



International Journal of Languages' Education and Teaching

Volume 8, Issue 1, March 2020, p. 20-36

Received	Reviewed	Published	Doi Number
14.02.2020	09.03.2020	15.03.2020	10.29228/ijlet.41766

Adaptation of Writing Feedback Scale to Turkish

Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT ¹

ABSTRACT

This study intended to adapt the "Writing Feedback Scale" developed by Marrs (2016) to Turkish. In the adaptation process, the original form of the 4-factor and 31-item scale of Marrs (2016) was applied to 620 prospective teachers. However, during the adaptation study to Turkish, it was observed that the items were distributed to 8 factors and the item distribution was not suitable for the factor structure. For this reason, some items in the scale have been removed and new items have been written. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed for validity and reliability analysis of 15 items. Data were collected from 346 prospective teachers for the validity and reliability analysis of the scale. The KMO value was calculated to determine the suitability of the data set for factor analysis, and the value found was .888 showed that it was suitable for exploratory factor analysis. According to the exploratory factor analysis findings, the scale consists of 3 factors and 15 items. It could be argued that the scales are reliable since the factor analysis conducted in the study pointed that the scale had three factor structure. Within the context of confirmatory factor analysis, the scale was analyzed for compliance with alternative fit indices. It can be argued that the obtained values are compatible with the proposed acceptance breakpoints and therefore the three-factor structure of the WFS is confirmed.

Key Words: Writing, Writing feedback, language equivalence, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis

Yazma Geribildirim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

ÖZET

Bu çalışma Marrs (2016) tarafından geliştirilen "Yazma Geribildirim Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde Marrs (2016)'nin 4 faktörlü ve 31 maddelik ölçeğinin orijinal formu 620 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak Türkçeye uyarlama çalışması sırasında maddelerinin 8 faktöre dağıldığı ve madde dağılımının faktör yapısına uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle ölçekte bulunan bazı maddeler çıkarılmış ve yeni maddeler yazılmıştır. 15 maddelik geçerlik ve güvenirlik analizleri için açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için 346 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için KMO değeri hesaplanmış ve bulunan değer .888 olması açılımcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Açılımcı faktör analizi bulgularına göre ölçek 3 faktör 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .70'in üstünde olması nedeniyle ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ölçek alternatif uyum indekslerine uygunluğu açısından incelenmiştir. Elde edilen değerlerin önerilen kabul kesme noktaları ile uyumlu olduğu bu nedenle de YGÖ'nin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma geribildirim, dil eşdeğerlik, açılımcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, aysenur.canbulat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0010-7898>.

Giriş

İnsanlar arasında bilgi, duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak iletilebilmesi, temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması ile mümkün olabilmektedir. Bireyin dış kaynaklardan beslenen dinleme ve okuma gibi alıcı dil becerileri ile kendisinin aktif olarak yer aldığı konuşma ve yazma gibi ifade edici dil becerileri iletişim sürecine kaynaklık ederler. Bireyin bir olaya, duruma ilişkin görüş ve düşüncelerini aktarabilmesi anlamındaki ifade edici dil becerilerinden konuşma ile bir olay, durum, görüş ve düşüncelerin anlaşılabilmesi anlamına gelen alıcı dil becerilerinden dinleme ve okuma becerileri, olay ve duruma, gerçekleştiği zamana ve mekâna bağımlı şekilde işe koşulan dil becerileridir. Bu beceriler ile verilmek istenen mesajın etkililiği, niteliği, anlamı veya iletimi geçtiği ortam ve şartlarla sınırlıdır. Bu beceriler ile iletilmek istenen mesaj kaynaktan hedefe artık iletilmiştir ve düzenlenmesi ya da düzeltilmesi oldukça zordur. Yazma becerisi ise bilgi, duygu ve düşüncelerin hedef kitleye daha kontrollü bir şekilde iletilmesine olanak sağlayan, mesajın denetimden geçirilerek yapılandırılmasına fırsat sunan bir beceridir. Bu özelliği nedeniyle yazma becerisinin daha güçlü bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Hatta yazma becerisi bireylerin bir konuya ilişkin bilgiyi hatırlamaları ve düzenli bir şekilde bir araya getirmeleri ve paylaşımlarına olanak sağlamakla birlikte belirli bir konu hakkındaki fikirlerini keşfetmelerine, düzenlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı bir araç olarak görülebilir (Graham & Harris,2004). Yazma becerisinin bu özelliği ise ancak yazının bu gücünün farkında olan bireyler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu nedenle eğitiminin başlangıcından itibaren öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmelidir.

Yazma becerisi okul öncesi deneyimlerden beslenen bir beceri olmasına rağmen ilkokulda kazanılan ve yazma etkinlik ve uygulamaları ile gelişen bir beceridir. Ancak hem kendi yapısının karmaşıklığından kaynaklanan hem de yazma sürecinde bireyin öğretmeninden yazma performansı hakkında geribildirim alma süreçlerinden yeterince yararlanamaması nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği söylenebilir. Çünkü yazma becerisinin kazanılması gelişimsel bir süreç gerektir, bu süreç ise bir birini izleyen adımlardan oluşur ve her adım bir sonraki adımda tamamlanır. Bu adımlar ise konu seçimi, seçilen konunun sınırlandırılması, yazının bakış açısının belirlenmesi, ana düşünce ile yan düşüncelerin belirlenmesi ile yazıyı planlama (Çotuksöken, 2006) , taslak oluşturma, sunum, gözden geçirme, düzenleme, paylaşma ve yayınlamayı içerir (Turbill & Bean, 2006). Öğrenciler daha yetkin hale geldikçe, her adımda giderek daha bağımsız hale gelirler ve yazma sürecinin bir sonraki aşamasına geçmek için gereken becerileri kazanırlar. (Casey, Miller, Stockton, & Justice,2016).

Yazma becerisini erken yaşlarda geliştiren öğrencilerin öğrenme, iletişim ve kendini ifade etme için değerli bir araç edindikleri düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde erken yazma becerileri kazanmayan bireylerin yazma konusundaki yetersizliklerinin lisans düzeyinde (Kellogg & Whiteford, 2009) ve hatta lisansüstü düzeyde dahi devam ettiğini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. (Caffarella & Barnett, 2000). Dolayısıyla bu beceri, daha ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere yazabilmeleri için yeterli zaman sağlayan etkili yazma eğitimi uygulamaları yoluyla geliştirilebilir (Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N., 2012).

