

2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

DOKTORA TEZİ

SUPHİ BALCI

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SINIF İÇİ ÖĞRETİMİN  
İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETKİLİ GERİ BİLDİRİM  
VERME KAPASİTELERİNİ GELİŞTİRME**

**DOKTORA TEZİ**

**SUPHİ BALCI**

**GAZİANTEP  
AĞUSTOS 2021**

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SINIF İÇİ ÖĞRETİMİN  
İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETKİLİ GERİ  
BİLDİRİM VERME KAPASİTELERİNİ GELİŞTİRME**

**DOKTORA TEZİ**

SUPHİ BALCI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Habib ÖZKAN

GAZİANTEP  
AĞUSTOS 2021

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı** : Suphi BALCI  
**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi  
**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Anabilim Dalı ve Bilim Dalı** : Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi

**Tezin Başlığı** : Okul müdürlerinin sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine yönelik etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirme  
**Tezin Savunma Tarihi** : 12/08/2021

Bu tezin doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet MURAT  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Habib ÖZKAN  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

### Jüri Üyeleri:

İmzası

Prof. Dr. Habib ÖZKAN (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Atınç OLCAY

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt KARA

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza :  
Adı ve Soyadı : Suphi BALCI  
Öğrenci Numarası : 201568827  
Tezin Savunma Tarihi : 12/08/2021

## ÖZET

### OKUL MÜDÜRLERİNİN SINIF İÇİ ÖĞRETİMİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME KAPASİTELERİNİ GELİŞTİRME

BALCI, Suphi  
Doktora Tezi,  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Habib ÖZKAN  
Ağustos - 2021, 210 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf içi öğretimin iyileştirilmesi kapsamında tasarlanan etkili geri bildirim verme programının (EGBVP) okul müdürlerinin geri bildirim verme kapasiteleri üzerindeki etkisini incelemek ve okul müdürlerinin bu programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmacı tarafından liderlik, denetim, sınıf gözlemi, güven, etkin dinleme, geri bildirim ve istatistiki analiz konularını kapsayan bir program geliştirilmiştir. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılan karma yöntemin birleştirici (convergent) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ve örnekleme 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde deney (N=8) ve kontrol (N=8) grubu okullarında görevli 16 okul müdüründen ve 602 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “okul müdürü geri bildirim ölçeği”, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda EGBVP’nin geri bildirim hem süreç hem de işlev boyutuna anlamlı katkı sağlayarak okul müdürlerinin öğretimin iyileştirilmesi kapsamında etkili geri bildirim verme kapasitelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğü bakımından ise EGBVP’nin işlev boyutu üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca EGBVP sonrası deney grubunda yer alan okul müdürlerinin kontrol grubundaki okul müdürlerine göre anlamlı bir şekilde daha sık geri bildirim verdikleri belirlenmiştir. Geri bildirim verme tercihleri üzerinde de etkili olduğu tespit edilen EGBVP, okul müdürlerinin daha fazla yazılı geri bildirim vermelerini sağlamıştır. EGBVP’nin etkililiğine ilişkin katılımcılar ile yapılan görüşmeler; okul müdürlerinin ders denetiminin ve geri bildirim öneminin farkına vardıklarını, bu konularda kendilerini mesleki olarak geliştirdiklerini, olumlu tutumlara sahip olarak yönetsel davranışlarını değiştirdiklerini, amaca odaklanarak öğretimsel liderlik davranışları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak EGBVP sonrası geri bildirim verme sürecinde okul müdürlerinin literatüre uygun davranışlar sergileyerek etkili geri bildirim verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere etkili geri bildirim verilmesinin öğretimin iyileştirilmesine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda; EGBVP’nin hizmet içi eğitim kapsamına alınarak, bu eğitimden tüm okul müdürlerinin faydalanması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Geri bildirim, eğitim denetimi, ders gözlemi, okul müdürü, öğretimin iyileştirilmesi

## ABSTRACT

### DEVELOPING SCHOOL PRINCIPALS' CAPACITIES OF GIVING EFFECTIVE FEEDBACK TO IMPROVE IN-CLASS TEACHING

BALCI, Suphi

Doctoral Dissertation,

Department of Educational Sciences

Educational Administration Program

Supervisor: Prof. Dr. Habib ÖZKAN

August - 2021, 210 pages

This study aims to examine the impact of giving effective feedback program (GEFP) designed within the scope of improving classroom teaching on principals' feedback capacities and to determine the principals' views about this program. A program covering leadership, supervision, classroom observation, trust, active listening, feedback and statistical analysis was developed by the researcher. In this study, the convergent design of the mixed method was used. The study group and sample of the research consist of 16 school principals and 602 teachers working in the experimental (N=8) and control (N=8) group schools in the province of Hatay in the 2018-2019 academic year. The "school principal feedback scale" developed by the researcher was used as the quantitative data collection tool, and a semi-structured interview form was used as the qualitative data collection tool. As a result of the research, it was concluded that GEFP contributed significantly to both the process and function factors of the feedback and increased the capacity of school principals to give effective feedback within the scope of improving teaching. The calculated effect size revealed that the contribution of GEFP to the function factor is higher than the process factor. In addition, it was determined that the experimental group school principals gave feedback significantly more frequently than the control group school principals after GEFP. GEFP, which was also found to be effective on feedback preferences, enabled school principals to give more written feedback. The interviews done with the experimental group participants regarding the effectiveness of GEFP revealed that school principals realize the importance of supervision and feedback, improve themselves professionally on these issues, change their managerial behaviors by having positive attitudes, and show instructional leadership behaviors by focusing on the educational goals. As a result, it was determined that school principals started to give effective feedback by demonstrating behaviors related to the feedback process literature after GEFP. Considering the contribution of giving effective feedback to teachers to improve their teaching, it is recommended that GEFP should be provided for all school principals as an in-service training.

**Keywords:** Feedback, educational supervision, classroom observation, school principal, improving teaching

## ÖN SÖZ

2016 yılında istikamet üzere çıktığım yolu tamamlatan Yüce Allah’a şükürler olsun.

Doktora eğitim sürecime başladığım günden itibaren bana güvenen, ilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli danışmanım Prof. Dr. Habib ÖZKAN’a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ders dönemlerinde mesleki gelişimime büyük katkı sağlayan eğitim yönetimi alanındaki kıymetli hocalarıma;

Tez izleme komitelerinde bana rehberlik eden Doç. Dr. Atınç OLCAY ve Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt KARA’ya;

Tez jürisinde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN’e;

Etkili geri bildirim verme programını geliştirmemde bana yardımcı olan kıymetli dostum Dr. Volkan L. PAN’a;

Tezimi “*Doktora Tezi Araştırma Projesi*” kapsamına alarak destekleyen (Proje No: EF.DT.18.02) Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’ne;

Bu zorlu süreçte yorulduğumda, yılgınlığa düştüğümde beni yüreklendiren değerli eşime ve aileme gönülden teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, varlıkları mutluluk kaynağım olan oğlum H. Bahadır ile kızım Yağmur’a ithaf ediyorum.

Suphi BALCI  
Gaziantep, 2021

## İÇİNDEKİLER

|                        |     |
|------------------------|-----|
| ÖZET .....             | i   |
| ABSTRACT .....         | ii  |
| ÖN SÖZ .....           | iii |
| İÇİNDEKİLER .....      | iv  |
| TABLolar LİSTESİ ..... | vii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ ..... | ix  |
| KISALTMALAR .....      | x   |
| EKLER LİSTESİ .....    | xi  |

## BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Giriş.....               | 1  |
| 1.2. Problem Durumu.....      | 2  |
| 1.2.1. Problem Cümlesi.....   | 7  |
| 1.3. Araştırmanın Amacı ..... | 8  |
| 1.4. Araştırmanın Önemi.....  | 9  |
| 1.5. Sınırlılıklar .....      | 11 |
| 1.6. Sayıtlar .....           | 11 |
| 1.7. Tanımlar .....           | 11 |

## İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Öğretimsel Denetim .....                                     | 13 |
| 2.1.1. Öğretimsel Denetimin Amacı ve Önemi.....                   | 17 |
| 2.1.2. Klinik Denetim Modeli Kapsamında Ders Gözlemi.....         | 19 |
| 2.1.2.1. Gözlem öncesi görüşme (Planlama görüşmesi).....          | 22 |
| 2.1.2.2. Ders gözlemi (Veri toplama süreci).....                  | 25 |
| 2.1.2.3. Gözlem sonrası görüşme (Geri bildirim görüşmesi) .....   | 28 |
| 2.1.3. Öğretimsel Denetimde Okul Müdürünün Rolü.....              | 33 |
| 2.2. Geri Bildirim .....                                          | 36 |
| 2.2.1. Geri Bildirimin Tanımı ve Amacı.....                       | 37 |
| 2.2.2. Geri Bildirimin Önemi .....                                | 40 |
| 2.2.3. Etkili Geri Bildirimin Özellikleri.....                    | 43 |
| 2.2.4. Etkili Geri Bildirim Verme Süreci .....                    | 49 |
| 2.2.5. Etkili Geri Bildirimin Önündeki Engeller.....              | 51 |
| 2.2.6. Geri Bildirim Vermede Yöneticinin Rolü.....                | 54 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar.....                                     | 59 |
| 2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....                    | 59 |
| 2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....                   | 63 |
| 2.3.3. İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme ..... | 69 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Deseni .....                     | 71 |
| 3.2. Araştırmanın Örnekleme ve Çalışma Grubu ..... | 74 |

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri.....                               | 78 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....                                             | 78 |
| 3.3.2. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği .....                               | 78 |
| 3.3.2.1. OMGBÖ geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....                      | 78 |
| 3.3.2.2. OMGBÖ madde yazımı ve kapsam geçerliliği.....                      | 80 |
| 3.3.2.3. OMGBÖ madde ayırt ediciliği .....                                  | 81 |
| 3.3.2.4. OMGBÖ açımlayıcı faktör analizi .....                              | 82 |
| 3.3.2.5. OMGBÖ doğrulayıcı faktör analizi.....                              | 85 |
| 3.3.2.6. OMGBÖ güvenirlik analizi .....                                     | 87 |
| 3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                             | 88 |
| 3.4. Etkili Geri Bildirim Verme Programı .....                              | 88 |
| 3.4.1. Etkili Geri Bildirim Verme Programı Geliştirme Süreci .....          | 88 |
| 3.4.2. Etkili Geri Bildirim Verme Programının Amaçları .....                | 91 |
| 3.4.3. Etkili Geri Bildirim Verme Programının Uygulanma Süresi ve Yeri..... | 95 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                                | 96 |
| 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....                                         | 96 |
| 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....                                        | 97 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR**

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular .....                                                        | 103 |
| 4.1.1. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Kapasiteleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ..... | 103 |
| 4.1.2. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Tercihleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular .....   | 110 |
| 4.1.3. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Sıklığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular.....       | 114 |
| 4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular .....                                                        | 121 |
| 4.2.1. EGBVP'nin Etkililiğine ve Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular .....                                      | 122 |
| 4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi .....                                                | 138 |

## **BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA**

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Kapasiteleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ..... | 140 |
| 5.2. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Tercihleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma .....   | 145 |
| 5.3. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Sıklığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma .....      | 147 |
| 5.4. EGBVP'nin Etkililiğine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Tartışma.....                              | 150 |

## **ALTINCI BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 6.1. Sonuç.....                                   | 158 |
| 6.2. Öneriler .....                               | 160 |
| 6.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler ..... | 160 |
| 6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....       | 160 |

|                                                      |            |
|------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....         | 161        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                | <b>162</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                    | <b>179</b> |
| EK 1. Okul Tanıma Formu .....                        | 179        |
| EK 2. Kişisel Bilgi Formu .....                      | 180        |
| EK 3. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği .....         | 181        |
| EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....     | 183        |
| EK 5. Etkili Geri Bildirim Verme Programı .....      | 184        |
| EK 6. EGBVP’de Kullanılan Sınıf Gözlem Formları..... | 198        |
| EK 7. Araştırma İzin Onayı .....                     | 209        |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>                                | <b>210</b> |



## TABLOLAR LİSTESİ

|                    |                                                                                                              |     |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 2.1.</b>  | İnsan Kaynakları Yönetiminde Etkili ve Etkisiz Geri Bildirimin Özellikleri .....                             | 45  |
| <b>Tablo 3.1.</b>  | Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....                              | 76  |
| <b>Tablo 3.2.</b>  | Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı .....                         | 76  |
| <b>Tablo 3.3.</b>  | Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Deney Grubu Okul Müdürlerine İlişkin Betimsel İstatistik .....         | 77  |
| <b>Tablo 3.4.</b>  | OMGBÖ'nün Geliştirilmesinde Referans Alınan Kaynaklar .....                                                  | 80  |
| <b>Tablo 3.5.</b>  | Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları .....                                | 82  |
| <b>Tablo 3.6.</b>  | Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeğine İlişkin Faktör Yük Değerleri....                                          | 84  |
| <b>Tablo 3.7.</b>  | Uyum İndeks Ölçütleri ile Ölçek Değerleri .....                                                              | 85  |
| <b>Tablo 3.8.</b>  | Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları .....                                        | 87  |
| <b>Tablo 3.9.</b>  | Etkili Geri Bildirim Verme Programının Geliştirilmesi Sürecinde Faydalanılan Kaynaklar .....                 | 90  |
| <b>Tablo 3.10.</b> | EGBVP Oturum Sırası ve Boyutları .....                                                                       | 91  |
| <b>Tablo 3.11.</b> | Etkili Geri Bildirim Verme Programı Öğretim Planı .....                                                      | 93  |
| <b>Tablo 3.12.</b> | Ölçek Seçeneklerine Göre Aralık Genişliği Sınırları .....                                                    | 97  |
| <b>Tablo 3.13.</b> | Cohen-d Ölçüt Değerler .....                                                                                 | 97  |
| <b>Tablo 3.14.</b> | Kod Tanım Tablosu .....                                                                                      | 100 |
| <b>Tablo 4.1.</b>  | OMGBÖ Ön Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                               | 104 |
| <b>Tablo 4.2.</b>  | OMGBÖ Ön Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....                             | 104 |
| <b>Tablo 4.3.</b>  | OMGBÖ Son Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                              | 105 |
| <b>Tablo 4.4.</b>  | OMGBÖ Son Test Puanlarının Gruplara Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....                            | 105 |
| <b>Tablo 4.5.</b>  | Deney Grubu Ön Test ve Son Test OMGBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                        | 106 |
| <b>Tablo 4.6.</b>  | Deney Grubu Ön Test ve Son Test OMGBÖ Puanları Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....                      | 107 |
| <b>Tablo 4.7.</b>  | Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test OMGBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                      | 108 |
| <b>Tablo 4.8.</b>  | Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test OMGBÖ Puanları Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları .....                    | 109 |
| <b>Tablo 4.9.</b>  | Öğretmenlerin Geri Bildirim Alma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler .....                               | 110 |
| <b>Tablo 4.10.</b> | Deney ve Kontrol Grupları (Ön Test) İçin Geri Bildirim Alma Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....  | 111 |
| <b>Tablo 4.11.</b> | Deney ve Kontrol Grupları (Son Test) İçin Geri Bildirim Alma Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları ..... | 112 |

|                    |                                                                                                                                  |     |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.12.</b> | Deney Grubunun Geri Bildirim Alma Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....                                                | 112 |
| <b>Tablo 4.13.</b> | Kontrol Grubunun Geri Bildirim Alma Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....                                              | 113 |
| <b>Tablo 4.14.</b> | Deney ve Kontrol Grupları (Ön Test) İçin Geri Bildirim Alma Sıklığına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....                     | 114 |
| <b>Tablo 4.15.</b> | Deney ve Kontrol Grupları (Son Test) İçin Geri Bildirim Alma Sıklığına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....                     | 115 |
| <b>Tablo 4.16.</b> | Deney Grubunun Geri Bildirim Alma Sıklığına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....                                               | 116 |
| <b>Tablo 4.17.</b> | Kontrol Grubunun Geri Bildirim Alma Sıklığına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....                                             | 116 |
| <b>Tablo 4.18.</b> | Deney Grubundaki Öğretmenlerin Aldığı Toplam Geri Bildirim Sayısına Göre Ön Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..   | 117 |
| <b>Tablo 4.19.</b> | Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Aldığı Toplam Geri Bildirim Sayısına Göre Ön Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları .. | 118 |
| <b>Tablo 4.20.</b> | Deney Grubundaki Öğretmenlerin Aldığı Toplam Geri Bildirim Sayısına Göre Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.    | 119 |
| <b>Tablo 4.21.</b> | Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Aldığı Toplam Geri Bildirim Sayısına Göre Son Test Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları.  | 120 |
| <b>Tablo 4.22.</b> | Okul Müdürlerinin EGBVP'ye İlişkin Algıları .....                                                                                | 122 |
| <b>Tablo 4.23.</b> | EGBVP'yi Geliştirmeye Yönelik Öneriler .....                                                                                     | 135 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                    |                                                                               |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ŞEKİL 2.1.</b>  | Eğitim Denetime İlişkin Kavramsal Bir Model.....                              | 15  |
| <b>ŞEKİL 2.2.</b>  | Öğretimsel Denetim Davranışı Etki Sistemi .....                               | 16  |
| <b>ŞEKİL 3.1.</b>  | Birleştirici Karma Desen Aşamaları.....                                       | 72  |
| <b>ŞEKİL 3.2.</b>  | Araştırma Modelinin Görsel Sunumu .....                                       | 73  |
| <b>ŞEKİL 3.3.</b>  | Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi<br>Sonuçları..... | 86  |
| <b>ŞEKİL 3.4.</b>  | Etkili Geri Bildirim Verme Programını Geliştirme Aşamaları .....              | 89  |
| <b>ŞEKİL 4.1.</b>  | Ortalama Puanların Ölçüm Endeksli Değişimi .....                              | 109 |
| <b>ŞEKİL 4.2.</b>  | Farkındalık Oluşturma Teması Frekans Grafiği.....                             | 123 |
| <b>ŞEKİL 4.3.</b>  | Mesleki Gelişim Teması Frekans Grafiği.....                                   | 124 |
| <b>ŞEKİL 4.4.</b>  | Yönetimsel Davranış Değişikliği Teması Frekans Grafiği.....                   | 127 |
| <b>ŞEKİL 4.5.</b>  | Amaca Odaklanma Teması Frekans Grafiği .....                                  | 129 |
| <b>ŞEKİL 4.6.</b>  | Öğretimsel Liderlik Davranışları Teması Frekans Grafiği.....                  | 130 |
| <b>ŞEKİL 4.7.</b>  | İş Doyumu Teması Frekans Grafiği .....                                        | 132 |
| <b>ŞEKİL 4.8.</b>  | Mesleki Öz Yeterlilik Teması Frekans Grafiği .....                            | 133 |
| <b>ŞEKİL 4.9.</b>  | EGBVP'ye Yönelik Öneriler Teması Frekans Grafiği.....                         | 135 |
| <b>ŞEKİL 4.10.</b> | EGBVP'ye İlişkin Algılar Teması Frekans Grafiği .....                         | 137 |

**KISALTMALAR**

|               |                                     |
|---------------|-------------------------------------|
| <b>AFA:</b>   | Açımlayıcı faktör analizi           |
| <b>DFA:</b>   | Doğrulayıcı faktör analizi          |
| <b>EGBVP:</b> | Etkili geri bildirim verme programı |
| <b>MEB:</b>   | Milli Eğitim Bakanlığı              |
| <b>OMGBÖ:</b> | Okul müdürü geri bildirim ölçeği    |
| <b>Md.:</b>   | Okul müdürü                         |
| <b>Vb.:</b>   | Ve benzeri                          |



**EKLER LİSTESİ**

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ek 1.</b> Okul tanıma formu .....                        | 179 |
| <b>Ek 2.</b> Kişisel bilgi formu .....                      | 180 |
| <b>Ek 3.</b> Okul müdürü geri bildirim ölçeği .....         | 181 |
| <b>Ek 4.</b> Yarı yapılandırılmış görüşme soruları .....    | 183 |
| <b>Ek 5.</b> Etkili geri bildirim verme programı .....      | 184 |
| <b>Ek 6.</b> EGBVP’de kullanılan sınıf gözlem formları..... | 198 |
| <b>Ek 7.</b> Araştırma izin onayı.....                      | 209 |



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. Giriş

Okullarda gerçekleştirilen denetimin temel amacı, sınıf içi öğretimin iyileştirilmesini sağlamaktır. Sonunda geri bildirim verilmeyen hiçbir denetim süreci ile bu amaca ulaşamaz; çünkü böyle gerçekleştirilen bir denetimin sonunda, öğretmen derste neyi iyi yaptığının ve sürdürmesi gerektiğinin ya da neyi nasıl daha iyi yapması gerektiğinin farkında olamayacağı gibi, mesleki gelişimi için ihtiyaç duyduğu önerileri de okul müdüründen alamamış olacaktır. Dolayısıyla geri bildirim etkili bir şekilde verilmediği denetimler yasal prosedürü yerine getirmekten başka bir amaca hizmet etmeyecektir. Bu nedenle okul müdürlerinin denetim görevlerindeki başarılarının, öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin etkililiğine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin etkili geri bildirim özelliklerini, aşamalarını ve nasıl verileceğini bilmeleri önem arz etmektedir. Ancak ülkemizde okul müdürü olarak görevlendirilenlerin eğitim yönetimi ve denetimi üzerine kapsamlı bir eğitim almadıkları düşünüldüğünde; bu tür yönetsel becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Literatür incelendiğinde öğretmenin öğrencilere verdiği geri bildirim etkisi üzerine birçok çalışma olmasına rağmen; eğitim kurumlarındaki müdürlerin öğretmenlere verdikleri geri bildirim etkililiğine, özellikle geri bildirimlerle öğretmenlerin sınıf içi öğretimini geliştirmeye odaklı deneysel çalışmaya hemen hemen hiç rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen etkinlikler ile okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinin artacağı ve müdürlerin öğretmen gelişimine odaklanan geri bildirimler sağlayarak daha nitelikli sınıf içi öğretime erişilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Problem Durumu

İnsanların işlerinde gelişmeleri için geri bildirimlere ihtiyaçları vardır (Garber, 2007). Çalışanların istenilen düzeyde performans gösterememesinin başlıca nedenlerinden biri, performanslarıyla ilgili geri bildirim eksikliğidir (Caldwell, 2000). İyi bir şekilde iletilen geri bildirimler, hatalardan uzaklaşılmasına, geliştirilecek alanların tanımlanmasına veya öz güven oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu bakımdan arzulanan performansı elde etmek için örgütlerde geri bildirimlerin yapıcı bir şekilde kullanıldığı bir ortam sağlanması önemlidir. Uygun bir şekilde verilmeyen geri bildirimler ise insanların şaşırmasına, endişeli veya öfkeli hissetmesine yol açabilir (Ashdown, 2014). Düzeltici geri bildirimin kötü kullanımı işyerindeki çatışma nedenleri arasındadır. Kötü ele alınan eleştirilerin önemli bir çatışma kaynağı olarak kaydedildiği görülmektedir. Hatta böyle eleştirilere maruz kalan insanların, eleştirmenleriyle gelecekte işbirliği yapma olasılıklarının daha düşük olacağı belirtilmektedir (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993).

Geri bildirim, işgörenlerin davranışları (girdiler) ile performans çıktılarını karşılaştırarak performans hakkında bilgi vermelidir (Ashdown, 2014). İnsanların performanslarına ilişkin davranışlarını değiştirmesi geri bildirimi verenin, geri bildirimi alan tarafından empatik, destekleyici, yargılamayan, bilgili ve güvenilir olarak algılanmasına; verilen geri bildirimin somut, reddedilemez, doğru ve birkaç özel hedefe odaklanmış bilgi içermesine; kişinin belirsizliğini azaltmasına; alıcının öğrenme stiline ve öğretim deneyimi miktarına uygun bir şekilde sunulmasına bağlıdır (Brinko, 1990). Buradan da anlaşılacağı üzere etkili geri bildirim vermede çok fazla değişkene dikkat edilmesi gerekmektedir. Ancak çoğu zaman geri bildirim ve denetim, yardımcı ve ilham verici olmaktan çok, yanlış, sık ve hatta bazen kötü niyetli olmaktadır. Bu tür bir geri bildirim ve denetim; insanların öğrenmesine yardımcı olma hedeflerine ulaşmalarında öğretmenlere engel olmaktan, kuralları ve prosedürleri yerine getirmekten öteye gitmemektedir (Frase ve Streshly, 1994).

Öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve gerekli değişimi başlatmak için sınıfta yaptıklarıyla ilgili doğru bilgilere ihtiyaç duyar (Freiberg, 1987). Eğitim süreçlerini izleme görevi olan okul müdürlerinin geri bildirimlerle bu bilgileri sağlama sorumluluğu vardır (Khachatryan, 2015). Ancak öğretmenler her ne kadar müdür değerlendirmesini diğer değerlendiricilerine tercih etseler de performansları hakkında okul müdürlerinden pek fazla geri bildirim alamadıklarını

belirtmektedirler (Weisberg ve diğerleri, 2009; Seyfarth ve Nowinski, 1987). Çünkü yapılan değerlendirmelerin öğretimi geliştirmekten ziyade sembolik düzeyde kaldığı görülmektedir (Frase ve Streshly, 1994; Tuytens ve Devos, 2017). Bu nedenle yapıcı geri bildirim eksikliği personel değerlendirme uygulamalarına yönelik yapılan eleştiriler arasında yer almaktadır (DiPaola ve Stronge, 2003). Çok az öğretmenin değerlendirildiği, yapılan değerlendirmelerin kısa ve üstünkörü olduğu, neredeyse tüm öğretmenlerin çok az geri bildirim aldığı ve performanslarının “tatmin edici” bulunduğu öğretmen değerlendirme statükosuna karşı Papay (2012) olası alternatiflerin denenmesi ile öğretmen değerlendirme sürecinin geliştirilmesini çözüm önerisi olarak sunar. Aksi takdirde, mevcut uygulamanın devam etmesi durumunda yöneticiler ve politika yapıcılar öğretmenin etkililiği hakkında gerçek bilgi edinemedikleri gibi öğretmenler de öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olacak anlamlı geri bildirim alamayacaklardır.

Kalman ve Arslan (2016)’ın Türkiye’de okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, okul müdürlerinin ilgili literatürde önerilen ideal öğretimsel liderlik davranışlarının çoğunu gerektiği gibi gösteremediklerini tespit etmişlerdir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerle işbirliği yapma, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları sağlama, öğretmenleri motive etme ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konularında yetersiz oldukları belirtilmiştir. Araştırmacılar öğretim liderliği zihniyetinin Türkiye’de yerleşik olmadığı sonucundan hareketle okul müdürlerine iş başında veya hizmet içi eğitim fırsatları sunulmasını önererek öğretimsel liderlik zihniyetinin yerleştirilebileceğini savunmaktadır. Benzer şekilde Weisberg ve diğerleri de (2009) değerlendirme sisteminin teoride öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmek için ihtiyaç duydukları geri bildirim alabilmelerine olanak sağlayan, onların güçlü ve zayıf yönlerini doğru ve tutarlı bir şekilde ölçen ve tanımlayan, okulların ise kaynakları en iyi şekilde nasıl tahsis edeceklerine ve destek sağlayabileceklerine yardımcı olan bir sistem olduğunu; uygulamada ise öğretmenden öğretmene hiçbir değişiklik göstermeyen performans bilgisi sağlayarak öğretimin etkililiğini azaltan bir sistem olduğunu belirtir. Teori ile uygulama arasındaki bu fark değerlendirme süreçleri için problem olmaktadır. Yapılan değerlendirme ile verilen geri bildirim, öğretimin iyileşmesine, öğretmenin iş doyumuna ve kişisel gelişimine katkı sağlayabileceği gibi onların tutum ve performanslarını olumsuz olarak da etkileyebilir.

Denetimin amacı, öğretim sürecini geliştirerek öğrencilerin öğrenmesini arttırmaktır. Denetim süreci boyunca, müdürler öğretmenlere sınıflarında neler olduğu konusunda geri bildirim sağlamalıdır. Zayıf yönler vurgulandığında öğretmenler genellikle bir şeyin iyileştirilmesi gerektiğini hisseder ancak verilen geri bildirimin yetersiz olması durumunda bunu nasıl başaracağı konusunda tereddütleri olacaktır (Freiberg, 1987). Denetimin anlamlı ve etkili hale gelebilmesi için, müdürlerin öğretmenlere yapıcı geri bildirimde bulunmaları gerekmektedir. Öğretmenlere yapıcı geri bildirim verme okul müdürünün sahip olması gereken teknik becerilerden bir tanesidir (DiPaola ve Hoy, 2014). Hattie (2009), biçimlendirici değerlendirme sonucu verilen geri bildirimin öğretmenlere sınıflarında neler olup bittiğine ve öğrenciler için belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşmada nerede olduklarına ilişkin bilgi verdiğini savunur. Böylece öğretmenler öğrencileri için bir sonraki adımın ne olduğuna karar verebilirler. Sık gözlem ve geri bildirim olmadığında, öğretmenler tek başlarına kalırlar ve ne bireysel ihtiyaçlarını giderebilirler ne de sınıflarında karşılaştıkları problemlerle etkin bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olacak mesleki gelişim fırsatları elde edebilirler. Yararlı geri bildirim olmadan, öğretiminin kalitesini iyileştirmek sınırlıdır. Geri bildirim, mevcut uygulama, beklenen performans ve hedefler arasındaki tutarsızlıkları azalttığında, öğretmen öğretimini iyileştirmesi üzerinde yüksek bir etkiye sahip olabilir (DiPaola ve Hoy, 2014). Ancak Frase ve Streshly (1994) okul müdürlerinin denetimi yılda sadece bir kez yapılan ve bürokrasisi çok olan evrak işleri olarak tanımladığını belirterek, bunu da müdürlerin eğitim eksikliği ile geri bildirim verme konusunda adanmışlıklarının olmamasına bağlar.

Okul müdürü geri bildirim üzerine yapılan araştırmalar; müdürlerin öğretmenlere tutarlı, zamanında ve anlamlı öğretimsel geri bildirim sağlamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur (Ärlestig, 2008; Blase ve Blase, 1999). Moss ve Sanchez (2004) bazı yöneticilerin aşırı destekleyici bir tarzı olduğunu ve olumsuz geri bildirim vermekten rahatsızlık duyduklarını; bazı yöneticilerin ise başarısızlığa tahammüllerinin olmadığını ve kötü performans gösterenlere sert tepki gösterdiklerini belirtir. Böyle tepkiyle karşılaşan çalışanların ise yöneticilerinden gelen geri bildirimden kaçınma olasılığının diğerlerine göre daha fazla olduğunu, bunun da çalışanların yararlı olabilecek olsa bile geri bildirim istemekten vazgeçmelerine ve hatta yetersiz olarak değerlendirilme kaygısıyla yöneticileriyle performanslarını tartışmaktan tamamen kaçınmalarına neden olduğunu iddia ederler.

Montgomery (2012) öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde yöneticilerin geri bildirim görüşmelerinde otoriter bir tavırla gerçekte iyi olmayan tavsiyelerinin yerine getirilmesini istemesinin, öğretmenlerde güven problemi oluşturduğunu ortaya koymuştur. Yine öğretmenler verilen dönütün gerçekliğine veya gerekliliğine inanmıyorsa, güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyan geri bildirimler bile öğretmenlerde davranış değişimini başlatmayacaktır. Frase ve Streshly (1994) ise öğretmenlerin müdürlerini sınıfta vakit geçiremeyecek kadar meşgul olduklarını ve müdürlerinden "harika bir iş yaptığınızı zaten biliyoruz" şeklinde geri bildirim aldıklarını belirtir. Dahası öğretmenler için yapıcı olmayan bu yüzeysel geri bildirimin genellikle alınan tek geri bildirim olduğu ve okul müdürlerinin geri bildirim sağlama sorumluluğunu yerine getirmediği iddia edilir. Dolayısıyla öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin öğretimi geliştirme sorumluluklarını yerine getirebilecek, geri bildirim sürecini yönetebilecek ve bu süreçte etkili olabilecek kapasitede olmaları için kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Schildkamp ve Archer (2016) okullardaki her tür verinin doğru kullanımının eğitimin kalitesini artırmada güçlü bir araç olduğunu ancak okullardaki birçok kararın, bu tür verilere dayanmaktan ziyade hala sezgiye veya sınırlı gözlemlere dayandığını belirterek; ileri izleme sistemleri ile bu sistemlerden gelen verileri kullanacak insan kapasitesinin geliştirilmesini önermektedir.

Kişiselleştirilmiş biçimlendirici geri bildirim ve sürekli gelişimi hedefleyen öğretim anlayışı isteniyorsa, gözlemlerin okul müdürleri tarafından öğretimsel iyileştirme aracı olacak şekilde etkili kullanımı için gerekli stratejileri belirlemek amacıyla çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Okul müdürlerinin mi yoksa uzman dış gözlemcilerin mi öğretmenlere yararlı geri bildirim sağlayacağı açık olmadığından, öğretmenleri kimin gözlemlemesi gerektiği ve onların nasıl eğitilip destekleneceği de ayrı bir sorundur. Yine gözlem ile öğretim uygulamalarının ne derece ve hangi yollarla geliştiği hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu nedenlerle ders gözleminin biçimlendirici kapasitesinden yararlanmak için sadece doğru değerlendiricilere değil, aynı zamanda yetenekli geri bildirim sağlayıcılara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu sağlamanın yolu ise okul müdürlerinin gözlem yapma, geri bildirim verme ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmekten geçer (Cohen ve Goldhaber, 2016).

Klich ve Feldman (1992) yaptıkları çalışmada denetçilerin çoğunun performansın nasıl değerlendirileceği veya performans değerlendirme görüşmelerinin

nasıl yapılacağı konusunda resmi bir eğitim almadığını belirtir. Dahası bu denetçiler performans değerlendirmelerinin öneminin farkında olmadığı gibi performans değerlendirmelerini genellikle gerçek işlerini engelleyen önemsiz evrak işi olarak görürler. Genel olarak denetçilere, performans değerlendirmesinde bulunmalarının işlerinin önemli ve yararlı bir bileşeni olduğu anlatılmalıdır. Geri bildirim sadece denetçiler ve kurumlar için önemli bir bilgi kaynağı olmakla kalmaz, aynı zamanda birey için önemli bir öz-saygı ve öz-yeterlik bilgisi kaynağıdır ve her ikisinin de performans üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenlerle kurumların, yöneticilerine performans değerlendirme konusunda yeterli eğitimi sağlamaları önerilmektedir. Ancak yöneticilerin veya denetçilerin uzmanlık düzeylerini yükseltmeleri kolay değildir. Eğitimlerle yöneticilere işle ilgili ek beceriler kazandırılabilir; astların, yöneticilerinin uzmanlıklarına ilişkin algılarını değiştirmek daha zor olabilir. Bu dezavantajlara rağmen, kurumların denetim pozisyonlarına yerleştirdikleri kişilerin becerilerini ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirmek için çalışmaları önemli görülmektedir (Fedor ve diğerleri, 2001).

Ülkemizde 2014 yılına kadar ders denetimleri maarif müfettişleri ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilirken, 24.05.2014 tarihli ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile öğretmenleri denetleme yetkisi maarif müfettişlerinden alınmış ve bu sorumluluk sadece okul müdürlerine kalmıştır (Resmi Gazete, 2014). Yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle birlikte okul müdürlerinin denetim yapma yeterliliklerini sorgulayan araştırmaların arttığı gözlemlenmiştir. Bu konu üzerine yapılan çoğu araştırma, okul müdürlerinin denetim yapma yeterliliklerine ilişkin kaygıların olduğunu ortaya koymakta ve okul müdürlerinin denetim konusunda eğitim almalarını önermektedir (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Bozak, 2017; Köse, 2017; Sabancı ve Akcan, 2019; Tonbul ve Baysülen, 2017; Uygur, 2020; Yeşil ve Kış, 2015). Her ne kadar tüm paydaşlar eğitim denetiminin bir gereklilik olduğunu kabul etseler de Türkiye’de uygulanan eğitim denetimi mevcut yapısıyla; kontrol odaklı ve biçimsel değerlendirmeye sınırlı olduğu, eğitim sürecine istenilen düzeyde katkı sağlayamadığı için eleştirilmektedir (Memduhoğlu, 2012). Benzer şekilde; öğretimi gözlemlene ve etkili olduğu bilinen geri bildirim sağlama becerilerini geliştirmede, okul müdürlerinin sürekli mesleki gelişime ihtiyacı vardır (Khachatryan, 2015). Dolayısıyla öğretimin niteliğine olan katkıları da göz önünde bulundurulduğunda, denetim ve denetimin önemli bir ögesi olan geri bildirim

konularında okul müdürlerinin eğitilmeleri önem arz etmektedir (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Oliva ve Pawlas, 2008). Özellikle nitelikli geri bildirim sağlama kompleks beceriler gerektirdiğinden, bu becerinin kazandırılması için yöneticilerin genellikle desteklenmesi veya eğitilmesi gerekmektedir (Dobbelaer, Prins ve van Dongen, 2013). Ayrıca sınıf içi öğretim süreçlerinin gelişiminde öğretmenlerin etkili geri bildirimlerle desteklenmesi önemli olduğundan (Mortenson ve Witt, 1998; Noell ve diğerleri, 2000; Taylor ve Tyler, 2011), bu çalışmada okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinin geliştirilmesi problem durumu olarak ele alınmıştır.

### 1.2.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinin geliştirilebilir olma durumu araştırmacı tarafından geliştirilen “Etkili Geri Bildirim Verme Programı (EGBVP)” ile incelenmiştir. Ayrıca deney grubundaki katılımcıların uygulanan program hakkındaki görüş ve algıları da analiz edilmiştir. “Etkili Geri Bildirim Verme Programı’nın (EGBVP) okul müdürlerinin öğretmenlere geri bildirim verme kapasiteleri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?” sorusu bu araştırmanın temel problem cümlesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okul müdürü geri bildirim ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğretmenlerin okul müdürü geri bildirim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğretmenlerin okul müdürü geri bildirim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okul müdürü geri bildirim son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin geri bildirim alma durumları, deney ve kontrol grubu ön test dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin geri bildirim alma durumları, deney ve kontrol grubu son test dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Geri bildirim alma durumuna göre deney grubu öğretmenlerinin ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Geri bildirim alma durumuna göre kontrol grubu öğretmenlerinin ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğretmenlerin geri bildirim alma sıklıkları, deney ve kontrol grubu ön test dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin geri bildirim alma sıklıkları, deney ve kontrol grubu son test dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Geri bildirim alma sıklığına göre deney grubu öğretmenlerinin ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Geri bildirim alma sıklığına göre kontrol grubu öğretmenlerinin ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Ön test puanları deney grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Ön test puanları kontrol grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Son test puanları deney grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Son test puanları kontrol grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Okul müdürlerinin EGBVP katılımcısı olarak uygulanan programa ilişkin algıları nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Liderlik rolünde başarılı olunabilmesi için astları potansiyellerinin en üst seviyesine ulaştıracak olan etkili geri bildirimin nasıl verileceği bilinmelidir. Dahası bir yöneticinin verdiği geri bildirim yapıcı, güçlendirici ve zarar vermeyen özelliklerde olması gerekir (Buron ve McDonald-Mann, 1999). Geri bildirim mesajındaki ipuçlarını, gerçekleştirilen görevin niteliği ile durumsal, kişisel değişkenlerin etkisini ve aralarındaki ilişkiyi bilmek, etkili geri bildirim vermede önemlidir (Visscher ve Coe, 2002). Öğretimsel lider olarak okul müdürleri eğitim öğretim yılı boyunca çeşitli durumlarda öğretmenlerine geri bildirim vermek durumunda kalmaktadırlar. Verilen geri bildirimin amacına ulaşabilmesi için etkili olması elzemdir. Etkili geri bildirim vermek için dikkat edilmesi gereken doğru ifadeler ile kaçınılması gereken yanlış ifadeler vardır. Bunları bilmeden verilecek

geri bildirimler faydadan çok zarar getirebilir. Bu çalışmada temel amaçlar okul müdürlerine yönelik “Etkili Geri Bildirim Verme Programı” geliştirmek, okul müdürlerinin verdikleri geri bildirimlerin etkililiğini test etmek, bu eğitimin uygulanması ile okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinde oluşan değişimleri / deneyimleri analiz etmek şeklinde sıralanabilir.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

İnsanlara çalışmaları hakkında geri bildirim verme performans yönetimi sürecinin önemli bir parçasıdır. Her ne kadar günümüzde bireyin performans yönetimi sürecine girdi sağlayan aktif bir katılımcı olması gerektiği büyük ölçüde kabul edilse de yönlendirme ve geri bildirim önemli süreçler olmaya devam etmektedir (Ashdown, 2014). Buron ve McDonald-Mann (1999) çoğu işgörenin, davranışlarının performanslarına etkisinin nasıl olduğunun farkında olmadığını iddia eder. Etkili geri bildirim, güçlü yönleri geliştirmek, zayıf yönlerini ise ortadan kaldırmak için insanlara ihtiyaç duydukları bilgilerin sağlanması olarak tanımlayan Buron ve McDonald-Mann; böyle bir geri bildirim olmadan, en iyi becerilerin tanımlanamayacağını, zayıflıkların giderilemeyeceğini ve hataların ise tekrarlanacağını belirtir. Ülkemizde öğretmenlere resmi geri bildirim sağlama sorumluluğu okul müdürlerindedir. Hem müdürler hem de öğretmenler, performansın değerlendirilmesi için geçerli nedenlerin olduğunu ve değerlendirmenin iyi yapılmasının etkililiği ve iletişimi arttırdığını kabul eder. Ne yazık ki çoğu zaman değerlendirme; öğretmenlere yardım etmeyen, destek olmayan ve yanlış anlaşılmalara neden olan evrak işi olmaktan öteye gitmemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri düzey belirleyici değerlendirmeye tabi tuttıkları geniş örneklemli çalışmalar, hemen hemen her öğretmenin ortalamanın üzerinde not aldığını ortaya koymaktadır; ancak böyle yapılan değerlendirmelerin sonuçları öğretmenlere inandırıcı gelmemektedir (DiPaola ve Hoy, 2014). Supovitz (2012) yaptığı deneysel çalışmada öğrenci sınav notlarının tek başına kullanılmasına kıyasla öğretmenlerin geri bildirimlerle desteklenmesinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ashdown (2014) etkin performans yönetimi için yapılması gereken işler arasında insanların nasıl performans gösterdiğini anlamalarını sağlayacak düzenli verilen geri bildirim de dâhil etmektedir; çünkü değişime duyulan ihtiyaca cevap vermeye başlayan bireylerin, kendi durumlarını bilmeleri için

erken ve hızlı geri bildirim almaları önemlidir. Geri bildirim; zamanında, düzenli, ihtiyaç duyulduğunda, gelişim fırsatları ortaya çıktığında ve bir çalışanın performansını iyileştirmek için davranışları değiştirmesi gerektiğinde verilmelidir (Buron ve McDonald-Mann, 1999).

