they were competent in giving feedback.

In the current study, the opinions of the academics on the feedback phenomenon were analyzed. To achieve the purpose of the tasks given in post-graduate education it is strongly suggested to reveal the feedback phenomenon perceived by the post-graduate students as well. For the feedback given by the academics to reach their goal, the communication between the student and the academic should be increased, and the student should be made aware of the importance of the feedback. It is undoubtedly a time-consuming task for academics to provide detailed and systematic feedback on students' assignments. For this reason, the course load of academics should be reduced as much as possible, and they should be encouraged to conduct their courses more effectively such as seminars, projects, and areas of expertise. To ensure effective learning and increase student motivation, academics should be informed about effective feedback methods, and in-service training courses should be organized for this purpose. The feedback should be given promptly, in a constructive language, in line with the needs of the students, clearly and individually to achieve the desired learning outcomes. To make the learning-teaching process efficient, feedback should be given both verbally and in writing in a systematic, effective, and objective way by academics. The academic should evaluate whether the feedback he/she gives has achieved its purpose, and should ask for feedback from the students about the feedback given. To increase efficiency in post-graduate education, more detailed research should be conducted using quantitative, qualitative, and mixed research methods on the feedback needs of post-graduate students, the qualifications and sufficiency of the feedback given by academics, and the results should be compared.