Yazma etkinlik ve uygulamalarının istenilir nitelikte olması ve öğrencinin yazma becerisini geliştirebilmesi ise yazılan yazıların öğretmen tarafından değerlendirilmesi ve yazarın yapılan bu değerlendirme hakkında bilgilendirilmesi ile mümkün olabilir. Yetenekli yazarlar için bile yazı yazmak oldukça zor olabilir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin en iyi yollarından biri

öğrencilere performanslarına ilişkin geri bildirim sağlamaktır (Ferris, 1997; Lizzio & Wilson, 2008; Smith & Gorand, 2005; Vardi, 2009).

Geribildirim

Geribildirim, bir performans veya davranış hakkında, o davranış ya da performansı onaylayıp / reddedip gelişmeyi sağlayacak olan harekete öncülük eden bilgi (Bee&Bee, 1998) veya bireylerarası etkileşim açısından, başkalarının bireyin davranışlarını nasıl algıladıkları ve nasıl değerlendirdikleri ile ilgili veri kümesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Geribildirim, öğrenme sürecinde merkezi bir faktör olarak kabul edilir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) ve öğretme işine özgüdür (Dowden, Pittaway, Yost & McCarthy, 2013).

Öğrenme sürecinde geri bildirim genellikle hem “değerlendirici” hem de “eğitici” işlevlere hizmet eden bir araç olarak kavramsallaştırılır (Dochy McDowell, 1997). Değerlendirme açısından, bir öğrencinin bir değerlendirme görevindeki performansı hakkında bilgi sağlar (Hounsell, 1987), eğitici işlevi açısından ise, öğrencilerin performans gelişimini kolaylaştırır (Hester, 2001) ve öğrenci deneyiminin kalitesine önemli bir katkıda bulunur (Higgins, Hartley & Skelton, 2002; Akt: Lizzio & Wilson, 2008)). Bir başka ifade ile geribildirim öğrencilerin performansındaki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede, bir performansa ilişkin motivasyonu arttırmada ve gelecekteki performanslarını iyileştirmede çok önemli bir araç ve hatta rehber olarak görülebilmektedir (Hyland 2000; Hattie & Timperley, 2007; Crisp 2007; Orsmond, Merry & Reiling 2005).

Etkili bir geri bildirim için Hattie & Timperley (2007) “Öğrenilmesi gereken (hedef) nedir?, Öğrenme sürecinde öğrenme biriminin ne kadarına ulaşılmıştır? Hedefe nasıl ulaşılabilir? sorularının sorulması gerektiğini savunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla bireyin öğrenme süreci biçimlendirilir. Bu bağlamda geribildirim biçimlendirici değerlendirmenin bir parçasıdır. Biçimlendirici değerlendirme, sınıfın genel değerlendirmesi veya bireysel olarak öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve kullanılması (McMillan, 2007) veya öğretme ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlayan tüm faaliyetler öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için kullanıldığında “biçimlendirici değerlendirme” haline gelir (Black & Wiliam, 1998). Biçimlendirici değerlendirmede öğrencinin performansı hakkında bilgi alması anlamına gelen geribildirim önemli görülmektedir. Ancak öğrencilere bir şeyi ne kadar iyi yaptıklarını ya da neyi yapamadıklarını söylemek, daha sonra daha iyi performans göstermeleri anlamına gelmemektedir. Ramaprasad (1983)’a göre eğer öğrenciye verilen bilgi performansında bir değişiklik yaratmıyorsa, bunun geri bildirim olmadığını iddia eder. Bir anlamda, geribildirim “ileriye beslemelidir” (Hattie & Timperley, 2007; akt: Marrs, 2016).

Geribildirim ne anlatmak istediği önemlidir. Çünkü karşılıklı etkileşimin bir unsuru olarak geribildirim öğretmen ve öğrenci için aynı şeyi ifade etmelidir. Ancak bazen öğretmenin öğrenciye bildirmek istediği ile öğrencinin anladığı şey aynı olmayabilir. Bu durum da, geribildirim etkililiği önünde bir takım engeller yaratabilir. Alan yazında öğretmen ve öğrencinin geribildirim algıları arasındaki farklılıkları, bu farklılıkların nedenlerini ve geribildirim etkililiğinin önündeki engelleri ortaya koyacak çalışmalara rastlamak mümkündür (Carless, 2006; Holmes & Papageorgiou, 2009; Higgins, Hartley & Skelton, 2002; Poulos ve Mahony, 2008).

Öğrenciler ile öğretmenlerin geribildirime yönelik algılarını etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesi duygulardır. Duyguların geri bildirim durumlarında odak rolü vardır çünkü öğrencilerin gelecekteki motivasyonlarını ve özgüvenlerini etkileme gücüne sahiptir (Värlander, 2008).

Värlander, öğrencilerin duygularını görmezden gelmek veya onları kontrol etmek yerine, duyguların tanınması gerektiğini savunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ortaya koyduğu bulgular ışığında geribildirim nasıl verilmesi gerektiğine bir cevap bulunması gerektiği görülmektedir. Geribildirim öğretim sürecinin bu kadar önemli bir parçası iken onu etkisiz hale getiren faktörlere değinilmeli ve öğrenme süreci açısından asıl anlamı ortaya konulmalıdır. Alan yazın incelendiğinde geribildirim nasıl olması ve/veya nasıl olmaması gerektiğine ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Laurillard (2002)' e göre 'Öğrenme,' öğretmen ile öğrenci arasındaki hedef odaklı diyalogu" ifade eder. Laurillard (2002) hedef odaklı diyalogu destekleyen dört özelliği tanımlamaktadır: geribildirim öğrencilerin ihtiyaçlarına göre olmalı; yani iki yönlü iletişimsel alışveriş açısından zengin olmalı; hedef ile ilgili performansın bağıntı ortaya koymalı; ve yansıtıcı olarak, öğrenci ve öğretmenleri "hedef-performans-geribildirim döngüsü" üzerinde düşünmeye teşvik etmelidir (Akt.;Nicol, 2010). Ayrıca etkili bir geri bildirim öğrenciye vereceği bir takım mesajları olmalıdır. Bu mesajlardan bazıları (Lizzio & Wilson, 2008)' a göre şunlardır:

a) hedef- performans farkı bilgisi: Öğrencinin performansı ile beklenen performans arasındaki farkın ne olduğunun en doğru şekilde açıklaması gerektiğine işaret eder (DeNisi & Kluger 2000). Performansla ilgili geri bildirimler işlem derinliği ile başka bir deyişle içerik hakkında ne kadar detaylı ve bilgilendirici bir mesaj içerdiği ile ilişkilidir (Matsumura, Pattthey-Chavez, Valdes, & Garnier. 2002).