Değişim genelde risk unsuru içerdiği için hataya karşı tahammülsüzlüğün veya suçlamanın egemen olduğu kültürlerde gerçekleşmesi çok olanaklı değildir. Bu yüzden geri bildirim karşdakini suçlamaktan ziyade cesaretlendirme ve geliştirme amaçlı kullanılmalıdır. Geri bildirim, bireyin ve yöneticinin, gerçek performansın istenen performansla eşleşip eşleşmediğini değerlendirmelerini sağlar. Performansın gözden geçirilmesi, çalışanın ve yöneticinin herhangi bir performans düşüklüğünü tespit etmesine veya gelişim ihtiyacını tanımlamasına ve gerekli tedbirleri almasına olanak sağlar (Ashdown, 2014). Düşük performans gösteren öğretmenlere mesleki gelişimleri için okul müdürleri tarafından yeterince destek sağlanmazsa, bu öğretmenler zayıf noktalarının ve geliştirilmesi gereken becerilerinin neler olduğunu bilemeyeceklerdir (Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, 2013). Küçük düşürücü olmayan ve adil geri bildirimler, astlarının hedefler geliştirmesine, olumlu değişimleri güçlendirmesine, özgüvenini artırmasına ve harekete geçmesine yardımcı olur (Buron ve McDonald-Mann, 1999). Ashdown (2014) olumsuz tarzda ve kötü verilen geri bildirimlerin motivasyon ve performans düşüklüğüne yol açabileceğini; bu nedenle geri bildirimlerin yargılayıcı olmaktan ziyade, performans artışını sağlayacak bilgiler içermesi ve bireyin öz saygısını zedeleyecek ifadelerden özellikle kaçınılması gerektiğini belirtir. Cherasaro ve diğerleri (2016) öğretmenlerin geri bildirim tepkisinin onu ne kadar faydalı bulduklarından, geri bildirimi faydalı bulmalarının ise değerlendiricilerini ne kadar güvenilir algıladıklarından etkilendiğini ortaya koymuş ve geri bildirim yararlılığını güçlendirmek için değerlendiricilerin geri bildirim konusunda eğitim almasını ve güvenilirliklerini arttırmalarını önermektedir. Yine Scheeler, Ruhl ve McAfee (2004) öğretmenlere etkili geri bildirim sağlamak için, denetçilerin veya denetim görevi üstlenen diğer kişilerin öncelikle etkili geri bildirim özelliklerini bilmeleri gerektiğini öne sürer. Müdürün geri bildirim görüşmelerindeki tutumu ve beklentilerin net olarak ifade edilmediği geri bildirimlerin verilmesi öğretmenler tarafından tehdit olarak algılanabilir (Myung ve Martinez, 2013), bu yüzden eğitimin niteliğini arttırmada bir etken olan okul müdürlerinin öğretmenlere etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirme önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar (Dedering ve Muller, 2011; Göker, 2015) etkili

geri bildirimin önemini ortaya koymuş olmasına rağmen etkili geri bildirimin nasıl verileceğine ilişkin çok az çalışmaya (Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, 2013) rastlanmaktadır. Bu tez çalışması okul müdürlerine etkili geri bildirim nasıl vereceğini öğretecek olması bakımından önemlidir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Veri toplama araçları olarak kullanılan “Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ)” ile yarı yapılandırılmış görüşme formu dâhilinde belirlenen özelliklerle,
- “Etkili Geri Bildirimin Verme Programı (EGBVP)” ve bu programın uygulanmadaki başarısıyla,
- Uygulanan programın haftada iki oturum olmak üzere dört hafta olması ile,
- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Hatay ili Antakya ilçesindeki 16 resmi ortaokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan 16 okul müdürü ve 602 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

### 1.6. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan okul müdürleri ile öğretmenler veri toplama araçlarındaki soruları objektif bir şekilde cevaplamıştır.
- Okul müdürleri öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin, öğretmenler ise okul müdürlerinden aldıkları geri bildirimlerin farkındadır.
- Bu araştırma kapsamında kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol grubunu benzer şekilde etkilemiştir.

### 1.7. Tanımlar

**Biçimlendirici (formative) değerlendirme:** Öğretim süreci içinde öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olacak bilgileri sağlamak için yapılan değerlendirme (Tobin, Mandernach ve Taylor, 2015).

**Denetim:** öğretmenlere sınıf içi etkileşimleri hakkında geri bildirimde bulunarak ve bu geri bildirimleri öğretimi daha etkin kılmak için kullanmalarına yardım ederek onların mesleki gelişimlerini kolaylaştıran süreç (Glatthorn, 1984).

**Ders gözlemi:** Okul müdürünün denetim amacıyla yaptığı sınıf ziyareti.

**Düzey belirleyici (summative) değerlendirme:** Bir öğretim döneminin sonunda öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmen performansını değerlendirme (Tobin, Mandernach ve Taylor, 2015).

**Genelleme etkisi (widgit effect):** Tüm öğretmenlerin sınıftaki etkililiklerinin aynı olduğunu varsayma eğilimi (Weisberg ve diğerleri, 2009).

**Geri bildirim:** Bir kişinin belli bir performansı sürdürmesini destekleyen ya da performansında istenen bir değişikliği hedefleyen önemli değerlendirme verileri (Hart, 2011).

**İndirgeme etkisi (mum effect - minimizing unpleasant message):** İnsanların kötü haber verme konusunda isteksiz olmaları (Tesser, Rosen ve Tesser, 1971).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğretimsel denetim ve geri bildirim kavramı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle öğretimsel denetimin amacı ile önemi, ders gözlemi ve öğretimsel denetimde okul müdürünün rolü üzerinde durulmuştur. Daha sonra geri bildirim kavramı, geri bildirimin amacı, önemi ve özellikleri ele alındıktan sonra etkili geri bildirim verme aşamaları, geri bildirimin etkili olmasının önündeki engeller ve geri bildirim vermede yöneticinin rolüne değinilmiştir. Son olarak geri bildirim konu alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara da yer verilmiştir.

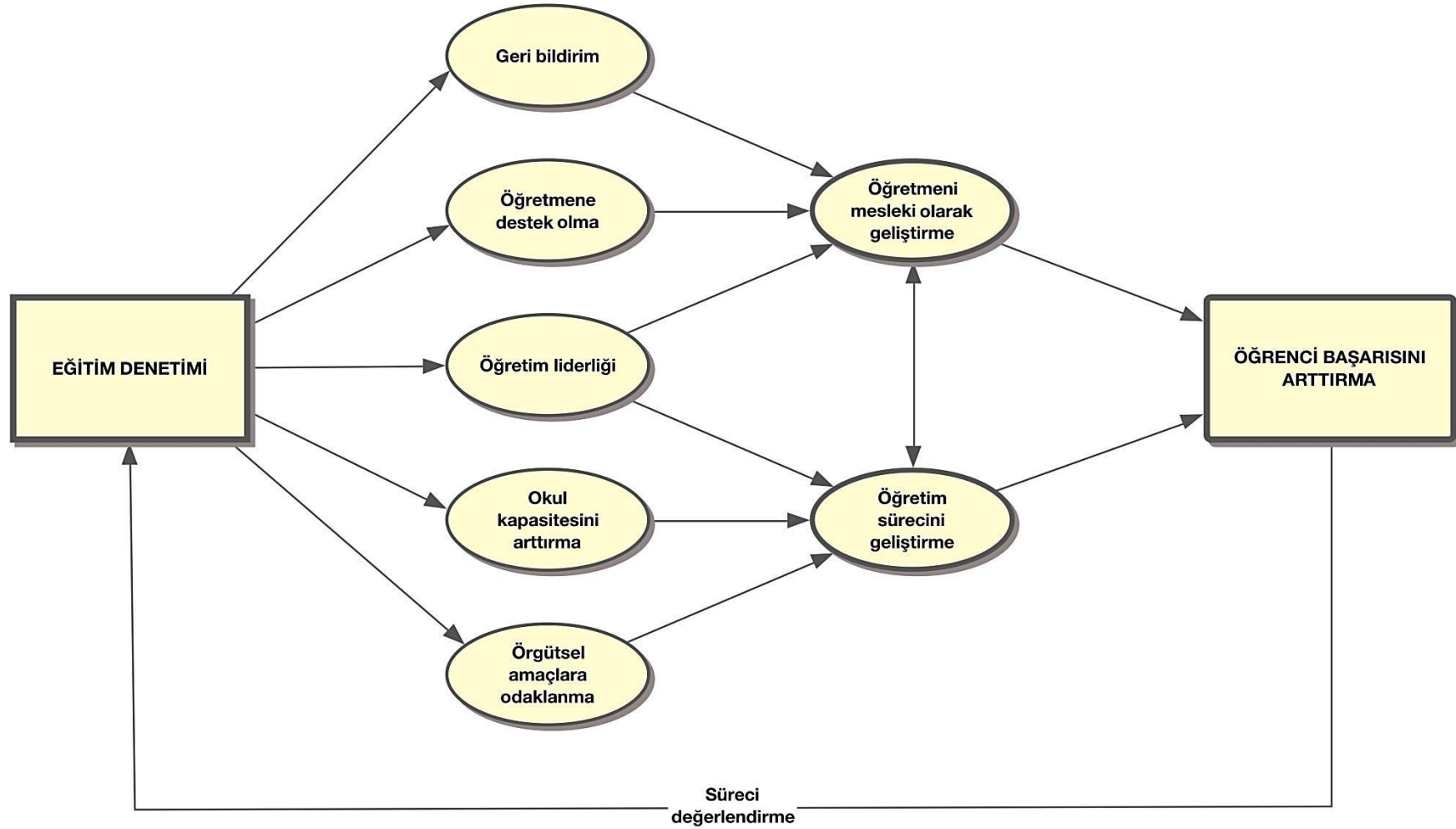
#### 2.1. Öğretimsel Denetim

Eğitim örgütlerinin temel amacı öğrencileri bilgi ve becerilerle donatarak toplumsal yaşama hazırlamaktır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı yönetsel sürecin bir ögesi olan denetim ile belirlenir. Bir denetçi olan Payne tarafından 1875 yılında yazılan *Chapters on School Supervision* adlı kitabın eğitim denetimi alanındaki ilk bilimsel kaynak olarak kabul edildiği (Pajak, 2000) modern öncesi dönemden bugüne kadarki tarihsel süreç içerisinde eğitim denetimi kavramının gösterdiği gelişim kayda değerdir. İlk yıllarda bürokratik, kontrol ve değerlendirme odaklı olan denetim anlayışı zamanla terk edilmiş; demokratik, katılımcı ve destekleyici anlayışa doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir (Sullivan ve Glanz, 2005). Modern yönetim yaklaşımları denetimin teknik yönünden ziyade; durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme işlevlerini öne çıkarmaktadır (Başar, 2000). Tarihsel süreç içerisinde denetim yöntem ve modelleri değişse de denetimin temel amacı olan öğretmen ve öğretimin niteliğini artırma hedefinin değişmediği görülmektedir (Snow-Gerono, 2008), çünkü

denetimin zaman ve çaba maliyeti dikkate alındığında, temel hedefi öğretmenlerin öğrenmesi olmayan herhangi bir denetim yaklaşımının savunulması zordur (Sergiovanni, 2001).

Öğretimsel denetim; sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmenlere geri bildirimde bulunarak (Glatthorn, 1984), onları doğrudan destekleyip (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 1998) uzman yardımı sunan (Oliva ve Pawlas, 2008) ve okulların kapasitelerini arttırmalarına yardım ederek öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunan (Sergiovanni ve Starratt, 2002) öğretimin niteliğini arttırmayı amaçlayan (Beach ve Reinhartz, 2000) öğretim liderliği süreci (Burke ve Krey, 2005) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkarak, eğitim denetimine ilişkin kavramsal bir model Şekil 2.1’de sunulmuştur. Şekil 2.1 incelendiğinde, öğrenci başarısını arttırmada; eğitim denetiminin öğretmeni mesleki olarak geliştirme, öğretim sürecini geliştirme ve öğretim liderliği olmak üzere birbirleriyle ilişkili üç boyutunun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla denetim, bireylerin ve grupların iş etkinliğini geliştirmek için bilinçli olarak tasarlanmış süreçlerin, prosedürlerin ve koşulların birleşimi veya entegrasyonu olarak görülebilir (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Bu araştırmada öğretmeni mesleki olarak geliştirme boyutunun bir parçası olan geri bildirim üzerinde durulmuştur. Çoğu denetim modeli okul müdürünün öğretimi geliştirmek için yapıcı geri bildirim sağlayabildiğini veya diğer paydaşların bu desteği sağladığı bir sistemi tasarlayabildiğini varsayar (Wahlstrom ve Louis, 2008), ancak kuramda varsayılan bu durumun uygulamada karşılığının olup olmadığı net değildir.

Öğretimi iyileştirme; öğretmen, öğrenci ve sınıf olmak üzere üç düzeyde beklenen ve gerçek performans sonuçları arasındaki farklılıkların öğretmen ve denetçi tarafından ortadan kaldırılması olarak tanımlanır (Hoy ve Forsyth, 1986). Bunun için ise uzun süreler boyunca birçok veri türünü toplayarak öğrenme-öğretme sürecini anlamak gerekir (Nolan ve Francis, 1992). Dolayısıyla öğretimi etkili bir şekilde denetlemek zaman alıcı bir faaliyettir (Schulman, Sullivan ve Glanz, 2008), ancak iyi yapılması durumunda öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olacaktır (Sergiovanni, 2001). Başarılı denetim ve değerlendirme programları, güçlü iç motivasyonlardan yararlanmak için tasarlanır, bu da daha iyi performans ve daha yüksek kişisel tatmin ile sonuçlanır (Frase ve Streshly, 1994).



Şekil 2.1. Eğitim denetime ilişkin kavramsal bir model

Öğretimsel denetimin öğrenci davranışı üzerine doğrudan etkili olması çok olası değildir, ancak Şekil 2.2’de gösterildiği gibi, öğretimsel denetim öğretmen davranışı üzerindeki etkisi sayesinde örgütün bu nihai amacına ulaşmasına katkıda bulunur. Bu durum Nolan ve Hoover (2008)’in denetim tanımıyla da örtüşmektedir. Nolan ve Hoover (2008) denetimin, öğretmenin gelişimini teşvik eden örgütsel bir işlev olduğunu, bunun da öğretim performansında iyileşmeyi ve daha fazla öğrenci öğrenmesini sağladığını belirtir.



Şekil 2.2. *Öğretimsel denetim davranışı etki sistemi* (Alfonso ve diğerleri, 1981:45)

Etkili denetim, öğretmenleri değerlendirmeye değil, ders gözlemine dayanan yansıtıcı düşünmeye ve tartışmaya dâhil etmekle ilgilidir ve öğretmenlere dersleri hakkında bilgi sağlamak için gözlem araçlarının kullanıldığı denetim, öğretmenin öğretimsel iyileştirmeye yönelik düşüncesini ve bağlılığını geliştirecektir (Sullivan ve Glanz, 2005). Nolan ve Hoover (2008) ders gözlemine dayalı yapılan değerlendirmelerin tüm öğretmenler için belli standartlar dâhilinde aynı olmasını, fakat denetimin yapıldığı ders gözlemlerinin her öğretmen için farklı ve bireyselleştirilmiş olmasını belirtir. Onlara göre öğretmen veya öğrenci performansına ilişkin belli konularda veri elde etmek amacıyla denetim kapsamında yapılan gözlemler bu çerçeveyi belgelemek için yapılmalıdır.

Öğretmen değerlendirme süreci, öğretmen niteliğini arttırmaya odaklanmıştır. Düzey belirleyiciyi değerlendirmeye kıyasla biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki katkısının daha fazla olduğu görülmektedir (Mireles-Rios ve Becchio, 2018). Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenin kullandığı teknikleri veya öğretimi iyileştirme yöntemlerini geri beslemek amacıyla öğretmen performansındaki güçlü ve zayıf yönleri analiz eder (Burke ve Krey, 2005). Etkili biçimlendirici denetim; müdürlerin öğretim için bir vizyon belirlemesini, öğretmenlerle güven oluşturmasını, performansla ilgili biçimlendirici veriler toplamasını ve mesleki gelişim için yapılması gerekenlerle belirlenen performans ihtiyaçları arasında bağlantı kurmasını gerektirir (Range ve

diğerleri, 2011). Biçimlendirici öğretmen değerlendirmesi, neyin nasıl öğretilceğine dair çıkarımlar sunan verileri, düşünceleri ve önerileri sağlayarak öğretmenlerin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur (Millman, 1981). Çoğu biçimlendirici model, uzun bir zamana yayılmış çoklu değerlendirmelere sahip geri bildirim modelleri olduğundan (Harris ve Monk, 1992), müdürler biçimlendirici denetim ile sınıf gözlemleri sonucunda öğretmenlere etkililikleri hakkında yapılandırılmış geri bildirim sağlayarak onların öğretim kapasitelerini artırmaya çalışabilirler (Mette ve diğerleri, 2015).

### 2.1.1. Öğretimsel Denetimin Amacı ve Önemi

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, denetimi örgütler için zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 2005). Okullarda da denetim, tüm formel örgütlerde olduğu gibi, örgütün çalışmalarının verimli ve etkili bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini tespit etmekten sorumludur (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Örgütlerin kuruluş amaçları birbirinden farklı olduğundan, denetimi gerçekleştirme amaçları da birbirinden farklı olabilmektedir, ancak tek bir amaca dayalı hiçbir denetim sisteminin zaman içerisinde başarılı olma şansı yoktur (Sergiovanni, 2001). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretimsel denetimin birden fazla amacı olsa da temel amacı öğretim sürecinin geliştirilmesidir. Öğretim sürecinin kalitesini artırmak için öğretme ve öğrenme sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara çözüm üretmek denetim sürecinin önemli bir parçasıdır (Chao ve Dugger, 1996).

Öğretmenlerin dersteki yalnızlıklarından kurtulmak ve sürekli öğrenenler olmak için denetime dâhil olmaları gerekir. Denetçi ile birlikte çalıştıklarında ve birlikte öğrendiklerinde öğretim gelişir. Daha iyi öğretim, daha iyi öğrenci öğrenimi anlamına gelir. Öğrencilerin iyi öğrenememesi veya öğretmenlerin iyi öğretememesi problemi, okulun sağladığı denetimin niteliğinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla denetçiler, öğretmenler için anlamlı olan, öğretmenlerin bir parçası olmak isteyeceği ve öğretmenlerin sınıfta daha etkili olmalarına yardımcı olacak denetim sistemleri sağlamaktan sorumludur (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu nedenle denetim, öğretmenlere ve denetçilere, diğer profesyonellerle işbirliğine dayalı sorgulama yoluyla öğrenme-öğretim sürecini anlamaları ve geliştirmeleri için bir mekanizma sağlamalıdır (Nolan ve Francis, 1992). Öğretim-öğrenme sürecini iyileştirmek için tasarlanmış bir dizi etkinlikten oluşan öğretim denetiminin amacı, öğretmenlerin

yeterliliği hakkında hüküm vermek ya da onları kontrol etmek değil, onlarla işbirliği içinde çalışmak olmalıdır (Hoy ve Forsyth, 1986). Denetimin önceliği değerlendirmek değil, geliştirmek olsa da; bu iki işlevi net bir şekilde birbirinden ayırmak kolay değildir. Bu zorluğa rağmen, denetçi, denetimde etkileşimlerin gelişimsel yönlerine odaklanmalı, yargılayıcı ve eleştirici dil kullanımını en aza indirmelidir (Glatthorn, 1990).

Öğretim denetiminin temel amacı süreci geliştirmek olduğundan, denetimde hata aramak ve salt değerlendirme yapmak yerine öğretmenlere rehberlik ederek öğretim sürecini geliştirmek eğitim denetiminde esastır (Memduhoğlu, 2012). Bursalıoğlu (2019) denetimin ilk amacının öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmesini sağlamak olduğundan bahseder. Benzer şekilde Range ve diğerleri (2011) denetimin resmi veya gayri resmi gözlem gibi çeşitli yollarla öğretmen performansına ilişkin veri toplama ve bu verileri mesleki gelişimle ilişkilendirme olmak üzere iki amacının olduğunu belirtir. Dolayısıyla öğretmen değerlendirmesinin öncelikli hedefi öğretmen performansının niteliğini belirlemek, daha sonra ise öğretmenlerin performanslarını artırmalarına yardımcı olmaktır (Stronge, 2006). Bu nedenle denetim veya değerlendirme, öğretmenlere geri bildirim sağlayan ve onları geliştiren özelliklere sahip olmalıdır (Frase ve Streshly, 1994). Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için ise onlara yapıcı geri bildirim sağlamalıdır (Feeney, 2007). Ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme, yapıcı geri bildirimin öğretmenlere iletilmesi için önemli fırsatlar sunar (Tang ve Chow, 2007). Birçok okulda denetleyici gözlem ve görüşmelerin amacı öğretmenlerin motivasyonlarını ve öğretimin etkililiğini artırmaktır (Lunenburg ve Ornstein, 2000).

Denetim, öğretmenlere öğretimlerini ve öğrencilerinin öğrenmelerini keşfetmeleri için sürekli gelişim fırsatları sunmalıdır (Zepeda, 2017). Böylelikle denetim öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu gelişimi sağlamak için, öğretmenin ne bildiği üzerine odaklanılmalı, öğretim becerilerinin geliştirilmesi, daha bilinçli mesleki kararlar alması, daha iyi problem çözme ve kendi uygulamalarını sorgulama yeteneği kazanması sağlanmalıdır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Performansı iyileştirmek için, öğretmenler ve denetçilerin performans hakkında sistematik olarak veri toplaması, verileri istenen performans seviyeleriyle karşılaştırması, sorunları birlikte tanımlamaları, sorunların olası nedenlerini belirlemesi, eylem planları geliştirmesi ve bunları uygulayarak sonuçlarını değerlendirmesi gerekir (Hoy ve Forsyth, 1986).

Acheson ve Gall (1997) klinik denetim kapsamında denetimin özel amaçlarından şöyle bahsederler:

- Öğretmenlere öğretimlerinin mevcut durumu hakkında nesnel geri bildirim sağlamak,
- Öğretim problemlerini teşhis etmek ve çözmek,
- Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Öğretmenleri terfi, görev süresi uzatımı veya diğer kararlar için değerlendirmek,
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim hakkında olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak.

Öğretim denetimi sonucunda ya mesleki gelişim için biçimlendirici değerlendirme ya da öğretmene dair kararları belgelendirmek için düzey belirleyici değerlendirme veya her ikisi birlikte yapılır (Tang ve Chow, 2007). Sergiovanni (2001) denetimin doğasında değerlendirmenin olduğunu belirtir. Değerlendirmeden kastettiği düzey belirleyici değerlendirmedir ve öğretmenler tarafından bir ölçüm olarak değil, yargı olarak algılanan bu tür değerlendirmelerin, öğretmenin öğretim performansını geliştirmesine yardımcı olmayacağını iddia eder. Bu nedenle Sergiovanni denetim içerisinde değerlendirme kavramına yüklenen anlamı genişletmeyi önerir. Ona göre daha geniş değerlendirme anlayışı, belirli bir sınıfta neler olup bittiğini tanımlamayı, elde edilen öğrenme çıktılarını keşfetmeyi ve bunları değerlendirmeyi içermelidir. Bunu söyleyerek aslında Sergiovanni denetim sürecinde biçimlendirici değerlendirme yapılmasını önermektedir. Düzey belirleyici değerlendirmenin aşamaları ve amaçları arasında öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olmak yer almadığından (Burke ve Krey, 2005), bu çalışmada verilen eğitim kapsamında okul müdürlerine biçimlendirici değerlendirme yapmaları önerilmiştir.

### 2.1.2. Klinik Denetim Modeli Kapsamında Ders Gözlemi

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinin iyileştirilmesine odaklanan klinik denetim temel verilerini, öğretme-öğrenme süreçleri sırasında öğretmen ve öğrencilerin sınıfta yaptıklarına ilişkin sınıf etkinliklerinin kayıtlarından elde eder.

Bu verilerin analizi ve öğretmen ile denetçi arasındaki ilişki; öğretmenin sınıf içi uygulamalarını iyileştirerek öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için tasarlanan program, prosedürler ve stratejilerin temelini oluşturur. Bu nedenle klinik denetim, temel verilerini sınıftaki uygulamalardan alan, öğretmenin sınıf içi performansını iyileştirmek için tasarlanan uygulamalar bütünü olarak tanımlanabilir (Cogan, 1973). Klinik denetimi, öğretim uygulamalarını iyileştirmek amacıyla biçimlendirici teknikleri kullanan bir profesyonel gelişim modeli olarak da tanımlamak mümkündür (Harris ve Monk, 1992).

Klinik denetim, denetçi ve öğretmen arasında yoğun bir ilişki gerektiren denetim modelidir. Buradaki ilişki hiyerarşik değildir. Klinik denetimin biçimlendirici perspektife sahip olması ve odak noktası öğretmen motivasyonu, bağlılığı ve gelişimi olduğundan; öğretmenler süreçte aktif roller üstlenebildikleri için genellikle klinik denetimi tatmin edici bir yaklaşım olarak görürler (Sergiovanni, 2001). Cogan (1973) öğretmenlerin sınıf uygulamalarını değiştirmelerini kolaylaştırmak için denetçiden, yapılacak değişikliklerin tasarımıyla öğretmenin eşit olarak sorumluluğu paylaştığı bir çalışma ilişkisi ve denetim süreci geliştirmesini bekler. Ona göre bu ortaklığın amaçlarına; öğretmen davranışını neden değiştirdiğini bilene, davranışını değiştirmek isteyen ve bu süreçten mesleki iş doyumunu elde edene kadar ulaşamaz.

Sergiovanni (2001) klinik denetimin amacının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha iyi anlamalarına ve mevcut öğretim modellerini kendilerine anlamlı gelecek şekilde incelemelerine yardımcı olmak olduğunu söyler. Burada denetçinin görevi, öğretmenin geliştirilecek hedefleri ve öğretim konularını seçmesine ve kendi uygulamalarını daha iyi anlamasına yardımcı olmaktır. Böylelikle klinik denetim, hem öğretmene hem de müdüre, öğretimin iyileştirilmesi ile ilgili tartışmalara katılma fırsatı verir (Sullivan ve Wircenski, 1988).

Sınıf içi gözlemler, öğretmenler için potansiyel olarak paha biçilmez biçimlendirici geri bildirim sağlama amacına hizmet ettiğinden neredeyse evrensel olarak kullanılmaktadır (Cohen ve Goldhaber, 2016). Ancak tek bir gözlemle yeterli veri elde edilemeyeceğinden öğretmenler, denetçinin daha büyük bir olay dizisinin yalnızca bir parçasını görmesinden rahatsız olduklarını ve çalışmalarının yanlış yorumlanmasından korktuklarını ifade eder; çünkü öğretmenlerin “kötü” günleri olabilir ve istedikleri performansı gösteremeyebilirler (Harris, 1985; Sullivan ve Glanz, 2005). Bu nedenle, sadece bir gözleme dayanarak sonuç çıkarmaktan

kaçınılmalıdır. Dolayısıyla denetim kapsamında ve eğitimin iyileştirilmesi amacıyla sık gözlem yapılması ve gözlem sonuçlarının tartışıldığı geri bildirim görüşmelerinin yapılması gerektiği belirtilmektedir (Sullivan ve Wircenski, 1988).

Öğretmen değerlendirmesinde başvuru yöntemlerinden biri olan ders gözleminin (Stronge, 2006) amacı veri toplamaktır. Toplanan veriler yargı içermemeli, durumu tanımlamalıdır (Nolan ve Hoover, 2008). Klinik denetimin ilgi alanı kişi olarak öğretmen değil, öğretmenin sınıftaki uygulamalarıdır. Denetçi öğretmenin kişiliğini, tutumlarını, inançlarını ve değerlerini değiştirmeye çalışmak yerine sınıfta öğretimsel olarak neler yaptığına odaklanmalıdır (Cogan, 1973). Öğretmenler ders gözleminin amacının eğitimin iyileştirilmesi olduğunu anladıklarında ve müdürlerin öğretimi denetleme kapasitelerinin yeterli olduğuna emin olduklarında, değişime daha açık olmaktadır (Sullivan ve Wircenski, 1988).

Gözlemlerin etkili olması, denetçilerin insan ilişkileri ve yönetim ilkeleriyle tutarlı davranışlar sergilemelerine ve sürecin sistematik bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Sweeney, 1982b). Ders gözlemleri açık iletişim kanalları ile sistematik olarak yapılırsa, hem öğretmen hem de denetçi için güçlü bir mesleki gelişim aracı olabilir (Dudney, 2002). Olumlu iletişim, denetçinin öğretmenin çalışmasına gerçekten ilgi duymasını, yargılayıcı olmamasını ve etkin dinlemeyi kullanmasını içerir. Denetçiler ve birlikte çalıştıkları öğretmenler birbirlerini yüzeysel bir seviyenin ötesinde tanıdıkça, iletişim zaman içinde kademeli olarak gelişir. Güven ve karşılıklı saygı temeli olmadan; öğretmenler sorunların çözümünde yöneticilerinden yardım istemede kendilerini nadiren yöneticilerine karşı iletişime açık hale getirir (Nolan ve Hoover, 2008).

Müdürlerin öğretmenlerin eğitim uygulamaları hakkındaki birincil bilgi kaynağı olan sınıf gözlemi (Grissom, Loeb ve Master, 2013) genellikle tüm klinik denetim sistemlerinin merkezi faaliyeti olarak kabul edilir (Glatthorn, 1990). Klinik denetim modeli kapsamında ders gözlemi genellikle, dersin planlarını konuşmak için bir gözlem öncesi görüşme oturumu, dersin gözlemi ve değerlendirmeleri tartışmak ve geri bildirimde bulunmak için bir gözlem sonrası görüşme oturumu ile birlikte resmi olarak planlanır (Burke ve Krey, 2005; Lunenburg ve Ornstein, 2000). Öğretmenlerin kendilerini ifade etme ve yöneticinin ne beklediğini anlama konusunda yeterli fırsata sahip olduklarını hissetmeleri için görüşmelere yeterli zaman ayrılmalıdır (Oliva ve Pawlas, 2008).

Denetçiler, görüşme yaparken etkin dinleme stratejileri kullanmaya dikkat etmelidir. Etkin dinleme stratejileri, denetçinin, öğretmenin söylediklerini duymak ve anlamak konusundaki samimi niyetini öğretmene gösteren davranışlardır (Nolan ve Hoover, 2008). Denetçinin görüşmeyi tekeline alması; öğretmenin amaç ve hedefleri belirleme, bilgileri analiz etme ve yorumlama veya gelecekteki eylemler hakkında kararlara varma şansını ortadan kaldırır (Acheson ve Gall, 1997). Bu nedenle etkin dinleme stratejisini uygulayacak denetçiler, açık uçlu sorular sormaya odaklanmalı ve öğretmenin yanıtlarını almadan kendi izlenimlerini ve algılarını paylaşmamalıdır (Nolan ve Hoover, 2008). Biçimi ne olursa olsun, çoğu görüşme oturumunun birkaç ortak amacı vardır (Wiles ve Bondi, 2000):

- Denetçi ve öğretmen arasındaki ilişkiyi geliştirmek,
- Öğretmene performansı hakkında geri bildirim sağlamak,
- Öğretim eyleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak,
- Yeni öğretim stratejilerinin keşfedilmesini teşvik etmek,
- Öğretmenleri kişisel beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeleri için teşvik etmek.

Farklı araştırmacılar tarafından farklı aşamalar belirtilse de klinik denetim döngüsü temelde birbiriyle ilişkili üç aşamadan oluşur. Bunlar; gözlem öncesi görüşme, ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme aşamalarıdır. Bu aşamalar aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### **2.1.2.1. Gözlem öncesi görüşme (Planlama görüşmesi)**

Gözlem öncesi görüşme denetçi ve öğretmen arasındaki diyalogu teşvik etmeye, öğretmenin bir gelişim alanı seçmesine ve denetçinin hangi somut verileri toplayacağını ve hangi gözlem araçlarını kullanacağını belirlemesine yardımcı olan bir süreçtir (Zepeda, 2017). Planlama görüşmesinin amacı, gözlem için zemin hazırlamak ve öğretmen ile müdür arasında güven oluşturmaktır. Bu görüşme sırasında kurulan güven, gözlem ve gözlem sonrası süreçte öğretimin kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır (Sullivan ve Wircenski, 1988). Müdürlerin gözlem sonrası görüşmede, değerlendirici olmayan geri bildirim sağlama sorumlulukları olduğundan, gözlem öncesi görüşme sırasında öğretmenle arasında güven oluşturmaya çalışması önemlidir; çünkü öğretmenler, müdürlerin güçlü ve zayıf

yönleri değerlendirme becerilerine güveniyorlarsa, onların geri bildirimlerini ciddiye alma eğilimindedirler (Mette ve diğerleri, 2015). Dersteki etkinliğini engelleyebilecek kişisel bir sorunu olan bir öğretmene denetçinin ne kadar yardımcı olabileceği aralarındaki güven düzeyine bağlıdır. İnsanlar genelde yetkinliklerine saygı duydukları kişilere güvenme eğilimindedir. Bir öğretmenin denetçiye yetkin olarak algılaması, denetçinin faydalı geri bildirim sağlama ve verimli görüşmeler yürütme yeteneğine bağlıdır (Acheson ve Gall, 1997).

Dudney (2002) gözlem öncesi görüşme yapmanın iki amacından bahseder. Birincisi, gözlem sırasında denetçinin üzerine yoğunlaşacağı gözlem odağını belirlemek için öğretmenle müzakere etmesidir. Gözlem odağı genellikle öğretmenin veya denetçinin performansla ilgili endişelerinin olduğu alanlar arasından seçilir. İkincisi ise gözlem odağı hakkında bilgi toplamak için en uygun veri toplama yöntemine karar vermektir. Sullivan ve Glanz (2005) ise planlama görüşmesinin amaçları şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmenin ilgi ve endişelerini uygun bir şekilde belirlemek,
- Gözlemin birincil amacının öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek olduğunu vurgulamak,
- Stresi azaltmak ve öğretmenin süreçte kendini rahat hissetmesini sağlamak,
- Bir gözlem aracı seçmek ve gözlem süreci ile gözlem sonrasını planlamak.

Denetçi sınıf gözlemi sırasında daha doğru veriler toplamak için gözlemden önce belirli bilgilere ihtiyaç duyar. Denetçiler gözlemden önce sınıf ortamı ve öğretmenlerin öğretim hedefleri hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa, öğretmenlerin sınıflarındaki çalışmalarının dinamiklerini anlamalarına yardımcı olabilecek verileri toplamak için o kadar hazırlıklı olacaklardır (Zepeda ve Mayers, 2004). Acheson ve Gall (1997) planlama görüşmesinde gözlemcinin aşağıdaki konulara yönelik bilgilere ihtiyacı olduğunu belirtir:

- Ne tür bir ders izlenecek,
- Öğretmen hangi özel stratejileri, taktikleri ve davranışları kullanmaya çalışacak,
- Öğretmen öğrencilerden ne tür davranışlar bekleyecek,
- Öğretmenin gözlem verileri aracılığıyla ele almak istediği konular,
- Hangi gözlemsel veriler en çok faydayı sağlayacak.

Gözlem öncesi görüşme için şu konular için de ayrıca hazırlıklar yapılmalıdır (Harris, 1985; Lunenburg ve Ornstein, 2000):

- Gözlemin amacını belirlemek ve kabul etmek,
- Gözlem zamanını ayarlamak,
- Gözlem için bir araç veya yöntem seçme ve üzerinde anlaşmaya varma,
- Gözlem prosedürlerinin gözden geçirilmesi,
- Öğretmene güven vermek,
- Sonraki etkinliklere karar vermek.

Nitelikli geri bildirim için etkili öğretimin özelliklerini açıkça tanımlayan performans değerlendirme rubriklerinin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca kullanılacak rubrikler gözlem öncesinde öğretmenlerle paylaşılmalıdır (Feeney, 2007). Öğretmenlerin aldığı geri bildirim, büyük ölçüde gözlem araçlarının kategorilerine dayanacağından, kullanılan ölçme araçları ne kadar kapsamlı olur ve ayrıntı yakalarsa, öğretmenler için geri bildirim o kadar spesifik olacaktır (Hill ve Grossman, 2013). Müdür, gözlem sırasında kullanacağı gözlem formunun bir kopyasını öğretmenle paylaşmalıdır. Sadece öğretmenin, müdürün gözlem sırasında hangi kriterleri kullanacağını farkında olması değil, aynı zamanda hem öğretmenin hem de müdürün her bir kriterin tanımı üzerinde hemfikir olması önemlidir (Sullivan ve Wircenski, 1988).

Öğretmenler, gözlem öncesi görüşmenin kendilerine önemli ölçüde fayda sağlamadığını belirtmişlerdir (Mireles-Rios ve Becchio, 2018). Gözlem öncesi görüşmede öğretmen daha önce karşılaştığı ve yardıma ihtiyaç duyduğu öğretim sorunlarını belirleyebilmelidir (Oliva ve Pawlas, 2008). Bu etkileşim hem öğretmene hem de müdüre, öğretmenin güçlü yönleri ile kaygı duyduğu konuları belirleme fırsatı verir (Sullivan ve Wircenski, 1988). Denetçi ve öğretmen, gözlem için konuları veya odak alanlarını ve bu alanlara göre sınıf verilerini toplama prosedürlerini tartışır; gözlem sürecinde hangi öğretme-öğrenme davranışlarının inceleneceği konusunda anlaşır ve her iki taraf gözlemin nedenlerini, gözlemlenecek davranışları ve toplanacak veri türlerini açıkça kabul eder (Beach ve Reinhartz, 2000). Gözlem öncesi görüşmenin sonunda öğretmen ve denetçinin denetimin amaçları ve içeriği hakkında bir anlaşmaya varması beklenir (Sergiovanni, 2001).

### 2.1.2.2. Ders gözlemi (Veri toplama süreci)

Sınıf gözlemi karmaşık bir faaliyettir, ancak herhangi bir denetçinin veya öğretim hakkında bilgi sahibi olması gereken diğer kişilerin çalışmalarının vazgeçilmezidir (Harris, 1985). Sınıf olayları, öğrenci ve öğretmenlerin davranışları, materyaller ve kişiler arasındaki etkileşim önemli veri türleri olduğundan bu tür bilgileri elde etmek için yapılacak yegâne şey ders gözlemidir (Harris, 1980). Gözlem süreci öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili mümkün olan en doğru ve nesnel bilgiyi elde etmek için tasarlanmalıdır. Ders gözleminde öğretmen - öğrenci davranışlarına odaklanılmalı ve bir seferde gözlemlenecek öğretim değişkenlerinin sayısı sınırlanmalıdır. Gözlemsel veriler sorunları çözmek için kullanılacağından, denetçinin gözlem sırasında dikkatli ve ayrıntılı notlar alması önemlidir (Beach ve Reinhartz, 2000).

