

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 27.10.2024

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 16.03.2025

Kabul edildi/Accepted: 28.03.2025

DÖNÜT YARAR ALGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Nazife Arslan¹, Selay Arkün Kocadere²

Öz

Bu çalışmanın amacı, Hattie ve Timperley'in (2007) kavramsal çerçevede dönüt türleri ve düzeylerini içeren modeline dayalı olarak, Brooks ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Öğrenci Dönüt Algı Ölçeği'nin görev düzeyi bölümünün Türkçeye uyarlamaktır. Çalışma grubunu 165 lisans ve lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan Görev Düzeyi Öğrenci Dönüt Yarar Algısı Ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama sürecinde, dilsel ve kültürel eşdeğerliği sağlanmak için ölçeğin çevirisi dil uzmanları tarafından doğrudan ve tersine çeviri yöntemleriyle gerçekleştirilmiş, alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, çeviri aşaması tamamlanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla hedef kitleyi temsil eden beş öğrenciden görüş alınmış, ardından 15 kişilik bir grupla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları, ölçeğin orijinali ile tutarlı şekilde, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiş ve faktör yüklerinin 0.678 ile 0.817 arasında değiştiği görülmüştür. DFA sonuçlarına göre, modelin uyum indekslerinin kabul edilir seviyede ($\chi^2/df=2,05$; RMSEA=0,08; NFI=0,929; CFI=0,961; GFI=0,936; AGFI=0,878) olduğu bulunmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda, iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha 0.897, iki yarı test güvenirlilik katsayısı ise 0.870 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçek puanlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: dönüt; dönüt yarar algısı; ölçek uyarlama.

Yasal İzinler: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu, Tarih: 15.04.2024, Sayı: E-51944218-300-00003480949.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yazılan "Oyunlaştırılmış Öğrenme Ortamında Hedef Yönelimi ve Oyuncu Türlerinin Dönüt Yarar Algısı ve Başarıya Etkisi" başlıklı tezin bir parçasıdır.

¹ Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, nazife_arslan@hacettepe.edu.tr, orcid.org/0000-0003-4939-3872.

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, selaya@hacettepe.edu.tr, orcid.org/0000-0003-4984-6456.

ADAPTATION OF THE FEEDBACK PERCEPTION SCALE TO TURKISH: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The aim of this study is to adapt the task-level section of the Student Feedback Perception Scale into Turkish, originally developed by Brooks et al. (2019) based on Hattie and Timperley's (2007) conceptual framework, which includes types and levels of feedback. The study group consists of 165 undergraduate and graduate students. The Student Feedback Perception Scale, prepared in a five-point Likert format, consists of 10 items. In the adaptation process, linguistic and cultural equivalence was ensured through both forward translation and back translation methods carried out by language experts, and necessary revisions were made based on evaluations by subject matter experts, completing the translation phase. To assess the clarity and applicability of the scale, feedback was obtained from five students representing the target group, followed by a pilot study conducted with a group of 15 students. In order to test the construct validity of the scale, both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. The results of the EFA indicated that the scale had a single-factor structure consistent with the original version, with factor loadings ranging between 0.678 and 0.817. According to the CFA results, the model fit indices were found to be at an acceptable level ($\chi^2/df = 2.05$; RMSEA = 0.08; NFI = 0.929; CFI = 0.961; GFI = 0.936; AGFI = 0.878). Reliability analyses showed that the internal consistency coefficient, Cronbach's Alpha, was calculated as 0.897, and the split-half reliability coefficient was 0.870. These results indicate that the scale scores demonstrate a high level of reliability and can be considered a valid instrument for measurement purposes.

Keywords: feedback; feedback perception; scale adaptation.

Legal Permissions: Hacettepe University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, Date: 15.04.2024, Number: E-51944218-300-00003480949.

Summary

This study aimed to adapt the Task-Level Feedback Perception Scale into Turkish, originally developed by Brooks et al. (2019), based on Hattie and Timperley's (2007) conceptual framework addressing types and levels of feedback. Feedback is considered one of the most powerful influences on learning and achievement, capable of exerting both positive and negative effects depending on its nature, timing, and the learner's perception (Hattie & Timperley, 2007; Winstone et al., 2022). While Sadler (1989) described feedback as guidance providing learners with information about how successfully they have performed a task, Scharrel (2012) emphasized that effective feedback involves comparing the learner's current performance with learning goals to facilitate progress. Additionally, feedback not only supports individual learning processes but also plays a crucial role in enhancing the quality of educational programs and informing instructional design (Bayrak & Yurdugöl, 2015).

Despite its significance, research by Carless and Boud (2018) indicated that many students in higher education struggle to understand and effectively respond to both written and oral feedback, highlighting the importance of feedback quality rather than its mere presence. Hattie and Clarke (2019) further argued that effective feedback requires asking the right questions and promoting appropriate learning strategies. Pokorny and Pickford (2010)

suggested that for feedback to be genuinely useful, it should be explicitly linked to assessment criteria and provided formatively during the learning process. Moreover, Narciss and Huth (2002) pointed out that designing effective formative feedback requires considering instructional context, learner characteristics, and feedback elements such as content, function, and delivery. Effective feedback must remain specific, objective, and non-judgmental, focusing on performance rather than the individual (Schartel, 2012).

According to Hattie and Timperley (2007), effective feedback should address three fundamental questions: "Where am I going?", "How am I going?", and "What is the next step?", thus categorizing feedback into three types: Feed Up, Feed Back, and Feed Forward. Feed Up focuses on clarifying learning objectives, Feed Back provides information about progress toward these objectives, and Feed Forward guides learners on future actions to bridge gaps in their learning. Feed Up focuses on clarifying learning objectives by providing information related to the goals or expected standards that learners should aim to achieve. In addition to helping learners understand their immediate objectives, feed up also supports the development of long-term academic planning skills, enabling them to visualize their broader educational pathway (Fisher & Frey, 2009; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2023). Feed back provides learners with evaluative information about their current performance in relation to the intended learning outcomes. While feedback at this level validates progress and highlights errors or areas needing improvement, isolated feed back without additional guidance might be insufficient for promoting deep learning and self-correction. Therefore, integrating feed back with detailed strategies or examples for improvement can significantly enhance learning effectiveness (Shute, 2008; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Feed Forward offers guidance on what steps to take next, promoting learning progression by suggesting future actions based on current performance analysis. This type of feedback not only helps learners identify areas for improvement but also encourages strategic planning, self-regulation, and motivation. Effective feed forward provides explicit suggestions, alternative approaches, and actionable strategies that students can apply to subsequent tasks, thereby bridging the gap between current abilities and future learning goals (Carless & Boud, 2018; Hattie & Timperley, 2007).