b) olumlu özelliklerin vurgulanması: Young (2000) olumsuz geribildirimlerin öğrencilerin performanslarında yıkıcı bir özellik taşıdığını ve gelişimine olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle geribildirim aynı zamanda öğrencinin performansındaki olumlu yönler gelişmeleri de içermelidir. Çünkü olumlu özelliklerin (övgü, teşvik edici ifadeler), sadece doğru tepkilerin güçlendirilmesine değil, aynı zamanda olumsuz geri bildirim benlik saygısı ve motivasyon üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini hafifletmeye katkıda bulunduğu öne sürülmüştür (Lizzio Wilson, Gilchrist, & Gallois 2003). Geribildirimlerin, öğrencinin performansının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bilgilendirmenin birlikte sunulması durumunda olumlu performansı kabul eden öğrencinin olumsuz yönlerini de kabul etmesini sağlar. Dolayısıyla olumlu ifadelerin, olumsuz yönleri kabul eden öğrenci olasılığını arttırdığı söylenebilir (Hyland & Hyland 2001).

c) verilen geribildirim öğrenciye vereceği mesajın netliği: Verilen geribildirim öğrenci tarafından anlaşılmasını ifade eder ve eğer ki, öğrencilerin geri bildirimlerden yararlanmaları bekleniyorsa, öğrenciler ilk önce geribildirimi anlamalıdır. Aksi takdirde verilen geribildirim amacına ulaşamaz. Nitekim verilen geribildirim ile öğrencinin anladığı geribildirim arasında fark oluştuğunu gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Lea ve Steirer, 2000).

d) verilen geribildirim öğrencide adalet duygusunu sarsacak bir endişe kaynağı olmaması: Geribildirim aynı zamanda öğrencinin performansına ilişkin adaletli bir yaklaşım içerisinde sunulmalı, öğrenci adaletsizlik ile ilgili bir endişe duymamalıdır. Öğrenciler yalnızca değerlendirme çıktıları veya notlarıyla değil, aynı zamanda usul adilliği (örneğin şeffaf ve objektif kriterlerin kullanımı, saygı ifadeleri, geribildirim tonu) ile de ilgilenirler. Öğrencilerin adalet beklentisinin iyi not alma beklentisinden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Örneğin, lisans öğrencilerinde yapılan bir çalışmada Chory Esad (2002), adil sınıf yönetimine ilişkin algıların, öğrencilerin daha iyi notlar alma beklentilerinden daha iyi bir öğrenci motivasyonu göstergesi olduğunu bulgulamıştır. (Akt: Lizzio & Wilson, 2008). Bir başka araştırma sonucuna göre geribildirim duyguları düzenlediği,

kaygıyı azalttığı ve öğrencilere geribildirim veren kişinin onlara ilgi duyup saygı duyduğunu gösterdiği, böylece “öğrencilerin genel refahını etkilediği” (Rowe, 2011) sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Knight & Yorke,2003; Mory, 2004; O'Donovan, Price, & Rust, (2004)'ın geribildirimde bulunması gereken özellikler olduğu konusunda ortak noktalarda birleştikleri görülmektedir. Bunlar; ilk olarak değerlendirilen görevlerle ilgili verilen geribildirimde olumlu ve olumsuz yorumlar arasında bir denge olması gerektiği (Hyland & Hyland, 2001); ikinci olarak öğrencilerin akademik dili anlama konusunda zorluk yaşayabilmeleri nedeniyle öğrencilerin geri bildirim mesajının 'gerçek' anlamını tamamen kavramaları gerektiği; (Chanock, 2000) üçüncü olarak da öğrencilerin geri bildirimle yönelik adalet algılarının etkilememesi gerektiğidir (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng). Bunlara ek olarak geribildirim amacı ile verilme şekli arasındaki uyum konusu da ayrıca Whittington ve diğerleri (2004) tarafından sayılan bu özellikleri özetleyen bir ifade olarak görülebilmektedir (Akt: Roberts,2009).

Alanyazına göre geribildirim verilme zamanı da önemlidir. Crisp 2007; Lea & Street (1998) ve Orsmond, Merry & Reiling (2005), geri bildiriminin, en azından bir sonraki değerlendirme görevinden önce verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Geribildirim ve Yazma

Yazma eğitim yoluyla kazanılan bir beceridir ve geribildirim yazma becerisinin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yazma becerisini kazanması bir sürecin sonunda gerçekleşir. Bu süreçte öğrencilere yazılarında neleri doğru yapıp neleri yapamadıklarının, yapamadıkları ya da eksik kaldıkları konuların tam olarak nelerden kaynaklandığının ve bunu tamamlayabilmek için nelere ihtiyaç duyduğunun net bir şekilde ve öğrencinin olumsuz tepkilerine yol açmayacak bir dille iletilmesi ve daha iyi yazmaları yönünde motivasyonlarının artırılması için yazdıklarına ilişkin geribildirim önemli bir araç olarak görülebilmektedir.