Gözlemin amacı, önceden seçilen gözlem odağına özel dikkat göstererek ders ve öğretmenle ilgili verileri toplamaktır. Denetçi gözlem sırasında neyi inceleyeceğini, nasıl inceleyeceğini, verileri nasıl toplayacağını, analiz edeceğini ve yorumlayacağını bilmelidir. Doğru ve objektif bir kayda dayanmayan değerlendirme geçerli olmayacağından, denetçinin gözlem sırasında yalnızca veri toplamaya ve kaydetmeye yoğunlaşması ve aynı anda bir değerlendirme formu doldurmaya çalışmaması önemlidir. Dersten sonra denetçi, verileri düzenlemek, analiz etmek, değerlendirme raporu doldurmak ve gözlem sonrası görüşmeyi planlamak için belli bir zaman harcamalıdır (Dudney, 2002; Oliva ve Pawlas, 2008).

Calabrese, Short ve Zepeda (1996) okul müdürlerine ders gözlem için belirli yönergeleri takip etmelerini önermektedir:

- Öğretmenin dersini bölmeyecek şekilde sınıftaki yerinizi alın.
- Öğrencilerin sizin varlığınıza haberdar olma ihtimallerinin daha düşük olduğu, göze batmayan bir yer belirleyin ve oturun.
- Gerekli evrakları hazır bulundurun.
- Gözlem sırasında kesintiye uğramayacağınızdan emin olun.
- Sınıfta herhangi bir harekete müdahale etmeyin. Sınıfın öğretmenin sorumluluğunda olduğunu unutmayın.
- Dersi sonuna kadar takip edin.

Müdür, gözlemde önce kullanacağı gözlem formunu incelemelidir. Gözlem günü, derse erken gelmeli ve sınıfta göze batmayacağı ancak görmeyi ve duymayı

engellemeyecek bir yere oturmalıdır. Göz teması da dâhil olmak üzere mümkün olan en az iletişimle sınıfa girmeye, gözlemlemeye ve ayrılmaya çalışılmalıdır. Gözlem süresinin ilk dakikalarında ölçme aracıyla yoğun bir şekilde meşgul olmak, hem öğretmenin hem de öğrencilerin bu “davetsiz misafiri” görmezden gelmelerini teşvik etmeye yardımcı olacaktır. Denetçi bu zamanı ölçme aracını gözden geçirmek, rutin bilgi türlerini kaydetmek ve sınıfın fiziksel çevresine aşina olmak için kullanabilir. Öğretmenin dikkatini dağıtacağından müdür derse dâhil olmamalı, olumsuz yüz ifadeleri ve öfkeyle not tutmaktan kaçınılmalıdır. Müdürün tüm ders süresi boyunca kalamayacağı zamanlar olabilir. Böyle bir durumda, bunu öğretmenin önceden bilmesi gerekir, çünkü müdürün dersin ortasında kalkıp dışarı çıkması öğretmen için endişe verici olabilir. Kısaca, gözlemci ne arkadaş canlısıdır ne de mesafeli, fakat hem sözlü hem de sözlü olmayan davranış açısından tarafsızdır ve katılımcı değildir (Cogan, 1973; Harris, 1985; Sullivan ve Wircenski, 1988).

Sınıf gözlemi, planlama görüşmesi yapmayı, bir veri toplama tekniğinin seçilmesini ve ardından gözlem sonrası görüşmeye hazırlanmayı gerektirir (Zepeda, 2017). Ders gözlemi ile öğretmenlere ne yaptıkları veya yapmadıkları ve değiştirmek için ne yapabilecekleri hakkında geri bildirim sağlanır (Tanner ve Tanner, 1987). Sullivan ve Glanz (2005) gözlemin iki aşamalı bir süreç olduğunu belirtir ve onlara göre önce derste ne olduğunu betimlenecek sonra bunların ne anlama geldiği yorumlanacaktır. Önce yorum yapılırsa öğretmenin direnç göstermesine neden olacak iletişim güçlükleri ortaya çıkabilir. Gözlem sırasında denetçi, belirli davranışlara ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerine dikkat etmelidir. Gözlem nesnel olmalı ve öğretmen hakkında herhangi bir ön yargı içermemelidir (Lunenburg ve Ornstein, 2000). Sullivan ve Wircenski (1988) gözlem sona erdikten ve öğrenciler çıktıktan sonra, müdürün öğretmene kısa bir geri bildirimde bulunmasını önermektedir. Bu geri bildirim öğretmeni rahatlatmak ve olumlu öğretim davranışlarını pekiştirmek için yeterli olabilecek birkaç olumlu yorumdan oluşmalıdır.

Gözlem sırasında okul müdürünün birincil sorumluluğu ilgili verileri toplamaktır (Calabrese, Short ve Zepeda, 1996). Denetçiler gözlem sırasında sağlam veriler toplarsa, öğretmenin sınıf uygulamalarına ayna tutmuş olacaktır (Zepeda ve Mayers, 2004). Nesnel bir araç olmadan, müdürün gözlemi, öğretmenin ders işleyişine yönelik bir dizi öznel yorum ve tepkiye dönüşebilir (Sullivan ve Wircenski, 1988). Sınıf gözlemi sırasında toplanan veriler; gözlemlenebilir, objektif,

spesifik, kişiye özgü, net ve sistematik analize imkân tanıyacak kadar ayrıntılı olmalı, yargılayıcı olmamalı; ayrıca denetçinin kısmi nedenler ve kısmi etkiler konusunda önseziye sahip olmasını ve hipotezler geliştirmesini de sağlamalıdır (Cogan, 1973; Colley ve Wagner, 2017). Ayrıca toplanan ham veriler analiz edilerek yönetilebilir, anlamlı ve mantıklı bir forma büründürülmelidir (Sergiovanni, 2001).

Dunkleberger (1982) ders gözleminde dikkate alınması gereken kriterleri dört kategori altında sınıflamaktadır. Bunlar;

1. Planlama;

- a) Planlamaya dair belgeler
- b) Materyal hazırlama
- c) Gerçekçi hedefler

2. Teknik beceriler;

- a) Hedeften haberdar etme
- b) Yardımcı araç kullanma (projeksiyon cihazları gibi)
- c) Dersin akış hızı ve geçişler
- d) Değerlendirme yapma ve geri bildirim verme
- e) Dersi bitirme

3. Öğretim becerileri;

- a) Öğrenciyi motive etme
- b) Etkinliklerin niteliği ve çeşitliliği
- c) İletişim

4. Sınıf yönetimi

- a) Sınıf kuralları
- b) Kişilerarası saygı
- c) Disiplin

Okul müdürü gözlem sırasında öğretim etkinliklerini kaydetmenin yanı sıra, öğrenci katılımına ve öğrenci ve öğretmen etkileşimlerine de dikkat etmelidir. Kaydedilmesi yararlı olan bazı etkileşim türleri şunlardır (Calabrese, Short ve Zepeda, 1996):

- Öğretmenin öğrencilerin sorularına verdiği yanıtlar,
- Öğretmenin öğrenci yanıtlarını kullanarak yeni sorular sorması,
- Öğretmenin öğrenci kayırma eğilimi,
- Öğretmenin cinsiyet ön yargısı,

- Öğretmenin hareket şeması,
- Öğrencilerin derse katılım süresi,
- Öğretmenin öğrencileri derse katılmaları için motive etme yeteneği.

Öğretim sürecini incelemek için denetçi, sınıf gözlem araçlarının kullanımında yetenekli olmalıdır. Bunlar, bir sınıftaki olayların ve etkileşimlerin, öğretim sürecinin anlaşılmasını teşvik edecek şekilde tanımlanmasına ve karakterize edilmesine imkân veren araçlardır (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Hiçbir gözlemci dersteki tüm etkileşimleri göremez veya fark edemez. Bunu yapma girişimleri sadece hayal kırıklığına ve kafa karışıklığına yol açar. Küçük bir grupla sınırlı bir ortamda gözlemlere başlanması ve öğretmen sorularının kalitesi gibi belirli bir davranışın gözlemlenmesi önerilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005). Gözlem yaparken tarafsız olmak ve kişisel yorumları katmamak son derece zordur (Beach ve Reinhartz, 2000). Ancak kişisel deneyimler, inançlar ve önyargılar yanlış yorumlara yol açabilir. Kişisel önyargı olasılığının farkında olmak, denetim sürecini mümkün olduğunca etkili ve nesnel bir şekilde yorumlamaya yönelik atılacak ilk adım olacaktır (Sullivan ve Glanz, 2005).

#### **2.1.2.3. Gözlem sonrası görüşme (Geri bildirim görüşmesi)**

Gözlem sonrası görüşme değerlendirici değil biçimlendiricidir ve amacı öğretmenleri kendi etkililiklerini sorgulamaya teşvik ederek sınıfta daha etkili olmalarına yardımcı olmak (Sweeney, 1982a; Sweeney, 1982b) ve onlara öğretim performansları hakkında geri bildirim sunmaktır (Oliva ve Pawlas, 2008). Ders sırasında toplanan verilerin dikkatli bir şekilde analizi, başarı için bir ön koşuldur. Bu amaçla, bir dizi özel soru düşünülmelidir. Bu sorular; öğretim için yapılan hazırlığa, dersin hedeflerine, öğrenci motivasyonuna, dersin değerlendirilmesine, öğrenciye verilen geri bildirime ve dersin organize edilme şekline yönelik olabilir. Her görüşmeden önce okul müdürü kendine şu soruları sormalıdır (Sweeney, 1982a):

- Öğretmen görüşmeye hangi önyargılar ile geliyor ve bu öğretmenle ilişkim nasıl?
- Öğretmenin görüşmedeki tutum ve davranışlarını etkileyebilecek dışsal veya çevresel faktörler var mı?

- Öğretmen, görüşmeyi etkileyebilecek herhangi bir fiziksel veya zihinsel sorun yaşıyor mu?
- Yakın zamanda meydana gelen ve görüşmeyi etkileyecek herhangi bir olay var mı?
- Öğretmenin diğer denetim görüşmelerinde ne gibi deneyimleri oldu?

İş dışındaki stres ve sorunlar, insanların işteki performansını da etkiler. Bu tür geçici sıkıntılardan haberdar olunması durumunda, geri bildirimin zamanlaması ve içeriği buna göre ayarlanabilir. Ancak, geri bildirim durumlarında beklenmedik olayların ortaya çıkmasına da hazırlıklı olunmalıdır (Buron ve McDonald-Mann, 2004). Öğretmen dersteki davranışlarıyla ilgili geri bildirim aldığı anda, gergin olması ve kaygı duyması olasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2000). Gözlem sonrası görüşme süreci boyunca, denetçi öğretmeni kınama, kandırma veya uyarma gibi davranışlardan uzak durmalı; bunun yerine destekleyici bir atmosferde öğretmene faydalı bilgiler sağlamalıdır (Sergiovanni, 2001). Geri bildirim görüşmelerinde neden sorusu yerine nasıl sorusunun kullanılması daha uygun olacaktır. Çünkü neden sorusu karşısında öğretmenler kendilerini savunma ihtiyacı duyarken, nasıl sorusu öğretmenlerin konu üzerine düşünmelerini sağlar (Arneson, 2015).

Buron ve McDonald-Mann (2004) geri bildirim toplantılarını daha rahat ve verimli hale getirmek için liderlerin şu adımları atabileceğini belirtmişlerdir;

- Toplantı zamanını önceden belirleyin ve astınızın toplantının amacını bilmesini sağlayın
- Toplantı için astınıza özel bir ortam ayarlayın, siz de tüm dikkatinizi bu toplantıya verin.
- Asta karşı yönetici olarak yasal güce sahip olduğunuzdan güç dengesizliğini azaltıcı çaba gösterin.
- Durumu, davranışı ve etkiyi tanımladıktan sonra, tarif ettiğiniz şey hakkında çalışmanızın fikirlerini alarak ona konuşma imkânı verin.
- Çalışmanızın bir sonraki adımda atabileceği yapıcı adımları önerin.

Bir performans sorununu ele almak için planlanan geri bildirim oturumu, herkesin içinde veya yürürken ve hazırlıksız bir şekilde verilmesi belki de olabilecek en kötü geri bildirim verme senaryosudur; bu nedenle geri bildirim oturumu planlanmış, özel, odaklanmış ve yapılandırılmış olmalıdır (Buron ve McDonald-

Mann, 2004). Denetçi ve öğretmen, verilere ilişkin yorumlarını tartışarak fikir alışverişinde bulunmalı; gözlem öncesi görüşmede belirlendiği şekliyle dersin amaçlarını ve öğrenci kazanımlarını; gerçek sınıf uygulamaları ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi ile karşılaştırmalılar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yaratmak için neleri farklı şekilde yapabileceklerini düşündüklerinde ve bunun nedenlerini kabul ettiklerinde, değişim için çok daha istekli olacaklar ve öz denetim yapacak hale geleceklerdir (Nolan ve Hoover, 2008).

Başarılı bir gözlem sonrası görüşme için aşağıdaki yönergelerin dikkate alınması okul müdürlerine önerilmektedir (Calabrese, Short ve Zepeda, 1996):

- 30-60 dakika arasında olmalı ve kesintisiz devam etmeli,
- Tüm veriler hazır bulundurulmalı,
- Niteliksel açıklamalar yapmaktan kaçınılmalı,
- Öğretmenler kendi kendine öğrenmeye yönlendirilmeli,
- Öğretim hakkında konuşulmalı,
- Öğretmeni mesleki gelişim planı yapmaya teşvik etmeli,
- Öğretmene yardımcı olacak önerilerle görüşme sonlandırılmalıdır.

Wiles ve Bondi (2000) yapılan görüşmelerin başarılı olabilmesi için beş aşamadan bahseder. İlk olarak, her iki tarafın da tüm dikkatinin görüşmeye odaklayabileceği rahat ve sakin bir yere ihtiyaç duyulacaktır. İkinci olarak, çoğu öğretmen biraz gergin olacağından, görüşmeye başlamadan önce sosyal konuların konuşulması tavsiye edilir. Üçüncüsü, denetçi, amaçları ve prosedürleri ana hatlarıyla belirterek oturum planını belirlemelidir. Dördüncüsü, öğretmen bazı teknikler kullanılarak tartışmaya dâhil edilmelidir. Son olarak, görüşme ancak öğretmenin gerçekleştirilecek eylemleri anladığı, kabul ettiği ve planlamaya bağlı kalacağı netleştğinde sonuçlandırılmalıdır.

Gözlem sonrası görüşmede öğretmenlerin sınıftaki kendi davranışlarının sanal bir yansımasını inceleme fırsatına sahip olmaları gerekir, böylelikle dersi ve gerçekleşen önemli öğretmen - öğrenci davranışlarını inceleme imkânı olacaktır. Denetçiler, pedagoji hakkında sorular sorarken, etkili öğretim davranışlarına dikkat çekmek ve bunları pekiştirmek için hazırlıklı olmalıdır. Geri bildirim görüşmesinden önce, müdür gözlem notlarını incelemeli, öğretmenin güçlü yönlerini vurgulamalı ve iyileştirilmesi gereken alanları belirlemelidir. Belirli olayları ve genel durumu tartışmaya hazırlıklı olmalıdırlar. Etkinliklerin süresi, açıklamalar, soru sorma

teknikleri, övgü kullanımı, geri bildirim ve öğrencilerin motivasyonu, incelenmeye ihtiyaç duyulan alanlardan bazılarıdır (Sullivan ve Wircenski, 1988; Sweeney, 1982b).

Öğretmenlere öğretim performansları konusunda geri bildirim sağlamak gözlem sonrası görüşmenin birincil amacı olduğundan, müdürler tarafından verilen geri bildirimler gözlem sırasında toplanan nitel ve nicel verilere dayanmalıdır (Mette ve diğerleri, 2015). Öğretmenlere sağlanan geri bildirim, açıklayıcı olmalı, öğrenci kazanımlarının verileriyle desteklenmeli ve ders boyunca öğretmenin ve öğrencilerin faaliyetlerine dayanmalıdır. Geri bildirim ile sunulan özgün örnekler, öğretmenin olayları tekrar yaşamasına ve dersin etkililiğini değerlendirmesine olanak tanır (Feeney, 2007).

Denetçilerin derste gözlemledikleri her sorunu çözmeye çalışma eğilimi, görüşmelerde yapılan yaygın bir hatadır. Performanslarını iyileştirmeye nereden başlayacaklarını bilemeyecek kadar eleştiri ve önerilerle öğretmenlere aşırı yüklenilmesi onların motivasyonlarını düşüreceğinden, denetçiler en önemli ve öğretmenin iyileştirme şansı en yüksek olan alanlara odaklanmalıdır (Sweeney, 1982b). Gözlem sonrası görüşmede yöneticilerin hem güçlü hem de zayıf yönleri içeren geri bildirimler vermesinin öğretmenlerin özgüvenleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Mireles-Rios ve Becchio, 2018). Etkili bir görüşme yürütmek için, denetçi, öğretmenin egosunu incitmeden veya savunmacı davranışları uyandırmadan geri bildirimini nasıl vereceğini bilmelidir (Oliva ve Pawlas, 2008).

Acheson ve Gall (1997) geri bildirim görüşmesinin ideal olarak aşağıdaki biçimde olmasını önermektedir:

- Denetçi, gözlem sırasında kaydedilen verileri açıklar. Bu aşama değerlendirici yorumlar içermez.
- Öğretmen, verilerin gösterdiği şekilde ders sırasında neler olduğunu analiz eder. Denetçi, kaydedilen verilerin hangi davranışları temsil ettiğini netleştirmeye yardımcı olur.
- Öğretmen, denetçinin yardımıyla öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını gözlemsel verilerle temsil edildiği şekliyle yorumlar. Bu aşamada nedenlerin ve sonuçların istenen veya istenmeyen olarak tartışılması gerektiğinden, öğretmen daha değerlendirici hale gelir.

- Öğretmen, denetçinin yardımıyla, gözlemlenen öğretimle ilgili memnuniyetsizlikleri gidermek veya tatmin edici yönleri vurgulamak için gelecekte tercih edeceği alternatif yaklaşımlara karar verir.

- Denetçi, öğretmenle aynı fikirde olduğunda öğretmenin değişimi kabul ettiği konuları destekler, bir anlaşmazlık olması durumunda ise öğretmenin düşüncesini değiştirmesine yardımcı olur.

Denetçi ve öğretmen analiz edilen gözlemsel verileri incelerler ve olası sonuçları tartışırlar. Öğretmen, gözlemlenen öğretim performansındaki başarılı ve çok başarılı olmayan unsurlara ilişkin sonuçlar çıkarmaya teşvik edilir (Harris, 1980). Dersin nasıl geliştirebileceği konusunda öğretmenlerin de fikirleri olabileceğinden, okul müdürlerine en az konuştukları kadar öğretmenleri dinlemeleri de önerilmektedir (Arneson, 2015). Sullivan ve Wircenski (1988) müdürün, görüşmenin başlarında sonuç veya öneri sunmayarak öğretmenin aktif bir rol oynamasını sağlamasını; "*Dersin hangi kısmının iyi gittiğini düşünüyorsunuz?*" veya "*Ders planınızda ne gibi değişiklikler yapardınız?*" gibi sorularla öğretmeni tartışmaya dâhil etmeye çalışmasını ve daha sonra öğretmenin öğretimini geliştirmek için üzerinde çalışmak isteyebileceği alanları belirtmesini önermektedir.

Gözlem sonrası görüşmede vurgu, değerlendirci bilgi sağlamaya değil, açıklayıcı bilgi sağlamaya yönelik olmalıdır (Sergiovanni, 2001). Gözlem sonrası görüşmedeki tartışmanın odak noktası, gözlem öncesi görüşme sırasında neyin gözlemlenmesi gerektiği konusunda alınan kararlarla ilgili olmalıdır. Gözlemci ayrıca, dikkat çeken herhangi bir özel sorunu veya tekrar eden davranışı da ortaya çıkarabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2000). Müdür ve öğretmen verileri analiz edip yorumladıktan sonra, gelecek derslerde yapılacak değişikliklerle ilgili karar vermelidir. Aynı anda bir dizi öğretim davranışını değiştirmeye çalışmak çok zor ve heves kırıcı olacağından müdürün öğretmenden tüm davranışları değiştirmesini istemek yerine iki veya üç davranışa odaklanması daha uygun olacaktır. Her iki katılımcı da iyileştirme önerilerinin uygulanmasında kendilerine düşen sorumluluklar üzerinde anlaşmalıdır. Sonraki gözlemde müdür önerilen değişikliklere odaklanmalı ve buna göre geri bildirim sağlamalıdır (Sullivan ve Wircenski, 1988).

Özetle gözlem sonrası görüşme, gözlemlenen dersin ayrıntıların hala hatırdada olduğu süre içerisinde, gözlemde en geç iki veya üç gün sonra yapılmalıdır. Gözlem sonrası görüşmede, gözlem sırasında toplanan verileri yorumlanır, öğretmene geri

bildirim sağlanır ve bir eylem planı oluşturulur. Eylem planı, gözlem odağıyla doğrudan ilgili olan ve üzerinde anlaşmaya varılan konuları kapsamalı ve öğretmenin bir sonraki gözlemden önce gerçekleştirmesi gereken belirli görevleri içermelidir (Dudney, 2002).

### 2.1.3. Öğretimsel Denetimde Okul Müdürünün Rolü

Okul müdürünün görevi, insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulun yüksek bir performans düzeyine ulaşmasına yardımcı olmaktır (Lunenburg, 1995). Okul liderleri, öğretimi ve dolayısıyla da öğrencilerin öğrenmesini etkiler (du Plessis, 2013). Etkili gözlem araçlarının tasarlanması, planlama görüşmelerinin düzenlenmesi, objektif ders gözlemlerinin gerçekleştirilmesi ve geri bildirim görüşmesinde yapıcı öneriler sunulması yoluyla, müdür sınıfta nitelikli öğretimin gerçekleşmesini sağlayabilir (Sullivan ve Wircenski, 1988). Dolayısıyla etkili öğretimin ne olduğunu ve onu nasıl değerlendireceğini, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacağını bilen okul müdürü öğretimsel lider olarak tanımlanabilir (Thomas ve Vornberg, 1991).

Sergiovanni (2001) denetim sürecinde okul müdürünün üç sorumluluğundan bahseder. Bunlar;

1. Müdür, kendi okulundaki öğretme ve öğrenmeyi gözlemleyerek *kalite kontrolü* yapmaktan,
2. Öğretmenlerin öğretim ve sınıf kültürü anlayışlarını, temel öğretim becerilerini geliştirmelerine ve öğretim bilgi ve tecrübelerini kullanmalarına yardımcı olarak *mesleki gelişimden*,
3. Öğretime ve okulun genel amaçlarına yönelik bağlılık oluşturarak ve bu bağlılığı besleyerek *öğretmen motivasyonundan* sorumludur.

Denetçiler kendilerini öğretim performansının eleştirmenleri olarak değil; öğrenme ve öğretme sürecinin doğasında bulunan konuları ve sorunları anlamaya çalışan ve öğretmenlerle işbirliği yapan kişiler olarak görmelidir (Nolan ve Francis, 1992). Bu nedenle okul müdürleri otoriter bir yaklaşım ile değil, öğretmenlerle işbirliği yaparak onların performanslarını iyileştirebilir (Sweeney, 1982a). Denetçinin rolü, yargıda bulunmak ve bu yargıları öğretmene bildirmek değil, öğretmenin kendi öğretim performansı ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında daha iyi kararlar vermesini sağlamak için kullanılacak gözlemsel ve

çıkarımsal verileri toplamaktır. Denetçi, öğretmenlerin kendi yargılarını oluşturmada onlara yardımcı olabilir, ancak onlar adına yargıda bulunması doğru değildir (Nolan ve Hoover, 2008).

Etkili bir değerlendirme sistemi geliştirmek için denetçilerin aşağıdaki sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2000):

- Öğretmenler tarafından adil ve objektif olarak kabul edilmek,
- İşin gerekleri ve okulun ihtiyaçları ile ilgili olmak,
- Öğretmenin değerlendirileceği faktörleri ve davranışları belirtmek,
- Öğretmen performansını güvenilir bir şekilde ölçmek ve ölçümün nasıl yapılacağını belirtmek,
- Performansla ilgili beklentileri öğretmene açıkça iletmek,
- Sistemin bir parçası olarak öğretmen gelişimini sağlamak.

Bir denetçinin başarılı olması için; güven oluşturan bir iklim geliştirmesi, tanımlayıcı geri bildirim sağlaması ve kişilerarası iletişim becerilerine sahip olması; ayrıca öğretmenlerin iyileştirilmesi gereken alanları ve iyileştirme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Sweeney, 1982b). Nolan ve Hoover (2008)' göre bir öğretmene yapılan en büyük kötülüklerden biri, eğitimsiz bir denetçinin sınıfın arka tarafına oturma ve ders sırasında neler olduğu hakkında kişisel yargılarını kaydetme eğiliminde olmasıdır; çünkü öğretmenin çok az düşünmesini veya düşünmesini gerektirmeyen değerlendirme yargıları sunmak, öğretmeni gelişim hedefinden vazgeçirebileceği gibi savunmaya geçmesine de neden olabilir. Böyle bir durumda da denetçi ve öğretmen arasında kurulması gereken güven ilişkisi sarsılabilir.

Müdürlerin güçlü öğretim becerilerine sahip olmaları ve günün büyük bir kısmını öğretmenlerle çalışarak müfredat ve öğretim sorunları üzerinde geçirmeleri gerekliliği yadsınamaz (Frase ve Streshly, 1994). Bu yüzden denetçi, sınıf gözleminde toplanan verileri analiz etme ve kullanma becerisine sahip olmalıdır. Gözlem araçlarının seçiminde ve kullanımında yetenekli olmak kadar, toplanan verilerin anlamlı bilgilere dönüştürebilmek de önemlidir. Öğretim denetçileri, bireyin veya grubun mesleki gelişimi için çıkarımlar da dâhil olmak üzere, sınıf gözlem verilerini analiz etme becerilerini geliştirmelidir. Elde edilen veriler incelenerek, öğretimi geliştirme, öğretim materyallerinin tasarımı ve öğretim stratejileri ile ilgili eylem planları hazırlanabilir (Alfonso, Firth ve Neville, 1981).

Denetçiler, denetimi sadece sürecin sonunda öğretimin kalitesini kontrol etmek olarak görmemeli, denetim süreci boyunca öğretmenin gelişmesine yardımcı olmaya odaklanmalıdır (Chao ve Dugger, 1996). Düzenli denetim ve değerlendirme faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim hedefleri belirlemelerine yardımcı olmada ve bireysel mesleki gelişim planları hakkında geri bildirim sağlamada müdürlere fırsat sunar. Burada amaç mükemmellik değil, gelişmektir. Müdürler öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olurken bunu öğretmenlerle işbirliği yaparak gerçekleştirmeli ve onların bireysel ihtiyaçlarına da özellikle dikkat etmelidir (Bredeson, 2000).

Düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımını tercih eden denetçiler için değerlendirme sınıf gözlemlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak sadece düzey belirleyici değerlendirme için sınıf gözlemi yapmak öğretmen gelişim sürecine engel olabilir. Gözlemlerin döngüsel ve sistematik olarak gerçekleştirilerek biçimlendirici değerlendirmelerin yapılması, düzey belirleyici değerlendirmenin etkisini azaltmayacağı gibi, onu çok boyutlu ve daha az tehdit edici hale getirir (Dudney, 2002). Bu nedenle okul müdürleri, öğretmenlerin kapasitesini geliştirmek için biçimlendirici denetimden yararlanmalı ve ardından performanslarını derecelendirmek için düzey belirleyici değerlendirmeyi kullanmalıdır (Range ve diğerleri, 2011).

Öğretim denetimi ile iyileştirme hedefleri belirlemeye ve performans hakkında karar vermeye öğretmenlerin dâhil edilmesi onların değerlendirme sürecini sahiplenmesini sağlar ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ile mesleki gelişimi için onları teşvik eder (Tang ve Chow, 2007). Öğretim performansının iyileştirilmesi, sadece denetçilerin pedagojiyi analiz etme ve değerlendirme yeteneklerine değil, aynı zamanda öğretmenleri sınıfta kendi etkinliklerini incelemeleri için motive etme yeteneklerine de bağlıdır (Sweeney, 1982b). Seyfarth ve Nowinski (1987) müdürlere, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmede onları motive etmek için çeşitli eylemlerde bulunmaları konusunda önerilerde bulunur. Bunlar;

- Mümkün oldukça sınıf ziyaretlerinin sıklığını artırın. Kısa, gayri resmi ziyaretler bile öğretmenlerin, müdürün öğretime verdiği önemi fark etmelerini sağlar.
- Zaman zaman öğretmenlerin yanında durarak, onları karşılaştıkları sorunlar hakkında konuşmaya teşvik ederek ve öğrencilerle sık sık konuşarak "soğuk / uzak" müdür etiketinden kaçının.

- Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim kurma fırsatını ve ihtiyacını artıracak yapısal değişiklikler için çalışın.
- Tüm öğretmenlere performanslarını iyileştirmek için çaba göstermelerini beklediğinizi bildirin. Çoğu öğretmen zaten daha iyi olmayı istediğinden, ifadeniz tehdit edici nitelikte olmasın.
- Okul müdürü, kendi performansı hakkında öğretmenlerden geri bildirim isteyerek ve buna göre hareket ederek örnek teşkil etmelidir.

## 2.2. Geri Bildirim

Birinin eylemlerine, söylediği bir şeye veya birçok faktörün kombinasyonuna tepki gösterilebilir. Başkasına yanıt olarak verilen şey, aslında o kişiye verilen geri bildirimdir. Geri bildirim iletişimin etkili olmasını sağlar ve bir mesajın alınma ve anlaşılma derecesini belirler. Ancak işyerinde, geri bildirim özel bir anlam kazanır. İşyeri geri bildirimi, bireysel, grup ve kurumsal hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için diğer çalışanlara ve ekip üyelerine eylemleri hakkında bilgi verilmesidir (Lunenburg ve Ornstein, 2000; Poertner ve Miller, 1996). Sürekli ilerlemeyi hedefleyen geri bildirim, insanların bir görevi daha iyi yapmalarını sağlayan güçlü bir motive edicidir (Oliva ve Pawlas, 2008). İnsanlar, hedeflerine doğru ne kadar iyi ilerledikleri konusunda geri bildirim aldıklarında daha iyisini yapacaklardır; çünkü geri bildirim, insanların yaptıkları ile yapmak istedikleri arasındaki tutarsızlıkları belirlemeye yardımcı olur (Robbins ve Judge, 2011).

İnsanlar genellikle nasıl olduklarını bilmek için yoğun bir istek duyduklarından, geri bildirim arama davranışı gösterirler (Luthans, 2011). Geri bildirim kaynağı olarak da davranışlarını gözlemleyen, etkililikleri ile ilgilenen ve dürüst olan kişilere ihtiyaç duyarlar (Kirkland ve Manoogian, 1998). Çalışanları potansiyel fırsatlardan haberdar etmek ve bu hedeflere ulaşmak için atabilecekleri yapıcı adımlar sağlamak, yöneticilerin astlarına etkili geri bildirim vermelerinin temel motivasyonlarıdır (Buron ve McDonald-Mann, 1999). Zbar, Marshall ve Power (2007) düzenli geri bildirimin, çalışanın performansının iyileşmesine yardımcı olmada hayati önem taşıdığını, çalışanlara farklı kaynaklardan ve bakış açılarından bilgi sağladığını ve harcanan çabaya başkalarının nasıl tepki verdiğine dair onlara fikir verdiğini belirtir. Bu nedenle geri bildirimin korkulacak değil, memnuniyetle karşılanacak bir şey olduğunu iddia ederler.

### 2.2.1. Geri Bildirimin Tanımı ve Amacı

Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunan ve öğretim değerlendirme sistemlerinin önemli bir parçası olan okul müdürü geri bildirimi (Firestone, 2014; Flores, 2010; Hill ve Grossman, 2013), öğretimsel denetim ve değerlendirme sürecinin temel bir ögesi olarak görülmektedir (DiPaola ve Hoy, 2014; Hattie, 2009). Geri bildirim kavramı, sibernetikten başka bir ifadeyle kontrol teorisinden gelir. Geri bildirimler gelecekteki davranışları etkileyebilse de, her şeyi kontrol edemez (Seashore, Seashore ve Weinberg, 1992). Ovando (2005) geri bildirimi; öğretme-öğrenme sürecinde yer alan kişilere iyileştirmeler yapabilmeleri, hataları düzeltebilmeleri veya gelişmiş öğretim ve öğrenmeye yol açacak mesleki gelişime katılabilmeleri için performanslarıyla ilgili olarak sağlanan ilgili bilgiler olarak ifade eder. Yargılayıcı olmayan açıklamaları veya bir öğretmenin çalışmasının özelliklerine ilişkin kanıtları, bu özelliklere dayanarak kaliteyi arttıran ya da azaltan kriterleri ve iyileştirme için belirlenen hedefleri içeren değerlendirme ifadeleri öğrenmeyi teşvik eden nitelikli geri bildirimlerdir (Tang ve Chow, 2007).

Geri bildirimi, bir sistem parametresinin gerçek seviyesi ile referans seviyesi arasındaki farkı bir şekilde değiştirmek için kullanılan bilgi olarak tanımlayan Ramaprasad (1983), aradaki fark hakkındaki bilginin tek başına geri bildirim olmadığını, bu farkı kapatacak bilginin geri bildirim olduğunu özellikle belirtir. Bir başka ifadeyle sistem içinde üretilen ve sistem üzerinde etkisi olan bilginin geri bildirim olduğunu; sistemin performansını değiştirme kabiliyetine sahip olmayan bilgilerin ise geri bildirim olarak değerlendirilemeyeceğini belirtir. Benzer şekilde, Wiggins (2012) tavsiye, övgü ve değerlendirmeyi geri bildirim olarak kabul etmediğini belirtir ve geri bildirimi, bir hedefe ulaşmak için gösterilen çabaya yönelik verilen bilgiler olarak tanımlar. Benligiray (2014:6) ise geri bildirimi “bir performans hakkında, o performansın onaylanıp gelişmesini sağlayacak bir harekete öncülük edecek bilgi” olarak tanımlamaktadır. Her üç araştırmacı da geri bildirimi performans üzerinde etkisi olan bilgi olarak tanımlamıştır. Geri bildirimi bir süreç olarak değerlendiren Zbar, Marshall ve Power (2007) performans yönetimi bağlamında geri bildirimi personelin yaptıkları işi geliştirmelerine yardımcı olan, daha etkili olmaları ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için onlara mümkün olan en iyi desteği sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Geri bildirim kavramını daha temel düzeyde ele alan araştırmacılarından Berry, Cadwell ve Fehrmann (1993) çalışanlara günlük olarak ne yaptıklarını bilmeleri için verilen bilgileri geri bildirim olarak tanımlarken; Hattie ve Timperley (2007) de geri bildirim, kişinin performansına veya anlayışına yönelik bir aracı tarafından sağlanan bilgi olarak kavramsallaştırır. Geri bildirim geçmiş davranış hakkında bilgi vermek olarak tanımlayan Seashore, Seashore ve Weinberg (1992) kastettikleri bilginin gelecekteki davranışı etkileyebileceğini belirtirler. Luthans (2011) geri bildirim; işin kendisinden, amirlerden veya bir bilgi sisteminden gelen ilerleme ve performans hakkındaki nesnel bilgiler olarak tanımlamaktadır. Luthans (2011) süreç geri bildirim ve sonuç geri bildirim olmak üzere hedefe ulaşmayı kolaylaştıran iki tür geri bildirimden bahseder. Süreç geri bildirim, bireyin veya birimin hedefe ulaşmaya çalışırken nasıl ilerlediğine ilişkin bilgilerle bağlantılıyken, sonuç geri bildirim ise, doğrudan belirlenen hedefin kendisiyle ilgili bilgilerdir.

Poertner ve Miller (1996) pekiştirici ve yönlendirici geri bildirim olmak üzere iki tür geri bildirim işyerinde etkili olduğu belirtir. Yönlendirici geri bildirim bireysel, grup ve kurumsal hedeflere katkıda bulunmayan işle ilgili davranışları ve performansı tanımlar ve çalışanın alternatif stratejiler geliştirmesine yardımcı olur. Pekiştirici geri bildirim ise bireysel, grup ve kurumsal hedeflere katkıda bulunan işle ilgili davranışları ve performansı tanımlar ve çalışanı bunları tekrarlamaya ve geliştirmeye teşvik eder. Hart (2011) ise yönlendirici, koşullu, niteleyici ve yansıtıcı olmak üzere dört tür geri bildirimden bahseder. Yönlendirici, koşullu ve niteleyici geri bildirim türlerini otoriter, yansıtıcı geri bildirim türünü ise bilgilendirici olarak sınıflar. Otoriter geri bildirim neyin tercih edildiğine veya daha iyi olduğuna dair bir yargıya dayalı olarak, nasıl hareket edileceğine, ne yapılacağına veya işlerin nasıl olması gerektiğine dair açık veya örtülü bir reçete sunarak davranışı belirlemeye çalışır. Bu nedenle otoriter geri bildirimlerin dirençle karşılaşma riski vardır. Yansıtıcı geri bildirim ise çalışana böyle bir reçete sunmaz, karar verme konusunda onları özgür bırakır (Zbar, Marshall ve Power, 2007). Hart (2011) yöneticilere önce yansıtıcı geri bildirim vermelerini ardından alıcıya zaman tanıyarak alıcının vereceği tepkiyi beklemelerini önerir. Alıcıdan herhangi bir öneri gelmemesi durumunda ise, yöneticinin otoriter geri bildirim türlerinden birini tercih etmesini belirtir.

Geri bildirim, yapıcı eylemler için karar vermek ve proje planları yapmak için bir veya daha fazla kaynaktan gelen bilgileri kullanmaya yönelik sistematik ve amaçlı bir çaba olmalıdır (Harris, 1986). Nitelikli performans geri bildirim; çalışanı

konuşmaya dâhil eder, beklenti ve hedeflerin nedenleri hakkında çalışana bilgi verir, öncelikleri netleştirir, ilerleme veya gerilemenin ölçülmesine yardımcı olur, çalışanın kurumdaki diğer kişiler tarafından nasıl algılandığına dair farkındalığı artırır ve çalışanın davranışının örgütsel sonuçlarını vurgular (Hart, 2011). Poertner ve Miller (1996) işyerinde genellikle iş performansı ve işle ilgili davranış hakkında geri bildirim sağlandığını belirtir. İş performansına yönelik verilen geri bildirimler, bir çalışanın belirli görevleri nitelikli bir şekilde yerine getirip getirmediği ile ilgiliyken; işle ilgili davranışa yönelik verilen geri bildirimler ise, bir çalışanın, müşterilerle kibarca konuşup konuşmadığı veya diğer ekip üyeleriyle işbirliği içinde çalışıp çalışmadığı gibi, görevlerini yerine getirme şeklini içerir.

Geri bildirim alan ve veren olmak üzere iki kişinin aralarındaki geri bildirim döngüsü aşağıdaki gibidir (Seashore, Seashore ve Weinberg, 1992):

A bir şey yapar.

B, A'nın yaptığı ve/veya yapmadığı şeyi fark eder.

B, A'ya yaptığı ve/veya yapmadığı şeye ilişkin bilgi verir.

A, B'nin söylediklerini fark eder.

A, B'nin ifadesine göre ne yapıp yapmayacağına karar verir.

Performansa ilişkin geri bildirim tanımları incelendiğinde, geri bildirim birçok amacı olsa da temel amacının insanlara performansları hakkında bilgi vermek olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırmacılara göre geri bildirim diğer amaçları şöyledir:

- Geçmişe takılıp kalmak değil, geleceği planlamaktır (Poertner ve Miller, 1996).

- Soruna neden olan davranışı ortadan kaldırmaktır (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993).

- İyi alışkanlıkların pekiştirilmesini, hatalı olanların ise düzeltilmesini sağlamaktır (Ramani ve Krackov, 2012).

- Öğretimin etkililiğini geliştirmek ve öğretmenleri mesleki gelişim için teşvik etmektir (Feeney, 2007).

- Öğrenmeyi teşvik etmek ve performansı artırmaktır (Khachatryan, 2015).

Geri bildirim nesnelliğini sağlamada hedeflerin açık ve ölçülebilir olması önemlidir. Performans ile geri bildirim arasındaki zaman boşluğu uzun olmamalıdır. Geri bildirim verme süresinin uzaması gerçek durumu resmetmeyi, belli bir durumdan bir şeyler öğrenilmesini ve etkili sonuçlar çıkarmayı zorlaştıracaktır. Geri

bildirimi geciktirmek verilmesini daha da zorlaştıracaktır. Dolayısıyla geri bildirimin performans üzerinde etkili olabilmesi zamanında verilmesine bağlıdır (Ashdown, 2014; Poertner ve Miller, 1996). Performansları hakkında geri bildirim olmadan, neyi nasıl daha iyi yapacaklarının, nasıl gelişeceklerinin cevabını bulmak çalışanlar için zordur. Erken ve spesifik olarak verilen yapıcı geri bildirimle, çalışanlar yaptıklarının hedefe uygun olup olmadığını ve değilse nasıl geliştirilebileceklerini anlamalarına yardımcı olur (Cannon ve Witherspoon, 2005).