Additionally, Hattie and Timperley (2007) conceptualized feedback across four levels: task level, process level, self regulation level, and self level. Task level feedback relates directly to the accuracy of task completion and is the most common type observed in classrooms. Shute (2008) noted that task level feedback enhances student performance by providing specific information about task requirements. Kluger and DeNisi (1996) emphasized that task focused feedback prevents performance declines associated with attention shifts away from the task. Process level feedback addresses the strategies and methods used to complete tasks when it helps learners identify misconceptions and encourages strategy development (Hattie & Timperley, 2007). Self regulation feedback focuses on helping learners monitor, regulate, and control their learning strategies, promoting learner autonomy. Conversely, self level feedback, which targets personal traits rather than performance, has limited effectiveness on learning outcomes (Hattie & Timperley, 2007).

Brooks et al. (2019) coded classroom interactions according to the three feedback questions and found that 50% of feedback sentences addressed progress verification (Feed Back), followed by feed up (31%) feed forward (19%). They also reported that 79% of feedback focused on the task level, highlighting its prevalence in classroom settings. Similar findings were supported by Hattie and Timperley (2007), confirming the dominance of task focused feedback.

More recently, the concept of feedback perception has gained attention. Early perspectives assumed that feedback was unidirectional transmitted from teacher to student and that students would naturally find it valuable, understand it, and act upon it (Winstone et al., 2022). However, research indicates that one-way feedback often fails to generate expected learning gains and may lead to disengagement (Winstone et al., 2022). Social constructivist and sociocultural approaches now conceptualize feedback as a dynamic, reciprocal process, emphasizing active student engagement (Van der Kleij et al., 2019).

Feedback perception refers to how students evaluate, interpret, and are influenced by the feedback they receive. Several instruments have been developed to measure feedback perceptions, such as the Feedback Perceptions Questionnaire (FPQ) by Strijbos, Pattel, and Narciss (2021), the Assessment Feedback Questionnaire (AFQ) by Lizzio and Wilson (2008), the Feedback Scale (FS) by De Kleijn et al. (2014), the Instructional Feedback Orientation Scale (IFOS) by King, Schrodtt, and Weisel (2009), and the Formative Feedback Perceptions Scale (FFPS) by Şat (2017). Brooks et al. (2019) developed the Student Feedback Perception Questionnaire (SFPQ), which this study partially adapted, focusing on the task-level section. This study focuses on the task level of feedback because it represents the most common feedback level and provides concrete information about learner performance.

The adaptation process followed the guidelines suggested by Hambleton and Patsula (1999). Firstly, an extensive literature review determined that no existing Turkish scale measured feedback perception based on Hattie and Timperley's model. It was concluded that adapting the existing English-language scale was more appropriate than developing a new scale.

The construct's cross-cultural equivalence was assessed through consultations with two field experts, who confirmed the applicability of the construct in Turkish culture. Five bilingual translators and one Turkish language expert were involved in the translation process. The original scale was independently translated by three translators, and the translations were synthesized into a single version after comparing the semantic and conceptual equivalence of items.

An item matching form was created to ensure linguistic and content alignment between the English and Turkish versions. Two subject-matter experts reviewed the translations, leading to minor adjustments. A back-translation into English by a different language expert was then compared to the original version to verify linguistic and semantic equivalence. Ensuring semantic equivalence during translation is crucial in cross-cultural research to preserve the theoretical meaning and measurement properties of the instrument across languages (Hambleton & Patsula, 1999).

After completing the translation phase, the Turkish version of the scale underwent a preliminary evaluation with five students from the target population to assess clarity and appropriateness. As no comprehension problems were reported, a pilot study was subsequently conducted with a group of 15 students. The pilot study aimed to examine the scale's reliability and internal consistency, resulting in a Cronbach's Alpha coefficient of 0.874, which is considered highly acceptable for educational measurement scales.

To assess the scale's construct validity, both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted. The EFA results showed a single-factor structure consistent with the original scale, explaining 53.01% of the total variance, with factor loadings ranging between 0.678 and 0.817. These findings meet the standards proposed by

scholars such as Büyüktürk (2019) and Tabachnick and Fidell (2020), emphasizing that a variance explanation above 30% in single-factor models is generally acceptable, and over 50% indicates strong construct validity.

CFA results further supported the scale's construct validity. After applying recommended modifications based on modification indices, the final model demonstrated excellent fit indices ($\chi^2/df = 2.05$, RMSEA = 0.08, NFI = 0.929, CFI = 0.961, GFI = 0.936, AGFI = 0.878), which fall within acceptable or good ranges according to Schermelleh-Engel and Moosbrugger (2003) and Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüktürk (2023). Fit indices within these ranges confirm that the model adequately represents the data structure and supports the theoretical underpinnings of the scale.

Reliability analyses showed strong internal consistency, with a Cronbach's Alpha of 0.897 and a split-half reliability coefficient of 0.870. According to Büyüktürk (2019), reliability coefficients above 0.70 indicate high internal consistency, thereby confirming that the adapted scale is a reliable measurement tool. Split-half reliability further indicated the consistency of the scale across different item sets.

The adapted scale consists of 10 items rated on a five-point Likert scale (1 = Not Useful at All to 5 = Very Useful). Higher total scores reflect greater perceptions of the usefulness of task-level feedback, while lower scores suggest limited perceived contribution to learning. The minimum possible score is 10, and the maximum is 50. No items require reverse coding, and the sum of item scores provides a composite feedback perception score.

This study's findings demonstrate that the Turkish adaptation of the Task-Level Feedback Perception Scale is a valid and reliable instrument for assessing learners' perceptions of feedback in educational settings. However, this adaptation focused solely on the task-level section; future studies are recommended to adapt and validate the process-level and self-regulation-level feedback dimensions to provide a more comprehensive understanding of feedback perceptions. Additionally, while the original scale was developed for primary school students, this study validated the Turkish version with undergraduate and graduate students. Further research should explore the scale's applicability across different educational levels to ensure broader generalizability.

Overall, this study contributes significantly to the feedback literature by providing a culturally and linguistically adapted instrument grounded in a strong theoretical model. Developing a deeper understanding of how students perceive feedback will help educators design more effective feedback interventions, ultimately leading to improved learning outcomes, more personalized learning experiences, and better instructional practices.

Giriş

Dönüt, öğrenenlerin öğrenme sürecinde ilerlemelerini teşvik eden etkili bir araçtır. Hattie ve Timperley (2007) dönütü öğrenme ve başarı üzerinde yalnızca olumlu değil, olumsuz bir etki de bırakabilen, en güçlü etkenlerden biri olarak görmektedir. Winstone vd. (2022) dönütü, öğrencilerin çalışmalarının kalitesini ve öğrenme stratejilerini geliştirmeleri için kullanabilecekleri bilgiler şeklinde tanımlamıştır. Sadler'e (1989) göre dönüt, öğrenme süreçlerinde kişiye bir işi ne kadar başarılı gerçekleştirdiğine ilişkin bilgi veren bir rehberdir. Scharfel (2012) dönütün, öğrencilerin öğrenme sürecinde hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla performanslarının, öğrenme hedefleri ile karşılaştırılması olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, dönüt yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekle

kalmaz; aynı zamanda öğretim programlarının niteliğini geliştiren, öğretmenlerin öğretim tasarımlarını yapılandırmalarına yardımcı olan bir bileşendir (Bayrak ve Yurdugül, 2015).