Mory (2004) geri bildirimini, genellikle öğretici bir soruya verilen yanıtın doğruluğunu bildiren iletişim veya prosedür olarak tanımlamaktadır. Mory'nin tanımında örtük olan, geri bildirim her türlü soru veya ödevle eşlik edebileceği fikridir. Bu nedenle, tüm öğrenciler eğitimleri boyunca yazdıklarına bir tür geri bildirim almış olabilirler. Örneğin öğrenciler öğretmeninden ödevin değerlendirilmesi, sınavın sonuçlarının karşılaştırılması şeklinde (Beaumont, O'Doherty & Shannon 2011; Carey ve ark. 2010) veya akranlarından yazdıklarına ilişkin yazılı veya sözlü geri bildirim alırlar (Caffarella & Barnett 2000; Nelson & Schunn 2009, Akt: Ekholm, Zumbunn ve Conklin,2015)

Grabe ve Kaplan (1996)'a göre öğretmenlerin öğrencilerine sundukları geri bildirim onların daha iyi metinler üretebilmesine yardımcı olmaktadır. Geribildirim, öğrenciler yazılarına ilişkin geribildirimleri anladıkları ve sonraki yazılarına yansıtılabildikleri ölçüde yazma gelişimi için çok güçlü bir araç olarak görülebilmektedir (Ferris, 1997; Lizzio ve Wilson, 2008). Goldstein (2004), öğrencilerin yazdıkları metinlerin okur tarafından nasıl anlaşıldığını, yazdıklarını daha nitelikli duruma getirmek için neler yapması gerektiğini bilmeye ihtiyaçları olduğunu bunun da ancak yazdıklarına ilişkin geribildirim sunulmasıyla olanaklı olabileceğini ifade eder (Ülper,2012). Çünkü öğrencilerin yazdıklarına ilişkin geri bildirimleri nasıl algıladıkları, geri bildirimle olumlu bir etkileşime engel teşkil edebilir ve daha sonra yazma performansını da düşürebilir (Marrs,2016). Bu durum çoğunlukla öğrencilerin performanslarındaki olumsuzlukların vurgulanması durumunda ortaya çıkabilir (Coleman, Jussim & Abraham, 1987). Örneğin, üniversite öğrencileri, aldıkları geri bildirimlerin genellikle okunaksız, çok belirsiz, performansla ilişkili bireysel rehberlikten uzak genel ifadelerin kullanıldığını ve öğrenci çalışmasının olumsuz yönlerine çok fazla odaklandığını (Higgins, Hartley & Skelton. 2002, Weaver,

2006); ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri de geribildirim bazen çok eleştirel olduğunu ve nadiren olumlu yorumlar içerdiğini (Marrs, Zumbunn, McBride,& Stringer, 2015; Zumbunn Marrs, S. & Mewborn, 2016) ifade etmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde olumlu geribildirim algıları olan öğrencilerin, olumsuz geribildirim algıları olan öğrencilerden daha fazla öz-yeterlilik sahibi yazar olma eğiliminde olduklarına ilişkin bulgulara rastlamak mümkündür. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma geribildirim algıları da yazma başarısı ile olumlu yönde ilişkilidir (Hillocks 2008; McGrath, Taylor ve Pychyl 2011). Yine yapılan başka araştırmalarda da yazma becerisi okuduğunu anlama ve genel akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Bangert-Drowns, Hurley &Wilkinson, 2004; Herbert, Gillespie, & Graham, 2013; Graham, 2006; Graham & Herbert, 2011). Çünkü okul ortamlarında, yazma, öğrencilerin bilgiyi ifade etmesinin birincil yoludur (Graham ve Harris, 2004). Daha da önemlisi, yazma “konu bilgisini toplama, hatırlama ve paylaşma için esnek bir araç ve ayrıca çocukların belirli bir konu hakkındaki fikirlerini keşfetmelerine, düzenlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacak bir araç” sağlar (Graham ve Harris, 2005). Bu nedenle öğrencilere yazdıklarına ilişkin geribildirim sunmak bunu yaparken yazılarının olumsuz yönlerinin yanında olumlu yönlerini vurgulamak ve öğrencinin yazma isteğini artırmak aynı zamanda bilgiyi keşfetmesi ve kullanmasına olanak sağlamaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin de öğretmenin sunacağı geribildirimler sayesinde geliştirileceği düşüncesi ile geribildirim ve yazma gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olacağı düşünülen bu çalışma planlanmıştır.

Amaç

Bu çalışma Marrs (2016)'nın geliştirilmiş olduğu Yazma Geribildirim Ölçeğini Türkçeye ve öğretmen adaylarına yönelik olarak uyarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerine performansları ile ilgili geribildirim verecek olan öğretmen adaylarının yazdıklarına ilişkin geribildirim algılarının belirlenmesinin gelecekteki öğretmenlik deneyimleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayının geribildirime yönelik algısı geribildirimi nasıl kullanacakları veya kullanıp kullanmayacaklarına dair ipuçları sunabilecektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmen adaylarının ölçeğin açılımlı faktör analizi için Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi 80 Türkçe Öğretmenliği 92 olmak üzere 172; doğrulayıcı faktör analizi için, Sınıf eğitimi 81; Türkçe Öğretmenliği 93 olmak üzere 174 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ölçeğin açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri için çalışma grubunun bölümlere göre dağılımı Tablo1'de sunulmuştur.

Faktör analizinde güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklem yeterli görülmeyle birlikte faktör yapısının açık ve az sayıda olması durumunda bu sayı 100'e kadar indirilebilmektedir (Kleine, 1994; akt: Çokluk vd., 2012). Bu bağlamda açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri için çalışma grubu sayısının uygun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 1: Çalışma grubu ve bölümlere dağılımı

Sınıf			Cinsiyet		Toplam
			1,00	2,00	
1,00	bölüm	Türkçe	16	20	36
	Toplam		16	20	36
2,00	bölüm	sınıf	40	20	60
		Türkçe	32	19	51
Toplam			72	39	111
3,00	bölüm	sınıf	48	20	68
		Türkçe	41	25	66
Toplam			89	45	134
4,00	bölüm	sınıf	19	14	33
		Türkçe	22	10	32
Toplam			41	24	65
Total	bölüm	sınıf	107	54	161
		Türkçe	111	74	185
Toplam			218	128	346

Veri toplama aracı

Bu çalışmada Türkçe öğretiminin bir parçası olan yazma becerisinin kazandırılmasından sorumlu olacak öğretmen adaylarının yazma geribildirim algılarını belirlemeyi amaçlayan “Yazma Geribildirim Ölçeği”nin geliştirme süreci raporlanmıştır.