Her ne kadar tek bir doğru performans değerlendirme sistemi olmasa da tüm performans değerlendirme sistemlerinde bulunması gereken ortak özellikler vardır. Öğretmenlere performanslarının standartları karşılayıp karşılamadığı hakkında sık ve düzenli geri bildirim verilmesi bu özelliklerden bir tanesidir (Weisberg ve diğerleri 2009). Öğretmenlere performansları hakkında bilgi sağlamak, denetim, geri bildirim veya değerlendirme olarak adlandırılabilir. Ancak burada nihai amaç, öğretmenlere öğretimleri hakkında işe yarar bilgiler sağlamak olmalıdır (Freiberg, 1987). Geri bildirim ile insanlara ne kadar başarılı olduklarını bildirmek ve performanslarını iyileştirmek için neler yapmaları gerektiğine dair yardımcı olmak, onların performans hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracaktır (Lunenburg, 2011). Bu tür biçimlendirici yaklaşımla öğretmenlere sağlanan geri bildirim, performansı iyileştirmeye odaklanır ve değerlendirme ile ilişkilendirilmez (Range ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla öğretmenlere performanslarına ilişkin verilen geri bildirim, değerlendirme için değil, öğretimin iyileştirilmesi için olmalıdır (Pajak, 2000).

### **2.2.2. Geri Bildirimin Önemi**

Geri bildirim, belli bir performansın sürdürülmesini destekleyen veya istenen bir değişikliği hedefleyen değerlendirme verileridir. Geri bildirim içermeyen performans değerlendirmeleri, arzu edilen davranışı vurgulama ve pekiştirmede başarısız olduğu gibi çalışmada kötü duygular, rahatsızlık ve güvensizlik de yaratır. Etkili geri bildirim verildiğinde, geri bildirim alıcısı yararlı bir şeyler öğrenir ve hangi eylemi sürdürmesi veya gelecekte ne tür farklı eylemlerde bulunması gerektiği konusunda desteklendiğini hisseder; etkisiz geri bildirim ile öğrenme gerçekleşmez ve çalışanı desteklemede başarısız olur (Hart, 2011). Mesela insanların yeni bir beceri kazanırken, yeni bir ürünü kullanmayı öğrenirken veya davranışlarını iyileştirmeye çalışırken aldıkları olumlu ya da olumsuz geri bildirimler onlara

gerçekçi bir öz değerlendirme yapma ve hatalarını düzeltme fırsatı verir (Finkelstein ve Fishbach, 2012).

İşyerinde geri bildirim, performansların iyileşmesine, bir amaca ulaşmaya veya hoş olmayan tepkilerden kaçınmaya yardımcı olur. Geri bildirim, insanların başkalarıyla tek başına elde edebileceğinden daha fazlasını elde etmelerini sağlar. Çalışma ortamında verilebilecek en kötü ceza kişiyi tüm iş arkadaşlarından tecrit etmektir (Seashore, Seashore ve Weinberg, 1992). Geri bildirim kişinin kendisi için düşündüğü değişikliklerin nasıl yararlı veya yıkıcı olabileceğini bilmesine, aksaklıkların farkına varmasına ya da fırsatları değerlendirmesine yardımcı olabilir (King, Altman ve Lee, 2011). Yine geri bildirim, insanların gerçekliği algılama biçimlerini ve neyin uygun veya uygun olmadığına dair algılarını değiştirmeye yardımcı olabilir (Harris, 1980).

Geri bildirim, hataların türü, kapsamı ve yönü hakkında bilgi sağlayarak düzeltilmesine olanak tanır. Örneğin, bir kişinin bir hedefe ateş etmesi durumunda, her tur sonunda atışın hedefin neresine isabet ettiği hakkında verilen bilgi, atıcının atışını geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, başka bir kişinin atışlardan elde ettiği puanın geri bildirim olarak verilmesi de performansı arttırabilmektedir. Bir görevin nasıl daha iyi yapılacağına dair hiçbir bilgi verilmeyen böyle geri bildirimlerin kişiyi daha çok denemeye motive ederek performansını geliştirdiği söylenebilir (Becker, 1978). Bu tür geri bildirimler insanların kendileri için hedef belirlemelerini sağlamaktadır.

İnsanların bir işi nasıl yaptıklarını bilmeye olan ihtiyaçları, geri bildirimini onlar için değerli kılmaktadır. Yöneticiler performans standartlarını çalışanlarına iletir ve kaydedilen ilerleme hakkında geri bildirimde bulunursa, bunun çalışan performansı üzerinde olumlu bir etkisi olacaktır. Çalışanlar performans standardına kıyasla iyi durumdaysa, mevcut çabalarını sürdürmeleri veya yeni performans hedefleri belirlemeleri muhtemeldir. Buna karşılık, performans standardına kıyasla kötü durumdalarsa; geri bildirim, çalışanlara mevcut stratejileri yeniden değerlendirmek ve yenilerini denemek için gerekli bilgileri sağlayabilir (Luthans, 2011). Dolayısıyla performanslarını geliştirebilmeleri için çalışanlara performansları hakkında geri bildirim verilmesi esastır. Böyle bir geri bildirim almayan kişi, çok kötü ile çok iyi arasındaki herhangi bir değerlendirmeyi kendi performansı için kabul edebilir (Benligiray, 2014). Ya da bireylerin yüz yüze ilişkilerde başkalarına olumsuz geri bildirim verme konusundaki isteksizliği nedeniyle geri bildirim verilmemesi,

karşıdaki kişilerin aşırı olumlu benlik algılarına sahip olma gibi yanlış bir değerlendirmede bulunmalarına neden olabilir (Waldman ve Atwater, 1998).

Çeşitli çalışmalar (Luthans, 2011; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004) nesnel ve zamanında geri bildirim verilmesinin, hiç verilmemesine tercih edildiğini ve geri bildirimin bir hedefe ulaşma süreciyle veya hedefin içeriği (başarı derecesi) ile ilgili olabileceğini ortaya koymuştur. Yöneticilerin etkili geri bildirimin özelliklerini bilmesi gerekir, çünkü kötü geri bildirim, geri bildirim olmamasından daha kötüdür (Lavigne ve Good, 2015). Kötü geri bildirim; performans sorunlarına, kafa karışıklığına, boşa harcanan çabaya, kaygıya, çalışma kalitesinin düşmesine ve sorumluluktan kaçmaya yol açar (Maurer, 2011). Oysa geri bildirim zamanında, doğru, spesifik, davranışsal, yapıcı ve güvenilir bir kaynaktan olması durumunda; çalışan için bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Zbar, Marshall ve Power, 2007). Bu nedenle etkili performans ve sürekli gelişim yararlı geri bildirimle mümkün olabilir (Buron ve McDonald-Mann, 2004).

Yönetimsel geri bildirim, çoğu çalışanın başarılı performans göstermesinde çok önemli bir faktördür, çünkü çalışana / çalışanın (Tulgan, 1999);

- İşine odaklar ve motive eder,
- Doğru yönde ilerlemesini sağlar,
- Performansını sürekli olarak iyileştirir,
- İş kalitesinden ödün vermeden bireysel sorumluluk kapsamını genişletir,
- Değişim çağında, neyin değiştiğini ve neyin aynı kaldığını bilmesini sağlar.

Geri bildirim olmadan mesleki olarak gelişmek güçtür (DiPaola ve Stronge, 2003); çünkü geri bildirim, personele devam eden sorunları belirleme ve çözme imkânı tanır (Garubo ve Rothstein, 1998), insanların güçlü yönlerini geliştirmek ve zayıf yönlerinin üstesinden gelmek için ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlar. Etkili geri bildirim olmadığında insanlar en iyi kabiliyetlerinin farkına varamayacakları gibi zayıflıklar sürdürülmeye ve hatalar yapılmaya devam edeceğinden sorunlar kökleşmiş olacaktır (Buron ve McDonald-Mann, 2004). Nitelikli geri bildirim, bireylerin kendi mesleki gelişimleri için yeni hedefler oluşturmalarını kolaylaştırır ve bu hedeflere ulaşmak onları içsel olarak motive eder (Frase ve Streshly, 1994).

Detaylı bir sınıf gözleminden sonra geri bildirim olmadan, ilerleme ve gelişmenin gerçekleşmesi veya öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklik yapması kolay değildir (Zepeda ve Mayers, 2004). Öğretimi iyileştirmek için önemli

ve pratik önerilerle desteklenen doğru geri bildirimlerin sağlanamaması, hem hedeflenen gelişimin gerçekleşmemesine hem de öğretmenlerin içsel olarak motive olamamasına neden olur (Frase ve Streshly, 1994). Öğrenmenin kalitesini artırmanın ve öğretmenin öğretimini iyileştirmenin özü, denetçi tarafından verilen geri bildirimlerin kalitesi ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir (Göker, 2015). Dolayısıyla destekleyici geri bildirim sağlayan ve fikirler üzerinde işbirliği yapmaya istekli olan yöneticilerin okullarında kendilerini öğretime adanmış öğretmenlerin olması kuvvetle muhtemeldir (Ware ve Kitsantas, 2007).

Geliştirilmesi gereken alanları belirleyen yapıcı geri bildirim, güçlü performans gösterenlerin bile ihtiyaç duyacağı bir performans değerlendirme ögesidir. Teoride, hemen hemen tüm öğretmenler iyi veya mükemmel olarak değerlendirilse bile, yapılan değerlendirmeler onlara öğretim uygulamalarını geliştirmek için kullanabilecekleri değerli geri bildirimler sağlayabilmelidir (Weisberg ve diğerleri 2009). Bu yüzden özellikle biçimlendirici değerlendirmenin tercih edilmesinin ve öğretmenlere zengin ve spesifik geri bildirimlerin verilmesinin onların öğretim kapasitesini ve etkililiğini geliştireceği, dolayısıyla öğretimi iyileştirilebileceği söylenebilir (Papay, 2012; Stronge, 2006; Taylor ve Tyler, 2011).

### **2.2.3. Etkili Geri Bildirimin Özellikleri**

Geri bildirimin etkili olmasının ilk şartı alıcısı tarafından anlaşılması ve kabul edilmesidir (Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, 2013). Etkili geri bildirim, alıcının tam olarak ne yaptığını ve denetçiyi nasıl etkilediğini anlamasını sağlamalıdır (Weitzel, 2004). Geri bildirimin kabul edilebilmesi için doğru zamanda, yargılamadan, belli bir davranışa odaklanarak, açık bir şekilde verilmesi önemlidir (Seashore, Seashore ve Weinberg, 1992). Ayrıca çalışanın geri bildirimi alıcı bir ruh halinde olması ve verilen geri bildirimin otoriter olmaması, geri bildirimin alıcı tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmaktadır (Hart, 2011). Freeman (1985) etkili geri bildirimin özelliklerini zamanında ve sık verilen, nesnel, doğru, tutarlı, açık, spesifik, güvenilir, makul ve karşılıklı olarak açıklamıştır. Tulgan (1999) ise etkili geri bildirimin özelliklerini İngilizce FAST (Frequent – Accurate – Specific – Timely) olarak kısaltmıştır. Ona göre etkili geri bildirim zamanında olmak şartıyla sık sık verilen doğru ve spesifik bilgilerdir. Luthans (2011) da benzer şekilde geri bildirimin olumlu, anında, açık ve konuya yönelik olduğunda çok etkili olduğunu

belirtir. Etkili olan geri bildirim, alıcının tam olarak ne yaptığını ve bunun diğerleri üzerinizde ne gibi bir etkisi olduğunu anlamasını sağlar (Weitzel, 2000), ayrıca düşünceye değil, gerçeğe dayanır (Chappelow ve Leslie, 2004). Bu yüzden gözlemlenen performansa dayalı olarak belirli bir mesaj oluşturmak ve iletmek, etkili geri bildirimin anahtarı sayılabilir (Weitzel, 2004). Bununla birlikte, dikkatlice çerçevelenmiş olsa bile geri bildirimlerin etkililiği, öğretmenin geri bildirim alma şekline, denetçi ve öğretmen arasındaki güven derecesine, öğretmenin deneyim düzeyine, okulun iletişim yapısına ve sınıf gözlemini çevreleyen koşullar gibi değişkenlere göre değişebilir (Zepeda, 2017).

Geri bildirimin faydaları zamanla ortaya çıkacağından, sık sık geri bildirim verilmelidir. Böylelikle olumlu davranışı pekiştirmek ve olumsuz davranışı değiştirmek mümkün olur. Geri bildirimin sık sık verilmesi, belirli bir davranışa odaklanmayı da kolaylaştıracaktır. Yine geri bildirimin sıklıkla verilmesi, mesajı veren ile alan arasında resmiyetin azalmasına yardımcı olur. Geri bildirimin zamanlaması da önemlidir. Üzerinden uzun süre geçen bir davranışa yönelik değerlendirme yapmanın değeri çok yoktur. Bir çalışanın davranışı güçlendirilmek ya da düzeltilmek isteniyorsa, buna yönelik yapılacak değerlendirmenin deneyim hala akıllardayken yapılması önemlidir (Buron ve McDonald-Mann, 2004). Dolayısıyla geri bildirimin etkili olmasının; geç kalınmadan yani zamanında ve sık olarak verilmesine ve her sınıfın kendi bağlamında değerlendirildiği spesifik olaylarla ilgili olmasına bağlı olduğu söylenebilir (Zepeda ve Mayers, 2004).

Etkili geri bildirim zarar veren değil, güçlendirendir; zayıflatıcı değil, yapıcıdır (Buron ve McDonald-Mann, 2004). Bu nedenle olumlu ya da olumsuz bilgilerin "geri bildirim" oluşturması için yapıcı olmaları gerekir. Olumlu bilgi gereksiz yere övücü olmamalı, olumsuz bilgi de gereksiz yere zararlı verici olmamalıdır. Bunun yerine, her iki tür geri bildirim de düzeltici ve geliştirici eylemler önererek faydalı olmalıdır (Finkelstein ve Fishbach, 2012). Her geri bildirim görüşmesi, duruma ve kişilere göre farklılık gösterebilir, ancak bireysel koşullar ve kişilikler dikkate alınarak en iyi hareket tarzı belirlenebilir (Harvard Business Review, 2014).

Performans geri bildirimi, daha iyi performansı teşvik etme eğiliminde olmalıdır (Lunenburg, 2011). Kişiden ziyade işe ya da performansa odaklanmalı ve olumlu bir şekilde ifade edilerek alıcının istenen standartlara ulaşma motivasyonuna katkıda bulunmalıdır (Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, 2013). Spesifik, zor ancak

ulaşılabilir hedefler verilen bireylerin; kolay, spesifik olmayan veya hiç hedef verilmeyenlerden daha iyi performans gösterdikleri ortaya koyan birçok alışma (Locke ve Latham, 1990; Lunenburg, 2011) vardır. Ancak, hedef belirleme iyi performans gösterilmesinin tek koşulu değildir; bireylerin yeterli beceriye sahip olması, hedefleri kabul etmesi ve performanslarıyla ilgili geri bildirim alması da gerekir (Lunenburg, 2011).

Geri bildirimin faydalı olmasını mümkün kılan bir başka özellik, sağladığı ayrıntılı bilgilerdir. Geri bildirim, eylemler hakkında ne kadar çok ayrıntılı bilgi içerirse, o kadar çok yardımcı olur (Poertner ve Miller, 1996) ve öğretmene gözlemlenen dersin ötesinde düşünmesi için rehberlik edebilir (Zepeda, 2017). Bunun için değerlendirmede hem nicel hem de nitel göstergeler olmalıdır. Ayrıca bu göstergelerin açık bir iletişim ile yapıcı tavsiyelere dnştrlp geri bildirim olarak verilmesi önerilmektedir (Hoy ve DiPaola, 2010).

Tablo 2.1. *İnsan kaynakları yönetiminde etkili ve etkisiz geri bildirimin zellikleri*

| Etkili Geri Bildirim                                  | Etkisiz Geri Bildirim                   |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1. alışana yardımcı olmayı amaçlayan                 | 1. alışanı küçümsemeye yönelik         |
| 2. Spesifik                                           | 2. Genel                                |
| 3. Betimleyici                                        | 3. Değerlendirici                       |
| 4. Faydalı                                            | 4. Uygunsuz                             |
| 5. Zamanında                                          | 5. Zamansız                             |
| 6. Çalışanın geri bildirim hazırladığını dikkate alan | 6. alışanı savunma psikolojisine sokan |
| 7. Açık                                               | 7. Anlaşılmaz                           |
| 8. Geçerli                                            | 8. Yanlış                               |

Kaynak: *Organizational behavior: An evidence-based approach*. (s. 255), F. Luthans, 2011, McGraw-Hill Irwin.

Tablo 2.1’de Luthans (2011)’a göre; etkili geri bildirim, alıcılara durumu düzeltmek için ne yapılması gerektiğini bilmeleri için belirli bilgiler sağlamak üzere tasarlanmışken; etkisiz geri bildirim geneldir ve alıcıların kafasında soru işaretleri bırakır. Yine Luthans geri bildirimin etkili olması için, çalışanların onu almaya hazır olması gerektiğinden bahseder. Ona göre geri bildirim, çalışanlara dayatıldığında veya zorlandığında, çok daha az etkili olacaktır; ayrıca düzgün performans gösterecek yetenek veya eğitime sahip değillerse, çalışanları beceri eksikliğinden

dolayı azarlamak da hiçbir amaca hizmet etmeyecektir. Bu nedenle geri bildirimin etkili olabilmesi için geçerli ve güvenilir olması ve alıcı tarafından açıkça anlaşılması gerekir. Geri bildirim yanlış bilgi içerdiğinde çalışan, amirinin gereksiz yere önyargılı olduğunu hissedecek veya bu tür geri bildirimde uygun hareket etmesi durumunda sorunu daha da büyüten eylemlerde bulunmuş olacaktır (Luthans, 2011).

Çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenen etkili geri bildirimin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Harvard Business Review (2014) geri bildirimi etkili kılan özellikleri şöyle açıklar:

- Sık sık ve bağlam içinde paylaşılır.
- Belirli bir sonuca ulaşmayı amaçlar.
- Beklentilerinde gerçekçidir.
- Alıcıya saygı gösterir.
- İki yönlü bir konuşmadır.
- Mutlak bir hakikatten ziyade, bir bakış açısı olarak ifade edilir.
- Sürecin takip edilme imkânının olduğu varsayılır.

Poertner ve Miller (1996)'e göre etkili geri bildirim şu özelliklerde olmalıdır:

- Davranışlara odaklanır, tutumlara değil,
- Geleceğe yöneliktir,
- Hedef odaklıdır,
- Çok yönlüdür,
- Destekleyicidir,
- Sürekli.

Wiggins (2012) etkili geri bildirimin yedi özelliği olduğunu belirtir. Bunlar;

- *Hedefe dayalı*: Hedefi hatırlatır ve öz değerlendirme yaptırır.
- *Somut ve şeffaf*: Erişilebilir ve anlaşılması kolay veriler sunar.
- *Uygulanabilir*: Yeterince açıklayıcıdır ve karşı taraf kabul eder.
- *Kişiselleştirilmiş*: Kişiye özgü ve kişinin seviyesine uygundur.
- *Kısa sürede verilen*: Eylem hafızalarda taze iken verilir.
- *Sürekli*: Sık sık verilir.
- *Tutarlı*: İstikrarlı, doğru ve güvenilir.

Buron ve McDonald-Mann (2004) etkili geri bildirimin üç özelliğinden bahseder. Bunlar;

- *Spesifik olma*: Gözlemlenen durumu, davranışı ve bu davranışın sizin ve o durumda bulunan diğer kişilerin üzerindeki etkisini tanımlama.
- *Kolay anlaşılır olma*: Astların davranışlarını süslemeden ve doğrudan ifade etme.
- *Objektif olma*: Yorumlamadan kaçınma ve davranışı açıklamanın ötesine geçme eğiliminde olmama.

Colley ve Wagner (2017) etkili geri bildirimin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini vurgular:

- Somut ve şeffaf
- Eyleme dönüştürülebilir ve kabul gören
- Spesifik ve kişiselleştirilmiş
- Zamanın verilen ve hedef odaklı

Verhaeghe ve diğerleri (2015) etkili geri bildirimin aşağıdaki özelliklerde olması gerektiğini belirtir:

- Kullanıcıların gerçek bilgi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ilgili ve faydalı olmalı,
- Geçerlik ve güvenilirlik için doğru olmalı,
- Güncelliğini kaybetmemek için zamanında verilmeli,
- Adil olduğu algılanmalı,
- İstenmeden de olsa zarar verici özellikte olmamalı.

Brinko (1993) etkili geri bildirimin özelliklerini geri bildirim veren ile alan için ayrı ayrı değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Veren kişi için geri bildirimin etkili olma özellikleri;

- Bilgi bir dizi kaynaktan toplandığında,
- Hem kendisinden hem de başkalarından bilgi toplandığında,
- Bilgi kaynağı güvenilir, bilgili ve iyi niyetli olarak algılandığında,
- Geri bildirim veren kişinin statüsü alan kişiden yüksek olmadığında,
- Alan kişiye rehberlik edildiğinde,

- Yargılayıcı değil, özgün, saygılı, destekleyici, empatik olduğunda ve görüşmeler gizli kaldığında,

- Farklı yöntemlerle iletildiğinde,
- Doğru veriler ve reddedilemez kanıtlar içerdiğinde,
- Somut ve kişiye özel bilgiler içerdiğinde,
- Belli bir alana odaklandığında,
- Kişi yerine davranışa odaklandığında,
- Tutarsızlıkları belirgin hale getirdiğinde,
- Uygun davranış için modeller içerdiğinde,
- Performanstan sonra mümkün olan en kısa sürede verildiğinde,
- Tek seferlik hızlı bir düzeltme değil, bir süreç olarak düşünüldüğünde geri bildirim daha etkilidir.

Alan kişi için geri bildirimin etkili olma özellikleri;

- Alıcılar geri bildirim sürecine gönüllü olarak katıldığında veya mesleki beklentinin rutin bir parçası olarak geri bildirim sürecine girdiğinde,

- Alıcının deneyimi ve gelişim düzeyi dikkate alındığında,
- İletilme şeklini alıcı seçebildiğinde,
- Alıcının kontrol odağına duyarlı olduğunda,
- Alıcının özgüvenine duyarlı olduğunda,
- Seçilmiş ve sınırlı miktarda olumsuz geri bildirimle birlikte makul miktarda olumlu geri bildirim içerdiğinde veya olumsuz bilgiler olumlu bilgiler arasında sıkıştırıldığında,

- Kişiye olumlu şeyler atfedildiğinde,
- Tutarsızlıkları belirgin hale getirdiğinde,
- Alıcı için belirsizliği azalttığı,
- Alıcı için ilgili ve anlamlı olduğunda,
- Tepki ve etkileşime izin verdiğinde,
- Alıcı tarafından tanımlanan hedeflerle veya olumlu performanstan kaynaklanan ödüllerle ilgili olduğunda,

- Aşırıya kaçmayacak sıklıkta verildiğinde,
- Olumlu bilgi ikinci tekil şahıs ile verildiğinde,
- Olumsuz bilgi birinci veya üçüncü tekil şahıs ya da soru ile ifade edildiğinde,

- Olumsuz bilgi rahatsız edici ifadeler içermediğinde geri bildirim daha etkilidir.

Sergiovanni (2001) verilen geri bildirimlerin öğretmenlere yardımcı olması için okul müdürlerine şu önerilerde bulunmaktadır:

- Yargılayıcı olmak yerine açıklayıcı olun,
- Genel değil, spesifik olun,
- Değiştirilebilecek şeylere odaklanın,
- Kendi amaçlarınızı göz önünde bulundurun.
- Geri bildirim kısa süre içerisinde verin,
- Doğruluğu mantıklı bir şekilde belgelenebilen bilgileri kullanın.

#### 2.2.4. Etkili Geri Bildirim Verme Süreci

Geri bildirim vermek, yıllık performans değerlendirmesi yapmakla aynı şey değildir çünkü geri bildirim faydaları tek seferde değil, devam eden süreç içerisinde ortaya çıkar. Kendilerini savunma ihtiyacı hissettirmeden, çalışanlarla davranışları ve performansları hakkında dürüst geri bildirim vermeyi sağlayan bir ilişki kurulması, etkili geri bildirim vermenin ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Çalışanla kurulan güvene dayalı ilişki, değerlendirme baskısını bir miktar hafifletebilir (Buron ve McDonald-Mann, 2004).

Geri bildirim mümkün olduğunca çok spesifik bilgiye dayanmalıdır. Bunun için “ne, nerede, ne zaman oldu; kim dahil oldu; nasıl etkiledi” gibi soruların cevapları aranabilir. Ayrıntılar geri bildirim doğru, spesifik ve sorgulayıcı olmasını sağlar. Geri bildirim planlarken yöneticilerin şu soruları kendilerine sormaları önerilmektedir (Poertner ve Miller, 1996):

- Yönlendirmek veya pekiştirmek istediğim davranışı veya performansı ve bunun örgütteki diğer kişiler üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde tanımlayabilir miyim?
- Açıklamalarımı desteklemek için kullanabileceğim eylem ve etkilerinin ayrıntılı örnekleri var mı?
- Verdiğim yönlendirici veya pekiştirici geri bildirim olası sonuçlarını tanımlayabilir miyim?
- Geri bildirim alan kişi performansına ilişkin beklentilerimi anlıyor mu?

- Geri bildirimi alan kişi, söz konusu eylemden gerçekten sorumlu mudur?
- Diğer kişi benden geri bildirim almaya açık mı?
- Bu geri bildirimi vermeyi uzun süre erteledim mi?
- Geri bildirimi hazırlamak için kendime yeterli zaman verdim mi?

Buron ve McDonald-Mann (1999) geri bildirimlerin kalitesini ve etkinliğini artırmak için Durum – Davranış - Etki modeli (Situation – Behavior - Impact model) olarak adlandırdıkları üç aşamalı bir süreci önermektedir. Bu modelde temel olarak, çalışanın gözlemlendiği *durum*, gözlemlenen *davranış* ve bu davranışın gözlemleyen ve orada bulunan diğerleri üzerindeki *etkisi* betimlenir. Benzer şekilde Weitzel (2004) de etkili geri bildirim vermenin üç aşamasından bahseder. Bunlar;

1) *Durumu yakalama*; Etkili geri bildirim vermenin ilk adımı, davranışın meydana geldiği belirli durumu yakalamak ve açıklığa kavuşturmadır. Bir davranışın yerini ve zamanını tanımlamak, geri bildirim alıcılarınız için bağlam oluşturur ve o andaki düşüncelerini ve davranışlarını net bir şekilde hatırlamalarına yardımcı olur. Bir durumu tarif ederken ne kadar fazla ayrıntıya yer verirsiniz, mesajınız o kadar net olacaktır.

2) *Davranışı tanımlama*; Geri bildirim vermedeki en yaygın hata, kişinin eylemlerini değil, kişiyi tanımlayan sıfatları kullanmadır. Bu tür geri bildirimler etkisizdir çünkü alıcıya performansını artırmak için hangi davranışı durdurması veya devam ettirmesi gerektiği hakkında bilgi vermez. Bir davranış tanımlanırken gözlemlenen eylemin ayrıntılarından faydalanılması, geri bildirim veren kişinin davranışı yargılamasına engel olacaktır. İzlenime değil, eyleme odaklanarak bir kişinin anlayabileceği ve ona göre hareket edebileceği gerçekler net olarak ifade edilebilir.

3) *Etkiyi yansıtma*; Bir davranışın sizin üzerinizde yarattığı kişisel etkiyi ileterek, bir bakış açısını paylaşırsınız ve diğer kişiden bu davranışı sizin bakış açınızdan görmesini istersiniz. Bu tür bir paylaşım güven oluşturmaya yardımcı olur ve bu da iletişim geliştikçe daha da etkili geri bildirim yol açabilir. Bu aşamada şöyle ifadeler kullanılabilir; şunu yaptığında (davranış), şöyle (etki) hissettim veya şöyle söylediğinde (davranış), şöyle (etki) oldum gibi.

Genelde insanlar geri bildirim sürecinin bir parçası olarak 'ama' kelimesini duyduklarında, mesajın yalnızca “ama”yı takip eden kısmını hatırlama eğilimindedirler ve ondan önceki herhangi bir olumlu yorum etkisini kaybetmektedir.

Olumsuz geri bildirim vermeden önce yöneticilerin kendilerine şu soruları sormaları beklenir (Zbar, Marshall ve Power, 2007):

- Bu doğru zaman ve yer mi?
- İlgili gerçeklerin tümüne sahip miyim?
- Durum gerçekten düşündüğüm gibi mi?
- Bu geri bildirimin alıcı için değeri nedir?

Araştırmalar, insanların aşağıdaki hislere sahip olduklarında geri bildirim kabul etmeye daha istekli olma eğiliminde olduklarını gösteriyor (Harvard Business Review, 2016):

- Geri bildirimde bulunan kişi güvenilirdir ve çalışanlara karşı iyi niyetlidir.
- Geri bildirim süreci adildir; yani geri bildirim veren kişi ilgili tüm bilgileri toplar; astın meseleleri netleştirmesine ve açıklamasına izin verir; astın görüşlerini dikkate alır ve eleştiri yaparken tutarlı standartlar uygular.
- Geri bildirim iletişim süreci adildir; yani geri bildirim sunan kişi, astının fikirlerine çok dikkat eder; astına saygı gösterir ve anlaşmazlıklarına rağmen astına destek olur.

Education First (2015) performansı değerlendirmek için birden çok ölçümün yapılması, ölçümlerde elde edilen verilerin analiz edilmesi, analiz sonucu ortaya çıkan bilgilerin geri bildirim ve destek sağlamak için kullanılması, bu geri bildirim ve desteğin öğretim uygulamalarını geliştirmek için kullanılması süreci ile önce öğretimin iyileşeceğini, sonra ise öğrenci çıktılarının iyileşeceğini belirtir. Öğretmen geçmişte öğrettiği dersler hakkında hiçbir şey yapamaz. Bununla birlikte, gelecekte işleri farklı ve daha iyi yapabilirler, bu nedenle geri bildirim görüşmelerin odak noktası, öğretmenin bir dahaki sefere kendini geliştirmek için neler yapabileceği olmalıdır. O yüzden yönetici kendi ihtiyacına değil, çalışanların ihtiyaçlarına odaklanmalıdır (Zbar, Marshall ve Power, 2007).

### **2.2.5. Etkili Geri Bildirimin Önündeki Engeller**

Geri bildirim verirken insanların yaygın olarak yaptığı bir dizi hata vardır. Bunlar; yargılayıcı ifadelerin kullanıldığı, belirsiz, sürekli aynı ifadelerin tekrarlandığı, tehdit iması veya uygunsuz mizah içeren geri bildirimlerdir (Weitzel, 2004). Bazı durumlarda ise geri bildirim alıcısının, birden fazla geri bildirim

oturumundan sonra bile davranışını değiştirmediği fark edilebilir. Bunun birçok nedeni olabilir: alışan, yönetici ile aynı fikirde olmayabilir, değişim ihtiyaını anlamıyor veya umursamıyor da olabilir. Böyle durumlarda yönetici önce geri bildirim sürecinde yeterince açık olup olmadığını, alıcının yapması gerekeni anlayıp anlamadığını veya ona gerçekten destek olup olmadığını sorgulamalıdır (Harvard Business Review, 2014).

Geri bildirim faydalı olmasına rağmen, çoğu kişinin geri bildirim vermek veya almak konusunda isteksiz olması genellikle geri bildirimle ilgili sahip olunan yanlış algılara dayanır çünkü birçok insan geri bildirimini incitici eleştirilerle ilişkilendirir ve kendi çalışmalarının eleştirilmesini kesinlikle istemez (Poertner ve Miller, 1996). Cannon ve Witherspoon, (2005) geri bildirim ifadelerinin yararlılıklarını sınırlayan olumsuz özellikleri şöyle ifade eder:

- Kişinin davranışından çok kişiye odaklanması,
- İddiaların belirsiz veya soyut olması,
- Yeterli açıklama veya gerekçe içermemesi,
- Duruma özgü olmayıp, genelleme eğiliminde olması
- Uygulanabilir neriler sunmaması.

Geri bildirimin ne zaman ve hangi şartlar altında verileceği de önemlidir. Aşağıda belirtilen durumlarda faydalı olmak yerine zararlı olacağından, geri bildirim vermekten kaçınılmalıdır (Harvard Business Review, 2014):

- Belirli bir olayla ilgili tüm bilgilere sahip olmadığınızda,
- Sunabileceğiniz tek geri bildirim, alıcının kolayca değiştiremeyeceği veya kontrol edemediği faktörlerle ilgili olduğunda,
- Geri bildirime ihtiyaı olan kişi, zor bir olaydan hemen sonra çok duygusal veya özellikle savunmasız göründüğünde,
- Geri bildirimini sakın ve eksiksiz bir şekilde iletmek için zamanınız veya sabrınız olmadığında,
- Geri bildirim, kişisel tercihinize dayalı olduğunda,
- Geri bildirim alıcısının ilerlemesine yardımcı olacak olası bir çözüm bulunamadığında.

Weitzel (2000) ise geri bildirimde yapılan yaygın hataların şunlar olduğunu belirtmiştir:

- Geri bildirimin eylemleri değil, bireyleri yargılaması,
- Geri bildirimin çok belirsiz olması,
- Geri bildirimde başkalarının görüşünü yansıtma,
- Olumsuz geri bildirimlerin, olumlu mesajlar arasında sıkışıp kalması,
- Geri bildirim verirken; her zaman ve asla gibi ifadelerle abartılı genellemelerde bulunma,

- Davranışın arkasındaki güdülerin psikanalizini yapma,
- Geri bildirimin çok uzun sürmesi, sonunun gelmemesi,
- Geri bildirim dolaylı tehdit içermesi,
- Talep edilmediği halde öneride bulunma,
- Geri bildirimde uygunsuz mizah kullanımı,
- Geri bildirimin soru cümlesinden oluşması.

Ramani ve Krackov (2012) öğretmenin öğrencilere verdiği geri bildirimin önündeki engelleri ise şöyle sıralamaktadır:

- Geri bildirimin amacının net olmaması,
- Geri bildirim oturumu için uygun zaman veya yer olmaması,
- Etkili geri bildirim verme konusunda eğitilmiş olmama,
- Gözlemleri hakkında güven eksikliği,
- Gözlemleri belirli, yargılayıcı olmayan ve yapıcı geri bildirim nasıl çevireceğini bilememe.

Tulgan (1999) yönetici geri bildiriminin niteliksiz ve yetersiz olmasının aşağıdaki olumsuz sonuçları ortaya çıkaracağını belirtir:

- Çalışanların kafası karışır ve endişeli hale gelirler,
- İş kalitesi düşer,
- Hatalar tekrarlanır,
- Telafi süresi uzar.
- Verimlilik azalır,
- Yöneticiler güvenilirliğini kaybeder,
- Çalışanlar değerli öğrenme fırsatlarını kaçırmaz,
- Performans değerlendirme anlamını yitirir.

### 2.2.6. Geri Bildirim Vermede Yöneticinin Rolü

Okul müdürü, eğitimsel mükemmelliğe ulaşmak için açık bir vizyon oluşturmali, hem resmi hem de resmi olmayan denetim ve değerlendirme süreçleri aracılığıyla öğretmenlere geri bildirim sağlamalı ve tüm öğrenciler için yüksek öğrenci başarısı hedefi ile tutarlı bir şekilde sürekli mesleki gelişimi vurgulamalıdır. Okul müdürleri, öğretmenler ile öğretim hakkında açık ve sık konuşmalı, önerilerde ve geri bildirimlerde bulunmalı, ayrıca öğretmenlerden de öğretim hakkında tavsiye ve görüş almalıdır (DiPaola ve Hoy, 2014). Bir yöneticinin öğretmenlerine öğretimleri konusunda geri bildirim sağlama sorumluluğu, denetim uygulamalarının temel bir ögesidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin denetledikleri öğretim alanları, öğrencilerin içeriği nasıl öğrendiği, öğretmenlerin içeriği nasıl öğrettiği ve öğretmenlerin sundukları içeriği nasıl öğrendiği hakkında belli bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Lochmiller, 2016).

Yönetici çalışanlarına geri bildirim vermekten kaçmamalıdır. Geri bildirim vermeyerek, çalışanların gelişimi ve başarıları için güçlü yönlerini en üst düzeye çıkarmada ve performansı artırmada yüzlerce fırsat kaçırılmış olur. Astlar hata yaparken veya hedeflerine ulaştıklarında sessiz kalınması, bir yöneticinin çalışanına, kendine ve kurumuna çok büyük kötülük yapması demektir (Burton ve McDonald-Mann, 1999). Etkili değerlendiriciler; zorlu değerlendirmeler yapmaktan çekinmeyen ve kişiler hakkında değil uygulama hakkında yargılarda bulunan, ayrıca anlamlı ve uygulanabilir geri bildirim sağlama konusunda uzman kişilerdir (Papay, 2012). Ancak çoğu yönetici, çalışanlara olumsuz geri bildirimde bulunma konusunda isteksizdir çünkü çalışanların onlara meydan okumasından veya örgütte çatışma çıkmasından korkarlar. Yöneticilerin geri bildirim vermekten kaçındıkları gibi, geri bildirim sağlamayı geciktirdikleri ve daha az olumsuz hale getirmek için geri bildirim bozdukları da görülmüştür. Olumsuz geri bildirimin doğru bir şekilde verilmediğinde, her şeyin yolunda olduğunu düşünüleceğinden çalışanların performanslarının iyileştirilmesi üzerinde hiçbir etkisi de olmayacaktır. Dahası, diğer çalışanlar bu farklı muameleyi gözlemlediklerinde, tüm birimin performansı, morali ve kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilenecektir. Sonuç olarak çalışanlar, yöneticinin ve örgütün adil olmadığı düşüncesine kapılacaktır (Ilgen, Fisher ve Taylor, 1979; Moss ve Martinko, 1998; Van Fleet, Peterson ve Van Fleet, 2005). Dolayısıyla yöneticilerin geri bildirim verme rollerini yerine getirebilmeleri için öncelikle

indirgeme etkisi (mum effect) olarak tanımlanan (Tesser, Rosen ve Tesser, 1971) bu davranıştan kurtulmaları gerekmektedir. Harvard Business Review (2014) bu davranışın nedenlerini şöyle açıklamaktadır:

- Geri bildirim vermenin karşınızdaki kişinin hoşlanmamasına neden olacağı veya ilişkiyi zorlaştıracağı düşüncesi,
- Diğer kişinin geri bildirimi kaldıramayacağını varsayma,
- Alıcının geri bildirimle direndiği veya harekete geçmediği önceki deneyimler,
- Kişinin kendi bildiğini okuması ve geri bildirimin yardımcı olmayacağını hissetme.

İyi bir yönetici, geri bildirimin ne zaman ve nasıl iletileceğine karar vermeden önce, düşük performansın olası tüm nedenlerini araştıran kişidir (Moss ve Sanchez, 2004). Yönetici geri bildirim verirken, sorunlu davranışı ve bu davranışın sonuçlarını veya kurumu nasıl etkilediğini açıklamalı; çalışanları iş arkadaşının performansı ile kıyaslamak yerine, hedef gibi objektif bir standartla karşılaştırmanın görece daha faydalı olacağını dikkate almalıdır (Moss ve Sanchez, 2004). Yöneticiler bir performans sorununu çözmek için geri bildirim vermeyi planlıyorsa, geri bildirim oturumunun planlanmış, özel, odaklanmış ve yapılandırılmış olması gerekir, çünkü bu tür geri bildirim oturumları gergin ve tatsız olabilir. Ancak önceden çalışana sürekli olarak düzenli ve zamanında geri bildirim sağlanmışsa, çalışanla kurulan ilişki ve güven bu baskıyı biraz hafifletebilir. Özellikle performans iyileştirmeyi gerektiren durumlarda verilen geri bildirimler, astlara değişikliklerden kaçmaları için bahaneler değil, değişiklik yapmaları için seçenekler sunmalıdır (Buron ve McDonald-Mann, 1999). Düzeltici geri bildirimde bulunduktan sonra, sürecin takip edilmesi önemlidir. Performans iyileştiğinde veya belirlenen standartları karşıladığında, olumlu geri bildirim sağlanmalıdır. Performans hala kabul edilemez durumdaysa, düzeltici geri bildirimin tekrarlanması gerekmektedir (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993). Bu nedenle yönetici vereceği geri bildirimleri iyi tasarlamalıdır. Cannon ve Witherspoon (2005) geri bildirimlerini geliştirmek için yöneticilerin kendilerine şu soruları sorması gerektiğinden bahseder;

- Bu sonuca nasıl ulaştım?
- Neden bu şekilde gördüğümü anlaması için karşıdaki kişiyle hangi gerekçeleri, örnekleri vb. paylaşmam gerekir?

- Bu davranışı hangi koşullarda gözlemledim?
- Bu davranışın spesifik, istenmeyen sonuçları olarak neyi görüyorum?
- Bu kişinin daha iyi sonuçlar elde etmesine yardımcı olmanın en yapıcı yolu ne olabilir?
- Duygularım değerlendirmemi ve maksadımı nasıl etkiliyor olabilir?