Carless ve Boud (2018), yüksek öğretimde birçok öğrencinin öğretmenlerden gelen yazılı ve sözlü dönütleri anlamakta güçlük çektiklerini ve bu dönütlere nasıl yanıt vereceklerine emin olmadıklarını belirterek, dönüt süreçlerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, dönütün varlığının ötesinde niteliğinin önemini göstermektedir. Hattie ve Clarke (2019), dönütün etkili olmasının, doğru sorular sormak ve uygun öğrenme yollarını teşvik etmek ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Pokorny ve Pickford (2010), dönütün, yararlı olarak ifade edilmesi için öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme kriterine bağlayarak, öğrenme süreci sırasında biçimlendirici bir şekilde sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Narciss ve Huth (2002), etkili biçimlendirici dönüt tasarlarırken ve geliştirirken, öğretim bağlamının (öğretim hedefleri, öğrenme görevleri ve öğretim hataları) ve öğrenen özelliklerinin (öğrenme hedefleri, ön bilgiler, beceriler, yetenekler ve akademik motivasyon) yanı sıra dönüt öğelerinin (dönütün içeriği, işlevi ve sunumu) dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Scharrel (2012) etkili dönütün bireye değil performansa odaklanarak, spesifik, tarafsız, yargılayıcı olmaması gerektiğini ve uygun bir ortamda verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Hattie ve Timperley (2007), dönütün öğrenme hedefleriyle mevcut durum arasındaki açığı kapatmayı amaçladığını belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre, dönütün etkili sayılması için, dönüt kapsamında üç ana sorunun (a) "Nereye gidiyorum?", (b) "Nasıl gidiyorum?" ve (c) "Sıradaki adımım ne?" cevaplanması gerekir. Bu soruların yanıtları bilginin bağlamına göre üç tür dönütü oluşturmaktadır (Hattie & Gan, 2011).

- a. Amaca yönelik dönüt (Feed Up): Bu dönüt türü, "Nereye gidiyorum?" sorusuna odaklanarak, öğrenenlere görev veya performans ile ilgili öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda verilen bilgilerdir. Fisher ve Frey (2009), öğrenenlerin hedeflerini açıkça anladıklarında öğrenme görevlerine odaklanma olasılıklarının arttığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, amaca yönelik dönüt öğrenenlerin hedeflere yönelik farkındalığını artırır ve hedeflerin ne olduğu hakkında bilgi sağlar (Zarrinabadi ve Rezazadeh, 2023).
- b. Doğrulamaya yönelik dönüt (Feed Back): Bu dönüt türü, "Nasıl gidiyorum?" sorusuna odaklanır. Bu tür dönüt öğrenme sürecindeki ilerlemeye yöneliktir; bir performans ile ilgili olarak, genellikle bir düzey ya da öğrenme sürecinin belirli bir bölümündeki başarı veya başarısızlık hakkında bilgi sağlar. Doğrulamaya yönelik dönüt, tek başına diğer dönüt türlerinden izole verildiğinde öğrenenin hatalarını düzeltmesini veya derinlemesine öğrenmesini sağlamakta yetersiz kalabilmektedir (Shute, 2008).
- c. Ayrıntılandırmaya yönelik dönüt (Feed Forward): Bu dönüt türü, "Sıradaki adımım ne?" sorusuna cevap vererek, öğrenenlere, öğrenme sürecinde bir sonraki adımlarına ilişkin bilgi sağlar. Öğretim genellikle sıralıdır, öğretmenler bilgi sağlar, görev verir ve görevleri uygulayan öğrenciler, genellikle bu ileriye dönük soruya yanıt istemektedirler. Hattie ve Timperley (2007) bu dönüt türünün öz düzenlemeye, daha derin anlayışa, neyin anlaşılmadığı ve öğrenme sürecinde sonraki adımın ne olacağı hakkında bilgi edinilmesine yardımcı olduğu belirtmiştir.

Hattie ve Timperley (2007), öğrenmeyi geliştirmek için dört farklı düzeyde dönüt tanımlar: (a) görev, (b) süreç, (c) öz düzenleme ve (d) benlik (öz).

- a) Görev düzeyi dönüt: Bu tür dönüt, öğrenenin gerçekleştirdiği görev ya da ortaya koyduğu ürünle doğrudan ilişkilidir. Hattie ve Timperley (2007) sınıf içinde topluca verilen dönütlerin büyük çoğunluğunun görev düzeyi olduğunu ve görev düzeyindeki

dönütün, bireyin içerik, gerçekler ya da görevin ne kadar iyi tanımlandığı, anlaşıldığı ve yerine getirildiği hakkında aldığı dönütleri kapsamakta olduğunu belirtmiştir. Shute (2008) ise bu tür dönütün görevle ilgili spesifik bilgiler sunarak öğrencilerin performanslarını geliştirmesine yardımcı olduğunu dile getirmiştir (s154). Bu nedenle görev düzeyi dönüt, başarıyı doğrudan desteklemektedir. Kluger ve Denisi (1996) de göreve odaklanan dönüt türünün, öğrencinin dikkati görevden uzaklaştığında ortaya çıkan performans düşüşünü engellediğini belirtmektedir.

- b) Süreç düzeyindeki dönüt: Öğrenenin görevi yerine getirirken kullandığı stratejilere, yöntemlere ilişkin aldığı dönütlerdir. Öğrenenlerin hatalı çıkarımlarını fark etmelerine yardımcı olduğunda ve onları araştırma yapma ile strateji geliştirme için yönlendirdiğinde daha yararlı hale gelmektedir (Hattie & Timperley, 2007).
- c) Öz düzenleme düzeyindeki dönüt: Öğrenenin kendi performansına yönelik stratejilerini planlama, izleme ve düzenlemesi konusunda aldığı dönütleri ifade etmektedir. Öğrenenin kullandığı stratejileri nasıl düzenlediğine ilişkin dönüt alması anlamına gelir. Süreç düzeyindeki dönütten farklı olarak, bu düzeydeki dönüt, hangi stratejilerin seçileceği veya geliştirileceği hakkında bilgi vermemekte, bunun yerine, öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin izlenmesine, yönetilmesine odaklanmaktadır (Hattie & Timperley, 2007).
- ç) Benlik (öz) düzeyi dönüt: Öğrenenlerin kişisel özelliklerine yönelik, öğrenme performansından çok bireyin benliğine ve kişisel özelliklerine odaklanan dönüttür.

Hattie ve Timperley (2007), benlik düzeyi dönüt türünün öğrenenlerin kişisel özelliklerine odaklandığı için öğrenme üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, Brooks ve diğerlerinin (2019) gibi bazı araştırmalarda, dönütün etkili olduğu söz konusu dört düzey yerine, görev, süreç ve öz düzenleme olmak üzere üç düzeye odaklandığı görülmektedir.