Yazma Geribildirim Ölçeği: 7’li likert tipi bir ölçektir. “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek 15 maddeden oluşmakta yedi madde ters puanlanmaktadır (8, 9, 10,12, 13, 14 ve 15. maddeler)

Uyarılama Süreci

Ölçek geliştirme çalışması başlangıçta Marrs(2016)’nın Yazma Geribildirim Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması şeklinde planlanmıştır. Marrs (2016)’tan e- posta yoluyla ölçeğin uyarılama izni alındıktan sonra ölçeğin dil geçerliği için ölçek İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan üç farklı öğretim elemanı tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve bu çevirilerin uygunluğuna ilişkin olarak İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan farklı üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Çevirinin Türkçe’ye uygunluğu açısından Türkçe Öğretmenliği alanında iki öğretim üyesinin görüşü de alındıktan sonra uzmanların her bir maddenin geçerliliği konusunda %90–100 oranında uyuma göstermesi ölçüt olarak kabul edilmiş ve uygulama için 31 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir. Daha sonra ölçeğin dil eşdeğerliği için orijinal formu ve Türkçe formu İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamada rastgele seçilen bir şubeye orijinal form diğer şubeye de Türkçe form verilmiş ve iki grup karşılaştırılmıştır. İki grupta verilerin dağılımının normalliği test edilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi hem İngilizce hem Türkçe form için anlamlılık değeri 0,05’ten büyük olduğu için dağılımın her iki grup için de normal olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2: Dil eşdeğerliği için grupların dağılımı

topg	grup	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
	İngilizce	,165	26	,067
	Türkçe	,102	26	,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2’de görüldüğü gibi verilerin normal dağılmaktadır bu nedenle ölçeğin dil eşdeğerliğinin sınanması için Bağımsız Örneklem t- testi uygulanmıştır.

Tablo 3: Dil Eşdeğerliği t- testi

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
topg	Equal variances assumed	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
		6,089	,017	-,535	50	,595
	Equal variances not assumed			-,535	39,902	,596

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin varyanslarının homojenliğini gösteren Levene Testi sonuçlarına göre F sonucuna ait anlamlılık değeri 0,05 büyük olması her iki grubun varyanslarının eşit (homojen) olduğunu göstermektedir (Kilmen,2015). Veriler için hesaplanan t değeri -,535 bulunmuştur. Bu bulgu da iki grubun ortalamaları arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda ölçeğin dil eş değeri sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin uyarlama aşamasının ikinci aşamasında ölçek dört farklı devlet üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim 1-4. Sınıfta gören 620 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ancak Türkçe’ye uyarlama çalışması sırasında Marrs (2016)’nin 31 maddelik ölçeğinin 4 faktörlü yapısında ölçek maddelerinin 8 faktöre dağıldığı ancak faktör yapısına uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle ölçekte bulunan bazı maddeler sabit tutulmak koşulu ile yeni maddeler yazılmış, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada ölçeğin faktör analizi için uygunluğuna karar verildikten sonra değişkenlerin faktörlerle ilişkisini keşfetmek ya da değişkenlerin bir yapı (faktör) olup olmadığını doğrulamak için açıklayıcı faktör analizi; yapıları doğrulamak için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa, analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında ölçeğin açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerine yer verilmiştir. Hazırlanan ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirleyebilmek için KMO ve Barlett Testi ile uygunluğu sınanmıştır. Tablo 4’te ölçeğin KMO değerleri ve Barlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo: 4 KMO VE Barlett Küresellik Testi

Yazma Geribildirim Ölçeği	Kaiser Olkin değeri	Meyer (KMO)	Barlett Testi	df	p
YGÖ	,888		1618,089	105	,000

Ölçeğin KMO değerinin 0.80’in üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Kaiser (1974) 0,5 oranını kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5- 0,7 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8- 0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper- mükemmel şeklinde sınıflamıştır (Akt: Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014). Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin KMO değerinin veri analizi için olduğunu gösterir (Çokluk, vd.,2012).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak ölçeklerin ortak varyans sonuçları elde edilmiştir. Ölçeklerin ortak varyans sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ortak varyans tablosu

Maddeler	Özdeğerleri	Karekök değeri
g1	1,000	,713
g2	1,000	,781
g3	1,000	,813
g4	1,000	,866
g5	1,000	,732
g6	1,000	,759
g7	1,000	,721
g8	1,000	,718
g9	1,000	,777
g10	1,000	,786
g11	1,000	,679
g12	1,000	,410
g13	1,000	,640
g14	1,000	,519
g15	1,000	,542

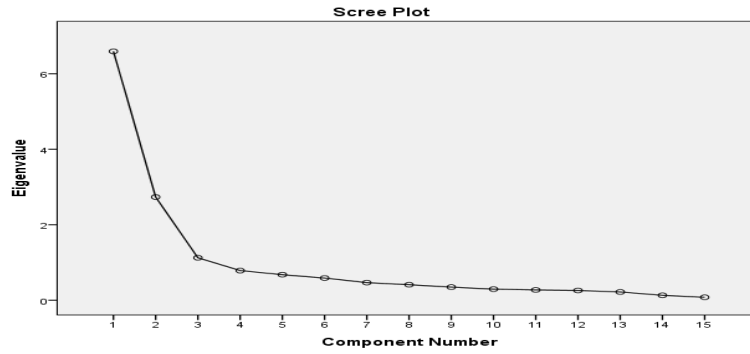
Tablo 5'te ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansının .10'dan küçük olmaması gerektiği (Çokluk vd, 2012) düşünüldüğünde ölçek maddelerinde bir sıkıntı olmadığı ve hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmadığı söylenebilir.