Yöneticilerin etkili geri bildirim verirken dikkate almaları gereken bir başka faktör de gizliliklidir. Özellikle olumsuz geri bildirim özel olarak verilmelidir. Çalışanlar performansları hakkında yıkıcı eleştiriler aldıklarında, öfke ve gerginlik gibi olumsuz duygusal tepkiler verebilir ya da savunma psikolojisi ile kötü sonuçlar için suçluluğu kabul etmeyi reddedebilirler. Bu tür duygusal tepkiler öğrenmeyi ve gelişimi engelleyebilecek kadar güçlü olabilir. Böyle durumlarda çalışanların geri bildirim kaynağından kaçınma eğilimi olasıdır (Cannon ve Witherspoon, 2005; Moss ve Sanchez, 2004). Geri bildirim alıcısının savunmasını aşmak için yöneticiler karşısındakini etkin dinleyerek söylediklerinin içeriğine odaklanabilir (Poertner ve Miller, 1996).

Yöneticiler çalışanlarıyla geri bildirim görüşmesi yaparken, psikolojik yakınlığı arttıran empatik dinleme veya etkin dinleme tekniklerinden faydalanmalıdır. Etkin bir şekilde dinlenilmedekilerinde, çalışanlar performans engellerini tartışırken kendilerini rahat hissetmeyeceklerdir. Yöneticiler, iletişim için uygun üslubu belirleyerek çalışanları her türlü sorunu açıkça paylaşmaya teşvik edebilir. Bunu yapmak için, yönetici özenli olmalı, çalışanın ihtiyaçlarına ilgi göstermeli, çalışanla ilgilendiğini göstermeli, çalışanın endişelerini yeniden ifade ederek veya özetleyerek çalışanın duygularını yansıtmalı ve ifadeleri doğru anladığını sözlü olarak beyan etmelidir. Böylelikle, yönetici çalışana gerçekten dinlediğini hissettirebilir. Bu da çalışanın geri bildirim görüşmesinde kendini daha rahat hissetmesini ve performansını iyileştirmek için gerekli yönlendirmeyi talep etmesini sağlayabilir (Moss ve Sanchez, 2004).

Geri bildirim “ben” mesajıyla vermek yöneticilere yardımcı olabilecek bir tekniktir. İnsanlar, "Siz ...", "... yaptınız" veya "Siz neden oldunuz" ifadelerinde olduğu gibi verdikleri geri bildirimlerde “sen veya siz” gibi ikinci şahıs ile cümle kurmaya yatkındır, ancak bu tür geri bildirimleri alıcılar saldırgan olarak algılama eğilimindedir. "Ben" mesajı ile verilen geri bildirim, geri bildirim verenin ifadeyi sahiplenmesi anlamına gelir ve duygusal tepkiler için kişisel sorumluluk almasına

yardımcı olur. Böylelikle yöneticilerin verdikleri geri bildirimlerin sert ve saldırgan olarak algılanmasının önüne geçilebilir (Cannon ve Witherspoon, 2005).

Çalışanlara daha fazla vakit ayırıp rehberlik ederek ve geri bildirimlerle destekleyerek onlarla olan ilişkilerin geliştirebileceği önerilmektedir (Gentry ve diğerleri, 2014; Klich ve Feldman, 1992). Ancak çalışanlar sistemin adil, geri bildirimlerin doğru veya kaynakların güvenilir olduğunu algılamadıklarında, aldıkları geri bildirimleri görmezden gelme ve kullanmama olasılıkları yüksektir (Levy ve Williams, 2004). Bu nedenle çalışanla güven ilişkisi kurmak, geri bildirim kabulünü kolaylaştıracaktır. Güven oluşturmak için, verilen geri bildirim ile çalışanın hem başarılı hem de geliştirilmesi gereken tarafları hakkında bir denge kurulmalıdır. Astlar geri bildirim verme şeklinin dengeli olduğunu anladıklarında, geri bildirimlerin samimi ve anlamlı olduğuna inanacaklar, yöneticilerin açıklamalarına güveneceklerdir (Buron ve McDonald-Mann, 1999). İş yeri geri bildirim verirken çalışanların kişilikleri veya özel hayatları hakkında yorum yapılmamalı veya onları cezalandırmak için geçmişteki hataları gündeme getirilmemelidir. Bunun yerine, gelecek için plan yapabilmesi adına geri bildirim alıcısının çalışmalarını veya başkalarının çalışmalarını etkileyen faktörler dikkate alınmalıdır (Poertner ve Miller, 1996). Aksi takdirde yönetici ile ast arasındaki güven ilişkisi zarar görecektir.

Geri bildirim alan astlar arasında farklılıklar olabilir. Bazı astlar mesajı anında anlayıp hemen tüm çıkarımlar ve sonuçlar hakkında konuşmaya başlayabilirken, bazıları ise bilgiyi sindirmek için zamana ve gizliliğe ihtiyaç duyar, yeni algılar ve öneriler temelinde anında karar vermekten nefret ederler. Böyle bir kişiye düşünmek için ihtiyaç duyduğu süreyi tanımadan karar alması için baskı yapılırsa, sonuç muhtemelen kötü bir karar ve zayıf bir bağlılık olacaktır (Buron ve McDonald-Mann, 1999). Benzer şekilde, geri bildirim verirken insanların uzmanlık düzeylerine de dikkat edilmelidir. Uzmanlar/kıdemliler ile amatörler/kıdemsizler aynı değerlendirme kriterleri ile değerlendirildiklerinde, amatör olanlar daha fazla olumsuz geri bildirime maruz kalacaktır. Bu da motivasyonlarının azalmasına neden olacaktır. Bu nedenle insanlara tecrübe seviyeleri ve hedefleri dikkate alınarak geri bildirim verilmesi daha uygun olacaktır. Zamanla artan tecrübe ve yenilenen hedefler doğrultusunda değerlendirme kriterleri güncellenerek verilecek geri bildirimler motivasyon aracı olarak hizmet etmeyi sürdürecektir (Finkelstein ve Fishbach, 2012). Dolayısıyla yöneticiler farklı kişilerin performansları hakkında aldıkları bilgilere farklı şekilde tepki verebileceğini öngörerek, geri bildirimlerinin kabul görmesi için

değişik yollar bulma konusunda kendilerini zihinsel olarak hazırlamalıdır (Buron ve McDonald-Mann, 2004).

Güçlü öğretim liderleri öğretmenleri gözlemleyebilme ve onlara yapıcı geri bildirim sağlayabilme becerisine sahiptir (Blase ve Blase, 2000; Hochberg ve Desimone, 2010). Hatırlamaya dayanan bilgiler, nesnel olarak kaydedilen bilgilerden daha az ikna edici olduğundan objektif gözlemsel verileri kullanarak öğretmene geri bildirim sağlanmalıdır. Veriler yetersiz, yanlış, taraflı veya öğretmenin ihtiyaç alanlarıyla alakasız ise gelişim süreci başlatılamaz. Bu nedenle öğretmen, analiz edilen bilginin sınıfta gerçekten olup bitenlerin geçerli bir temsili olduğunu hissetmelidir. Verilerin doğru ve nesnel olması tek başına yetmez. Denetçi verilerden varsayımsal çıkarımlar yapıyorsa, öğretmen kendini savunmacı bir şekilde yanıt vermeye mecbur hissedebilir (Acheson ve Gall, 1997).

Okul liderleri geri bildirim sağlarken, diğer kişi için potansiyel faydasını düşünmelidir. Yönetici, mesajların doğru bir şekilde alınabilmesi ve kabul edilebilmesi için ilişkileri yeterince gelişene kadar öğretmene verdiği bilgi miktarını sınırlamalıdır (Garubo ve Rothstein, 1998). Buron ve McDonald-Mann (1999) yöneticilere gözlemlenen durumu ve astın davranışını süslemeden tanımlamayı önermektedir. Geri bildirimin sade olması hem anlaşılmasını kolaylaştırır hem de kurulan güven ilişkisini sarsacak yanlış anlaşılmalara neden olmaz. Dolayısıyla yöneticilerin verdikleri geri bildirimleri temel unsurlarına indirgemeleri yararlı olacaktır. Geri bildirim sağlayıcısı sorular sorarak, alıcının verilen geri bildirimi anlayıp anlamadığını kontrol edebilir. Ayrıca sorgulama alıcıyı düşünmeye teşvik edeceği gibi onlara yanıt verme, açıklama ve öneri sunma veya isteme fırsatı da verecektir (Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, 2013). İşlerinde başarılı olmak için motive olmuş çalışanlar genellikle belirtilen sorunlara kendi çözümlerini bulabilirler. Yöneticiler geri bildirim verirken, sorunu nasıl düzeltmeyi düşündüğünü anlatmadan önce onlara bu fırsatı vermelidir. Ast kendi çözümünü bir ceza olarak algılamayacaktır ve onun kişiliğine ve tarzına yöneticinin önereceği herhangi bir çözümünden çok daha iyi uyacaktır (Buron ve McDonald-Mann, 2004).

Liderlik rolünde başarılı olunabilmesi için, astları potansiyellerine ulaştırmanın bir parçası olan geri bildirimin nasıl verileceği öğrenilmelidir. Yöneticiler genel olarak yalnızca aşırı davranışları fark eder ve bunlar üzerine odaklanırlar. Olağan davranışları fark etmeleri güçtür. Zamanında ve sık geri bildirim vermek, onlara astların davranışlarını daha fazla gözleme fırsatı

sunacaktır. Çalışanları potansiyel başarı fırsatlarından haberdar etmek ve bu hedeflere ulaşmak için atabilecekleri yapıcı adımları sağlamak, üst düzey yöneticilerin etkili geri bildirim vermeleri için motivasyon kaynağıdır. Böylelikle başarılı olmaları için gerçekleştirmeleri gereken eylemlere rehberlik ederek astların geleceğe bakmalarına yardımcı olunur (Buron ve McDonald-Mann, 2004).

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, önce yurt içi ve yurt dışında geri bildirim üzerine yapılan araştırmalar incelenmiş; daha sonra ise ilgili araştırmalara ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

#### 2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, doğrudan okul müdürlerinin verdikleri geri bildirim konu alan sadece bir araştırmaya (Balyer ve Özcan, 2020) rastlanmıştır. Eğitim alanında geri bildirim konusunda yapılan araştırmaların daha çok öğretmenin öğrenciye verdiği geri bildirimler üzerine odaklandığı görülmektedir. Yönetici geri bildirimini konu alan yurt içi çalışmaların işletme alanında performans değerlendirmeye, psikoloji alanında ise geri bildirim arayışına yönelik olduğu görülmektedir.

Balyer ve Özcan (2020) okul müdürlerinin denetim sürecinde yaptıkları sınıf gözlemlerinde öğretmenlere verdikleri öğretimsel geri bildirimleri keşfetmek amacıyla gerçekleştirdikleri nitel çalışmalarında; müdürlerin denetim yetkinliklerinin yetersiz olduğunu ve ders denetim görevlerini resmi prosedürün bir gereği olarak yılda bir kez yerine getirdiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucu okul müdürlerinin öğretmenlere genel önerilerde bulunduklarını ve öğretmenlerin okul müdürleri tarafından verilen bu tür geri bildirimlerden yararlanamadıklarını göstermektedir. Araştırmacılar denetim yeterlikleri zayıf olan okul müdürlerine denetim süreci başta olmak üzere zaman yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, teknoloji okuryazarlığı, etkili iletişim becerileri gibi konularda hem teorik hem de uygulamalı olarak eğitim verilmesini önermektedir.

Mert (2020) “Performans Geribildirimi Üzerine Keşfedici Bir Araştırma” konulu nitel araştırmasında insan kaynakları yöneticisi, hat yöneticisi ve yönetici olmayan toplam 89 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak yönetici ve

Çalışanlar açısından performans görüşmelerinin etkili yapılmamasının nedenleri, çalışanların performanslarına ilişkin farkındalık durumları ve daha iyi bir performans geri bildirimi verebilmek için nelerin yapılması gerektiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, gerek yöneticilerin gerekse çalışanların performans geri bildirimine ilişkin olumsuz önyargılara sahip olduğunu ve performans geri bildiriminin önemi ile faydasının yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle duyguların karıştırıldığı performans geri bildirim sistemlerinde geri bildiriminin etkililiğinin azaldığı tespit edilmiştir. Yine alışanların ve yöneticilerin işlerindeki yetersizliklerinin, performans geri bildiriminin etkili bir şekilde verilmesini engellediği belirlenmiştir.

Kırba, Balı ve Macit (2017)'in olgu bilim deseninde gerçekleştirdikleri “Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili ğretmen Görüşleri” konulu nitel çalışmaları eğitim sisteminde verilen geri bildirimleri ğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın rneklemi Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapan 20 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitim sürecinde geri bildirim ihtiyaa duyduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar geri bildirimin okul müdürü tarafından bireysel olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar eğitim sisteminde verilen geri bildirimlerin yetersiz olduğunu belirterek yeni geri bildirim mekanizmalarının oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Çankır (2016) “Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin z-Yeterlilikleri zerindeki Etkisi” konulu çalışmasında araştırma görevlilerinin aldıkları geri bildirimlerin öz-yeterlilikleri üzerine etkisini incelemiştir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini devlet ve vakıf üniversitelerinde görevli 252 araştırma görevlisi oluşurmaktadır. Araştırmada geri bildirim işten ve bireylerden sağlanan geri bildirim olmak üzere iki faktör altında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları işten sağlanan geri bildirimin, bireylerden sağlanan geri bildirim göre araştırma görevlilerinin öz-yeterlilik algısı üzerine daha fazla etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Göker (2015)'in literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirdiği “Denetim Sürecinde ğretmen ğrenmesi İçin Geliştirici Bir Geribildirim Modeli” konulu araştırması denetçiler için etkin bir geliştirici geri bildirim modeli önermeyi amaçlamaktadır. Geri bildirim ayrılan zamanın sınırlı olması ve öğretimsel

becerileri geliştirecek nitelikte olmamasından dolayı öğretmenlere verilen geri bildirimlerin yeteri kadar etkili olamadığına değinen araştırmacı; geliştirici denetim sürecine hazırlık, etkili geri bildirim vermede dikkat edilmesi ve kaçınılması gereken hususların belirtildiği modelin denetçilere etkili geri bildirim verme konusunda katkı sağlayacağını öne sürer. Denetçilerin verdikleri geri bildirimlerin modele uygun olmasının, öğretmenlerin kendine güven, iletişim, motivasyon ve özsaygı düzeylerini artırılacağı iddia edilmektedir.

Kantarıcı (2014) “Çalışma Ortamında Geribildirim ve Sonuçları” konulu yüksek lisans tezinde performans değerlendirme sürecinde işgörenlere verilen geri bildirim türleri ile onların performans beklenti, motivasyon, iş tatmini, işe bağlılık, işten ayrılma niyeti, örgüte güven, yöneticiye güven, yöneticiyle çatışma düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli sektörlerdeki 244 kişi oluşturmaktadır. Veriler senaryo tipi ölçekten elde edilmiştir. Araştırma sonuçları yapıcı geri bildirimin katılımcıların bireysel performans beklentisi, motivasyon, iş tatmini, işe bağlılık, örgüte güven, yöneticiye güven, örgütsel adalet algısı sonuçları üzerinde diğer geri bildirim türlerine kıyasla daha olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Yıkıcı geri bildirimin ise tüm bağımlı değişkenler üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gezer (2014) “Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Öğretim Planının Anında Geri Bildirim Verilerek ve Anında Geri Bildirim Olmaksızın Sunulmasının Etkililik Yönünden Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tez çalışmasında geri bildirim vermenin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 3 öğretmen ile bu öğretmenlerin 3 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlere verilen eğitimde seminer, video ile model olma, rol yapma ve anında geri bildirim verme teknikleri kullanılmasının, anında geri bildirim olmaksızın seminer, video ile model olma ve rol yapma teknikleri kullanılmasına göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yine elde edilen başarı bakımından anında geri bildirim verilen durumların başarı yüzdesinin anında geri bildirimin verilmeyen durumlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taşçı ve Eroğlu (2008) “Kurumsal İletişim Kalitesinin Oluşmasında Yöneticilerin Geribildirim Verme Becerilerinin Etkisi” başlıklı kuramsal çalışmalarında, liderlerin çalışanlarıyla olan etkileşimlerinde iletilerini nasıl oluşturacaklarına, oluşturdukları iletiyi ne zaman ve nasıl aktaracaklarına değinerek

etkili geri bildirim vermenin yollarını açıklamayı amaçlamışlardır. Yöneticilerin iletişim sürecinde yaptıkları hataların aslında geri bildirimi doğru bir şekilde vermeyi bilmemelerinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. İletişimdeki hataların çalışan motivasyonunu, iş tatminini, kurum verimini olumsuz etkilemek gibi başka sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Geri bildirimin etkili bir biçimde verilmesiyle bahsedilen olumsuzluğu ortadan kaldırmanın mümkün olduğuna değinilmiştir. Bunun ise kişilere etkili geri bildirim verme becerisi kazandırarak gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.

Erdemli, Sümer ve Bilgiç (2007) “Performans Yönetiminde Yazılı Geribildirim ve Yazılı Artı Sözlü Geribildirim Yöntemlerinin Karşılaştırması” konulu çalışmalarında amirlerin tercih ettikleri geri bildirimi verme yönteminin, değerlendiren ve değerlendirilenler tarafından nasıl algılandığını ve çalışan performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yarı deneysel yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini bir kamu kurumunda görevli geri bildirim veren 77 amir ve geri bildirim alan 71 ast oluşturmaktadır. Amirler ya “yazılı ve sözlü geri bildirim” koşulunda ya da “sadece yazılı geri bildirim” koşulunda yer almışlardır. Amirlere performans değerlendirme ve geri bildirim eğitimleri verildikten sonra, her amir aldıkları eğitimlere göre astlarına kendi koşuluna göre performans geri bildirimi vermişlerdir. Astların performansı geri bildirim verilmeden önce ve geri bildirim verildikten iki ay sonra olmak üzere değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; astlarına sadece yazılı geri bildirim veren amirlere kıyasla, yazılı ve sözlü geri bildirimi birlikte veren amirlerin geri bildirim sürecini daha faydalı ve tatmin edici buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca astların verilen geri bildirimleri yararlı, memnun edici bulma düzeyleri ile iş performanslarındaki iyileşme düzeyleri bakımından her iki geri bildirim koşulu arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Araştırmacılar, astların performans geri bildirimlerini her iki koşulda da olumlu ve faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kaymaz (2007)’ın literatür taraması yöntemini kullandığı “Davranış Boyutuyla Performans Geribildirim Olgusu ve Süreci” konulu çalışmasında geri bildirim kavramı ve geri bildirim arama davranışı olgu olarak ele alınmış ve psikolojik, sosyolojik yansımaları bulunan performans geri bildirim olgusunun net olarak anlaşılması gereken bir süreç olduğu iddia edilmiştir. Bu araştırma, çalışanların geri bildirim alma arayışı içinde olduklarını ve sadece belli dönemlerde gerçekleştirilen performans değerlendirme çalışmalarının onların bu arayışlarını

yeterli olarak karşılamadığını, bu nedenle yöneticilerin çalışanlarla daha sık ve açık iletişim kurmaları, geri bildirim görüşmelerine daha fazla vakit ayırmaları gerektiğini ve örgüt yapısı ile kültürünün geri bildirim akışını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesinin performans göstergeleri üzerinde olumlu katkıları olacağını ortaya koymuştur.

### 2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde yapılmış araştırmalara kıyasla okul müdürlerinin verdikleri geri bildirim konu alan araştırmalara yurt dışında daha fazla rastlanmaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmaların okul müdürünün verdiği geri bildirimlerin öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ya da aralarındaki ilişkiye odaklandığı ve yöntem çeşitliliği bakımından daha zengin olduğu görülmektedir. Türkçe literatürde okul müdürlerinin verdikleri geri bildirim üzerine yapılan çalışmalar kısıtlı olduğundan, bu bölümde yurt dışında yapılan güncel çalışmalara daha geniş yer verilmiştir.

Sleiman (2018) doktora çalışmasında geri bildirim süreçlerini anlamak için, Güney Kaliforniya bölgesindeki iki okulda karşılaştırmalı nitel durum çalışması gerçekleştirmiştir. Her okulun geri bildirim uygulamasına yönelik çoklu bakış açısı elde etmek için, iki müdür ve sekiz öğretmenle görüşmüştür. Çalışmanın bulguları, müdürlerin geri bildirim olan inançları ile kullandıkları önceliklendirme ve stratejilerin, öğretmenlerin öğretimlerini iyileştirmek için geri bildirim kullanma isteklerini arttırdığını göstermiştir. Öğretmenler gelişime açık bir zihniyete sahip olduklarında, okul müdürlerine güvendiklerinde, süreci net bir şekilde anladıklarında ve hedef belirtildiğinde geri bildirim faydalı olarak algılamışlardır.

Rigby ve diğerleri (2017) tutarlı destek sistemleri bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretiminin iyileştirilmesinde öğretim liderlerinin beklentilerinin ve geri bildirimlerinin içeriğini ve etkililiğini incelemişlerdir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı ve 8 yıl süren boylamsal çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dört büyük okul bölgesinde yürütülmüştür. 4 yıldan uzun bir sürede, öğretmenler tarafından bildirilen yönetici geri bildirimlerinin içeriği ve öğretimdeki içerik ile değişiklik (varsa) arasındaki ilişkiyi belirlemek için 271 vakanın görüşme verilerinin transkriptleri, anketleri ve derslerin video kayıtları kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından bildirilen yönetici geri bildirimlerinin çoğunun öğretmenlerin

matematik öğretimini geliştirecek özellikte olmadığı; içerikten bağımsız öğretim uygulamalarına veya sınıf yönetimine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular; müdürlerin sınıflarda önemli ölçüde zaman geçirmesini zorunlu kılan mevcut politikalarla eğitim kalitesinde kayda değer bir iyileşmenin gerçekleşmeyeceğini gösterdiğinden, okul yöneticilerinin eğitimlerle desteklenmesi araştırmacılar tarafından önerilmiştir.

Lochmiller (2016) öğretimsel liderlik özelinde lise yöneticilerinin öğretimsel denetimde matematik ve fen bilimleri öğretmenlerine sağladıkları geri bildirimleri araştırmıştır. Çalışmanın temel amacı, bu içerik alanlarındaki farklılıkların yöneticilerin öğretmenlere sağladığı geri bildirimi nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nin batısında bulunan beş normal lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu durum desenli nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile birlikte 50'den fazla katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. İçerik analizi ile üç tema ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere verdiği geri bildirimin temel pedagojik stratejilere odaklandığını gösteren kodlar ilk temayı oluşturmuştur. İkinci tema, yöneticilerin öğretmen oldukları dönemdeki deneyimleriyle bağlantılı geri bildirimler verdiklerini ortaya koymuştur. Üçüncü temada ise, yöneticilerin geri bildirimlerini daha anlamlı hale getirmenin yollarını aradıkları ve bu konuda strateji olarak öğrenci değerlendirme verilerini kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı sonuç olarak yaptığı çalışmanın; yöneticilerin kendi öğretmenlik alanları ile tecrübelerini, öğretimsel liderlik davranışlarına ve geri bildirimlerine yansıtabileceğini tespit ederek literatüre katkıda bulunduğunu iddia etmiştir.

Tuytens ve Devos (2014)'un öğretmen değerlendirmesi bağlamında yaptıkları çalışmada; hangi öğretmen değerlendirme prosedürünün, liderlik ve öğretmen özelliklerinin, öğretmenlerin geri bildirimi faydalı bulma algıları ile mesleki öğrenme etkinliklerini teşvik edebileceğini araştırmışlardır. Nicel ve nitel olmak üzere, veriler 32 ortaokuldaki 298 öğretmen ve 32 okul liderinden toplanmıştır. Araştırmada path analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Geri bildirimin yararlı olarak algılandığı öğretmen değerlendirmesinin, öğretmenleri mesleki gelişim için teşvik edebileceğini sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretimsel hem de dönüşümcü liderlik yoluyla okul liderinin bu konudaki rolünün önemi de vurgulanmıştır. İşbirliği içerisinde öğretmenlerin değerlendirme sürecine katılımının da öğretmen değerlendirme sonuçları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Taylor (2013) eylem araştırması projesi olarak yürüttüğü nitel araştırma desenli doktora çalışmasında, gözlem sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimi için ihtiyaç duyulan alanların ele alınmasına yardımcı olabilecek bir gözlem aracının etkisini araştırmıştır. Bu eylem araştırmasının nihai amacı, büyük şehirlerin devlet okullarında etkili denetim ve bilgilendirici gözlemler yoluyla öğretmen uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceği konusunda anlamlı girdi elde etmektir. Amaçlı örnekleme metodu ile öğretmen gözlem sürecine direnç gösteren, öğretim uygulamalarını iyileştirmek için yardıma ihtiyaç duyduğu görülen ve her biri farklı branştan olan dört öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, müdürlerin klinik denetim sürecini takip ederek ve kapsamlı geri bildirim sağlayan bir gözlem aracı kullanarak öğretmenlere öğretimlerini geliştirmeleri için daha fazla bilgi ve fırsat vermesinin; öğretmenlerin en iyi uygulamaları gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı yaptığı bu çalışma ile öğretmenleri etkili denetimle destekleyerek öğrenme ortamını nasıl iyileştirecekleri konusunda eğitim yöneticilerine yol gösterdiğini iddia etmiştir.

Dobbelaer, Prins, ve van Dongen, (2013) makalelerinde, Hollanda eğitim denetçileri tarafından verilen sözlü geri bildirimin, ilköğretim öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için yeterli bir yöntem olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma, denetçilere verilen kısa geri bildirim eğitiminin (etkili geri bildirim görüşmelerine odaklanmış) geri bildirim kalitesi ve öğretmenlerin geri bildirim algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, geri bildirimin anlık algılanması ile geç algılanması arasındaki ilişkiyi de incelemeyi amaçlamaktadır. Bağımsız örneklem deneysel tasarımda yürütülen çalışmada 15 denetçi, ilköğretim okullarında görevli 40 öğretmene geri bildirim sağlamıştır. Denetçilerin 9'u kısa geri bildirim eğitimi alırken (deney grubu), 6'sı bu eğitimi almamıştır (kontrol grubu). Sonuçlar, eğitilmiş denetçiler tarafından sağlanan geri bildirimlerin, ilköğretimdeki öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebileceğini ve kısa geri bildirim eğitiminin katma değer sağladığını göstermiştir.

Roberge (2013) nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında; okulların başarısında öğretmenlerin ve müdürlerin birbiriyle kurdukları iletişimin öneminden hareketle, müdürlerin öğretmenleri değerlendirme rolünden kaynaklanan iletişim eşitsizliğini geri bildirim özelinde incelemiştir. Fenomenolojik yöntemin tercih edildiği bu nitel araştırmanın amacı, öğretmenler ve müdürler arasındaki iletişim eşitsizliğinin azalmasına yardımcı olabilecek objektif geri bildirim

ve değerlendirmeyi daha iyi anlamak için performans değerlendirmedeki müdür olgusunun özünü keşfetmektir. K-12 öğretmenleri arasından son üç yıl içinde resmi denetim görmüş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 15 kişi katılımcı olarak seçilip görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin müdürleri eğitim liderleri olarak algılamadığını ortaya koymuştur. Yine öğretmenlerden bazıları müdürün iletişimi kötüye kullandığını belirtmiştir. Müdür ile öğretmen arasındaki iletişim eşitsizliğinin, öğretmenlerin yıpranmasına ve iş doyumun azalmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu verilen geri bildirimin değerli olmadığına, yarısından fazlası ise okul müdürü değerlendirmelerinin verimsiz olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Tercih edilen iletişim tarzlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Neighbors (2012) nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, öğretmenlerin kullandıkları öğretimsel yöntemleri geliştirmek için sınıf içi gözleme dayalı tutarlı geri bildirimlerin kullanılmasının, öğretmen yeterliliği ve motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak seçilen Missouri kent merkezindeki 8 ilköğretim okulunun müdürleri, değerlendirmekten sorumlu oldukları her öğretmeni gözlemlemek ve anında geri bildirim vermekle görevlendirilmiştir. Öğretmenler her hafta gözlemlenmiş ve sınıf içi öğretim sırasında kullandıkları öğretimsel yöntemler konusunda anında geri bildirim almışlardır. Sekiz katılımcı okuldan farklı öğretmen grubu ve yöneticiler ile araştırma sürecindeki deneyimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ve gözlem günlükleri birlikte değerlendirilerek, kapsamlı nitel ve destekleyici nicel veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretimsel yöntemleri geliştirmek için sınıf içi gözleme dayalı tutarlı geri bildirimlerin kullanılması ile öğretmenlerin yeterliliği ve motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı; başarı açığını kapatmakla ilişkili olduğu düşünülen öğretimsel yöntemlerin iyileştirilmesinde öğretmenlere tutarlı geri bildirimlerin verildiği izleme sistemlerinin olmasını önermektedir.

LeDuc (2009) nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, öğretmenlerin müdürlerinden ve meslektaşlarından öğretimlerine yönelik aldıkları geri bildirimlere ilişkin algıları ile kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Geri bildirim ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkinin, öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğretim yeterliği ve okul iklimi gibi diğer değişkenlerle ne derece açıklandığı da araştırılmıştır. Örneklem olarak seçilen on

ilkokulda görevli öğretmenlere, veri toplama aracı olarak bu çalışma için tasarlanmış 75 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Veriler çoklu hiyerarşik regresyon ile analiz edilmiştir. Bulgular, geri bildirim ile kolektif yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kolektif yeterlik algısındaki varyansın %37'si geri bildirimle açıklanmıştır. Diğer yordayıcı değişkenler dikkate alındığında ise, geri bildirim kolektif yeterlik üzerindeki etkisinin azaldığı görülmüştür. Bu araştırma, öğretmenlerin okullarındaki kolektif yeterliğe ilişkin algılarında geri bildirim göreceli önemi hakkında veri sağlamıştır. Öğretmenlere geri bildirim sağlama mekanizmalarının geliştirilmesinde, sağlanan bu verilerin politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yararlı olabileceği öne sürülmüştür.

Ovando (2005)'nin eylem araştırması yaklaşımı ile gerçekleştirdiği nitel çalışmasının amacı, pratik öğrenme deneyimi yoluyla, okul müdürü adaylarının öğretimsel liderlik kapasitesini arttırmaktır. Çalışmaya, okul lideri yetiştirme lisansüstü programına kayıtlı toplam 27 okul müdürü adayı katılmıştır. Tüm katılımcılar eğitim yönetimi alanında yaklaşık 24 kredilik yüksek lisans çalışmasını tamamlamışlardır. Yöntem olarak katılımcılar sınıfları gözlemlediler, sınıf temelli veriler topladılar, öğretmenlere yazılı yapıcı geri bildirim hazırladılar ve ilettiler. Bulgular, okul müdürü adaylarının nitelikli öğretimle ilgili bilgi birikimlerini geliştirmeleri gerektiğini, öğretmenlerin verilen geri bildirimi değerli bulduklarını ve olumlu karşıladıklarını, yapıcı geri bildirim öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik etme potansiyeline sahip olduğunu ve okul müdürü adaylarının geri bildirim verirken profesyonel olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, okulların öğretme ve öğrenmede mükemmelliğe ulaşılabilmesi için öğretmenlere yapıcı geri bildirim etkili bir şekilde sunulduğu bir sistemin kurulması gerektiğini belirtir.

Wang ve Day (2002) bir K-12 okulunun İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 16 öğretmenin öğretmenlik kariyerlerinin farklı aşamalarında gözlemlenen deneyimlerini araştırmışlardır. Katılımcılar, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretme sertifikasına sahip sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Katılımcılardan çeşitli öğretim durumlarında gözlemlenen deneyimlerin tanımlandığı yazılı anketlere cevap vermeleri istenmiştir. Daha sonra kendi açıklamalarıyla ilgili belirli sorulara yanıt vermeleri istenerek öğretmenlerin deneyimleri analiz edilmiştir. Veri analizi, sınıf içi gözlem uygulamalarının hem öznel hem de prosedürel sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların öğretmenler ve denetçiler arasında gerilim yarattığı gözlemlenmiştir.

Çok az sayıda öğretmen, pedagojik kaygılarını ve çabalarını tartışmak için müdür / denetçiyle planlanmış bir gözlem öncesi görüşme toplantısının yapıldığını bildirmiştir. Yine birkaç öğretmen gözlemlenen dersi tartışmak için müdürleri / denetçileri ile gözlem sonrası görüşmeler yaptıklarını ifade etmişler, ancak bu öğretmenler aldıkları geri bildirimlerin çok kısa ve belirsiz olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar, öğretmen gözlemi ile öğretmenin motivasyonu ve mesleki gelişimi arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gösterdiğinden, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarına cevap verilemediğini iddia edilmiştir.

Randall (1999) yarı deneysel araştırma tasarımı ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında hem nicel hem de nitel yöntemler kullanarak; denetçilerin öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin öğretmen performansı, algılanan öz-yeterlik ve tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca etkili geri bildirimin özelliklerinin neler olduğu da araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversite bağlantılı bir eğitim merkezinde görevli 70 yarı zamanlı öğretmenden oluşmuştur. 35 öğretmenden oluşan deney grubuna iki haftalık süre içinde dört kez bireysel geri bildirim verilirken, kontrol grubundaki 35 öğretmene hiç geri bildirim verilmemiştir. Ön test – son test sonuçları geri bildirimin etkisinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Geri bildirim alan öğretmenlerde, performans ve algılanan öz-yeterlikteki artışının yanı sıra, denetçilere karşı daha iyi bir tutumun oluştuğu görülmüştür. Geri bildirim almayan öğretmenlerde ise böyle bir artış görülmemiştir. Her iki grubun da örgüte karşı tutumlarında önemli bir değişiklik olmamıştır. Her değişken için etki büyüklüğü *Cohen-d* ile hesaplanmıştır. Geri bildirimin öğretmen performansı üzerinde büyük ( $d= 0.90$ ); öz yeterlik algısı ( $d= 0.59$ ) ve denetçiye karşı tutum ( $d= 0.71$ ) üzerinde orta düzeyde etkili olduğu; örgüte karşı tutum üzerinde ise etkili olmadığı ( $d= -0.06$ ) tespit edilmiştir. Nitel bulgular ise, etkili geri bildirimin özelliklerinin örgüt, geri bildirim kaynağı ve geri bildirim alıcısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca geri bildirimin etkisinin öncelikle bilgi ve motivasyon faktörlerine dayandığını ortaya koymuştur.

McKinley (1994) nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, okul müdürlerinin öğretmen performansını ve dolayısıyla öğrenci performansını etkilemek için öğretim, müfredat ve disiplin alanlarında öğretmenlere verdikleri geri bildirimin derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak 25 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Hardin-Jefferson bağımsız okul bölgesindeki iki ilkökul, bir ortaokul ve bir lise olmak üzere

toplam dört okulun öğretmenlerinden oluşmuştur. Geri bildirim alma derecesini belirlemek için öğretmenlerden, müdürlerinin etkililiğini derecelendiren ölçme aracını doldurmaları istenmiştir. Bulgular; dört okulun tamamında öğretmenlerin, disiplin alanında çok, öğretim alanında biraz ve müfredat alanında çok az olmak üzere, müdürlerinden geri bildirim almaya oldukça ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacı, Hardin-Jefferson bağımsız okul bölgesindeki müdürlerin geri bildirim becerilerini güçlendirmek için bir eğitim programının geliştirilmesini ve kullanılmasını önermektedir.

Jaworski ve Kohli (1991) satış görevlilerine sağlanan geri bildirimin değeriyle (olumlu – olumsuz), geri bildirim odağının (sonuç – davranış) kesişmesiyle dört aşamalı bir denetim geri bildirim tipolojisi geliştirmişlerdir. Deneysel olarak yürütülen çalışmadan elde edilen bulgular, olumlu geri bildirimin bilgilendirici ve motive edici bir işleve hizmet ettiğini ve satış görevlilerinin performansı ve memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Olumsuz geri bildirimin ise yine bilgilendirici olduğu, ancak motive edici olmadığı, bu nedenle performansı nispeten küçük bir ölçüde iyileştirdiği görülmüştür. Ayrıca, olumlu ve sonuç odaklı geri bildiriminin performans üzerinde en güçlü toplam etkiye sahip olduğu, olumlu ve davranış odaklı geri bildirimin ise memnuniyet üzerinde en güçlü toplam etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ne olumsuz ve sonuç odaklı, ne de olumsuz ve davranış odaklı geri bildirim satış görevlilerinin amirlerine olan memnuniyetini azaltmadığı görülmüştür.

### 2.3.3. İlgili Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Eğitim yönetimi alanında geri bildirim konusu üzerine yurt içinde yapılan çok az sayıdaki çalışmanın literatür tarama ya da ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalara kıyasla, yurt dışında yapılan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiğinden metodolojik çeşitliliğin zenginliği ile de dikkati çekmektedir. Ayrıca geri bildirimin konu alındığı yurt içi çalışmaların daha çok işletme alanında olduğu ve performans değerlendirmeye odaklandığı görülürken; yurt dışında geri bildirim konu alan çalışmaların eğitim yönetimi alanında olduğu ve müdür geri bildirim üzerine odaklandığı ve sayıca daha fazla olduğu görülmüştür.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar, çalışanların geri bildirime ihtiyaç duyduklarını dolayısıyla geri bildirim alma arayışı içinde olduklarını ortaya koymuştur. Geri bildirimin çalışanlar tarafından etkili olarak algılanmasının, onların mesleki gelişim motivasyonlarını, iş doyumlarını ve örgütsel güven düzeylerini arttırdığı görölmektedir. Çalışanlar yönetici geri bildirimlerini önemsediklerinden, yöneticilerin onlarla daha sık ve açık iletişim kurmasının, daha fazla vakit geçirmesinin ve onları değerlendirme sürecine dâhil etmesinin önemi vurgulanmıştır. Araştırmalarda ayrıca geri bildirim vermede yöneticilerin rolleri ve sorumlulukları üzerinde de durulmuştur.

Özellikle öğretimsel liderlik bağlamında yapılan araştırmaların çoğu yöneticilerin etkili geri bildirim vermede yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Geri bildirimin öğretmen performansı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinden hareketle, yurt dışında yapılan birçok araştırma yöneticilere etkili geri bildirim eğitiminin verilmesini ve denetim sürecinde geri bildirim mekanizmalarının veya sistemlerinin oluşturulmasını önermiştir. Her ne kadar yöneticilerin ya da okul müdürlerinin geri bildirim konusunda eğitim almaları birçok araştırmada önerilse de bu konuda geliştirilen bir programa ya da içeriğe ne yurt içindeki ne de yurt dışındaki çalışmalarda rastlanmıştır. Sadece yurt dışında “Center for Creative Leadership” isimli özel bir eğitim merkezi bu tür eğitim içerikleri oluşturmakta ancak programın içeriklerini paylaşmamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin etkili geri bildirim vermelerini sağlayacak bir programın geliştirilmesi ile öğretmen performansı artırılarak sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, örneklem seçimi, araştırma grupları, araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Etkili Geri Bildirim Verme Programı, verilerin nasıl toplandığı, çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

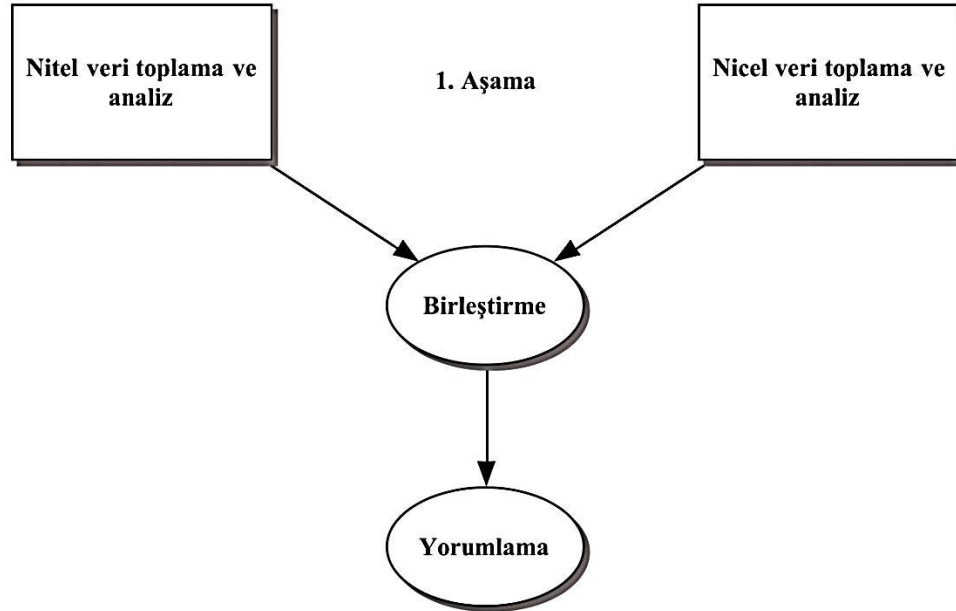
Bu araştırmada nicel ve nitel olarak ayrı ayrı elde edilen verilerin birleştirilmesi ile araştırma probleminin bütüncül olarak ele alınmasına imkân veren birleştirici (convergent) karma desen, bir başka ifadeyle yakınsayan paralel (convergent parallel) desen kullanılmıştır. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasının temel varsayımı, araştırma problemini ve sorusunu her iki yöntemin tek başına açıkladığından daha iyi açıklamasıdır (Creswell, 2012). Karma yöntemin temel desenlerinden biri olan birleştirici desenin amacı, nicel ve nitel verilerin analizlerinden elde edilen sonuçları birleştirip probleme çoklu açılardan bakılmasını sağlamaktır (Creswell, 2015).