Brooks ve diğerleri (2019), 12 saatlik sınıf sesini ve Hattie ve Timperley'in (2007) üç dönüt sorusuna cevap verme durumuna göre kodlayarak bilginin bağlamına ve dönüt düzeylerine göre dönüt türlerinin kullanımının yaygınlığını araştırmıştır. Sonuçlar, doğrulamaya yönelik dönüt türünün, dönüt cümlelerinin %50'sini oluşturduğunu göstermiştir. Bunu, sırayla amaca yönelik dönüt (%31) ve ayrıntılandırmaya yönelik dönüt (%19) takip etmiştir. Ayrıca kullanılan dönütün %79'unun görev düzeyine yönelik olduğu belirlenmiş, dönütün en sık görev düzeyi için kullanıldığı belirlenmiştir. Süreç düzeyindeki dönütün %16, öz düzenleme düzeyindeki dönütün ise %1'den az olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, Hattie ve Timperley'in (2007) görev düzeyindeki dönüt türünün, diğer bir ifadeyle görevin ne kadar iyi yerine getirildiğine ilişkin dönütün, en yaygın dönüt türü olduğu tespiti ile de örtüşmektedir (s.91).

Brooks ve diğerleri (2019) çalışmasında dönüt algısına ilişkin nispeten az araştırma olduğunu belirterek, öğrencilerin nasıl dönüt aldıklarını anlamaya ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Brooks ve diğerleri (2024), dönütün öğrenmeyi geliştirme potansiyelini üst düzeye çıkarmak ve sınıf içindeki dönüt uygulamalarını iyileştirmek açısından, öğrencilerin dönütleri nasıl algıladığını ve bunlara nasıl tepki verdiğini anlamının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin verilen dönüte yönelik algılarının ancak son yıllarda dikkat çeken bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Keza öğrencinin dönüt sürecindeki rolüne dair kavramsal yaklaşımlar önemli ölçüde değişmiştir (Van der Kleij vd., 2019). Dönüt konusundaki ilk bakış açıları, dönütü öğretmenden öğrenciye doğru gerçekleşen tek yönlü bir bilgi aktarımı olarak kabul etmiş ve öğrencilerin bu dönütleri değerli bulacağı, anlayacağı ve uygulayacağı varsayımı

üzerine kurulmuştur (Winstone vd., 2022). Ancak araştırmalar, tek yönlü dönütün genellikle beklenen öğrenme gelişimlerini sağlamadığını ve öğrencilerin sürece ilgisiz kalmasına yol açabileceğini göstermektedir (Winstone vd., 2022). Son yıllarda sosyal yapılandırmacı ve sosyokültürel dönüt yaklaşımları, dönütün karşılıklı bir etkileşim süreci olduğunu ve öğrencilerin bu sürece aktif katılımının önemli olduğuna işaret etmektedir (Van der Kleij vd., 2019).

Dönüt algısı, öğrencilerin verilen dönütü nasıl değerlendirdiğini, ne derece yararlı bulunduğunu ve bu dönütlerden nasıl etkilendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda geliştirilmiş farklı ölçme araçları mevcuttur. Bunlardan biri Strijbos, Pattel ve Narciss (2021)'e ait FPQ (Feedback Perceptions Questionnaire) Dönüt Algısı ölçeğidir, öğrencilerinin dönüt algılarını ölçmek için beş faktörlü (Adalet, Fayda, Kabul Etme, Gelişime Açıklık, Etki) bir ölçek geliştirmişlerdir. Lizzio ve Wilson (2008), çalışmalarında öğrencilerin ödevlerine verilen dönüte ilişkin algılarını ölçmek üzere üç faktörlü (Gelişimsel, Teşvik Edici, Adil Dönüt) AFQ (Assessment Feedback Questionnaire) Değerlendirmeye Yönelik Dönüt Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. De Kleijn ve diğeri (2014), yüksek öğrenim tez çalışmalarında danışmanların dönütüne ilişkin öğrenci algılarını araştırmak amacıyla üç faktörlü (Dönütün odağı, Hedefle ilişkili olması, Ayrıntılandırılması) FS (Feedback Scale) Dönüt Ölçeğini geliştirmişlerdir. King, Schrodte ve Weisel (2009), üniversite düzeyindeki öğrencilerin dönüt mesajlarına yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla dört faktörlü (Dönütün Yarar Algısı, Dönüte Duyarlılık, Gizlilik ve Tutma) IFOS (Instructional Feedback Orientation Scale) Öğretimsel Dönüt Yönlendirme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Beydoğan (2016), öğretmen adaylarının dönüt ve düzeltmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla 6 faktörlü (Performans dönüklük, Dönütte kapsam, Dönütte yeterlik, Dönütte tarz, Dönütte nitelik, Dönütte ilkesellik) "Öğretmen Adaylarına Yönelik Dönüt-Düzeltilme Algı Ölçeği"ni geliştirmiştir. Şat (2017), öğrencilerin biçimlendirici dönüt algılarını değerlendirmek ve ölçmek için üç boyutlu (Gelişme, Anlaşılabilirlik ve Uygunluk, Teşvik etme) FFPS (Formative Feedback Perceptions Scale) Biçimlendirici Dönüt Algı Ölçeğini geliştirmiştir. Brooks ve diğerleri (2019) ise çalışmasında üç faktörlü SFPQ (Student Feedback Perception Questionnaire) Öğrenci Dönüt Algı Ölçeğini geliştirmişlerdir. SFPQ (Student Feedback Perception Questionnaire) diğer dönüt algısı ölçeklerinden farklı olarak, Hattie ve Timperley'nin (2007) üç temel sorusu (*Nereye gidiyorum? Nasıl gidiyorum? Sıradaki adımım ne?*) üzerinden yapılandırılmıştır. Yani yalnızca dönütün genel faydasını ya da niteliğini değil, öğrencinin öğrenme sürecindeki hedefleri netleştirmesine, mevcut durumunu görmesine ve sonraki adımlarını planlamasına nasıl katkı sağladığını ölçmektedir. Bu yönüyle FPQ, AFQ, IFOS, FFPS ölçeklerinden ayrılmaktadır.

Öğrenci Dönüt Algı Ölçeği (Brooks ve diğerleri, 2019), bilginin bağlamına göre üç temel dönüt türü (Amaca, Doğrulamaya ve Ayrıntılandırmaya) ve üç dönüt düzeyine (Görev, Süreç ve Öz-düzenleme) göre yapılandırılmıştır. Ölçek toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Orjinal ölçeğin geliştirme çalışmalarında, uygulamadan önce dört deneyimli öğretmen SFPQ'yu inceleyerek 5. sınıf katılımcıları için uygun olup olmadığını değerlendirmiştir. Maddeler, öğrencilerin yaş düzeyine uygun hale getirilerek Avustralya'nın Queensland bölgesinde bulunan 13 devlet okulundan 807 öğrenciye uygulanmış, eksik veya hatalı veriler temizlendikten sonra 691 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla, Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda üç faktörlü yapı elde edilmiş olup, modelin uyum indeksleri (CFI=0,91, RMSEA=0,049, TLI 0,90, SRMR 0,04) kabul edilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik

katsayısı Cronbach Alfa 0,86 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, Hattie ve Timperley'in (2007) kavramsal çerçevede dönüt türleri ve düzeylerini içeren modeline dayalı olarak, Brooks ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Öğrenci Dönüt Algı Ölçeği'nin görev düzeyi bölümünü Türkçeye uyarlamaktır. Görev düzeyinin en yaygın dönüt düzeyini temsil etmesi (Hattie ve Timperley, 2007) ve öğrenen performansına dair somut bilgi sağlaması nedeniyle bu çalışma kapsamında söz konusu ölçeğin, görev düzeyi bölümüne odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde Brooks ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Öğrenci Dönüt Algı Ölçeği'nin uyarlama çalışmasına dair izlenen yöntem detaylandırılmaktadır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, "Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 15.04.2024 tarihli ve E-51944218-300-00003480949 sayılı belgesi ile onaylanmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında, özgün ölçeğin geliştiricilerinden gerekli izin alınmıştır.