Tablo 6: YGÖ Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşenler	Başlangıç özdeğerleri			Belirlenen sayıda Faktöre İlişkin değerler				Belirlenen sayıda faktöre ilişkin döndürülmüş değerler		
	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans yüzdesi	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans yüzdesi	özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamalı açıklanan varyans yüzdesi	
1	6,594	43,962	43,962	6,594	43,962	43,962	6,114	40,761	40,761	
2	2,735	18,233	62,195	2,735	18,233	62,195	2,385	15,900	56,662	
3	1,126	7,509	69,704	1,126	7,509	69,704	1,956	13,043	69,704	
4	,787	5,244	74,949							
5	,678	4,521	79,469							
6	,589	3,927	83,397							
7	,467	3,115	86,512							
8	,412	2,747	89,259							
9	,349	2,326	91,586							
10	,296	1,974	93,560							
11	,274	1,829	95,389							
12	,260	1,734	97,123							
13	,220	1,468	98,591							
14	,132	,880	99,471							
15	,079	,529	100,000							

Tablo 6 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için 3 faktör önerildiği görülmektedir. Başlangıç özdeğerleri kısmında maddelerin varyansa katkı yüzdeleri incelendiğinde birinci faktörün 40,761, ikinci

faktörün 56.662 ve üçüncü faktörün ise 69,704 oranında katkı sağladığı görülmektedir. Faktör sayısına karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin incelenmesi de önerilmektedir. YGÖ 'nin yamaç birikinti grafiği Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2: YGÖ Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiğinde Y ekseninden X eksenine iniş eğiliminde iki nokta arasındaki her bir aralık, varyansa yaptıkları katkı açısından bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğerleri,2012). Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Maddeler	Bileşenler		
	1	2	3
g4	,928		
g3	,887		
g2	,860		
g6	,858		
g5	,850		
g1	,838		
g7	,833		
g11	,810		
g8		,836	
g10		,833	
g9		,830	
g12			,800
g13			,674
g14			,599
g15			,561

Tablo 7 incelendiğinde faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt boyutunun 8 maddeden (g1, g2, g3, g4, g5, g6, g7 ve g11), ikinci alt boyutunun ise 3 maddeden (g8, g9 ve g10) ve üçüncü alt boyutunun da 4 maddeden (g12,g13,g14 ve g15) oluştuğu; birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri ,928 ile ,810; , ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri ise ,836 ile ,830 aralığında değişirken; üçüncü alt boyutundaki faktör yüklerinin ,800 ile ,561 aralığında değiştiği görülmektedir. Tüm maddelerin yük değerleri için kabul noktası.32'yi (Çokluk vd,2012) karşıladığı ve altında yük değeri olan madde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle üç boyuttan ve 15 maddeden oluşan YGÖ son halini almıştır.

Maddelerin içerikleri dikkatte alınarak boyutlar adlandırılmıştır. İlk boyutta yer alan maddeler genel olarak geribildirim yazma sürecine olumlu etkileri üzerine odaklandığından "yazma sürecine olumlu etki"; İkinci boyutta yer alan maddeler geribildirim yazma sürecine yönelik olumsuz etkileri ile ilgili

olduğundan “yazma sürecine olumsuz etki”; üçüncü boyut ise geribildirim niteliği ile ilgili olduğundan “geribildirim niteliği” şeklinde adlandırılmıştır.

Güvenirlilik Analizleri

Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarından önce ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa, analizleri gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: YGÖ İç Tutarlılık Katsayıları

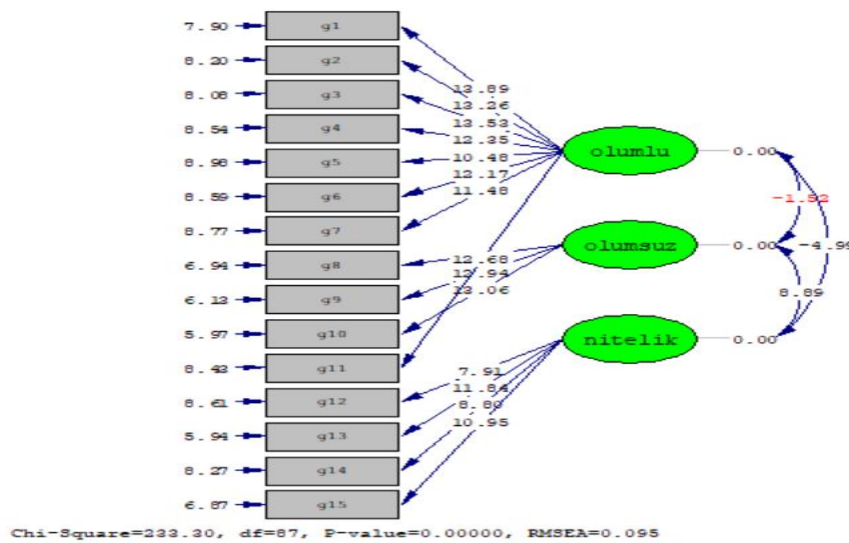
	Cronbach's Alpha	N
Ölçek bütününe ilişkin	,874	15
Yazma sürecine olumlu etki	,916	8
Yazma sürecine olumsuz etki	,852	3
Geribildirim niteliği	,726	4

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin bütününe ilişkin her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,874, yazma sürecine olumlu etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,916, yazma sürecine olumsuz etki faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,852 ve geribildirim niteliği faktörüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,726 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyi .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008) dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada daha önceden ve elde edilen verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunmak (Sümer, 2000) için kovaryans matrisleri (Çokluk vd., 2012) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi için Yol diyagramı önemli bir araçtır (Çokluk vd., 2012). Gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde, 2.56’yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Çokluk vd., 2016). Şekil 3’e göre ölçek .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak p değerinin manidar çıkması durumunda alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesi önerilir.



Model uyumunu test etmek amacıyla incelenen ilk uyum indeksi Ki Kare (x^2)'dir. x^2 gözlenen kovaryans matrisi ile kestirilen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığını test etmektedir (Bagozzi & Heatherton, 1994) ve fark bulunmaması modelin uyumlu olduğu gösterir (Hair vd., 1998; Tabachnick & Fidell, 2007). Örneklem büyük olduğunda x^2 değeri yerine x^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer esas alınması önerilmektedir (Hoe, 2008; Şimşek, 2007; akt: İlhan ve Çetin, 2014). Alanyazında model uyumu için önerilen uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin bir görüş birliği olmamasına rağmen RMSEA CFI, GFI, NFI, NNFI, SRMR değerleri gibi farklı uyum indekslerinin kullanıldığı görülmektedir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan & Müllen, 2008; Garver ve Mentzer, 1999; Gerbing ve Anderson, 1992; Iacobucci, 2010; Joreskog ve Sörbom, 2001; McDonald & Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2001). YGÖ için doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; kullanılması önerilen uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Önerilen Modellerin Uyum Değerleri ve Uyum Düzeyleri