Greene (2007) araştırmalarda karma desenin tercih edilmesinin amaçlarını şöyle açıklamaktadır:

- *Çeşitleme*; farklı yöntemler ile sonuçların doğruluğunu destekleme.
- *Tamamlama*; farklı yöntemlerden elde edilen sonuçlar ile araştırmanın genel yorum ve çıkarımlarını geliştirerek, derinleştirerek ve genişleterek tamamlama.
- *Geliştirme*; diğer yöntemi geliştirmek veya bilgilendirmek için bir yöntemden elde edilen sonuçları kullanma.

- *Öncülük etme*; keşfedilen farklılık ve çelişkilerin sağladığı yeni bakış açılarıyla, bir yöntemden elde edilen soruların veya sonuçların, diğer yöntemdeki sorular veya sonuçlarla yeniden incelenmesi.
- *Genişletme*; farklı yöntemler kullanılarak araştırmanın kapsamını ve sınırlarını genişletme.

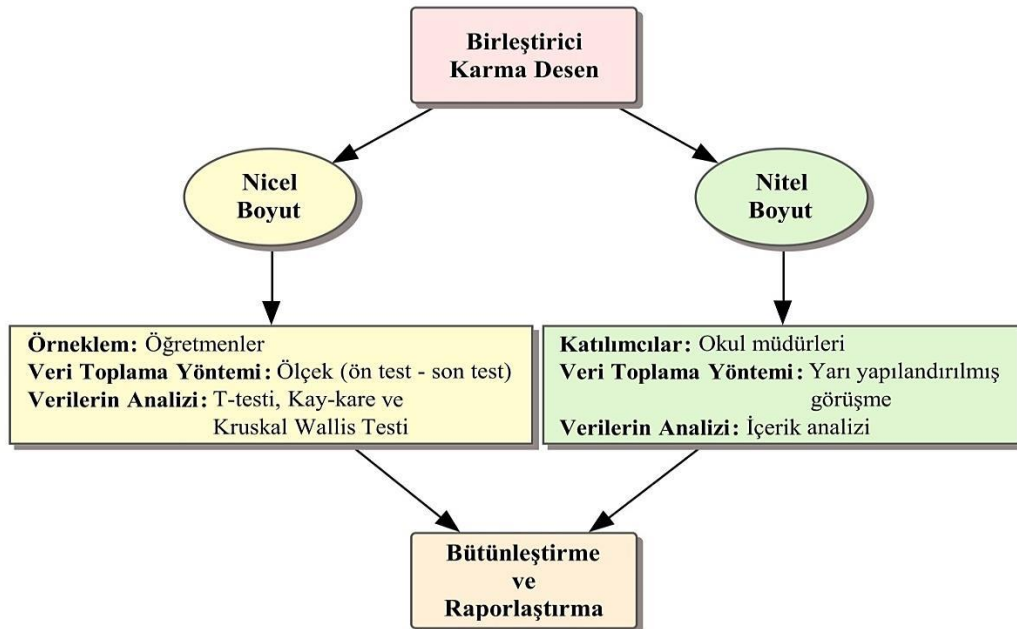
Birleştirici karma desen tasarımı, araştırmacıların hem nicel hem de nitel verileri aynı anda topladığı, iki veri kümesini ayrı ayrı analiz ettiği, iki ayrı sonuç kümesini karşılaştırdığı veya sentezlediği, ayrı sonuçların birbirini ne ölçüde doğruladığı ve / veya tamamladığı konusunda yorum yaptığı bir dizi prosedürü içerir (Creswell ve Creswell, 2018; Clark ve Creswell, 2015; Hesse-Biber ve Johnson, 2015). Ayrıca, karma yöntem araştırması sadece araştırmanın nicel ve nitel olarak iki parçasını toplamak değildir. Karma yöntem bu iki parçanın birbiriyle birleştirilmesini, kaynaştırılmasını, bütünleştirilmesini veya birbirine gömülmesini gerektirir (Creswell, 2012). Ancak çıkarsama aşamasına gelene kadar nitel ve nicel araştırma dizileri birbirinden etkilenmez ve biri diğerine bağlı olmadan araştırma yürütülür (Mertkan, 2015). Birleştirici karma desenin aşamaları Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Birleştirici karma desen aşamaları (Creswell, 2015:37)

Deneyisel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bu tür desenlerde gruplara yansız atama yapılmış olması ve bağımlı değişkeni etkileyebilecek diğer bağımsız değişkenlerin etkilerinin kontrol edilmesi koşuluyla; bağımlı değişkendeki değişimin nedeni uygulanan deneyisel işleme bağlanabilir (Büyüköztürk, 2016). Creswell (2012) bir araştırmaya alternatif bakış açısı sağlamak istenildiğinde karma yöntemlerin kullanılabileceğinden bahseder ve örnek olarak da yararlı sonuçları olan deneyisel çalışmalar için nitel verilerin ek olarak toplanmasının, deneyisel müdahalenin gerçekte nasıl çalıştığına dair daha derinlemesine bir anlayış geliştireceğini belirtir.

Bu çalışmada araştırmacının hazırladığı Etkili Geri Bildirim Verme Programı (EGBVP) her hafta 2 etkinlik olacak şekilde 4 hafta boyunca toplam 8 etkinlik olarak okul müdürlerine uygulanmış ve programın etkililiği okul müdürlerinin geri bildirim verdikleri öğretmenler üzerinden ön test – son test kontrol gruplu bağımsız örneklem deneyisel tasarımı ile test edilmiştir. Aynı zamanda programın katılımcılar üzerindeki etkileri ise nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılarak elde edilen analizlerle ortaya konulmuştur. Araştırma modeli görsel olarak Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Araştırma modelinin görsel sunumu

### 3.2. Araştırmanın Örneklemi ve Çalışma Grubu

Bu araştırmada örneklem seçimi karma araştırmalarda kullanılan bir örnekleme çeşidi olan çok kademeli örneklem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Birbirinin içine gömülü farklı grupları içermesi ve farklı gruplardan örneklem belirlenirken farklı örnekleme stratejilerinin kullanılması çok kademeli örneklem yönteminin ayırt edici özelliğidir (Mertkan, 2015).

Teddle ve Tashakkori (2009) karma yöntem araştırmalarında örnekleme prosedürünü yerine getirirken araştırmacıların dikkate alması gereken genel hususları şöyle belirlemişlerdir:

- Örneklem stratejinizi, mantıksal olarak araştırmanın problemleri ve hipotezleri belirlemelidir.
- Kullandığınız seçkisiz ve amaçlı örnekleme tekniklerinin varsayımlarına uyduğunuzdan emin olmalısınız.
- Örneklem stratejiniz, incelenmekte olan araştırma problemleri üzerinde kapsamlı nitel ve nicel veri tabanları oluşturacak şekilde olmalıdır.
- Örneklem stratejiniz hem nitel hem de nicel verilerinden net çıkarımlar yapmanıza izin vermelidir.
- Örneklem stratejiniz etik olmalıdır.
- Örneklem stratejiniz uygulanabilir ve rasyonel olmalıdır.
- Örneklem stratejiniz, araştırma ekibinin çalışmalarının sonuçlarını diğer kişilere, gruplara, bağlamlara vb. aktarmasına veya genelleştirmesine imkân tanımalıdır.
- Diğer araştırmacıların anlayabilmesi ve belki de gelecekteki çalışmalarda kullanabilmesi için örnekleme stratejinizi yeterince ayrıntılı bir şekilde tanımlamanız gerekir.

Araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesinde görev yapan resmi ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğretmenleri ile bu okulların müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninde toplam 68 ortaokul ve imam hatip ortaokulu ile bu okullarda görevli 68 okul müdürü ve 1380 öğretmen bulunmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemi üç aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada araştırma problemine de uygun olacak şekilde hazırlanan yansızlık ölçütlerinin yer

aldığı okul tanıma formuna (Ek-1) göre örnekleme yer alabilecek tüm okullar belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden bir önceki eğitim öğretim yılında aldıkları geri bildirimler ile bu araştırmanın uygulandığı mevcut eğitim öğretim yılında aldıkları geri bildirimler kıyaslandığından; mevcut okulda ilk yılını çalışan okul müdürlerinin okulları kapsam dışında tutulmuştur. Ayrıca bir okulda vekâleten çalışan okul müdürlerinin görevlerinin her an değişme ihtimali olduğundan uygulamanın yapılacağı dönemde okul müdürlüğüne vekâleten bakılan okullar da kapsam dışında tutulmuştur. Yine etkili geri bildirim verme programına katılmak istemeyen okul müdürlerinin okulları da kapsama dâhil edilmemiştir. Birinci aşama sonunda geriye 46 okul kalmıştır. İkinci aşamada okullar tabakalara ayrılmıştır. Birinci tabaka okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi 1-5, 6-15 ve 16+ olarak; ikinci tabaka ise okullardaki öğretmen sayıları 1-15, 16-50 ve 51+ olarak belirlenmiştir. Geri bildirim verme üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünden bu iki kriter tabaka olarak belirlenmiştir. Böylelikle okullar 3x3'lük tabakaya, bir başka ifadeyle 9 tabakaya dağıtılmıştır. Dağıtım sonucunda okul müdürünün kıdemi 1-5 yıl olup okuldaki öğretmen sayısı 51'in üzerinde hiçbir okulun olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun MEB (2018)'in Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yönetmeliğin ek-1 yönetici değerlendirme formunun hizmet bölümünden elde edilecek ek puanlar hizmet yılı yüksek olanların lehinedir. Öğretmen sayısının 51 ve üzeri olduğu okullar genelde merkezi ve gözde okullar olduğundan bu okullara çoğunlukla okul müdürü olarak hizmet yılı yüksek müdürler atanmaktadır. Orantısız tabakalı örnekleme yöntemiyle önce deney grubu olacak şekilde kalan 8 tabakanın her birinden 2 okul seçilmiştir. Her tabakada ilk seçimden sonra seçilen okul tekrar torbaya atılmıştır. Böylelikle araştırmanın nicel boyutunda yer alan 8'i deney, 8'i kontrol grubu olmak üzere toplam 16 okul seçilmiştir. Örneklem seçiminin üçüncü aşamasında ise gömülü örneklem yöntemiyle deney grubu okul müdürlerinin tamamı araştırmanın nitel boyutu için katılımcı olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Deney grubunda yer alan 8 okulun toplam öğretmen sayısı resmi olarak 295, kontrol grubunda yer alan 8 okulun toplam öğretmen sayısı ise resmi olarak 307'dir. Okul müdüründen sözlü ve yazılı geri bildirim almayan öğretmenlerin yapacağı değerlendirme araştırmanın güvenilirliğini düşüreceğinden veri toplama aracında öğretmenlere okul müdürlerinden sözlü ve yazılı geri bildirim alma sıklığı

sorulmuştur. Yazılı ve sözlü geri bildirimin ikisini de almadığını belirten öğretmenlerin formları değerlendirme dışı tutulmuştur. Yine eksik doldurulan formlar da değerlendirmeye katılmamıştır. Araştırma sürecinin hem ön testinde hem de son testinde anketi doldurmak istemeyen öğretmenler de olmuştur. Bu nedenlerle ön test ve son test katılımcı sayıları değişiklik göstermektedir. Son teste göre değerlendirme yapılacak olursa deney grubunun %57.1'i (N=145) kadın, %42.9'u (N=109) erkektir. Kontrol grubunun ise %51.9'u (N=122) kadın, %48.1'i (N=113) erkektir.

Tablo 3.1. *Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı*

| Cinsiyet            |                 | Deney ön test |      | Deney son test |      | Kontrol ön test |      | Kontrol son test |      |
|---------------------|-----------------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|------------------|------|
|                     |                 | N             | %    | N              | %    | N               | %    | N                | %    |
| Araştırmaya katılan | Kadın           | 134           | 56.1 | 145            | 57.1 | 121             | 53.1 | 122              | 51.9 |
|                     | Erkek           | 105           | 43.9 | 109            | 42.9 | 107             | 46.9 | 113              | 48.1 |
|                     | Toplam          | 239           | 100  | 254            | 100  | 228             | 100  | 235              | 100  |
| Resmi               | Öğretmen sayısı | 295           |      |                |      | 307             |      |                  |      |

Tablo 3.2. *Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı*

| Mesleki Kıdem       |                 | Deney ön test |      | Deney son test |      | Kontrol ön test |      | Kontrol son test |      |
|---------------------|-----------------|---------------|------|----------------|------|-----------------|------|------------------|------|
|                     |                 | N             | %    | N              | %    | N               | %    | N                | %    |
| Araştırmaya katılan | 1-5 yıl         | 59            | 24.7 | 63             | 24.8 | 53              | 23.2 | 54               | 23   |
|                     | 6-10 yıl        | 57            | 23.8 | 63             | 24.8 | 69              | 30.4 | 68               | 28.9 |
|                     | 11-15 yıl       | 60            | 25.2 | 67             | 26.4 | 57              | 25   | 63               | 26.8 |
|                     | 16-20 yıl       | 34            | 14.2 | 34             | 13.4 | 27              | 11.8 | 27               | 11.5 |
|                     | 21 ve üzeri     | 29            | 12.1 | 27             | 10.6 | 22              | 9.6  | 23               | 9.8  |
|                     | Toplam          | 239           | 100  | 254            | 100  | 228             | 100  | 235              | 100  |
| Resmi               | Öğretmen sayısı | 295           |      |                |      | 307             |      |                  |      |

Nicel araştırma grubunun mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; mesleki kıdem bakımından deney grubu son testte yer alan öğretmenlerin %24.8’i (N=63) 1-5 yıl aralığında, %24.8’i (N=63) 6-10 yıl aralığında, %26.4’ü (N=67) 11-15 yıl aralığında, %13.4’ü (N=34) 16-20 yıl aralığında iken, %10.6’sı (N=27) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Kontrol grubu son testi incelendiğinde ise öğretmenlerin %23’ünün (N=54) 1-5 yıl aralığında, %28.9’unun (N=68) 6-10 yıl aralığında, %26.8’inin (N=63) 11-15 yıl aralığında, %11.5’inin (N=27) 16-20 yıl aralığında, %9.8’inin (N=23) ise 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Araştırmanın nitel boyutunda yer alan deney grubu okul müdürlerine ilişkin betimsel istatistik*

| Özellikler         | N | %    |
|--------------------|---|------|
| Cinsiyet           |   |      |
| Erkek              | 8 | 100  |
| Mesleki Kıdem      |   |      |
| 11-15 yıl          | 3 | 37.5 |
| 16-20 yıl          | 2 | 25   |
| 21 yıl ve üzeri    | 3 | 37.5 |
| Yöneticilik Kıdemi |   |      |
| 1-5 yıl            | 2 | 25   |
| 6-15 yıl           | 3 | 37.5 |
| 16 yıl ve üzeri    | 3 | 37.5 |

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, araştırmanın nitel boyutunu oluşturan katılımcı okul müdürlerinin tamamı erkektir (N=8). Okul müdürlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde; %37.5’inin (N=3) 11-15 yıl, %25’inin (N=2) 16-20 yıl, %37.5’inin (N=3) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların yöneticilik kıdemleri ise %25’i (N=2) 1-5 yıl, %37.5’i (N=3) 6-15 yıl, yine %37.5’i (N=3) 16 yıl ve üzeri şeklinde dağılmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu bölümde, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ)” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ele alınmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde hazırlanmış olup katılımcılar hakkında belirli bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır. Formun hiçbir bölümünde katılımcıların kimlik bilgileri istenmemiştir. Bu formda; öğretmenlerin cinsiyetini, mesleki kıdemini ve okul müdüründen ne sıklıkla sözlü ve yazılı geri bildirim aldıklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu Ek-2’de verilmiştir.

#### 3.3.2. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği

Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ) araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf içi öğretimin iyileştirilmesinde okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin etkililiğini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. OMGBÖ; süreç ve işlev olmak üzere 2 boyuttan oluşan 34 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek; 1) Hiç katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Ne katılıyorum, ne katılmıyorum, 4) Katılıyorum ve 5) Tamamen katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. OMGBÖ’nün cevaplanma süresi yaklaşık 5 dakikadır. OMGBÖ’nün hem süreç hem de işlev boyutunda 17 madde vardır ve boyutların her birinden elde edilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17’dir. Ölçekte olumsuz (tersten kodlanan) madde bulunmamaktadır. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Ek-3’te verilmiştir.

##### 3.3.2.1. OMGBÖ geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek iki ayrı çalışma grubuna uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için araştırma evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay İli Antakya İlçesi’ndeki 68 ortaokuldaki 1380 öğretmenden, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise araştırma evreni İskenderun İlçesi’ndeki 33 ortaokuldaki 761 öğretmenden oluşmaktadır. Faktör analizinde

örneklem büyüklüğünün en az 300 olması genel kural olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Kline (1993) ise net bir faktör yapısına sahip verilerde 100 örneklemin yeterli olacağını ancak daha büyük örneklemle çalışmanın daha iyi olacağını belirtmektedir. Şencan (2005) ise değişken başına 5 katılımcı veya en az 100 kişiye ulaşılmasını önermektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle AFA için Antakya İlçesi'nden 11 ortaokul, DFA için İskenderun İlçesi'nden ise 8 ortaokul seçilmiştir. AFA için seçilen okullarda görevli öğretmen sayısı 408 iken DFA için seçilen okullarda görevli öğretmen sayısı 352'dir. Okul müdüründen sözlü ve yazılı geri bildirim almayan öğretmenlerin yapacağı değerlendirme araştırmanın güvenilirliğini düşüreceğinden veri toplama aracında öğretmenlere son 1 yıl içerisinde okul müdürlerinden sözlü ve yazılı geri bildirim alma sıklığı sorulmuştur. Yazılı ve sözlü geri bildirimin her ikisinin de alınmadığı belirtilen formlarla eksik doldurulan formlar çıkarıldığında AFA grubunda 363, DFA grubunda ise 315 ölçek formu kalmıştır.

Okul müdürünün öğretmenlere verdiği geri bildirimin etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle AFA yapılarak incelenmiştir. Faktör analizinde aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler seti bir araya getirilerek boyutlar tespit edilmektedir (Eroğlu, 2009). Faktör analizi yapılmadan önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett Küresellik Testi ile veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Analizlerde faktör yük değerleri için kabul noktası 0.50 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2018) göre bu değer 0.45 ve üzeri olması iyi bir ölçüttür. Önemli faktörlerin belirlenmesinde öz değer (eigen value) 1 olarak alınmıştır. Faktör analizi yapılırken Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilere ise daha önceden belirlenen yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test eden DFA (Çokluk ve diğerleri, 2016) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach tarafından geliştirilen alfa ( $\alpha$ ) katsayısı ile iki yarı test güvenilirliği istatistiklerinden yararlanılmıştır.

### 3.3.2.2. OMGBÖ madde yazımı ve kapsam geçerliliği

Ölçek maddelerinin yazımı aşamasında ilk olarak etkili geri bildirimin tanımı araştırılmış, ardından etkili geri bildirim veren okul müdürünün hangi davranışlar sergilemesi gerektiğine dair literatür taranmıştır. Okul müdürlerinin öğretimi, öğretmenlerin etkililiğini ve öğrenci başarısını geliştirici öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin çalışmalar, öğretmen denetimi ve değerlendirme üzerine yapılmış çalışmalar, ders gözlemi ve geri bildirim üzerine yapılan çalışmalar, öğretmen-müdür iletişimine yönelik çalışmalar incelenerek ve bu konuyla ilgili daha önce geliştirilmiş olan ölçekler değerlendirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. OMGBÖ'nün geliştirilmesinde referans alınan kaynaklar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. OMGBÖ'nün geliştirilmesinde referans alınan kaynaklar

| Geri bildirim işlev ve süreçlerine ilişkin alanlar           | Referanslar                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğretimsel liderlik                                          | Barrett ve Breyer, 2014; Beatriz, Deborah ve Hunter, 2008; Blase ve Blase, 2000; Borzak, 2010; Dinham, 2005; Emmanouil, Osia ve Paraskevi-Ioanna, 2014; Grissom ve Loeb, 2011; Herrera, 2010; Mestry, 2017; Mitchell ve Castle, 2005; Quinn, 2002; Wallace Foundation, 2009 |
| Öğretmen denetimi ve değerlendirme                           | Junor-Carty, 2017; Liu, Stuit, Springer, Lindsay ve Wan, 2014; Mathers ve Oliva, 2008; Marshall, 2005; Nolan ve Hoover, 2008; Stiggins ve Duke, 2008; Uğurlu, 2014                                                                                                          |
| Ders gözlemi ve geri bildirim                                | ASCD, 2002; Bambrick-Santoyo, 2012; Cherasaro ve diğerleri, 2016; Education First, 2015; Goff ve diğerleri, 2014; Rigby ve diğerleri, 2017; Stormont ve Reinke, 2014; Zabochnik, 2014                                                                                       |
| Öğretmen-müdür iletişimi                                     | Reyes ve Hoyle, 1992                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Geri bildirimle ilgili daha önce geliştirilmiş olan ölçekler | Cherasaro ve diğerleri, 2015; Hallinger ve diğerleri, 2015; Mihaly ve diğerleri, 2018                                                                                                                                                                                       |

Oluşturulan bu soru havuzundaki toplam 52 maddeden araştırmanın amacına uygunluğuna göre 43 soru maddesi seçilerek ölçeğe ilk şekli verilmiştir. Ölçme aracının içeriğinin ve beklenen davranışları ne derecede ölçtüğünün değerlendirilmesi (Balcı, 2009) için 4'ü eğitim yönetimi ve denetimi, 2'si eğitim programları ve öğretim, 1'i eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanı olmak

üzere toplam 7 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından maddeleri “uygun”, “düzeltilmeli” ve “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve varsa eklenmesinin uygun olacağını düşündükleri maddeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler doğrultusunda; kapsam dışı olduğu düşünülen ifadeler ile başka bir madde ile anlamca binişik olduğu düşünülen ifadeler atılmış ve diğer önerilere gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin bu son halindeki madde sayısı 35’e inmiştir. Daha sonra ölçek, madde anlaşılabilirliği testi için 15 ortaokul öğretmenin görüşüne sunulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### 3.3.2.3. OMGBÖ madde ayırt ediciliği

Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik gücünü hesaplamak için ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve her biri 98 katılımcıdan oluşan % 27’lik üst ve alt gruplar belirlenmiştir. Belirlenen grupları karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yine her bir ölçek maddesi ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Madde ayırt ediciliği için, ölçülen tutuma olumlu derecede sahip olanların üst grupta, olumsuz derecede sahip olanların ise alt grupta yer alması beklenir (Tezbaşaran, 2008). Tablo 3.5’teki bağımsız gruplar t-testi sonuçları ölçek maddelerinin tamamında üst ve alt grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ), dolayısıyla ölçekteki tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Güvenilir bir maddenin ölçeğin tamamının toplam puanıyla .3’ün üzerinde ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olması beklenir (Field, 2013; Hinton, McMurray ve Brownlow, 2014). Düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçların .67 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Okul müdürü geri bildirim ölçeği maddelerinin pozitif yönlü ve .3’ün oldukça üzerinde olması ölçüt alınan değer karşılandığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, tüm maddelerin hem ayırt edici hem de güvenilir olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 3.5. *Okul müdürü geri bildirim ölçeği madde ayırt edicilik analizi sonuçları*

| Madde | Düzeltilmiş Madde<br>Toplam Korelasyonu | t      | p    | Ortalama Farkı |
|-------|-----------------------------------------|--------|------|----------------|
| 1     | .80                                     | 16.649 | .000 | 2.01           |
| 2     | .77                                     | 15.660 | .000 | 1.92           |
| 3     | .78                                     | 17.662 | .000 | 2.02           |
| 4     | .82                                     | 17.890 | .000 | 2.12           |
| 5     | .85                                     | 22.121 | .000 | 2.41           |
| 6     | .86                                     | 22.302 | .000 | 2.26           |
| 7     | .86                                     | 21.193 | .000 | 2.27           |
| 8     | .86                                     | 21.320 | .000 | 2.20           |
| 9     | .85                                     | 21.926 | .000 | 2.41           |
| 10    | .67                                     | 14.035 | .000 | 1.77           |
| 11    | .87                                     | 22.795 | .000 | 2.22           |
| 12    | .86                                     | 22.797 | .000 | 2.30           |
| 13    | .87                                     | 22.241 | .000 | 2.24           |
| 14    | .84                                     | 22.305 | .000 | 2.31           |
| 15    | .78                                     | 19.000 | .000 | 2.11           |
| 16    | .84                                     | 20.966 | .000 | 2.20           |
| 17    | .82                                     | 20.093 | .000 | 2.14           |
| 18    | .85                                     | 23.004 | .000 | 2.31           |
| 19    | .81                                     | 18.734 | .000 | 2.16           |
| 20    | .86                                     | 20.878 | .000 | 2.40           |
| 21    | .86                                     | 21.539 | .000 | 2.34           |
| 22    | .87                                     | 21.909 | .000 | 2.32           |
| 23    | .80                                     | 16.807 | .000 | 1.94           |
| 24    | .86                                     | 20.003 | .000 | 2.16           |
| 25    | .87                                     | 22.208 | .000 | 2.35           |
| 26    | .84                                     | 20.457 | .000 | 2.24           |
| 27    | .78                                     | 17.592 | .000 | 2.12           |
| 28    | .82                                     | 20.005 | .000 | 2.31           |
| 29    | .84                                     | 22.242 | .000 | 2.39           |
| 30    | .85                                     | 19.018 | .000 | 2.04           |
| 31    | .87                                     | 20.142 | .000 | 2.16           |
| 32    | .81                                     | 18.267 | .000 | 2.10           |
| 33    | .83                                     | 18.820 | .000 | 2.10           |
| 34    | .87                                     | 19.070 | .000 | 2.12           |
| 35    | .85                                     | 20.027 | .000 | 2.18           |

### 3.3.2.4. OMGBÖ açımlayıcı faktör analizi

Faktör analizi yapılmadan önce, birinci çalışma grubundan (n=363) elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO istatistiği, 0 ile 1 arasında değişmektedir. 0 değeri, kısmi korelasyonların toplamının korelasyonların toplamına

göre büyük olduğunu, korelasyon deseninde dağınıklık olduğunu gösterir; başka bir ifadeyle verilerin faktör analizi için uygun olmadığı anlamına gelir. Değerin 1'e yakın olması ise desenin oldukça düzenli olduğunu gösterir ve faktör analizinin belirgin ve güvenilir faktörler vermesi beklenir (Field, 2013). KMO değerinin 0.50'nin üzerinde olması beklenirken, bu oran 1'e ne kadar yakınsa veri setinin faktör analizine o kadar uygun olduğu söylenebilir (Eroğlu, 2009). Kısmi korelasyonlar temelinde değişkenler arasında ilişki olup olmadığını inceleyen Bartlett Testi sonucunun manidar olması veri matrisinin uygunluğunu ve puanların normalliğini gösterir (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analiz sonucunda, KMO değeri 0.980 olarak bulunmuştur. Bartlett's Sphericity testi sonucunda elde edilen değer de anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2= 17326.041$ ;  $p < 0.01$ ). Her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına dair bir ölçüt sunan Anti-Image Korelasyon Matrisinde maddelerin kendileriyle kesiştikleri noktadaki değer 0.5'den büyük olması beklenmektedir. Bu değer altında kalan maddelerin analizden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2017). Maddelerin yeterli ölçütüne ilişkin MSA (Measures of Sampling Adequacy) değerleri .969 ile .988 arasında değişmektedir. KMO, Bartlett Testi ve MSA sonuçlarına göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin 35 maddelik ilk formu ile toplanan verilere uygulanan faktör analizinde öz değer 1, faktör yük değeri 0.50 olarak alınmıştır. Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği uygulanarak gerçekleştirilen AFA sonucunda 0.50 faktör yük değerinin altında kalan madde olmamıştır. Öz değeri 1'den büyük iki faktör elde edilmiştir. 11. maddenin her iki boyutta verdiği faktör yük değeri farkı 0.10'dan düşük olduğundan bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda kalan 34 madde iki boyut altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapıları ve faktör yükleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi AFA sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi "Süreç Boyutu" olarak adlandırılmıştır. 17 maddeden oluşan bu boyut toplam varyansın %70.964'ünü açıklamakta ve faktör yük değerleri .672 ile .841 arasında değişmektedir. Bu faktörde, okul müdürlerinin sergiledikleri yönetimsel davranışları, tercih ettikleri iletişim yöntemleri ve ders denetimindeki yeterlilikleri gibi geri bildirim verme sürecini yönetmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. "Okul müdürüm geri bildirim vermeden önce güven atmosferi oluşturmaya çalışır." maddesi bu alt boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 3.6. *Okul müdürü geri bildirim ölçeğine ilişkin faktör yük değerleri*

| Faktör Adı                                 | Madde No | 1. Faktör | 2. Faktör | Öz Değer | Açıkladığı varyans |
|--------------------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|--------------------|
| Süreç Boyutu                               | M35      | .841      |           |          |                    |
|                                            | M33      | .832      |           |          |                    |
|                                            | M34      | .823      |           |          |                    |
|                                            | M29      | .807      |           |          |                    |
|                                            | M28      | .788      |           |          |                    |
|                                            | M30      | .787      |           |          |                    |
|                                            | M32      | .785      |           |          |                    |
|                                            | M20      | .781      |           |          |                    |
|                                            | M31      | .777      |           | 24.128   | 70.964             |
|                                            | M21      | .775      |           |          |                    |
|                                            | M25      | .772      |           |          |                    |
|                                            | M22      | .750      |           |          |                    |
|                                            | M19      | .749      |           |          |                    |
|                                            | M24      | .742      |           |          |                    |
|                                            | M26      | .717      |           |          |                    |
|                                            | M27      | .715      |           |          |                    |
|                                            | M23      | .672      |           |          |                    |
| İşlev Boyutu                               | M14      |           | .813      |          |                    |
|                                            | M18      |           | .809      |          |                    |
|                                            | M16      |           | .808      |          |                    |
|                                            | M8       |           | .802      |          |                    |
|                                            | M17      |           | .784      |          |                    |
|                                            | M13      |           | .779      |          |                    |
|                                            | M7       |           | .778      |          |                    |
|                                            | M6       |           | .776      |          |                    |
|                                            | M12      |           | .775      | 2.014    | 5.923              |
|                                            | M9       |           | .764      |          |                    |
|                                            | M5       |           | .757      |          |                    |
|                                            | M3       |           | .746      |          |                    |
|                                            | M10      |           | .723      |          |                    |
|                                            | M15      |           | .706      |          |                    |
|                                            | M1       |           | .687      |          |                    |
|                                            | M4       |           | .660      |          |                    |
|                                            | M2       |           | .632      |          |                    |
| Ölçeğin açıkladığı toplam varyans: %76.887 |          |           |           |          |                    |

“İşlev” olarak isimlendirilen ikinci boyut da 17 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .632 ile .813 arasında olan bu boyut tek başına toplam varyansın %5.923’ünü açıklamaktadır. Bu faktördeki maddeler; okul müdürünün verdiği dönütlerin öğretmenlerin performansları hakkında farkındalık yaratma, öğretim sürecini geliştirici öneriler sunma, onları motive etme gibi geri bildirim işlevlerini ortaya koyan ifadelerden oluşmaktadır. “Okul müdürümün verdiği geri bildirimler

öğretimsel ihtiyaçlarıma uygun önerileri içerir.” maddesi bu alt boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Faktör analizine dâhil edilen değişkenlerin toplam varyansın 2/3’ünü açıklaması beklenmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016), ancak sosyal bilimlerde özellikle birden fazla boyuttan oluşan ölçeklerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2005). Okul müdürü geri bildirim ölçeğinin tamamı toplam varyansın %76.887’sini açıkladığı düşünüldüğünde hesaplanan bu değerin oldukça iyi bir oran olduğu söylenebilir.

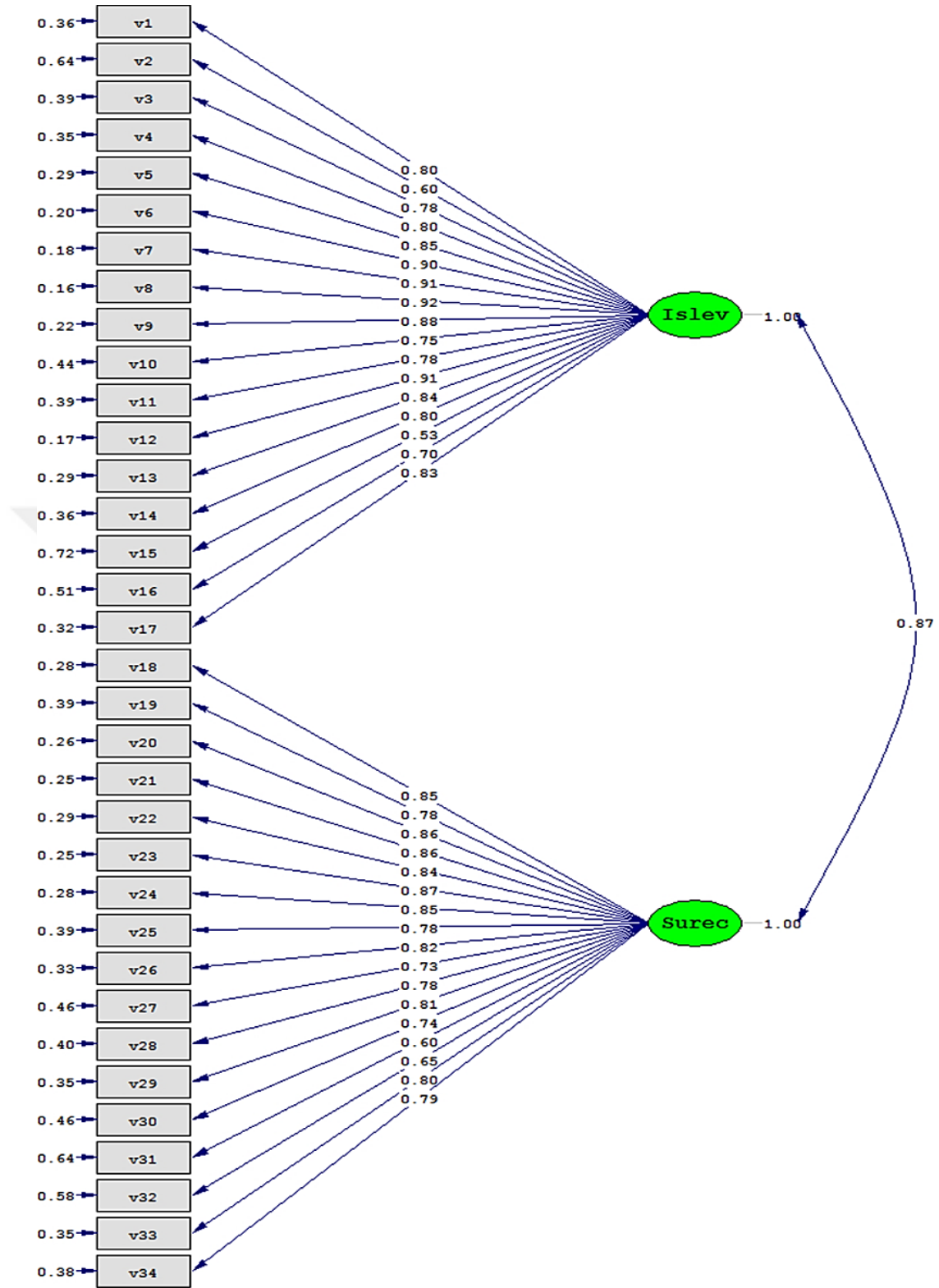
### 3.3.2.5. OMGBÖ doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için 34 maddeden oluşan ölçek ikinci çalışma grubuna uygulanmış ve elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. Maximum Likelihood yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen analiz ile uyum indeksleri incelenmiştir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen kabul edilebilir model uyum indekslerine ilişkin değer aralıkları ile DFA sonucunda ölçekten elde değerler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Uyum indeks ölçütleri ile ölçek değerleri*

| Uyum İndeksleri | İyi Uyum                  | Kabul Edilebilir Uyum   | Ölçek Değerleri                 |
|-----------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| $\chi^2$        | $0 \leq \chi^2 \leq 2df$  | $2df < \chi^2 \leq 3df$ | $0 \leq 982.67 \leq 1052 (2df)$ |
| $\chi^2/df$     | $0 \leq \chi^2/df \leq 2$ | $2 < \chi^2/df \leq 3$  | $982.67/526 = 1.87$             |
| RMSEA           | $0 \leq RMSEA \leq .05$   | $.05 < RMSEA \leq .08$  | 0.05                            |
| SRMR            | $0 \leq SRMR \leq .05$    | $.05 < SRMR \leq .10$   | 0.03                            |
| NFI             | $.95 \leq NFI \leq 1.00$  | $.90 \leq NFI < .95$    | 0.91                            |
| NNFI            | $.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $.95 \leq NNFI < .97$   | 0.95                            |
| CFI             | $.97 \leq CFI \leq 1.00$  | $.95 \leq CFI < .97$    | 0.96                            |

Model uygunluk ölçütleri açısından Tablo 3.7 incelendiğinde  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$  ve SRMR değerlerinin iyi uyum aralığında; RMSEA, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre modelin doğrulandığı söylenebilir. DFA ile elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren path diyagramı Şekil 3.3’te sunulmuştur.



Chi-Square=982.67, df=526, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Şekil 3.3. Okul müdürü geri bildirim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

DFA ile elde edilen faktör yük değerlerinin işlev boyutunda .53 ile .92 arasında; süreç boyutunda ise .60 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Madde faktör yük değerleri kabul edilebilir alt sınır olan .30'un oldukça üzerindedir. İşlev boyutunun hata varyansı .16 ile .72 arasındayken süreç boyutunda .25 ile .64 arasındadır. Dolayısıyla maddeleri analiz dışı bırakacak kadar yüksek hata varyanslarına rastlanmadığı söylenebilir. t değerlerinin manidarlığı kontrol edildiğinde ise maddelerin t değerlerinin 10.08 ile 21.29 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler 2.56'nın üzerinde olduğundan .01 düzeyinde manidardır.

### 3.3.2.6. OMGBÖ güvenilirlik analizi

Cronbach's Alfa katsayısı ve iki yarı test istatistik teknikleri kullanılarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyona dayalı hesaplanan bu katsayı -1 ile +1 arasında değer alabilse de güvenilirlik katsayısı genelde 0 ile +1 arasında değişir ve +1'e yaklaştıkça güvenilirliğin arttığı anlamına gelir (Can, 2017). Okul müdürü geri bildirim ölçeğinin tamamı ile alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Okul müdürü geri bildirim ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları

| Boyutlar       | Madde Sayısı | Cronbach's Alfa | İki yarı test güvenilirliği |
|----------------|--------------|-----------------|-----------------------------|
| Süreç          | 17           | .98             | .95                         |
| İşlev          | 17           | .98             | .96                         |
| Ölçeğin Tamamı | 34           | .99             | .98                         |

Tablo 3.8 incelendiğinde, okul müdürü geri bildirim ölçeğinin tamamı için hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı .99, iki yarı test güvenilirlik katsayısı ise .98'dir. Her iki alt boyut için elde edilen hem Cronbach's Alfa hem de iki yarı test güvenilirlik katsayılarının .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Geliştirilen bir ölçme aracı için .90 üzerinde elde edilen Cronbach's Alfa katsayısı, o ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğuna dair bir kanıt olarak sunulabilir (Özdamar, 2002). Sonuç olarak; yapılan analizler okul müdürü geri bildirim ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Deney grubu okul müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşmeler gerçekleştirilip okul müdürlerin aldıkları eğitime ilişkin edindikleri tecrübeler ve kendilerinde oluşan değişimlerin neler olduğu derinlemesine tespit edilmeye çalışılmıştır. EGBVP'nin okul müdürleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, nitel görüşmelerde kullanılmak üzere 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken soruların; kolay anlaşılabilir, amaca odaklı, açık ve kapalı uçlu, ayrıntıya ve açıklamaya yönelik özellikler taşımasına ayrıca soruların çok boyutlu olmamasına, karşıdakini yönlendirmemesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hazırlanan görüşme soruları eğitim yönetimi alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı soruların amaca hizmet edeceği teyit etmiş ve birkaç sonda sorusunun eklenmesini tavsiye etmiştir. Alan uzmanından gelen öneriler doğrultusunda, görüşme formu sonda soruları eklenerek revize edilmiştir.