Uyarlama Süreci ve Uygulama

Bu çalışmada Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirtilen ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. Her bir adım ve söz konusu adımda bu çalışma kapsamında yapılanlar aşağıda açıklanmıştır:

- 1.Yeni bir ölçek mi geliştirilmeli yoksa mevcut bir ölçek mi uyarlanmalı konusunda karar verilmesi: Bu çalışmada öncelikle alanyazın ayrıntılı biçimde taranmış, Hattie ve Timperley'in (2007) kuramsal modeline dayalı dönüt yarar algısını ölçen bir ölçeğin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Ardından, literatürde yer alan ölçekler incelenmiş ve yeni bir ölçek geliştirmenin gerekli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, öğrenenlerin dönüt yarar algısını ölçecek, Hattie ve Timperley (2007) kuramsal modeline dayalı olan Türkçe bir ölçek bulunamamıştır. Ancak literatürde, ölçeğin bulunduğu, dolayısıyla yeni bir ölçek geliştirmenin zaman ve kaynak açısından gereksiz olduğu, mevcut ölçeğin Türkçeye uyarlanmasının daha uygun bir tercih olacağı sonucuna varılmıştır.
- 2.Dil ve kültür grupları arasında yapısal eşdeğerliğin sağlanması: Bu aşamada ölçeğin, kültürler arasında yapısal eşdeğerliğin var olup olmadığı konusunda karar verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, iki alan uzmanından görüş alınmış, uyarlanan ölçeğin ölçtüğü yapının her iki kültürde de var olup olmadığı ve aynı anlamı taşıyıp taşımadığı değerlendirilerek, uyarlamanın yapılabileceğine kanaat getirilmiştir
- 3.Alanında yetkin çevirmenler belirlenmesi: Ölçek uyarlanırken, her iki dilde yetkin beş çevirmen ve bir Türkçe dil uzmanından destek alınmıştır.
- 4.Ölçeğin çevrilmesi ve uyarlanması: Özgün ölçek, üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak İngilizce'den Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen üç çeviri versiyonu karşılaştırılarak anlam bütünlüğünü koruyan tek bir ortak form oluşturulmuştur. Her bir maddenin hem Türkçe hem İngilizce versiyonun yazdığı madde uygunluk değerlendirme formu hazırlanmış, maddeler, iki alan uzmanı tarafından içerik ve anlam açısından bu form aracılığıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, maddelerde yer alan bazı ifadeler düzenlenmiş, ayrıca ölçek isminde orijinalinden farklı olarak, "algı" yerine "yarar algısı" ifadesinin kullanılmasına karar

verilmiştir. Daha sonra, Türkçe versiyon, dil uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrası özgün form ile çeviri formları karşılaştırılarak dilsel ve anlamsal uyum değerlendirilmiştir.

5. Ölçeğin uyarlanmış biçiminin gözden geçirilmesi ve gerekli olan düzeltmelerin yapılması: Bu basamağın gereği olarak ölçek uygulanmadan önce ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir. Dil ve alan uzman görüşleri doğrultusunda ufak düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde (1=Hiç Yararlı Değil, 5= Çok Yararlı) 10 maddeden oluşmaktadır.
6. Uyarlanan ölçeğin küçük bir grup üzerinde denenmesi: Ölçeğin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, hedef kitleyi temsil eden beş öğrenciden ölçeğin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği konusunda dönüt alınmıştır. Katılımcılardan düzeltmeye ilişkin bir dönüt gelmemiş, bu doğrultuda ölçeğin Türkçe formu (Ek 1) oluşturulmuştur. Uyarlanan ölçekle, hedef kitleyi temsil eden 15 kişilik bir grupla pilot uygulama yapılmış, elde edilen veriler üzerinden ölçeğin güvenilirliği (Cronbach's Alpha) ,874 bulunmuştur.
7. Daha büyük bir grup üzerinde uygulamanın gerçekleştirilmesi: Uyarlanan ölçek, daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin, 165 katılımcının verileri ile güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayısı ,897 olarak bulunmuş, bu değer ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir.
8. Ölçeğin özgün formu ve hedef dil versiyonlarındaki puanları ilişkilendirmek için uygun istatistiksel desenin seçilmesi: Deniz (2007), bu adımın eğer kültürler arası karşılaştırma yapılacaksa ya da kaynak kültürde normlar veya performans standartları varsa gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada kültürler arası karşılaştırma yapılmadığından ve herhangi bir standart bulunmadığından bu adım atlanmıştır.
9. Eğer kültürlerarası çalışma yapılacaksa ölçeğin özgün formu ve hedef dil formları arasında dilsel eşdeğerliğin sağlanması: Bu çalışmada kültürlerarası bir araştırma yapılmadığı için, bu adım da atlanmıştır.
10. Uygun geçerlik çalışmasının yapılması: Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında yapı geçerliliğine dair kanıt toplamak amacıyla en yaygın başvuru tekniklerinden biri faktör analizidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2023). Uyarlanan ölçekte, yapı geçerliğini sağlamaya yönelik olarak hem açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ölçeğin faktör yapısını ortaya koyarken, DFA daha önceden tanımlanmış bir yapının bir model olarak geçerli olup olmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2023, s. 275). Orijinal ölçek farklı bir kültürde, dilde geliştirildiği için öncelikle AFA ile faktör yapısı keşfedilmiştir. AFA sonucunda, ölçeğin orijinal yapısıyla uyumlu tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Daha sonra, bu tek faktörlü yapının veriyle ne kadar uyumlu olduğunu sınamak amacıyla DFA yapılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliğini desteklemek için uzman görüşüne başvurulmuştur.
11. Uyarlama sürecinin raporlaştırılması ve ölçeği kullanacak kişiler için bir kılavuz hazırlanması: Ölçeği kullanacak kişiler için uygulama yönergesi hazırlanmıştır.
12. Ölçme aracını kullanacaklara gerekli eğitimin verilmesi: Uyarlanan ölçek 10 maddeden oluştuğu için sadece uygulama yönergesi verilmesi yeterli görülmüştür bu sebeple eğitim vermeye gerek duyulmamıştır.
13. Uyarlanmış ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin zaman içinde korunması: Bu çalışma ölçeğin uyarlanmasına odaklanmaktadır; ölçek ilerleyen süreçlerde farklı örneklemeler üzerinde tekrar uygulanarak bu bağlamda bir değerlendirme yapılabilir.