Uyum İndeksi	YGÖ		Kabul Kesme Noktaları
x^2/sd	2,67	Mükemmel	≤ 2.5 = Mükemmel
RMSEA	0,09	Kabul Edilebilir	0 = Mükemmel ≤ 0.10 = Zayıf
SRMR	0.05	İyi	≤ 0.08 = İyi
NNFI	0.94	İyi	≥ 0.90 = İyi Uyum
NFI	0.92	İyi	≥ 0.90 = İyi Uyum
CFI	0.95	Mükemmel	≥ 0.95 = Mükemmel Uyum

Tablo 9, Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk(2012)'un aktardığı uyum değerlerine göre hazırlanmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde gerçekleştirilen analizler sonucunda, elde edilen değerlerin kabul kesme noktaları ile uyumlu olduğu bu nedenle de YGÖ'nin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Sonuç

Öğrenciye performansı hakkında bilgi vererek mevcut durumları ve ulaşmaları beklenen hedef arasındaki farkı kapatmalarına ve öğretimin düzenlenmesine katkı sağlayacak geribildirim verilmelidir. Alanyazın araştırmalarının da gösterdiği gibi geribildirim, öğrenme ve öğrenci performansının iyileştirilmesi açısından bu kadar kritik bir öneme sahipse, öğrencilerin geri bildirimle yönelik duygularını anlamının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Andrade, 2010). Son zamanlarda yapılan öğrenme araştırmaları, öğrencilerin materyal ve eğitmenle olan duygusal bağlantılarının başarı için kritik bir faktör olduğunu göstermektedir (Scherer, 2000; Efkliides ve Volet, 2005). Bu araştırmalar, sevmeye veya heyecan gibi olumlu duyguların, öğrencilerin akademik başarılarını ve zaman içindeki öğrenmelerini geliştirdiğini (Efkliides ve Volet, 2005; Linnenbrink Garcia ve Pekrun, 2011), nefret veya hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların ise öğrenme süreci açısından büyük ölçüde zararlı olduğunu göstermektedir (Pekrun, 2006; akt: Driscoll ve Powell, 2016).

Geribildirim öğrencinin öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, yalnızca öğrencilerin aldıkları geribildirim hakkındaki görüşlerini değil, aynı zamanda geri bildirimle nasıl tepki verdiklerini de anlamak önemli görülmektedir (King ve ark., 2009). Bu nedenle, öğrencilerin etkili ve yararlı geri bildirimlere ilişkin bilişsel inançlarını değil, aynı zamanda geri bildirimle olan duygusal ilişkileri de incelenmelidir (Duncan ve Barrett 2007; Akt: Dowden ve diğerleri, 2013). Geribildirim öğrenciler arasında gurur ve mutluluk duygularından hayal kırıklığı, öfke ve üzüntü duygularına kadar değişen güçlü duygusal tepkilere neden olabilir (Marrs ve diğerleri, 2016; Rowe, Fitness, & Wood,

2013; Zumbunn ve diğeri, 2016). 1980'lerde ve 1990'larda yapılan nörolojik araştırmalar, duyguların bilişsel işlevlere güçlü bir şekilde aracılık ettiğini göstermiştir (Damasio 1994). Bu nedenle geribildirim verilme şekli önemli görölmektedir. Ayrıca, tüm öğrencilerin benzer geribildirim algılarına sahip olmadıklarını ve öğrencilerin geribildirim algılarının nasıl geliştiğini tanımlamak ve öğrencilerin geribildirime ilişkin olumlu duygular geliştirmeleri açısından önemli görölmektedir.

Graves (1983) "çocukların yazmak istediğini" ve çeşitli yüzeylerde iz bırakma girişimlerinin "Ben" demenin yolu olduğunu savunmaktadır. Yazma süreci imladan fikirlerin sentezine kadar bir dizi farklı beceri gerektirir. Ayrıca ne yazacağınızı ve ne zaman yazacağınızı planlama, hedefler belirleme ve yazma sırasında duyguları düzenleme gibi birtakım davranışlar gerektirir (Graham ve Harris, 2000). Etkili yazma için gerekli bireysel becerilerin her biri yazma sürecinin farklı aşamalarında kullanılmalıdır. İlkokullarda yazma becerilerini (Berninger, Cartwright, Yates, Swanson ve Abbott, 1994) ve yazılarını planlama yeteneklerini (Best, Miller, & Naglieri, 2011; Huizinga, Dolan, & Van der Molen, 2006). yeni geliştirmeye başlayan çocuklar için özellikle zor olabilir. Öğrenciler yazma sürecini öğrenirken, öğretmenlerinden rehberlik ve geri bildirim almaları çok önemli görölmektedir (Willis, 2001 Akt: Marrs, Zumbunn., McBride & Stringer (2016)). Ayrıca Clay (1998) yazmayı her türlü öğrenmenin ve başarılı bir okuyucu olmanın da bir yolu olarak görmektedir (Akt: Archibald, 2010). Bu nedenle çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayabilmek için öğretmenlerin sınıfta yapacakları uygulamalarla, karmaşık bir süreç olan yazmayı açık ve anlaşılır hâle getirmeleri gerekir (Archibald, 2010). Geribildirim öğrencinin yazma performansı açısından önemli ve etkili bir öğrenme aracıdır. Örneğin Duijnhouwer, Prins ve Stokking, 2011 ve Ferris, 1997'nin yapmış oldukları araştırma sonuçları bunu doğrular niteliktedir (Akt: Marrs, 2016). Öğrencinin yazma performansı kendisine verilen geribildirim niteliği, geribildirime ilişkin duyguları, geribildirim yazma gelişimine olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

"Yazma Geribildirim Ölçeği" için yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda doğrulanmış 15 maddelik ve üç faktörlü alan yazında ifade edildiği gibi öğrencilerin geri bildirim niteliği ve geribildirime ilişkin duyguları ve yazma sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz etkileri ile yazma gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek özellikte yapılandırılmış görölebilmektedir.