Soruların belli bir mantık içerisinde sıralanmasına dikkat edilmiştir. İlk olarak katılımcıların eğitimden sonra kendilerinde gözlemledikleri mesleki değişimler ile EGBVP oturumlarının kendilerine mesleki olarak sağladığı katkılara odaklanılmıştır. Daha sonra katılımcılara aldıkları eğitime göre yaptıkları uygulamalara ilişkin izlenimlerini ve bu uygulamaların öğretmenlerdeki yansımaları ile sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine olan katkılarına dair görüşlerini soran sorulara yer verilmiştir. Son olarak katılımcılardan EGBVP'nin geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler talep edilmiş ve programı bir metafor ile özetlemeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-4'te verilmiştir.

## 3.4. Etkili Geri Bildirim Verme Programı

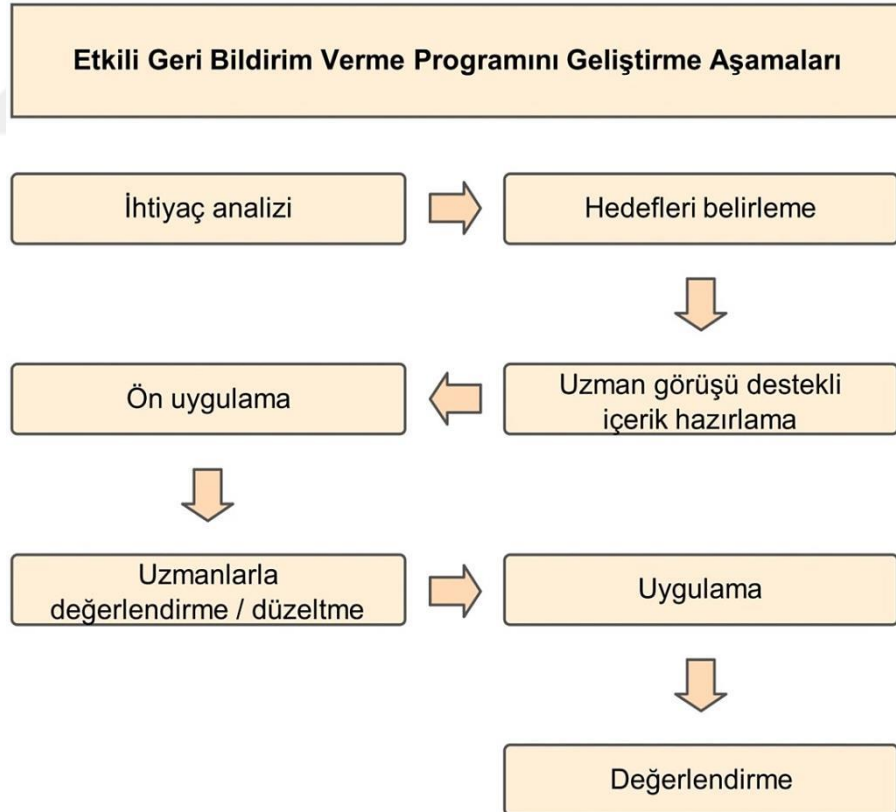
Bu bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen Etkili Geri Bildirim Verme Programı'nın geliştirilme süreci, kapsamı ve amaçlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

### 3.4.1. Etkili Geri Bildirim Verme Programı Geliştirme Süreci

İddia edildiği gibi tecrübe en iyi öğretmen olsa, bir işi sadece yapıyor olmak gelişimi de garanti etmek anlamına gelir. Oysa gerçek hayatta böyle iddialar her

zaman doğru değildir. Tecrübe, genelde ona ihtiyacımız olduğunda ihtiyaç duyduğumuz şeyi bize sunmaz. Tecrübe bazen ihtiyaçlarımızı özümseme, analiz etme veya bunlara uyum sağlama yeteneklerimizin ötesinde de olabilir (Harris, 1980). Dolayısıyla çalışanları işlerinde tek başına bırakarak mesleki olarak gelişimlerini beklemek rasyonel olmayacağından, personelin ihtiyaç duyduğu konularda eğitimlerle desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Etkili Geri Bildirim Verme Programı ile okul müdürlerinin sınıf içi öğretimin daha iyi olmasına katkı sağlayacak nitelikte ve özellikle geri bildirimleri öğretmenlere sağlamaları amaçlanmıştır. İlgili literatür dikkate alınarak eğitim örgütlerinde etkili geri bildirimin verilmesine yönelik ders denetimi öncesinde, sürecinde ve sonrasında okul müdürleri tarafından yapılması gerekenler ile öğrenci başarısına ilişkin nicel verilerin istatistiki olarak analiz edilmesini kapsayan bir program geliştirilmiştir. Etkili Geri Bildirim Verme Programı geliştirilirken izlenen aşamalar Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Etkili geri bildirim verme programını geliştirme aşamaları

Tablo 3.9. Etkili geri bildirim verme programının geliştirilmesi sürecinde faydalanan kaynaklar

| Yazar / Yıl                   | Kaynak                                                                                | Alan            |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Harvard Business Review, 2014 | <i>Giving effective feedback (HBR 20-Minute Manager Series)</i>                       | Geri bildirim   |
| Harvard Business Review, 2016 | <i>Hbr guide to delivering effective feedback</i>                                     | Geri bildirim   |
| Hathaway, 1997                | <i>Giving and receiving feedback building constructive communication</i>              | Geri bildirim   |
| Weitzel, 2000                 | <i>Feedback that works: How to build and deliver your message</i>                     | Geri bildirim   |
| Poertner ve Miller, 1996      | <i>The art of giving and receiving feedback</i>                                       | Geri bildirim   |
| Zenger-Miller, 1995           | <i>Giving and receiving constructive feedback</i>                                     | Geri bildirim   |
| Polat, 2009                   | <i>Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven</i>                           | Örgütsel güven  |
| Tschannen-Moran, 2014         | <i>Trust matters: Leadership for successful schools.</i>                              | Örgütsel güven  |
| Büyükoztürk, 2018             | <i>Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı</i>                                    | İstatistik      |
| Can, 2017                     | <i>SPSS ile Nicel Veri Analizi</i>                                                    | İstatistik      |
| Aydın, 2016                   | <i>Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme</i>                  | Eğitim denetimi |
| Nolan ve Hoover, 2008         | <i>Teacher supervision and evaluation: Theory into practice</i>                       | Eğitim denetimi |
| Sullivan ve Glanz 2005        | <i>Supervision that improves teaching strategies and techniques</i>                   | Eğitim denetimi |
| Zepeda, 2013                  | <i>Informal classroom observations on the go: Feedback, discussion and reflection</i> | Eğitim denetimi |
| Zepeda, 2017                  | <i>Instructional supervision: Applying tools and concepts</i>                         | Eğitim denetimi |
| Beach ve Reinhartz, 2000      | <i>Supervisory leadership: Focus on instruction</i>                                   | Liderlik        |
| Çelik, 2007                   | <i>Eğitimsel Liderlik</i>                                                             | Liderlik        |
| Şişman, 2014                  | <i>Öğretim Liderliği</i>                                                              | Liderlik        |
| Bonet 2001                    | <i>The business of listening a practical guide to effective listening</i>             | Etkin dinleme   |
| Hoppe, 2014                   | <i>Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead</i>                      | Etkin dinleme   |

İhtiyacın analiz edilmesinde betimsel yaklaşım tercih edilmiştir. Betimsel yaklaşım bir şeyin yokluğunun neden olduğu zararlar, o şeyin varlığının sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirleme sürecidir (Demirel, 2020). İhtiyaç analizinde

kaynak tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel yaklaşım kapsamında yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak etkili geri bildirim vermede okul müdürlerinin ihtiyaç duyacakları alanlar tespit edilmiştir. Aynı zamanda okul müdürleriyle görüşmeler yapılmış, sınıf içi öğretimi iyileştirme sürecinde kişisel gelişim ihtiyacı hissettikleri alanlar hakkında görüşleri alınmıştır. Tespit edilen ihtiyaçları gidermek için önce genel hedefler belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen genel hedefler daraltılarak özel hedeflere indirgenmiştir. Hedefler belirlendikten sonra bu hedeflere ulaşabilecek içerikleri geliştirmek için literatür taranmıştır. EGBVP'nin geliştirilmesi sürecinde faydalanılan kaynaklar Tablo 3.9'da verilmiştir.

Her oturuma ait içerikler tamamlandıktan sonra biri eğitim yönetimi, diğeri program geliştirme alanından olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler dikkate alınıp gerekli düzeltmeler yapılarak program ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Programın işlevselliği, sürecin verimliliği ve varsa eksiklikleri tespit edebilmek için 4 okul müdürü ile 2 haftayla sınırlı olmak üzere pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası taslak program içerik, işlevsellik, kullanılabilirlik bakımından uygun bulunmuştur, ancak 8. oturum için öngörülen 2 saat 30 dakikalık sürenin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu oturumun süresine 30 dakika daha eklenmiştir. Böylelikle program asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.10. *EGBVP oturum sırası ve boyutları*

| Oturum adı ve sırası                     | Oturumun ilgili olduğu boyut |       |
|------------------------------------------|------------------------------|-------|
|                                          | Süreç                        | İşlev |
| 1. Oturum: Liderlik                      | ✓                            |       |
| 2. Oturum: Denetim ve değerlendirme      | ✓                            |       |
| 3. Oturum: Güven                         | ✓                            |       |
| 4. Oturum: Etkin dinleme                 | ✓                            |       |
| 5. Oturum: Geri bildirim                 |                              | ✓     |
| 6. Oturum: Sınıf gözlemi                 |                              | ✓     |
| 7. Oturum: İstatistiki analiz - Teori    |                              | ✓     |
| 8. Oturum: İstatistiki analiz - Uygulama |                              | ✓     |

Tablo 3.9'daki kaynaklar incelenerek; etkili geri bildirim vermenin hem “süreç” hem de “işlev” boyutunu dengeli şekilde geliştirecek içerikler hazırlanmıştır.

Toplam 8 oturum olarak tasarlanan programın ilk 4 oturumu “süreç” boyutuna, son 4 oturumu “işlev” boyutuna yönelik olarak tasarlanmıştır. EGBVP’nin oturum sırası ve oturumların ilgili olduğu boyutlar Tablo 3.10’da verilmiştir.

### 3.4.2. Etkili Geri Bildirim Verme Programının Amaçları

EGBVP’nin geliştirilmesinin temel amacı okul müdürlerinin sınıf içi öğretimin iyileştirilmesinde öğretmenlere katkı sağlayacak geri bildirim verebilmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için tasarlanan EGBVP’nin öğretim planı Tablo 3.11’de, her oturuma ait planlar ise Ek-5’te sunulmuştur.

Birinci oturumun konusu liderliktir. Bu oturum; öğretimsel lider olarak okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki, öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki sorumluluklarını fark ettirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla liderlik oturumunda okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirmede onları mesleki olarak destekleyici geri bildirimler vermelerinin ve bu geri bildirimleri de takip ettikleri öğrenci başarısının istatistiki analizleri ile somutlaştırmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu oturum öğretimsel liderlik sorumlulukları için farkındalık oluşturma olarak özetlenebilir.

İkinci oturumun konusu denetim ve değerlendirmedir. Bu oturum; okul müdürlerine klinik döngü içerisinde ders denetiminin nasıl yapılacağını öğretmeyi amaçlamaktadır. Ders denetimi geri bildirim vermede ihtiyaç duyulan veriyi sağlayan unsurların başında geldiği için önemlidir. Bu amaçla klinik denetim modeli tanıtılmış ve bu modelin özellikleri ile aşamaları teorik olarak anlatılmıştır. Denetim sonrası yapılan değerlendirme geri bildirim kapsamında incelenmiştir. Bu oturum öğretimsel liderlik sorumluluklarından öğretmen denetiminin klinik denetim modeline dayanarak nasıl gerçekleştirileceğinin öğretimi olarak özetlenebilir.

Üçüncü oturumun konusu güvendir. Bu oturum; öğretimsel lider olarak geri bildirim verme sorumluluğu olan okul müdürünün güvenilir bir kaynağa dönüşmesini amaçlamaktadır. Bu oturumda güven kavramı tüm boyutlarıyla ele alınmış ve güvenilir bir lider olmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bu oturum geri bildirim veren kaynağın inandırıcılığını sağlama/arttırma olarak özetlenebilir.

Tablo 3.11. Etkili geri bildirim verme programı öğretim planı

| Etkili Geri Bildirim Verme Programı |                          |              |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                              |                                                        |                                                                       |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Oturum                              | Konu                     | Katılımcılar | Süre      | Öğrenme Hedefleri                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Kullanılan yöntem ve teknikler                               | Süreç                                                  | Değerlendirme                                                         |
| 1                                   | Liderlik                 | müdürleri    | 30 dakika | Liderlik kavramını açıklar.<br>Liderin güç kaynaklarını tanımlar.<br>Lider ile yönetici arasındaki farkları ayırt eder.<br>Etkili okul müdürünün liderlik özelliklerini ifade eder.<br>Öğretimsel lider olarak öğrenci gelişimini takip etmenin önemini kavrar.<br>Öğretimsel lider olarak öğretmen kadrosunu geliştirmenin önemini kavrar. | Anlatım<br>Tartışma<br>Soru-cevap<br>Beyin fırtınası         | Konuya ilişkin öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi | Süreç sonunda öğrenme hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi |
| 2                                   | Denetim ve değerlendirme | okul grubu   | 30 saat   | Denetim kavramını açıklar.<br>Klinik denetim modelinin özelliklerini ifade eder.<br>Klinik denetim modelinin aşamalarını kavrar.<br>Düzyer belirleyici değerlendirme ile biçimlendirici değerlendirmeyi kıyaslar.                                                                                                                           | Anlatım<br>Örnek olay<br>Tartışma,<br>Soru-cevap             |                                                        |                                                                       |
| 3                                   | Güven                    | Deney        | 2 saat    | Güven kavramını ve güveni oluşturan boyutları açıklar.<br>Güvensizliğin yaratacağı sorunları fark eder.<br>Bozulan güven ilişkisini düzeltmenin yollarını ifade eder.<br>Okul müdürü olarak güvenilir bir lider olmanın önemini kavrar.                                                                                                     | Anlatım<br>Tartışma<br>Soru-cevap<br>Eğitsel oyun            |                                                        |                                                                       |
| 4                                   | Etkin dinleme            |              |           | İletişim kurma nedenlerini açıklar.<br>İletişim engellerini ifade eder.<br>Etkin dinleme kavramını tanımlar.<br>Etkin dinlemenin önündeki engelleri açıklar.                                                                                                                                                                                | Anlatım<br>Tartışma<br>Örnek olay<br>Soru-cevap<br>Rol yapma |                                                        |                                                                       |

Tablo 3.11. Etkili geri bildirim verme programı öğretim planı (Devamı)

| Etkili Geri Bildirim Verme Programı |                               |              |           |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                  |                                                        |                                                                       |
|-------------------------------------|-------------------------------|--------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Oturum                              | Konu                          | Katılımcılar | Süre      | Öğrenme Hedefleri                                                                                                                                                                                                                 | Kullanılan yöntem ve teknikler                                                                   | Süreç                                                  | Değerlendirme                                                         |
| 5                                   | Geri bildirim                 | müdürleri    | 30 dakika | Etkili geri bildirim kavramını açıklar.<br>Etkili geri bildirim özelliklerini tanıır.<br>Etkili geri bildirim verme aşamalarını kavrar.<br>Etkili geri bildirim verme becerisini geliştirme yollarını keşfeder.                   | Anlatım<br>Tartışma<br>Soru-cevap<br>Bireysel çalışma                                            | Konuya ilişkin öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi | Süreç sonunda öğrenme hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi |
| 6                                   | Sınıf gözlemi                 | okul         | 30 saat   | Gözlem öncesi görüşme aşamasının önemini kavrar.<br>Sınıf gözleminde veri toplamanın amaçlarını açıklar.<br>Sınıf gözleminde veri toplama araçlarını kullanır.<br>Gözlem sonrası görüşme için vereceği geri bildirimleri planlar. | Anlatım<br>Tartışma<br>Gösterip yaptırma<br>Bireysel çalışma<br>Soru cevap                       |                                                        |                                                                       |
| 7                                   | İstatistiki analiz - Teori    | grubu        | 2         | İstatistiki işlemler için bilinmesi gereken temel kavramları açıklar.<br>Parametrik olmayan testleri tanımlar.<br>Veri analizi için uygun istatistiki tekniği seçer.<br>Jasp yazılımının ara yüzünü tanıır.                       | Anlatım<br>Problem çözme<br>Soru cevap                                                           |                                                        |                                                                       |
| 8                                   | İstatistiki analiz - Uygulama | Deney        | 3 saat    | Jasp yazılımı ile;<br>Nicel veriler için betimsel istatistikleri hesaplar.<br>İlişkisiz ölçümlerde ortalama puanları karşılaştırır.<br>İlişkili ölçümlerde ortalama puanları karşılaştırır.                                       | Anlatım<br>Problem çözme<br>Gösterip yaptırma<br>Bireysel çalışma<br>Bilgisayar destekli öğretim |                                                        |                                                                       |

Dördüncü oturum etkin dinleme oturumudur. Bu oturum; okul müdürlerinin etkin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İletişim kalitesini artırma yolları, iletişim engelleri, etkin dinlemenin iletişime katkıları bu oturumda ele alınan konulardır. Geri bildirim için önce doğru anlamayı sağlamak bu oturumun özeti olarak kabul edilebilir.

Beşinci oturum geri bildirim oturumudur. Bu oturum; okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Etkili geri bildirim kavramı ve özellikleri ile geri bildirim verme sürecinde dikkat edilecek hususlar bu oturumda ele alınan konulardır. Ders gözlemi ve istatistiki analizler neticesinde elde edilen verilerin geri bildirim verirken nasıl kullanılacağı üzerinde ayrıca durulur. Bu oturum hedefe ulaştıran geri bildirimin ifade edilebilmesi olarak özetlenebilir.

Altıncı oturum sınıf gözlemi oturumudur. Bu oturumun amacı okul müdürlerine etkili ders gözlemi yapma becerisi kazandırmaktır. Gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası yapılması gereken işlemler detaylı bir şekilde ele alınır. Ek-6'da verilen gözlem formları ile hangi verinin nasıl elde edileceği gösterilir. Bu verilerden öğretim sürecini analiz etmede nasıl faydalanılacağı üzerinde durulur. Bu oturum ders gözlemi yoluyla geri bildirim için gerekli verinin toplanması olarak özetlenebilir.

Yedinci ve sekizinci oturumlar istatistiki analiz oturumlarıdır. Bu oturumların amacı okul müdürlerinin okullarına ilişkin nicel verileri istatistiki olarak analiz edebilmelerini sağlamaktır. İstatistiki temel kavramlar ile okullarda kullanılabilecek parametrik olmayan testler teorik olarak yedinci oturumda; nicel verilerle betimsel istatistiklerin ve parametrik olmayan testlerin Jasp yazılımı aracılığıyla nasıl hesaplanacağı ise uygulamalı olarak sekizinci oturumda ele alınmıştır. Elde edilen sonuçların nasıl yorumlanacağı ve öğretimin geliştirilmesinde geri bildirim olarak nasıl katkıda bulunabileceği anlatılmıştır. Bu oturum geri bildirime nicel veri desteği sağlama olarak özetlenebilir.

### **3.4.3. Etkili Geri Bildirim Verme Programının Uygulanma Süresi ve Yeri**

Etkili geri bildirim verme eğitimi 2018-2019 eğitim öğretim yılında deney grubunda yer alan 8 okul müdürünün katılımıyla Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi salonunda gerçekleştirilmiştir. 8 oturum şeklinde tasarlanan eğitim haftada 2 oturum olmak üzere 4 hafta boyunca uygulanmıştır.

EGBVP'nin 7 oturumu araştırmacı tarafından, “etkin dinleme” konulu oturumu ise Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet Murat tarafından sunulmuştur. Her oturum 2,5 saat olarak planlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde, nicel ve nitel verilerin analizi ele alınmıştır.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 23 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan istatistiki yöntemlerden hangisinin kullanılacağına çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak karar verilmiştir. Literatürde genel olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağıldığının göstergesi olarak kabul edilir (George ve Mallery, 2019). Büyüköztürk (2018) ise alt grupların her birinin örneklem büyüklüğünün 30 ve daha fazla olması durumunda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermeyeceğini ileri sürer. Field (2013) normal dağılımın kontrolünde çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünerek hesaplanan önem derecesinin büyük örneklem gruplarında kullanılmaması gerektiğini belirtir; çünkü çarpıklık ve basıklığın normalden çok farklı olmasa bile .05 düzeyinde anlamlı olmasının muhtemel olduğundan bahseder. Bu çalışmada -1 ile +1 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılımında aralık değer olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada her gözenekte 30'dan fazla örneklem olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında kalması ve istatistiki tekniğin gerektirdiği diğer varsayımların da karşılanması koşuluyla parametrik testler kullanılmıştır. Koşullardan herhangi birinin sağlanmadığı durumda ise parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde temel alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 3.12'de belirtilmiştir.

Etkili geri bildirim verme programının etkili olup olmadığını test etmek için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi “ $p < .05$ ” olarak alınmıştır.

Tablo 3.12. Ölçek seçeneklerine göre aralık genişliği sınırları

| Derece | Seçenekler                      | Sınır       |
|--------|---------------------------------|-------------|
| 5      | Tamamen katılıyorum             | 4.21 – 5.00 |
| 4      | Katılıyorum                     | 3.41 – 4.20 |
| 3      | Ne katılıyorum, ne katılmıyorum | 2.61 – 3.40 |
| 2      | Katılmıyorum                    | 1.81 – 2.60 |
| 1      | Hiç katılmıyorum                | 1.00 – 1.80 |

Grupları karşılaştırırken aradaki ilişkinin gücü etki büyüklüğü ile hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada etki büyüklüğünün hesaplanmasında *Cohen-d* indeksi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.13'teki Arnoldo ve Víctor (2015)'in *d* etki büyüklüğü için verdiği eşik değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 3.13. *Cohen-d* ölçüt değerler

| Göreceli boyut | Etki Büyüklüğü | Bir grubun diğer grubun ortalamasının altında kalma yüzdesi |
|----------------|----------------|-------------------------------------------------------------|
| Küçük          | 0              | % 50                                                        |
|                | .1             | % 54                                                        |
|                | .2             | % 58                                                        |
|                | .3             | % 62                                                        |
| Orta           | .4             | % 66                                                        |
|                | .5             | % 69                                                        |
|                | .6             | % 73                                                        |
|                | .7             | % 76                                                        |
| Büyük          | .8             | % 79                                                        |
|                | .9             | % 82                                                        |
|                | 1              | % 86                                                        |

EGBVP'nin okul müdürlerinin geri bildirim verme tercihleri ile geri bildirim verme sıklıkları üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için kay-kare tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2018). Yine öğretmenlerin aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmanın nitel araştırma kısmı durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya

çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada kastedilen durum bir birey, bir köy halkı, bir olay ya da belirli bir programın uygulanması olabilir (Ersoy ve Yalçınoglu, 2020). Durum çalışmalarında daha çok "nasıl" ve "neden" sorularının cevabı aranır (Yin, 2018). General Accounting Office (1990) altı tür durum çalışmasından bahseder ve program etkililiğini araştıran durum çalışması türünü de bunlar arasında sayar. Bu tür durum çalışmaları bir programın etkisini, başarılı veya başarısız olma sebeplerini belirlemek için kullanılır.

EGBVP'ye katılan okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler tümevarım içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; hacimli nitel materyali, temel tutarlılıkları ve anlamları belirleyecek şekilde azaltan mantıklı bir çaba olarak tanımlanabilir (Patton, 2014). İçerik analizinde belli bir sistematik takip edilir, metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamlar veya orada verilmek istenen mesajlar; kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya çıkarılır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Dolayısıyla içerik analizinin asıl amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için elde edilen verilerin irdelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada katılımcı okul müdürlerine EGBVP sonunda Ek-4'te sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuştur. Görüşme öncesi okul müdürlerine katılımın gönüllülük esasına dayandığı, görüşme sürecinin herhangi bir aşamasında vazgeçme haklarının olduğu, gizlilik ilkesi gereğince kimliklerinin saklı tutulacağı belirtilmiş ve katılımcıların onayı ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların fikirlerini özgürce beyan etmelerinin araştırma için önemli olduğu vurgulanmıştır. Her görüşmenin sonunda araştırmacı elde ettiği verileri katılımcılara doğrulamak için özetlemiş ve varsa eklemek istedikleri konular için onlara fırsat vermiştir. Tüm görüşmeler bittikten sonra kayıtlar transkript edilmiş ve daha sonra incelenebilecek şekilde dijital ortamda depolanmıştır.

İçerik analizine başlamadan önce tüm görüşme metinleri birer kez okunmuştur. Daha sonra metinler araştırma problemi bağlamında tekrar okunmaya başlanmış ve araştırma problemini yanıtlayan ifadeler etiketlenerek kodlar belirlenmiştir. İkinci bir döngü ile bu işlem bir kez daha tekrarlanmıştır. Böylelikle araştırmacı için ilk döngüde fark edemediği kodları, kod gruplarını tespit edebilme ve belirlediği kodların tema ile ilişkilerini tekrar değerlendirme imkânına sahip olmuştur. Tüm görüşme kayıtları bittikten sonra elde edilen kodlar ile kod tablosu

oluşturulmuştur. Oluşan kod tablosunda benzer olan kodlar gruplandırılarak temalar elde edilmiştir. Temalardaki kodların dağılımını görmek için kodların tekrar etme sıklıkları frekans olarak verilmiştir. İçerik analizi ile kodlar ve temalar belirlendikten sonra daha anlaşılır hale gelen veriler araştırma problemi çerçevesinde yorumlanmıştır. Yorumlamalar doğrudan yapılan alıntı örnekleriyle desteklenmiştir. Alıntılarda önemli ve açıklayıcı ifadeler tercih edilmiştir. Doğrudan aktarım yapılan ifadelerde katılımcıların kimliğini gizlemek için müdür sözcüğünün kısaltması olan “Md” ile rakamdan oluşan (Md1, Md2 gibi) kısaltmalar kullanılmıştır.

Bu araştırmanın nitel veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994) nitel verilerin analizinde araştırmacının ilk belirlediği kodları belli bir süre geçtikten sonra yeniden belirleyeceği kodlar ile karşılaştırarak iç tutarlılığı (iç güvenilirlik); iki farklı araştırmacının aynı veri kümesinden çıkaracağı kodlarla kendi kodlarının kıyaslandığı “kontrol kodlaması” yöntemiyle de teyit edilebilirliği (dış güvenilirlik) hesaplayabileceğini belirtir. Bu çalışmanın nitel verisi araştırmacı tarafından 1 ay arayla iki kez kodlanmıştır. Bu yöntemle kodların karşılaştırılmasıyla elde edilen iç tutarlılık katsayısı .94’dir. Araştırmacının yaptığı kodların güvenilirliğini belirlemek için kod tanım tablosu ve görüşme metinleri 2 uzmana gönderilmiş ve verileri kodlamaları istenmiştir. Kod tanım tablosu Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Araştırmacının belirlediği kodlar ile birinci uzmanın belirlediği kodlar karşılaştırıldığında 181 kodun aynı, 21 kodun farklı olduğu görülmüştür. Üzerinde uzlaşılan kod sayısının, toplam kod sayısına bölünerek elde edilen güvenilirlik katsayısı (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacı ile birinci uzman arasında .90 olarak hesaplanmıştır. İkinci uzman ile araştırmacının belirlediği kodların 186’sının aynı, 16’sının farklı olduğu görülmüştür. İkinci uzman ile araştırmacı arasında hesaplanan güvenilirlik katsayısı .92’dir. İki uzmandan elde edilen güvenilirlik katsayısının ortalaması .91’dir. Miles ve Huberman (1994) nitel veri analizinde iç tutarlılık katsayısının .80’in, güvenilirlik katsayısının .90’ın üzerinde olmasını önermektedir. Elde edilen iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayıları bu araştırma kapsamında yapılan nitel veri analizinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.14. Kod tanım tablosu

| Kategoriler ve kodlar                | Kod tanımları                                                                                                                                          | Örnek ifade                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Farkındalık oluşturma             |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1.1. Mesleki gelişim ihtiyacı        | Denetim ve geri bildirim verme konusunda eksiklerinin olduğunu belirten okul müdürü ifadeleri                                                          | Yani kendimde eksik bulduğum noktaları tamamlama hissiyat oluştu.                                                                                                                                                                |
| 1.2. Öğretmenin desteklenme ihtiyacı | Öğretmenlerin denetimi ve geri bildirim almayı isteğini ve bunları önemseydiğini belirten okul müdürü ifadeleri                                        | Öğretmenler istiyor. Yani olumlu bir şekilde kendilerine katkı olacağını söylediler yani.                                                                                                                                        |
| 1.3. Denetim ve geri bildirim önemi  | Denetim sürecini yönetmenin ve etkili geri bildirim vermenin öneminin fark edildiği okul müdürü ifadeleri                                              | ... denetimde geri bildirim çok önemli olduğu, özellikle olumlu geri bildirim öğretmenin öz güveninin artacağını ... yaptığım uygulamalarımda gördüm.                                                                            |
| 2. Mesleki gelişim                   |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2.1. Geri bildirim verme             | Geri bildirim verme konusunda öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirten okul müdürü ifadeleri | ... biz geri bildirim vermeyi bilmiyormuşuz. Geri bildirim vermenin inceliklerini ve doğru geri bildirim vermenin nasıl olduğunu öğrendik.                                                                                       |
| 2.2. Liderlik                        | Liderlik konusunda öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirten okul müdürü ifadeleri            | Liderlik konusunda da yapılan eğitim yine artı bir değer kattı bize. Yani yöneticilikten çok, lider olmak gerekiyormuş. Bu biraz daha insanlar arasında diyalogu ve güveni artırır.                                              |
| 2.3. İstatistiksel analiz            | İstatistiki analiz konusunda öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirten okul müdürü ifadeleri  | ... en fazla benim ilgimi çeken veriye dayalı geri bildirim oldu ... Bunların neler olduğu, nerelerde kullanılabileceğini daha işlevsel bir halde görmüş olduk ve uygulama imkânı elde ettik orda. Bunun faydasını görmüş olduk. |
| 2.4. Denetim                         | Denetim alanında öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirten okul müdürü ifadeleri              | Daha derinlemesine oldu gözlemler. Yani belli bir şeye, konuya odaklanmak, ister istemez dikkatinizi de oraya topluyor. Bu açıdan önemli şeyleri fark edebiliyorsunuz.                                                           |
| 2.5. İletişim                        | İletişim konusunda öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirten okul müdürü ifadeleri            | ... dinlemek etrafımızdakilerin şey eğer sıkıntısı varsa acaba ne anlatıyor ön yargısız, bunları artık öğretmenlere karşı da yani bir şey söylüyorsa daha etkin dilemeye çalışıyorum.                                            |

|                                     |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Yönetmelik davranış değişikliği  |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3.1. Olumlu tutum geliştirme        | EGBVP'den sonra denetim sürecinde tercih ettikleri uygulamaların, yöntemlerin ve sergiledikleri davranışların değiştiğini belirten okul müdürü ifadeleri  | Önceden dersine giriyordum mesela teneffüste veya ayaküstü birkaç uyarı yapıyordum. Bu eğitimden sonra odama çağırarak, zaman ayırarak, daha geniş zaman ayırarak görüşmeleri odamızda yaptık.                                               |
| 3.2. Şeffaflık / Objektiflik        | Denetim sürecinin şeffaf, objektif ve somut verilere dayanılarak yürütüldüğünü belirten okul müdürü ifadeleri.                                            | Şöyle ki amacınız belli olduğu için bunu da öğretmenle paylaştığınızda, öğretmen için belirsizlik de ortadan kalkıyor.                                                                                                                       |
| 3.3. İşbirliği                      | Denetim sürecinde öğretmenin de görüşünün alındığını belirten okul müdürü ifadeleri                                                                       | Öğretmenlerle birlikte karar verdik hangi alanda gözlem yapılacağına.                                                                                                                                                                        |
| 4. Amaca odaklanma                  |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4.1. Sorumluluk                     | Kendilerini mesleki olarak geliştirmenin gerekliliğini ve öğretimin iyileştirilmesindeki sorumluluklarını belirten okul müdürü ifadeleri                  | Bu işi yaparken sürekli olarak kalitesini arttırmak gerekiyor.                                                                                                                                                                               |
| 4.2. İçselleştirme                  | EGBVP ile edinilen kazanımların alışkanlığa döndüğünü gösteren okul müdürü ifadeleri                                                                      | ... hani sıcak zamanlar sınıfın kapısını açıyorlar ya. Ordan geçerken bile artık öğretmene göz ucuyla baktığımda o değerlendirme formları özellikle ordaki kriterler hep gözümde canlanıyor ve etkili de oluyor onu da söyleyim.             |
| 5. Öğretimsel liderlik davranışları |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 5.1. Öğretmene destek olma          | Yaptıkları denetimler ve verdikleri geri bildirimler ile öğretmenlere mesleki destek sağladıklarını, rehberlik ettiklerini belirten okul müdürü ifadeleri | Dosyaya gerek yok arkadaşlar, ben onun için girmedim derse, ben size yardımcı olabilmek için girdim dedim.                                                                                                                                   |
| 5.2. Süreci takip etme              | Denetimin sonrası verilen geri bildirim ve önerilerin takip edildiğini belirten okul müdürü ifadeleri                                                     | ... eğer biz arkadaşları şey olarak bıraksaydık, olağan akışında bıraksaydık, geri bildirimlerle desteklemeseydik, arkadaşlar kazanımların belki %40'ını ancak kazandıracak seviye de iken biz bunları %70 seviyelerine çektik arkadaşların. |
| 5.3. Öğretmeni motive etme          | Geri bildirimlerle öğretmenlerde farkındalık oluşturduğunu, öğretimi geliştirmede onları harekete geçirdiklerini belirten okul müdürü ifadeleri           | Ben herhangi bir öneride bulunmadan bundan sonra etkinler için öğrencilere süre verdiğimde tüm sınıfı dolaşıp öğrencileri kontrol edeceğim dedi.                                                                                             |

|                               |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. İş doyumu                  |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |
| 6.1. Rahatlama                | Denetim sürecinde okul müdürü ve öğretmenlerin rahat olduklarını, değerlendirme / değerlendirilme kaygısının olmadığını belirten okul müdürü ifadeleri | ... denetimin daha rahat olmasına neden oldu. Hem benim açımdan hem de öğretmen açısından. Kasmadı yani. Ne öğretmeni ne de beni, çok rahat bir ortamda gerçekleşti. |
| 6.2. Memnuniyet               | EGBVP sonrasında verilen geri bildirimlerin iyi olduğunu, okul müdürü ve öğretmenleri memnun ettiğini gösteren okul müdürü ifadeleri                   | Ben de çok memnun oldum, onlar da çok memnun oldu. Yani bu detaya girmemiz beni de onları da mutlu etti.                                                             |
| 7. Mesleki öz yeterlilik      |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |
| 7.1. Öz güven                 | Okul müdürünün denetimi etkili bir şekilde yapabileceğine ve etkili geri bildirim verebileceğine olan inancını gösteren ifadeler                       | Evet, tuttuğum gözlem formlarını da gösteriyorum onlara, ee hatta isterlerse bir fotokopisini de veriyorum onlara, çekinmiyorum çünkü yaptığım işe güveniyorum.      |
| 7.2. Öz değerlendirme         | Okul müdürlerinin EGBVP'ye göre kendilerini değerlendirdikleri ifadeler                                                                                | Yaptıklarımın doğru olduğunu görünce bu eğitime hoşuma gitti doğrusu.                                                                                                |
| 8. EGBVP'ye yönelik öneriler  |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |
| 8.1. Geliştirmeye yönelik     | EGBVP'nin daha verimli olabilmesi için okul müdürleri tarafından verilen öneriler                                                                      | Mesela, veriye dayalı analiz bölümü hızlı geçildi gibi. Aslında diğer oturumlar kadar sürdü ama daha fazla uygulama imkânı olsa daha iyi olurdu.                     |
| 8.2. Yaygınlaştırmaya yönelik | EGBVP'yi tavsiye eden okul müdürü ifadeleri                                                                                                            | ... bizden başka diğer arkadaşların almasını da isterim hocam. İdareci olan herkesin hatta öğretmenlerimizin.                                                        |
| 9. EGBVP'ye ilişkin algılar   |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                      |
| 9.1. Olumlu algı              | Okul müdürlerinin EGBVP'ye yönelik olumlu değerlendirmeleri ile EGBVP'yi benzettikleri olumlu metaforlar                                               | Makine gibiydi, her şey tıkır tıkır işliyordu. Çok güzeldi.                                                                                                          |
| 9.2. Nötr algı                | Okul müdürlerinin EGBVP'ye yönelik nötr değerlendirmeleri ile EGBVP'yi benzettikleri nötr metaforlar                                                   | Hafif dalgalı deniz gibi diye özetleyebilirim.                                                                                                                       |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

Bu bölümde Etkili Geri Bildirim Verme Programı'nın (EGBVP) etkililiğini inceleyen yarı deneysel araştırmaya yönelik nicel bulgular ile katılımcı görüşlerine göre uygulanan programın değerlendirmesini içeren nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın temel problemi olan “Etkili Geri Bildirim Verme Programı'nın (EGBVP) okul müdürlerinin geri bildirim verme kapasiteleri üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yönelik nicel bulgular bu bölümde sunulmuştur.