Çalışma Grubu

Dönüt Yarar Algısı Ölçeği'nin görev düzeyi Türkçe Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması için ölçek toplamda 165 katılımcıya uygulanmıştır. Bu çalışmada, uygun örneklem tercih edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2019), uygun örneklemeyi var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlamıştır. Bu çalışma kapsamında Hacettepe Üniversite'si öğrencilerinden veri toplanmıştır. Katılımcıların %19,39'u 1. sınıfta, %16,96'sı 2. sınıfta, %16,36'sı 3. sınıfta ve %16,36'sı 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Lisansüstü eğitim gören katılımcıların oranı %30,90 dır. Katılımcıların %88'i eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmakta iken, %12'si diğer fakültelere dağılmış durumdadır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Dönüt Yarar Algısı Ölçeği'nin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla, SPSS 27 programı aracılığıyla Açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun öncesinde, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek üzere iki test uygulanmış, sonuç olarak, verilerin faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğü ve uygun dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulanan testlere yönelik detaylar aşağıdaki gibidir (Tablo 1):

1-Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi: Bu test, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için veri yapısının yeterli olup olmadığını gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2023, s. 207). KMO değeri: 0.50–0.60 arasında ise kötü, 0.60–0.70 arasında ise zayıf, 0.70–0.80 arasında ise orta, 0.80–0.90 arasında ise iyi, 0.90 ve üzeri ise örneklem büyüklüğü mükemmel olarak değerlendirilir (Kaiser, 1974). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .888 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

2- Bartlett Küresellik Testi: Bu test, verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olup olmadığını belirler. Test sonucu anlamlı ise ($p < .05$), veriler faktör analizi için uygundur (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada Bartlett küresellik testi sonucu χ^2 (ki-kare) = 812.128, $p < .01$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, veriler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Testi		
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		,888
Bartlett's Küresellik Testi	Chi-Square	812,128
	df	45
	Sig.	,000

Açımlayıcı faktör analizinde maksimum olasılık faktör analizi kullanılmıştır. Maksimum olasılık faktör analizi, örneklemden elde edilen gözlenen korelasyon matrisini üreten faktör yükleri için evren değerlerini, en yüksek olabilirlik esasına göre tahmin etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerlere göre, yalnızca bir faktörün öz değeri 1'in üzerinde bulunmuştur (=5.30). Diğer bir ifadeyle, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bu çalışmada uyarlaması yapılan görev düzeyinin, özgün ölçekle benzer şekilde tek faktörlü yapıda olduğu görülmüştür ve bu faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %53,01 dir. Büyüköztürk'e (2019) göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %30'un üzerinde olması, faktörlerin ölçülmek istenen yapıyı ölçmede yeterli olduğunu göstermektedir. Tabachnick ve Fidell (2020) ise bu oranı %40 ile %60 arasında tanımlayarak, bu aralıkta kalan varyans değerlerini kabul edilebilir bulmaktadır. Ölçekteki maddelere ait faktör yükleri .678 ile 817 aralığında değişmektedir (Tablo 2). Büyüköztürk (2019), faktör yük değerlerinin, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayı olduğunu belirterek 0.45 ya da daha yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, faktörün açıkladığı varyans oranı (%53,01) ve maddelere ait faktör yükleri belirtilen sınırların üzerindedir. Bu bağlamda tüm maddelerin işlediğine karar verilmiştir.

Tablo 2. Dönüt Yarar Algısı ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri

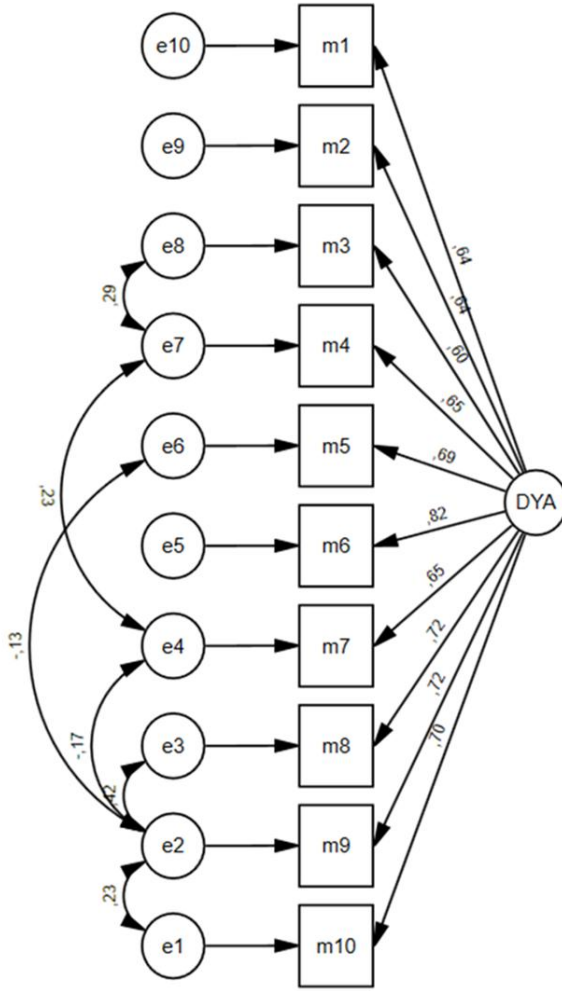
Madde No	Maddeler	Madde Faktör Yüğü
m1	Size ne öğrenmekte olduğunuzu ("bugün ne öğreniyoruz"u) açıkladığında	,682
m2	Size ne yapmanız gerektiğini gösterdiğinde (ör. bir model göstermek veya örnek vermek)	,687
m3	Notlandırma sistemini anlamanıza yardımcı olduğunda	,678
m4	Çalışmalarınız ile ilgili öğretmeninizin beklentilerini gösterdiğinde	,735
m5	Size başarılı olma yolunda olup olmadığınızı söylediğinde	,697
m6	Çalışmanızın taslağı üzerinden, ilerlemenizin nasıl olduğunu söylediğinde	,817
m7	Çalışmalarınızın, öğretmeninizin beklentileriyle uyuşup uyuşmadığını söylediğinde	,685
m8	Başarılı olmak için doğru yoldan ilerlemenize yardımcı olduğunda	,783
m9	Taslak aşamasındayken, çalışmanızı geliştirmek için neler yapabileceğinizi söylediğinde	,759
m10	Çalışmanızı geliştirmek için neye odaklanmanız gerektiğini söylediğinde	,744