Yazma Geribildirim Ölçeği, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen değerlerin önerilen uyum indeksleri ve kabul kesme noktaları ile uyumlu olduğu bu nedenle de yazma gelişimi açısından geribildirim olumlu olumsuz etkileri ve geribildirim niteliği olmak üzere üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Kaynakça

- Archibald, M. (2010). Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers. Doctoral of dissertation, Walden University
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 74(1), 29-58.
- Bee, R. & Bee, F. (1998). *Constructive feedback*. CIPD Publishing.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, King's Assessment for Learning Group, King's College London.
- Brown T.A (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (First Edition). N.Y: NY: Guilford Press

- Caffarella, R. S. & 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.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Casey, L. B., Miller, N. D., Stockton, M. B. & Justice, W. V. (2016). Assessing writing in elementary schools: Moving away from a focus on mechanics. *Language Assessment Quarterly*, 13(1), 42-54.
- Chory-Assad, R.M. 2002. Classroom justice: perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, (50), 58-77
- Coleman, L. M., Jussim, L., & Abraham, J. (1987). Students' Reactions to Teachers' Evaluations: The Unique Impact of Negative Feedback 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 17(12), 1051-1070.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C.L. and Ng, K. (2001). Justice in the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organisational justice research. *Journal of Applied Psychology*, (86), 425-445.
- Connors, R.J. and Lunsford, A.A. 1993. Teachers' theoretical comments on students' papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Crisp B.R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2006). Uygulamalı Türk Dili, İstanbul: Papatya Yayıncılık
- De Nisi, A. and Kluger, A.N. 2000. Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved? *Academy of Management Executive*, 14, 129-139.
- Dochy, F. J. & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a Tool for Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-98.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Driscoll, D.L & Powell, R. (2016). States, Traits, and Dispositions: The Impact of emotion on writing development and writing transfer across college courses and beyond. In *Composition Forum* (Vol. 34). Association of Teachers of Advanced Composition.
- Ekholm, E., Zumbunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: Writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207.
- Ferris D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Garver, M. S. & Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33.
- Gerbing, D. W. & Anderson, J. C. (1992). Monte Carlo evaluations of goodness of fit indices for structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 132-160.
- Graham S. & Harris K.R. (2004). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning About Learning Disabilities*, 3rd ed. 281 – 313, San Diego, CA: Elsevier Science.
- Graham, S., & Herbert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.

- Graham, S. & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S. Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide. NCEE 2012 4058. What Works Clearinghouse. Guilford Publications. Inc
- Hattie J. & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Hebert, M. Gillespie, A. & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111-138.
- Hester, V. 2001. Responding to student writing: Locating our theory-practice among communities. Paper presented at the 52nd Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. 14–17 March.
- Higgins R. Hartley P., & Skelton A. (2001). "Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback". *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.
- Higgins, R. Hartley, P. and Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 53–64.
- Hillocks, G. (2008). Writing in secondary schools. Handbook of research on writing: *History, Society, School, Individual*, text, 311-329.
- Holmes, K. & Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, (Pre-2012), 8(1), 85.
- Hooper, D. Coughlan, J. & Mullen, M. (2008.). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1),53-60.
- Hounsell, D. 1987. "Essay writing and the quality of feedback". In Student learning: research in education and cognitive psychology, Edited by: Richardson, J.T.E. (p.109-119).Eysenck, M. and Piper, D.W. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., & Du Toit, S. H. C. (2001). LISREL 8: New statistical features. Scientific Software International.
- Kellogg, R. T. & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. (Second edition). N.Y: Guilford Publications, Inc. Young, P. 2000. 'I might as well give up': self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 409–418.

- Laurillard, D. (2002). Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies. 2nd ed. London: RoutledgeFalmer.
- Lea, M.R. & Steirer, B.V. 2000. "Student writing and staff feedback in higher education: an academic literacy approach". In Students' writing in higher education: new contexts, Edited by: Lea, M. and Steirer, B. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Lizzio, A. Wilson, K., Gilchrist, J. & Gallois, C. (2003). The role of gender in the construction and evaluation of feedback effectiveness. *Management Communication Quarterly*, 16, 341-379.
- Marrs, S. A. (2016). Development of the student perceptions of writing feedback scale. Doctoral of dissertation Philosophy at Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia.
- Marrs, S. Zumbrunn, S., McBride, C., & Stringer, J. K. (2016). Exploring Elementary Student Perceptions of Writing Feedback. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 16-28.
- Matsumura, L.C. Pattthey-Chavez, G.G., Valdes, R. and Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. *Elementary School Journal*, 103, 3-24.
- McDonald, R. P. & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64.
- McGrath, A. L., Taylor, A. & Pychyl, T. A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 5.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. In J. McMillan, Formative classroom assessment: Theory into practice (pp. 1 – 7). New York, NY: Teachers College Press.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2, 745-783.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Norton, L.S. & Norton, J.C.W. (2001). Essay feedback: How can it help students improve their academic writing? paper presented at First International Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing across Europe (EATAW). June18-20, Gronigen.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9, 325-335.
- Orsmond, P., Merry, S. & K. Reiling. (2005). Biology student's utilization of tutors' formative feedback: A Qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 369-386.
- Poulos, A. & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Roberts, S. (2009). Pod casting feedback to students: students' perspectives of effectiveness. *Innovations in Practice*, 1(2), 44-47.
- Rowe A. (2011). The personal dimension in teaching: Why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.

- Rowe, A. D., Fitness, J. & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: A qualitative study. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 283-309.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Smith E. & Gorard S. (2005). "They don't give us our marks': the role of formative feedback in student progress". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 21-38.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). New York: Harper & Row.
- Turbill, J. & Bean, W. (2006). Writing Instruction K-6: Understanding Process, Purpose, Audience. Education Review//Reseñas Educativas.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(165).
- Vardi I. (2009). The relationship between feedback and change in tertiary student writing in the disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 350-361.
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in higher education*, 13(2), 145-156.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Whittington, V., Glover, A. & Harley, F. 2004. Preservice early childhood students' perceptions of written feedback on their essays. *Early Child Development and Care*, 174, 321-337.
- Zumbrunn, S., Marrs, S. & Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. *Reading and Writing*, 29(2), 349-370.

YAZMA GERİBİLDİRİM ÖLÇEĞİ

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