Doğrulatory Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Doğrulatory faktör analizi için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde, modelin gözlenen verilerle ne ölçüde uyum sağladığını belirlemek amacıyla çeşitli uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'a (2003) göre, model tahmin edildikten sonra modelin veriyle olan uyumu test edilmelidir. Bu bağlamda, temel uyum iyiliği ölçütü olan Ki-kare (χ^2) ve ek olarak GFI, CFI, AGFI, NFI ve RMSEA değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sonucuna göre, Görev Düzeyi Dönüt Yarar Algı Ölçeği'nin uyum indeksleri ($\chi^2/df=3,72$; RMSEA=0,129; NFI=0,844; CFI=0,879; GFI=0,862; AGFI=0,783) kabul edilebilir sınırların altında kalmıştır. Doğrulatory faktör analizinde elde edilen modelin verilerle yeterli düzeyde uyum sağlamaması durumunda, modelde bazı iyileştirmelere gidilmesi gerekebilir (Sümer, 2000). Modifikasyon indeksleri, modelin veriyle daha iyi uyum sağlaması için hangi değişkenler arasında ilişki kurulabileceğini ya da hangi kısıtlamaların kaldırılabilceğini gösterir (Sümer, 2000). Bu doğrultuda, uygulanan birinci modifikasyon işleminden sonra, tekrarlanan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, geliştirilen modelin veri ile yeterli düzeyde uyum sağladığı ve ölçeğin yapı geçerliğinin kabul edilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tabloda Schermelleh-Engel ve Moosbrugger'a (2003) tarafından önerilen kabul aralıkları ile Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2023) tarafından çeşitli kaynaklardan derlenmiş olan uyum indekslerine ilişkin kabul değerleri, ölçekten elde edilen sonuçlarla birlikte sunulmuş ve her bir uyum indeksinin hangi aralığa denk geldiği belirtilmiştir.

Tablo 3. Modifikasyon sonrası uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul İçin Kesme Noktaları	Ölçek Değerleri	Model Uyum Düzeyi
χ^2/df	≤ 2 = mükemmel uyum ≤ 2.5 = mükemmel uyum (küçük örneklerde) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklerde) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	2,05	Mükemmel uyum
RMSEA	0 (mükemmel uyum) ≤ 0.05 = mükemmel uyum ≤ 0.08 = iyi uyum ≤ 0.10 = zayıf uyum 1 (uyum yok)	0,08	İyi uyum
NFI	0 (uyum yok) ≥ 0.90 = iyi uyum ≥ 0.95 = mükemmel uyum 1 (mükemmel uyum)	0,929	İyi uyum
CFI	0 (uyum yok) ≥ 0.90 = iyi uyum ≥ 0.95 = mükemmel uyum 1 (mükemmel uyum)	0,961	Mükemmel uyum
GFI	0 (uyum yok) ≥ 0.90 = iyi uyum ≥ 0.95 = mükemmel uyum 1 (mükemmel uyum)	0,936	İyi uyum
AGFI	0 (uyum yok) ≥ 0.85 =Kabul edilebilir uyum ≥ 0.90 = iyi uyum ≥ 0.95 = mükemmel uyum 1 (mükemmel uyum)	0,878	Kabul edilebilir uyum



CMIN/df:2,050; AGFI: .878; GFI: .936; NFI: .929; CFI: .961; IFI: .962; TLI: .940; RMSEA: .080

Şekil 1. Dönüt Yarar Algısı Ölçeği standartlaştırılmış faktör yükleri

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı ölçeğin maddelerinin birbiri ile uyumlu olup, olmadığına işaret eder. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .897 bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2019) göre, 0.70'in üzerindeki Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek için, bir de iki yarı test analizleri yapılmıştır. Bu yöntemde, test maddeleri genellikle rastgele, tek-çift veya ilk yarı-ikinci yarı şeklinde ikiye ayrılmaktadır ve her iki yarıdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, testin tutarlılığını yansıtmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışmada iki yarı test analizi yapılırken sorular tek- çift şeklinde yarılanmıştır. Büyüköztürk'e (2019) göre güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test güvenilir olarak yorumlanması için yeterlidir. İki yarı test güvenilirlik sayısı .870 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler, Görev Düzeyi Dönüt Yarar Algısı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Dönütün öğrenmeye etkisi, öğrencinin bu bilgiyi nasıl algıladığı, anlamlandırdığı ve eyleme dönüştürdüğüne bağlıdır (Hattie & Timperley, 2007). Aynı içerikteki dönüt, öğrenciye göre farklı sonuçlar doğurabilir; algılanan yararlılık düşük olduğunda dönüt benimsenmez ve öğrenme boşluğu kapanmaz (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). Bu sebeple, öğrencilerin verilen dönütü yararlı bulup bulmadıklarını somut bir şekilde ölçmek gerekmektedir.

Öğrencilerin dönüt algılarını ölçmek amacıyla Brooks ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen "Student Feedback Perception Questionnaire" ölçeği, Hattie ve Timperley'nin (2007) kavramsal dönüt modeline dayanmaktadır ve dönütün üç türünü (amaca, doğrulamaya, ayrıntılandırmaya) ve üç düzeyini (görev, süreç, öz düzenleme) kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu çalışmada, görev düzeyi dönüt yarar algısını ölçmeye yönelik kısmının Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, görev düzeyi dönüt yarar algısı ölçeği'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekteki tüm maddeler bu faktöre anlamlı bir şekilde yüklenmiştir. Faktör yüklerinin 0.678 ile 0.817 arasında değiştiği ve toplam varyansın %53,01'inin açıklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının tutarlı olduğunu ve tek boyutlu bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, modelin ilk uyum indeksleri "kısmen kabul edilir" düzeyde bulunmuştur. Ancak, elde edilen modelin verilerle daha iyi uyum göstermesi için yapılan modifikasyon sonrası elde edilen uyum indeksleri, "kabul edilir" sınırlar içinde yer almıştır ($\chi^2/df=2,05$; RMSEA=0,08; NFI=0,929; CFI=0,961; GFI=0,936; AGFI=0,878). Bu sonuçlar, ölçeğin görev düzeyi için uygun bir yapı sergilediğini ve modelin iyileştirildiğini göstermektedir.

Güvenirlik analizleri kapsamında, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha 0,897 olarak hesaplanmış ve iki yarı test güvenirlik katsayısı 0,870 bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Dönüt Yarar Algısı Ölçeği, öğrenenlerin öğretim sürecinde aldıkları göreve yönelik dönütleri ne derece yararlı bulduklarını belirlemeyi amaçlar. Ölçekte yer alan her bir madde, "1-Hiç Yararlı Değil" ile "5-Çok Yararlı" arasında, 5'li Likert ile derecelendirilmekte ve toplam 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır, maddelere verilen değerler toplanarak bir puan elde etmek mümkündür. Bu doğrultuda, ölçekten alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan ise 50'dir. Ölçekten elde edilen puan ne kadar yüksekse, bireyin aldığı dönütleri o kadar yararlı, öğrenmesini destekleyici ve geliştirici olarak algıladığı söylenebilir. Buna karşılık, düşük puanlar, dönütlerin kişinin öğrenme sürecine katkısının sınırlı olduğu, dönütleri rehberlik edici bulunmadığını göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında uyarlanarak Türkçe'ye kazandırılan ölçeğin, alanın temellerinden olan Hattie ve Timperley'in (2007) dönüt modeline dayanması, diğer bir ifadeyle teorik temelini güçlü olması, öğrenen performansına dair somut bilgi sunması, modelin geliştiricilerinden olan Hattie'nin ölçeğin de geliştiricilerinden olması, ayrıca gerek özgün gerekse uyarlanmış ölçeğin güvenirliğine dair değerlerin yüksek çıkması nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edileceği düşünülmektedir. Özetlemek gerekirse bu ölçek aracılığıyla, üniversite düzeyindeki öğrencilerin öğrenme sürecinde aldıkları görev düzeyi dönütleri, ne ölçüde yararlı bulduklarına ilişkin algı nicel olarak ortaya konulabilir. Böylece (i)

yükseköğretim kademesinde bir eğitimde yer alan dönüt uygulamalarının algılanan yararı betimlenebilir, (ii) gruplar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Brooks ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen "Student Feedback Perception Questionnaire" ölçeği için yüksek öğretim kademesinde doğrudan uygulanmış çalışmalara rastlanmamıştır; ya aynı seviyede orjinal ölçeğin uygulandığı (Rahaman, 2024) ya da maddeleri farklılaştırılmış formların kullanıldığı görülmüştür (Beltran, 2021; Moni, Martínez-Argüelles & Serradell-López, 2024). Bu sebeple, yapılan yüksek öğretim uyarlamasına dair alanyazınla bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Bu durum bir sınırlık olmakla birlikte, yüksek öğretim düzeyindeki araştırmalara sunulacak bir katkı olarak da görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, özgün ölçeğin yalnızca görev düzeyi dönüt faktörü ele alınmış olup, dönütün diğer üç düzeyi (süreç, öz düzenleme ve öz) uyarlama çalışmasına dahil edilmemiştir, bu bir sınırlık olarak değerlendirilebilir. Gelecekteki araştırmalarda diğer üç düzeyin de uyarlanması, öğrenenlerin farklı dönüt türlerine yönelik algılarının incelenmesi ile daha bütüncül bir bakış açısı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, Öğrencinin Dönüt Algısı Ölçeği'nin özgün formu, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş ve yapı geçerliği bu yaş grubunda test edilmiştir. Ancak mevcut uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin farklı eğitim seviyelerindeki geçerlilik ve güvenirlilik durumunun test edilmesi, farklı öğretim kademelerine ölçeğin uyarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Bayrak, F., & Yurdugül, H. (2015). E-değerlendirme ve e-dönüt. Editör B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı, *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 1(449-468). Ankara: TOJET.
- Beltran, J. C. (2021). *Students' perception on the presence of effective feedback practices in online distance learning* [Yüksek Lisans Tezi, Gokongwei Brothers School of Education and Learning Design]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22342.40009>
- Beydoğan, H. Ö. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik dönüt-düzeltilme algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 297-314.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., & Garcia Salinas, J. (2024). "It actually helped": students' perceptions of feedback helpfulness prior to and following a teacher professional learning intervention. *Frontiers in Education*, 9(1433184). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433184>
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4(96),1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00096>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Editör Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Deniz, Z. (2007). The adaptation of psychological scales. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1–16.
- Fisher D & Frey N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20-25.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*. 1(1), 1-30.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback*. Routledge
- Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249–271). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- King, P. E., Schrod, P., & Weisel, J. J. (2009). The instructional feedback orientation scale: Conceptualizing and validating a new measure for assessing perceptions of instructional feedback. *Communication Education*, 58(2), 235–261.
- de Kleijn, R. A. M. (2014). *Master's thesis supervision: Feedback, interpersonal relationships and adaptivity* (Yüksek Lisans Tezi, Utrecht University). Utrecht University Repository.
- Kluger, A. N., & Denisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/02602930701292548>
- Moni, A., Martínez-Argüelles, M.-J., & Serradell-López, E. (2024). Exploring feedback design perceptions and relationships with scores in the online component of an EAP-blended course. *Applied Sciences*, 14(24), 11554. <https://doi.org/10.3390/app142411554>
- Narciss, S., & Huth, K. (2002). How to design informative tutoring feedback for multi-media learning. Editör H. M. Niegemann, D. Leutner, & R. Brunken, *Instructional design for multimedia learning*, 181–195. Waxmann.
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*. 11 (1), 21-30. <https://doi.org/10.1177/1469787409355872>
- Rahaman, I. A. (2024). *Students' perceptions of the usefulness of formative feedback in mathematics lessons*. Open Journal of Educational Research, 4(6), 353–364.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and goodness-of-fit models. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schartel, S. A. (2012). Giving feedback – An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1), 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.bpa.2012.02.003>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Strijbos, J.-W., Pat-El, R., & Narciss, S. (2021). Structural validity and invariance of the Feedback Perceptions Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100980.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel kavramlar ve uygulama alanları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şat, M. (2017). Development and validation of formative feedback perceptions scale in project courses for undergraduate students. *Journal of Education and Future*, 12, 117-135.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Editör M. Baloğlu. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213–230.
- Zarrinabadi, N., & Rezazadeh, M. (2023). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*, 27(3), 575–592.

Ekler

Ek 1. Dönüt Yarar Algısı Ölçeği

1- Hiç Yararlı Değil 2- Yararlı Değil 3- Kısmen Yararlı 4- Yararlı 5- Çok yararlı

		1	2	3	4	5
<i>A. Verilen çalışmaları yaparken, yapmanız gerekenler hakkında dönüt almanın, ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin. Dönüt,</i>						
1	Size ne öğrenmekte olduğunuzu (Bugün ne öğreniyoruz? sorusunun cevabı) anlatmakta					
2	Size ne yapmanız gerektiğini gösterdiğinde (örn. bir model göstermek veya örnek vermek.)					
3	Notlandırma sistemini anlamanıza yardımcı olduğunda					
4	Çalışmalarınız ile ilgili öğretmeninizin beklentilerini gösterdiğinde					
<i>B. Verilen çalışmaları yaparken, nasıl gittiğiniz hakkında dönüt almanın, ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin. Dönüt,</i>						
5	Size başarılı olma yolunda olup olmadığınızı söylediğinde					
6	Süreçte ilerlemenizin nasıl olduğunu anlattığında					
7	Çalışmalarınızın, öğretmeninizin beklentileriyle uyuşup uyuşmadığını söylediğinde					
<i>C. Verilen çalışmaları yaparken, kendinizi nasıl geliştireceğinizi anlatan dönüt almanın ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin. Dönüt,</i>						
8	Başarılı olmak için doğru yoldan ilerlemenize yardımcı olduğunda					
9	Taslak aşamasındayken, çalışmanızı geliştirmek için neler yapabileceğinizi söylediğinde					
10	Çalışmanızı geliştirmek için neye odaklanmanız gerektiğini söylediğinde					