##### **4.1.1. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Kapasiteleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular**

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının okul müdürü geri bildirim ölçeğinden (OMGBÖ) elde ettiği ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizinden yararlanılmıştır. Analiz yapılmadan önce bağımsız gruplar t-testi varsayımları kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Hem örneklem sayısının yüksek olmasına hem de Tablo 4.1'deki çarpıklık ve basıklık değerlerine göre bağımlı değişkene ilişkin ön test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarında normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca varyansların homojen

dağılımını test etmek için yapılan Levene testi ile hem süreç ( $p=.747$ ) hem işlev ( $p=.159$ ) boyutunda hem de ölçeğin tamamında ( $p=.417$ ) varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları bağımsız gruplar t-testi varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

Tablo 4.1. OMGBÖ ön test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Boyutlar / Gruplar | $\bar{X}$ | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------|-----------|--------|-----------|----------|
| Süreç              |           |        |           |          |
| Deney              | 3.82      | 4.00   | -.666     | -.143    |
| Kontrol            | 3.73      | 3.88   | -.528     | -.183    |
| İşlev              |           |        |           |          |
| Deney              | 3.70      | 3.82   | -.448     | -.351    |
| Kontrol            | 3.56      | 3.65   | -.377     | -.432    |
| OMGBÖ              |           |        |           |          |
| Deney              | 3.76      | 3.94   | -.565     | -.248    |
| Kontrol            | 3.64      | 3.78   | -.379     | -.391    |

Tablo 4.2. OMGBÖ ön test puanlarının gruplara göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Boyutlar / Gruplar | N   | $\bar{X}$ | S   | sd  | t    | p    |
|--------------------|-----|-----------|-----|-----|------|------|
| Süreç              |     |           |     |     |      |      |
| Deney              | 239 | 3.82      | .80 | 465 | 1.32 | .186 |
| Kontrol            | 228 | 3.73      | .81 |     |      |      |
| İşlev              |     |           |     |     |      |      |
| Deney              | 239 | 3.70      | .84 | 465 | 1.66 | .098 |
| Kontrol            | 228 | 3.56      | .93 |     |      |      |
| OMGBÖ              |     |           |     |     |      |      |
| Deney              | 239 | 3.76      | .80 | 465 | 1.54 | .124 |
| Kontrol            | 228 | 3.64      | .84 |     |      |      |

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında hem alt boyutlar düzeyinde hem de ölçeğin tamamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde hem boyutlarda hem de ölçeğin tamamında deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülse de kontrol grubuyla arasındaki ortalama farkı anlamlı değildir. Dolayısıyla program uygulanmadan önce her iki grubun OMGBÖ puanlarının birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının OMGBÖ'den elde ettiği son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için yine bağımsız gruplar t-testi analizinden yararlanılmıştır. Analiz yapılmadan önce bağımsız gruplar t-testi varsayımları kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.3'te, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *OMGBÖ son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler*

| Boyutlar / Gruplar | $\bar{X}$ | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------|-----------|--------|-----------|----------|
| Süreç              |           |        |           |          |
| Deney              | 3.98      | 4.18   | -.845     | -.012    |
| Kontrol            | 3.76      | 4.00   | -.713     | -.240    |
| İşlev              |           |        |           |          |
| Deney              | 4.03      | 4.12   | -.754     | -.215    |
| Kontrol            | 3.60      | 3.76   | -.556     | -.276    |
| OMGBÖ              |           |        |           |          |
| Deney              | 4.01      | 4.16   | -.867     | .030     |
| Kontrol            | 3.68      | 3.85   | -.643     | -.304    |

Tablo 4.4. *OMGBÖ son test puanlarının gruplara göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

| Boyutlar / Gruplar | N   | $\bar{X}$ | S   | sd  | t    | p    | Cohen-d |
|--------------------|-----|-----------|-----|-----|------|------|---------|
| Süreç              |     |           |     |     |      |      |         |
| Deney              | 254 | 3.98      | .82 | 487 | 2.97 | .003 | .27     |
| Kontrol            | 235 | 3.76      | .89 |     |      |      |         |
| İşlev              |     |           |     |     |      |      |         |
| Deney              | 254 | 4.03      | .80 | 487 | 5.59 | .000 | .51     |
| Kontrol            | 235 | 3.60      | .90 |     |      |      |         |
| OMGBÖ              |     |           |     |     |      |      |         |
| Deney              | 254 | 4.01      | .78 | 487 | 4.46 | .000 | .40     |
| Kontrol            | 235 | 3.68      | .86 |     |      |      |         |

Tablo 4.3'teki çarpıklık ve basıklık değerlerine göre bağımlı değişkene ilişkin son test ölçümlerinin deney ve kontrol gruplarında normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca varyansların homojen dağılımını test etmek için yapılan Levene testi ile hem süreç ( $p=.131$ ) hem işlev ( $p=.074$ ) boyutunda hem de ölçeğin tamamında ( $p=.061$ ) varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları son teste yönelik yapılacak bağımsız gruplar t-testi varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında hem alt boyutlar düzeyinde hem de ölçeğin tamamında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde; hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulanan programın okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirdiği söylenebilir. Ortalamalar arasındaki puan farkı incelendiğinde gelişimin en çok işlev boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu son test puanları için Cohen etki büyüklüğü; süreç boyutunda  $d = .27$ , işlev boyutunda  $d = .51$ , ölçeğin tamamında ise  $d = .40$  olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında bulunan anlamlı farkın etki büyüklüğü süreç boyutunda küçük, işlev boyutu ile ölçeğin tamamında orta olarak yorumlanabilir. Bu bulgulardan hareketle EGBVP'nin geri bildirimin işlev boyutunu daha çok geliştirdiği söylenebilir. Yine ölçeğin tamamından elde edilen ortalama puan bakımından kontrol grubunun en az %66'sının deney grubunun ortalamasının altında kaldığı da söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu öğretmenlerinden elde edilen OMGBÖ puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Aynı grup olmasına rağmen analiz için bağımlı gruplar t-testinin kullanılmamasının gerekçesi ise ölçeğin eğitimi alan okul müdürleri yerine o müdürlerin okullarındaki öğretmenlere uygulanmış olmasıdır. Analiz yapılmadan önce bağımsız gruplar t-testi varsayımları kontrol edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5'te, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney grubu ön test ve son test OMGBÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Boyutlar / Testler | $\bar{X}$ | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------|-----------|--------|-----------|----------|
| Süreç              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.82      | 4.00   | -.666     | -.143    |
| Son test           | 3.98      | 4.18   | -.845     | -.012    |
| İşlev              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.70      | 3.82   | -.448     | -.351    |
| Son test           | 4.03      | 4.12   | -.754     | -.215    |
| OMGBÖ              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.76      | 3.94   | -.565     | -.248    |
| Son test           | 4.01      | 4.16   | -.867     | .030     |

Tablo 4.6. *Deney grubu ön test ve son test OMGBÖ puanları bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

| Boyutlar / Testler | N   | $\bar{X}$ | S   | sd  | t     | p    | Cohen-d |
|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|---------|
| Süreç              |     |           |     |     |       |      |         |
| Ön test            | 239 | 3.82      | .80 | 491 | -2.21 | .028 | .20     |
| Son test           | 254 | 3.98      | .82 |     |       |      |         |
| İşlev              |     |           |     |     |       |      |         |
| Ön test            | 239 | 3.70      | .84 | 491 | -4.46 | .000 | .40     |
| Son test           | 254 | 4.03      | .80 |     |       |      |         |
| OMGBÖ              |     |           |     |     |       |      |         |
| Ön test            | 239 | 3.76      | .80 | 491 | -3.45 | .001 | .31     |
| Son test           | 254 | 4.01      | .78 |     |       |      |         |

Çarpıklık ve basıklık değerleri, bağımlı değişkene ilişkin deney grubu ölçümlerinin ön test ve son testte normal dağıldığını göstermektedir. Varyansların homojen dağılımını test etmek için yapılan Levene testi ile hem süreç ( $p=.680$ ) hem işlev ( $p=.432$ ) boyutunda hem de ölçeğin tamamında ( $p=.518$ ) varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları deney grubuna yönelik yapılacak bağımsız gruplar t-testi varsayımlarının karşılandığını göstermektedir. Tablo 4.6’da deney grubundaki öğretmenlerin OMGBÖ ön test ve son test puanları arasında tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde hem boyutlarda hem de ölçeğin tamamında son test puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki puan farkı incelendiğinde gelişimin en çok işlev boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubuyla yapılan son test kıyaslamasında da ortalama farkı en çok işlev boyutu lehineydi. Dolayısıyla uygulanan programın en çok geri bildirimin işlev boyutunu geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca N sayılarına dikkat edildiğinde son testte katılımın arttığı görülmektedir. Veri toplama aracının kişisel bilgiler bölümünde öğretmenlere okul müdürlerinden sözlü ve yazılı geri bildirim alma sıklığı soran bir madde bulunmaktadır. Okul müdüründen sözlü ve yazılı geri bildirim almayan öğretmenlerin yapacağı değerlendirme araştırmanın güvenilirliğini düşüreceğinden veri toplama aracında yazılı ve sözlü geri bildirimin her ikisinin de alınmadığı belirtilen formlar değerlendirmeye katılmamıştır. Bu durum son test uygulamasında geri bildirim almayan öğretmen sayısında azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Etki büyüklüğü incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında Cohen etki büyüklüğü; süreç boyutunda  $d = .20$ , işlev boyutunda  $d = .40$ , ölçeğin tamamında ise  $d = .31$  olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bulunan anlamlı farkın etki büyüklüğü işlev boyutunda orta, süreç boyutu ile ölçeğin tamamında ise küçük olarak yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, deney grubu son test ortalama puanlarının en az %62'sinin ön test ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bağımlı değişkene ilişkin fark testlerinin deney grubu lehine anlamlı olmasındaki değişimin gerçekten verilen eğitimden mi yoksa farklı bir dış etkenden mi kaynaklandığının tespiti için kontrol grubu öğretmenlerinden uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen OMGBÖ puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar t-testi analizi kullanılmıştır. Analiz yapılmadan önce bağımsız gruplar t-testi varsayımları kontrol edilmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7'de, bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri, bağımlı değişkene ilişkin kontrol grubu ölçümlerinin ön test ve son testte normal dağıldığını göstermektedir. Varyansların homojen dağılımını test etmek için yapılan Levene testi ile hem süreç ( $p = .120$ ) hem işlev ( $p = .669$ ) boyutunda hem de ölçeğin tamamında ( $p = .691$ ) varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubuna yönelik yapılacak bağımsız gruplar t-testi varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

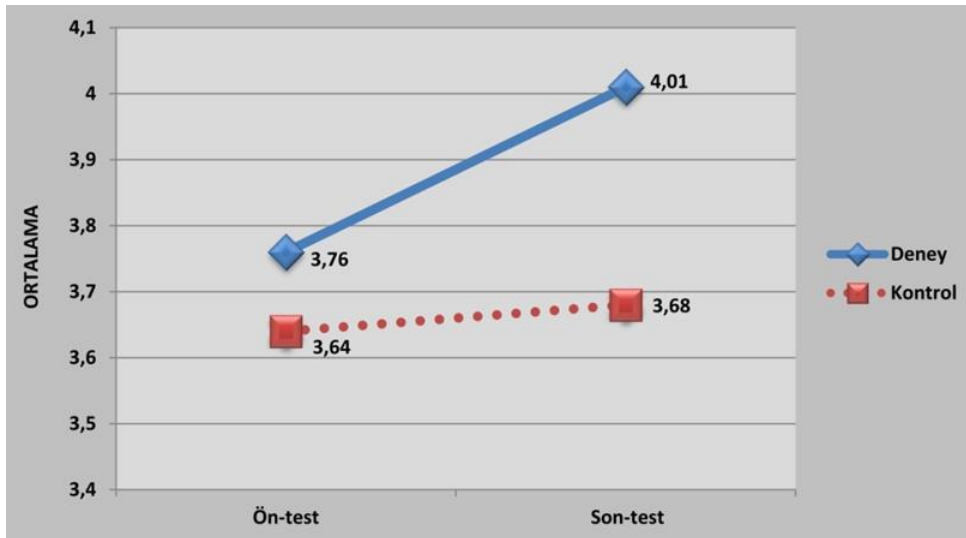
Tablo 4.7. Kontrol grubu ön test ve son test OMGBÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Boyutlar / Testler | $\bar{X}$ | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------|-----------|--------|-----------|----------|
| Süreç              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.73      | 3.88   | -.528     | -.183    |
| Son test           | 3.76      | 4.00   | -.713     | -.240    |
| İşlev              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.56      | 3.65   | -.377     | -.432    |
| Son test           | 3.60      | 3.76   | -.556     | -.276    |
| OMGBÖ              |           |        |           |          |
| Ön test            | 3.64      | 3.78   | -.379     | -.391    |
| Son test           | 3.68      | 3.85   | -.643     | -.304    |

Tablo 4.8. Kontrol grubu ön test ve son test OMGBÖ puanları bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Boyutlar / Testler | N   | $\bar{X}$ | S   | sd  | t     | p    |
|--------------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Süreç              |     |           |     |     |       |      |
| Ön test            | 228 | 3.73      | .81 |     |       |      |
| Son test           | 235 | 3.76      | .89 | 461 | -.388 | .698 |
| İşlev              |     |           |     |     |       |      |
| Ön test            | 228 | 3.56      | .93 |     |       |      |
| Son test           | 235 | 3.60      | .90 | 461 | -.417 | .677 |
| OMGBÖ              |     |           |     |     |       |      |
| Ön test            | 228 | 3.64      | .84 |     |       |      |
| Son test           | 235 | 3.68      | .86 | 461 | -.418 | .676 |

Tablo 4.8 incelendiğinde kontrol grubundaki öğretmenlerin OMGBÖ ön test ve son test puanları arasında tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Ortalama puanlar hem boyutlarda hem de ölçeğin tamamında son test lehine bir miktar daha yüksek olsa da aradaki fark anlamlı değildir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleşen gelişimin başka dış faktörlerden etkilenmediği, bu gelişimin salt verilen eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca deney grubunun son testinde olduğu gibi kontrol grubunun son testinde de N sayısında az da olsa bir artış dikkat çekmektedir.



Şekil 4.1. Ortalama puanların ölçüm endeksli değişimi

Ölçeğin tamamına ilişkin grup ve ölçüm eksenli puanların değişimi Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Deney grubu ortalama puanı ön test ölçümünde  $\bar{X} = 3.76$  iken, bu puanın son testte  $\bar{X} = 4.01$ ’e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ortalama puanının  $\bar{X} = 3.64$ , son test ortalama puanının  $\bar{X} = 3.68$  olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar ile yapılan analizler dikkate alındığında; EGBVP’ye katılan okul müdürlerinin verdikleri geri bildirimlerin, bu eğitimi almayan okul müdürlerinin geri bildirimlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. EGBVP’nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Tercihleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Veri toplama aracı ile öğretmenlerin okul müdürlerinden ne sıklıkla sözlü ve/veya yazılı geri bildirim aldıkları araştırılmıştır. Elde edilen veriler yalnız sözlü, yalnız yazılı ve hem sözlü hem yazılı geri bildirim olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin geri bildirim alma durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki okul müdürlerinin daha çok sözel geri bildirim (%62.5) verdikleri görülmektedir. Oldukça az sayıda öğretmen (%1.5) sadece yazılı geri bildirim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %36’sı ise yazılı ve sözlü geri bildirimini birlikte aldığını belirtmiştir. Geri bildirim türü olarak okul müdürlerinin sözel geri bildirim vermeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin geri bildirim alma durumuna ilişkin betimsel istatistikler

| Geri Bildirim        | Deney Grubu      |                   | Kontrol Grubu    |                   | Toplam        |
|----------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|---------------|
|                      | Ön test<br>N / % | Son test<br>N / % | Ön test<br>N / % | Son test<br>N / % |               |
| Yalnız sözlü         | 166<br>% 69.5    | 133<br>% 52.4     | 145<br>% 63.6    | 154<br>% 65.5     | 598<br>% 62.5 |
| Yalnız yazılı        | 2<br>% 0.8       | 1<br>% 0.4        | 8<br>% 3.5       | 3<br>% 1.3        | 14<br>% 1.5   |
| Hem sözlü hem yazılı | 71<br>% 29.7     | 120<br>% 47.2     | 75<br>% 32.9     | 78<br>% 33.2      | 344<br>% 36   |

EGBVP'nin okul müdürlerinin geri bildirim verme tercihleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için kay-kare tekniğinden yararlanılmıştır. Serbestlik derecesinin 1'den büyük olduğu durumlarda iki yönlü kay-kare testinin yapılabilmesi için beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki hücre sayısının %20'sini aşmamalıdır (Can, 2017). Bu nedenle kay-kare testini yapabilmek için sadece yazılı geri bildirim alma durumu kapsam dışı bırakılmıştır. Kay-kare testi sadece sözlü geri bildirim ile hem sözlü hem yazılı geri bildirim alma durumu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasındaki geri bildirim alma durumuna göre deney ve kontrol grubu dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grupları (ön test) için geri bildirim alma durumuna ilişkin kay-kare testi sonuçları

| Geri Bildirim        | Deney Grubu |       | Kontrol Grubu |        |
|----------------------|-------------|-------|---------------|--------|
|                      | N           | %     | N             | %      |
| Yalnız sözlü         | 166         | % 70  | 145           | % 65.9 |
| Hem sözlü hem yazılı | 71          | % 30  | 75            | % 34.1 |
| Toplam               | 237         | % 100 | 220           | % 100  |

$$\chi^2=.896 \text{ sd}=1 \text{ p}=.344$$

Tablo 4.10 incelendiğinde, sadece sözel geri bildirim aldığını belirten öğretmenler deney grubunda %70 iken, kontrol grubunda %65.9'dur. Hem sözlü hem yazılı geri bildirim aldığını belirten öğretmenler deney grubunda %30 iken kontrol grubunda ise %34.1'dir. Sözel geri bildirim alma durumu deney grubu lehine olduğu görülürken, hem sözlü hem yazılı geri bildirim alma durumunun ise kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir. Ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı ( $\chi^2=.896$ ,  $p>.05$ ) tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle ön teste göre okul müdürlerinin tercih ettikleri geri bildirim türleri bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Son test uygulamasındaki geri bildirim alma durumuna göre deney ve kontrol grubu dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Deney ve kontrol grupları (son test) için geri bildirim alma durumuna ilişkin kay-kare testi sonuçları*

| Geri Bildirim        | Deney Grubu |        | Kontrol Grubu |        |
|----------------------|-------------|--------|---------------|--------|
|                      | N           | %      | N             | %      |
| Yalnız sözlü         | 133         | % 52.6 | 154           | % 66.4 |
| Hem sözlü hem yazılı | 120         | % 47.4 | 78            | % 33.6 |
| Toplam               | 253         | % 100  | 232           | % 100  |

$$\chi^2=9.554 \text{ sd}=1 \text{ p}=.002$$

Geri bildirim alma durumuna göre deney ve kontrol grubu son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları incelendiğinde son testte deney grubunda sadece sözel geri bildirim alan öğretmenlerin oranının %52.6, kontrol grubunda ise %66.4 olduğu görülmektedir. Hem sözel hem de yazılı geri bildirim alan öğretmenlerin oranı deney grubunda %47.4 iken kontrol grubunda %33.6'dır. Sadece sözel geri bildirim alma durumu kontrol grubu lehineyken, hem sözlü hem yazılı geri bildirim alma durumu ise deney grubu lehinedir ve aradaki farkın da anlamlı olduğu ( $\chi^2=9.554$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir.

Geri bildirim alma durumuna göre deney grubunun ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Deney grubunun geri bildirim alma durumuna ilişkin kay-kare testi sonuçları*

| Geri Bildirim        | Ön Test |       | Son Test |        |
|----------------------|---------|-------|----------|--------|
|                      | N       | %     | N        | %      |
| Yalnız sözlü         | 166     | % 70  | 133      | % 52.6 |
| Hem sözlü hem yazılı | 71      | % 30  | 120      | % 47.4 |
| Toplam               | 237     | % 100 | 253      | % 100  |

$$\chi^2=15.707 \text{ sd}=1 \text{ p}=.000$$

Tablo 4.12 incelendiğinde, sadece sözel geri bildirim aldığını belirten deney grubundaki öğretmenlerin oranı ön testte %70 iken, son testte %52.6'dır. Hem sözlü hem yazılı geri bildirim aldığını belirten deney grubundaki öğretmenlerin oranı ön testte %30 iken son testte ise %47.4'tür. Sözel geri bildirim alma durumunun son testte azaldığı, hem sözlü hem yazılı geri bildirim alma durumunun ise arttığı görülmektedir. EGBVP'nin okul müdürlerinin hem sözel hem yazılı geri bildirimini birlikte verme sıklığını arttırdığı söylenebilir. Aradaki farkın da anlamlı olduğu ( $\chi^2= 15.707$ ,  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle deney grubundaki müdürlerin geri bildirim verme tercihleri bakımından ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Geri bildirim alma durumuna göre kontrol grubunun ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol grubunun geri bildirim alma durumuna ilişkin kay-kare testi sonuçları

| Geri Bildirim        | Ön Test |        | Son Test |        |
|----------------------|---------|--------|----------|--------|
|                      | N       | %      | N        | %      |
| Yalnız sözlü         | 145     | % 65.9 | 154      | % 66.4 |
| Hem sözlü hem yazılı | 75      | % 34.1 | 78       | % 33.6 |
| Toplam               | 220     | % 100  | 232      | % 100  |

$$\chi^2=.011 \text{ sd}=1 \text{ p}=.916$$

Tablo 4.13 incelendiğinde, sadece sözel geri bildirim aldığını belirten kontrol grubundaki öğretmenlerin oranı ön testte %65.9 iken, son testte %66.4'tür. Hem sözlü hem yazılı geri bildirim aldığını belirten kontrol grubundaki öğretmenlerin oranı ön testte %34.1 iken son testte ise %33.6'dır. Sözel geri bildirim alma durumunun son testte az da olsa arttığı, hem sözlü hem yazılı geri bildirim alma durumunun ise az da olsa azaldığı görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olmadığı ( $\chi^2=.011$ ,  $p > .05$ ) tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle kontrol grubundaki müdürlerin geri bildirim verme tercihleri bakımından ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.3. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Sıklığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin bir öğretim yılı içerisinde okul müdürlerinden sözlü ve/veya yazılı geri bildirim alma sıklıkları ölçme aracı ile toplanmıştır. Elde edilen sözlü ve yazılı geri bildirim sayıları toplanarak öğretmenlerin toplamda aldıkları geri bildirim sayısı belirlenmiştir. Ön test uygulamasındaki geri bildirim alma sıklığına göre deney ve kontrol grubu dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grupları (ön test) için geri bildirim alma sıklığına ilişkin kay-kare testi sonuçları

| Geri Bildirim Sıklığı | Deney Grubu |       | Kontrol Grubu |       |
|-----------------------|-------------|-------|---------------|-------|
|                       | N           | %     | N             | %     |
| 1 Kez                 | 28          | %11.7 | 30            | %13.2 |
| 2 Kez                 | 24          | %10   | 32            | %14   |
| 3 Kez                 | 34          | %14.2 | 36            | %15.8 |
| 4 Kez                 | 94          | %39.4 | 64            | %28.1 |
| 5 Kez                 | 16          | %6.7  | 19            | %8.3  |
| 6 Kez                 | 5           | %2.1  | 15            | %6.6  |
| 7 Kez                 | 9           | %3.8  | 11            | %4.8  |
| 8 Kez ve üzeri        | 29          | %12.1 | 21            | %9.2  |
| Toplam                | 239         | %100  | 228           | %100  |

$$\chi^2=13.451 \quad sd=7 \quad p=.062$$

Tablo 4.14 incelendiğinde, ön test uygulamasındaki geri bildirim alma sıklığına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık ( $\chi^2=13.451$ ,  $p>.05$ ) tespit edilememiştir. Bir başka ifadeyle ön teste göre okul müdürlerinin geri bildirim verme sıklıkları bakımından deney ve kontrol grubu dağılımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Son test uygulamasındaki geri bildirim alma sıklığına göre deney ve kontrol grubu dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grupları (son test) için geri bildirim alma sıklığına ilişkin kay-kare testi sonuçları

| Geri Bildirim Sıklığı | Deney Grubu |       | Kontrol Grubu |       |
|-----------------------|-------------|-------|---------------|-------|
|                       | N           | %     | N             | %     |
| 1 Kez                 | 27          | %10.6 | 23            | %9.8  |
| 2 Kez                 | 25          | %9.8  | 34            | %14.5 |
| 3 Kez                 | 30          | %11.8 | 25            | %10.6 |
| 4 Kez                 | 66          | %26.1 | 90            | %38.3 |
| 5 Kez                 | 22          | %8.7  | 13            | %5.5  |
| 6 Kez                 | 19          | %7.5  | 8             | %3.4  |
| 7 Kez                 | 25          | %9.8  | 12            | %5.1  |
| 8 Kez ve üzeri        | 40          | %15.7 | 30            | %12.8 |
| Toplam                | 254         | %100  | 235           | %100  |

$\chi^2=17.920$  sd=7 p=.012

Son testte geri bildirim alma sıklığı bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark ( $\chi^2=17.920$ ,  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Geri bildirim alma sıklığına göre deney ve kontrol grubu son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları incelendiğinde son testte deney grubunda özellikle 5 kez ve üzerindeki geri bildirim alma sıklığının kontrol grubundakinden yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Geri bildirim alma sıklığına göre deney grubunun ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16 incelendiğinde, 1 kez ile 4 kez arasındaki geri bildirim alma sıklığının ön test lehine; 5 kez ile 8 kez ve üzeri arasındaki geri bildirim alma sıklığının ise son test lehine olduğu görülmektedir. Geri bildirim alma sıklığı bakımından deney grubunun ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık ( $\chi^2= 23.151$ ,  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle deney grubundaki müdürlerin geri bildirim verme sıklıklarına göre ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 5 kez ve üzerindeki geri bildirim alma sıklığının son test lehine olduğundan EGBVP’nin okul müdürlerinin geri bildirim verme sıklığını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4.16. *Deney grubunun geri bildirim alma sıklığına ilişkin kay-kare testi sonuçları*

| Geri Bildirim Sıklığı | Ön test |       | Son test |       |
|-----------------------|---------|-------|----------|-------|
|                       | N       | %     | N        | %     |
| 1 Kez                 | 28      | %11.7 | 27       | %10.6 |
| 2 Kez                 | 24      | %10   | 25       | %9.8  |
| 3 Kez                 | 34      | %14.2 | 30       | %11.8 |
| 4 Kez                 | 94      | %39.4 | 66       | %26.1 |
| 5 Kez                 | 16      | %6.7  | 22       | %8.7  |
| 6 Kez                 | 5       | %2.1  | 19       | %7.5  |
| 7 Kez                 | 9       | %3.8  | 25       | %9.8  |
| 8 Kez ve üzeri        | 29      | %12.1 | 40       | %15.7 |
| Toplam                | 239     | %100  | 254      | %100  |

 $\chi^2=23.151$  sd=7 p=.002

Geri bildirim alma sıklığına göre kontrol grubunun ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Kontrol grubunun geri bildirim alma sıklığına ilişkin kay-kare testi sonuçları*

| Geri Bildirim Sıklığı | Ön test |       | Son test |       |
|-----------------------|---------|-------|----------|-------|
|                       | N       | %     | N        | %     |
| 1 Kez                 | 30      | %13.2 | 23       | %9.8  |
| 2 Kez                 | 32      | %14   | 34       | %14.5 |
| 3 Kez                 | 36      | %15.8 | 25       | %10.6 |
| 4 Kez                 | 64      | %28.1 | 90       | %38.3 |
| 5 Kez                 | 19      | %8.3  | 13       | %5.5  |
| 6 Kez                 | 15      | %6.6  | 8        | %3.4  |
| 7 Kez                 | 11      | %4.8  | 12       | %5.1  |
| 8 Kez ve üzeri        | 21      | %9.2  | 30       | %12.8 |
| Toplam                | 228     | %100  | 235      | %100  |

 $\chi^2=12.142$  sd=7 p=.096

Tablo 4.17 incelendiğinde, 5 kez ve 6 kez geri bildirim alma sıklığının ön test lehine; 7 kez ve 8 kez ve üzeri geri bildirim alma sıklığının ise son test lehine olduğu görülmektedir. Geri bildirim alma sıklığı bakımından kontrol grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir farklılık ( $\chi^2= 12.142$ ,  $p > .05$ ) tespit edilememiştir. Bir başka ifadeyle kontrol grubundaki müdürlerin geri bildirim verme sıklıklarına göre ön test ve son test dağılımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.18. Deney grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre ön test puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

| Boyut          | Geri Bildirim Sayısı | N  | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|----------------|----------------------|----|-----------------|----|----------|------|--------------|
| Süreç          | 1                    | 28 | 69.29           | 7  | 53.624   | .000 | 1-4 2-7      |
|                | 2                    | 24 | 85.75           |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 3                    | 34 | 86.94           |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 4                    | 94 | 128.93          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 5                    | 16 | 154.91          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 6                    | 5  | 172.40          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 7                    | 9  | 155.33          |    |          |      | 2-5 3-8      |
|                | 8+                   | 29 | 167.88          |    |          |      | 2-6 4-8      |
| İşlev          | 1                    | 28 | 67.07           | 7  | 41.969   | .000 | 1-4 2-7      |
|                | 2                    | 24 | 95.38           |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 3                    | 34 | 95.03           |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 4                    | 94 | 128.76          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 5                    | 16 | 145.22          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 6                    | 5  | 175.20          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 7                    | 9  | 152.78          |    |          |      | 2-5 3-8      |
|                | 8+                   | 29 | 158.78          |    |          |      | 2-6 4-8      |
| Ölçeğin Tamamı | 1                    | 28 | 67.45           | 7  | 48.088   | .000 | 1-4 2-7      |
|                | 2                    | 24 | 90.21           |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 3                    | 34 | 91.32           |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 4                    | 94 | 128.74          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 5                    | 16 | 150.47          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 6                    | 5  | 173.90          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 7                    | 9  | 154.67          |    |          |      | 2-5 3-8      |
|                | 8+                   | 29 | 163.81          |    |          |      | 2-6 4-8      |

Aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre deney grubundaki öğretmenlerin ön test puanlarına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir. Aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre deney grubundaki öğretmenlerin ön test puanları arasında hem süreç, hem işlev hem de ölçeğin tamamında anlamlı fark ( $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Genel olarak geri bildirim alma sayısı arttıkça ölçekten elde edilen toplam puanın da arttığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde 1,2 ve 3 kez geri bildirim alan gruplar ile 4 kez ve üzeri geri bildirim alan tüm gruplar arasında ve tüm boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Farklar hep daha fazla geri bildirim alanların lehinedir. 5 kez ve üzeri geri bildirim alan grupların kendi aralarında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Tablo 4.19. Kontrol grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre ön test puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

| Boyut          | Geri Bildirim Sayısı | N  | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|----------------|----------------------|----|-----------------|----|----------|------|--------------|
| Süreç          | 1                    | 30 | 31.70           | 7  | 96.219   | .000 | 1-2 2-5      |
|                | 2                    | 32 | 69.59           |    |          |      | 1-3 2-6      |
|                | 3                    | 36 | 105.53          |    |          |      | 1-4 2-7      |
|                | 4                    | 64 | 141.97          |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 5                    | 19 | 158.18          |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 6                    | 15 | 142.07          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 7                    | 11 | 158.59          |    |          |      | 1-8 3-7      |
|                | 8+                   | 21 | 150.57          |    |          |      | 2-3 3-8      |
|                |                      |    |                 |    |          |      | 2-4          |
| İşlev          | 1                    | 30 | 28.12           | 7  | 108.099  | .000 | 1-2 2-6      |
|                | 2                    | 32 | 68.38           |    |          |      | 1-3 2-7      |
|                | 3                    | 36 | 99.11           |    |          |      | 1-4 2-8      |
|                | 4                    | 64 | 147.95          |    |          |      | 1-5 3-4      |
|                | 5                    | 19 | 145.26          |    |          |      | 1-6 3-5      |
|                | 6                    | 15 | 146.13          |    |          |      | 1-7 3-6      |
|                | 7                    | 11 | 168.09          |    |          |      | 1-8 3-7      |
|                | 8+                   | 21 | 154.12          |    |          |      | 2-4 3-8      |
|                |                      |    |                 |    |          |      | 2-5          |
| Ölçeğin Tamamı | 1                    | 30 | 28.75           | 7  | 107.379  | .000 | 1-2 2-5      |
|                | 2                    | 32 | 67.02           |    |          |      | 1-3 2-6      |
|                | 3                    | 36 | 100.65          |    |          |      | 1-4 2-7      |
|                | 4                    | 64 | 145.84          |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 5                    | 19 | 151.45          |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 6                    | 15 | 145.57          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 7                    | 11 | 166.95          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 8+                   | 21 | 154.50          |    |          |      | 2-3 3-7      |
|                |                      |    |                 |    |          |      | 2-4 3-8      |

Aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test puanlarına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir. Deney grubunun ön test sonuçlarına benzer bir şekilde aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test puanları arasında da hem süreç, hem işlev hem de ölçeğin tamamında anlamlı fark ( $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Yine deney grubu ön test sonuçlarına benzer bir şekilde genel olarak geri bildirim alma sayısı arttıkça ölçekten elde edilen toplam puanın da arttığı görülmektedir. 1,2 ve 3 kez geri bildirim alan gruplar ile 4 kez ve üzeri geri bildirim alan tüm gruplar arasında ve tüm boyutlarda anlamlı farklılık dikkati çekmektedir. Farklar hep daha fazla geri bildirim alanların lehinedir. 4 kez ve üzeri geri bildirim alan grupların kendi aralarında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Tablo 4.20. Deney grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre son test puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

| Boyut          | Geri Bildirim Sayısı | N  | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|----------------|----------------------|----|-----------------|----|----------|------|--------------|
| Süreç          | 1                    | 27 | 56.43           | 7  | 50.925   | .000 | 1-3          |
|                | 2                    | 25 | 94.46           |    |          |      | 1-4 2-6      |
|                | 3                    | 30 | 104.25          |    |          |      | 1-5 2-7      |
|                | 4                    | 66 | 134.50          |    |          |      | 1-6 2-8      |
|                | 5                    | 22 | 145.36          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 6                    | 19 | 160.76          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 7                    | 25 | 147.50          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 8+                   | 40 | 163.89          |    |          |      | 2-5 3-8      |
| İşlev          | 1                    | 27 | 55.69           | 7  | 69.944   | .000 | 1-3 2-6      |
|                | 2                    | 25 | 73.24           |    |          |      | 1-4 2-7      |
|                | 3                    | 30 | 96.30           |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 4                    | 66 | 136.22          |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 5                    | 22 | 152.43          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 6                    | 19 | 166.89          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 7                    | 25 | 167.36          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 8+                   | 40 | 161.56          |    |          |      | 2-5 3-8      |
| Ölçeğin Tamamı | 1                    | 27 | 55.93           | 7  | 63.258   | .000 | 1-3 2-6      |
|                | 2                    | 25 | 81.04           |    |          |      | 1-4 2-7      |
|                | 3                    | 30 | 98.08           |    |          |      | 1-5 2-8      |
|                | 4                    | 66 | 134.86          |    |          |      | 1-6 3-4      |
|                | 5                    | 22 | 149.23          |    |          |      | 1-7 3-5      |
|                | 6                    | 19 | 165.92          |    |          |      | 1-8 3-6      |
|                | 7                    | 25 | 158.24          |    |          |      | 2-4 3-7      |
|                | 8+                   | 40 | 165.35          |    |          |      | 2-5 3-8      |

Aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre deney grubundaki öğretmenlerin son test puanlarına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir. Tablo 4.20 incelendiğinde; ön test sonuçlarına benzer bir şekilde, aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre deney grubundaki öğretmenlerin son test puanları arasında hem süreç, hem işlev hem de ölçeğin tamamında anlamlı fark ( $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Genel olarak geri bildirim alma sayısı arttıkça ölçekten elde edilen toplam puanın da arttığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde; 1 kez geri bildirim alan gruplar ile 3 kez ve üzeri, 2 kez geri bildirim alan gruplar ile 4 kez ve üzeri, 3 kez geri bildirim alan gruplar ile 4 kez ve üzeri geri bildirim alan tüm gruplar arasında ve tüm boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Farklar hep daha fazla geri bildirim alanların lehinedir. 4 kez ve üzeri geri bildirim alan grupların kendi aralarında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Tablo 4.21. Kontrol grubundaki öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre son test puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

| Boyut          | Geri Bildirim Sayısı | N  | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|----------------|----------------------|----|-----------------|----|----------|------|--------------|
| Süreç          | 1                    | 23 | 44.52           | 7  | 71.172   | .000 | 1-3 2-7      |
|                | 2                    | 34 | 76.00           |    |          |      | 1-4 2-8      |
|                | 3                    | 25 | 101.40          |    |          |      | 1-5 3-5      |
|                | 4                    | 90 | 125.16          |    |          |      | 1-6 3-6      |
|                | 5                    | 13 | 167.31          |    |          |      | 1-7 3-7      |
|                | 6                    | 8  | 166.81          |    |          |      | 1-8 3-8      |
|                | 7                    | 12 | 163.29          |    |          |      | 2-4 4-5      |
|                | 8+                   | 30 | 161.80          |    |          |      | 2-5 4-8      |
| İşlev          | 1                    | 23 | 46.33           | 7  | 80.308   | .000 | 2-6          |
|                | 2                    | 34 | 69.72           |    |          |      | 1-3 2-8      |
|                | 3                    | 25 | 101.56          |    |          |      | 1-4 3-5      |
|                | 4                    | 90 | 124.46          |    |          |      | 1-5 3-6      |
|                | 5                    | 13 | 169.15          |    |          |      | 1-6 3-7      |
|                | 6                    | 8  | 190.75          |    |          |      | 1-7 3-8      |
|                | 7                    | 12 | 176.13          |    |          |      | 1-8 4-5      |
|                | 8+                   | 30 | 157.17          |    |          |      | 2-4 4-6      |
| Ölçeğin Tamamı | 1                    | 23 | 42.91           | 7  | 82.737   | .000 | 2-5 4-7      |
|                | 2                    | 34 | 70.44           |    |          |      | 2-6 4-8      |
|                | 3                    | 25 | 99.94           |    |          |      | 2-7          |
|                | 4                    | 90 | 124.89          |    |          |      | 1-3 2-8      |
|                | 5                    | 13 | 171.00          |    |          |      | 1-4 3-5      |
|                | 6                    | 8  | 183.19          |    |          |      | 1-5 3-6      |
|                | 7                    | 12 | 172.00          |    |          |      | 1-6 3-7      |
|                | 8+                   | 30 | 161.88          |    |          |      | 1-7 3-8      |

Aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin son test puanlarına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir. Deney grubunun son test sonuçlarına benzer bir şekilde aldıkları toplam geri bildirim sayısına göre kontrol grubundaki öğretmenlerin son test puanları arasında da hem süreç, hem işlev hem de ölçeğin tamamında anlamlı fark ( $p<.05$ ) tespit edilmiştir. Yine deney grubu son test sonuçlarına benzer bir şekilde genel olarak geri bildirim alma sayısı arttıkça ölçekten elde edilen toplam puanın da arttığı görülmektedir. 1 kez geri bildirim alan gruplar ile 3 kez ve üzeri, 2 kez geri bildirim alan gruplar ile 4 kez ve üzeri, 3 kez geri bildirim alan gruplar ile 5 kez ve üzeri geri bildirim alan tüm gruplar arasında ve tüm boyutlarda anlamlı farklılık vardır. Bu farklılıklara ek olarak süreç boyutunda 4-5 ve 4-8 grupları arasında; işlev boyutunda ve ölçeğin tamamında ise 4 kez geri bildirim alan grup ile 5 kez ve üzeri geri bildirim alan gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar dikkati çekmektedir. Farklar hep daha fazla geri bildirim alanların lehinedir. 5 kez ve üzeri geri bildirim alan grupların kendi aralarında anlamlı fark tespit edilememiştir.

#### **4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde deney grubundaki okul müdürlerinin aldıkları eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Ek-4’deki yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmelerden içerik analizi ile çözümlenerek elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul müdürlerinin EGBVP katılımcısı olarak uygulanan programa ilişkin algıları nasıldır sorusu kapsamında görüşme metinleri tekrar tekrar okunarak bulunan ortak eğilimler ile kodlar, kodların gruplandırılmasıyla temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve kodlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

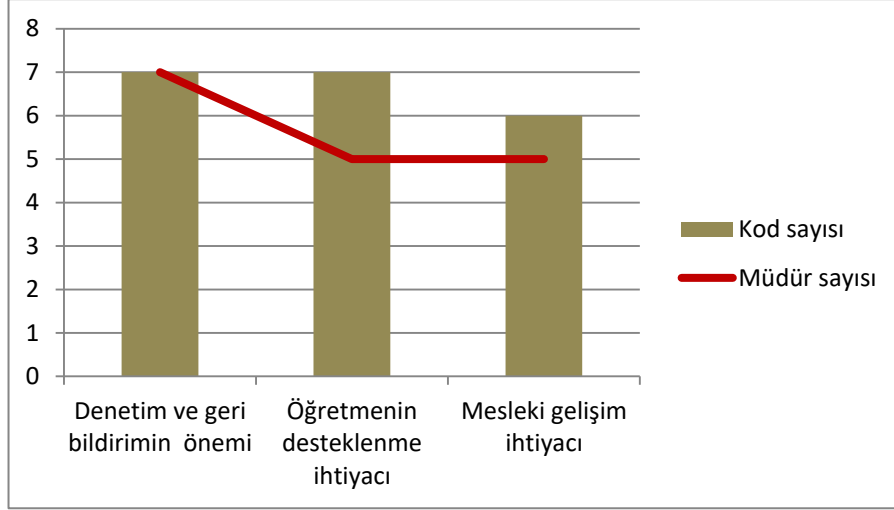
Tablo 4.22 incelendiğinde; EGBVP’nin okul müdürlerinde mesleki farkındalık oluşturduğu, denetim ve geri bildirim sürecini yönetmede onları mesleki olarak geliştirdiği, öğretimin iyileştirilmesi amacına odaklanmalarını sağladığı, bu amaca erişimde öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri ile yönetsel tercihleri üzerinde etkili olduğu, öz yeterlilik düzeylerini arttırdığı ve onlarda iş doyumunu sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.22. Okul müdürlerinin EGBVP'ye ilişkin algıları

| Temalar                          | Kodlar                           | f  |
|----------------------------------|----------------------------------|----|
| Farkındalık oluşturma            | Denetim ve geri bildirimin önemi | 7  |
|                                  | Öğretmenin desteklenme ihtiyacı  | 7  |
|                                  | Mesleki gelişim ihtiyacı         | 6  |
| Mesleki gelişim                  | Denetim                          | 14 |
|                                  | Geri bildirim verme              | 6  |
|                                  | İstatistiksel analiz             | 6  |
|                                  | İletişim                         | 4  |
|                                  | Liderlik                         | 2  |
| Yönetimsel davranış değişikliği  | Olumlu tutum geliştirme          | 12 |
|                                  | İşbirliği                        | 12 |
|                                  | Şeffaflık / Objektiflik          | 11 |
| Amaca odaklanma                  | Sorumluluk                       | 12 |
|                                  | İçselleştirme                    | 2  |
| Öğretimsel liderlik davranışları | Öğretmeni motive etme            | 13 |
|                                  | Öğretmene destek olma            | 12 |
|                                  | Süreci takip etme                | 8  |
| İş doyumu                        | Rahatlama                        | 11 |
|                                  | Memnuniyet / Mutluluk            | 6  |
| Mesleki öz yeterlilik            | Öz güven                         | 8  |
|                                  | Öz değerlendirme                 | 7  |
| EGBVP'ye yönelik öneriler        | Yaygınlaştırmaya yönelik         | 10 |
|                                  | Geliştirmeye yönelik             | 9  |
| EGBVP'ye ilişkin algılar         | Olumlu algı                      | 15 |
|                                  | Nötr algı                        | 2  |

#### 4.2.1. EGBVP'nin Etkililiğine ve Katkılarına İlişkin Nitel Bulgular

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler EGBVP'nin okul müdürlerinde farkındalık oluşturduğu ortaya koymaktadır. EGBVP sonrası okul müdürleri denetimin ve geri bildirim vermenin önemini (f=7), öğretmenlerin desteklenmeye (f=7), kendilerinin ise mesleki gelişime (f=6) ihtiyaç duyduklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Farkındalık oluşturma temasına ait frekans grafiği Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2. Farkındalık oluşturma teması frekans grafiği

Şekil 4.2'ye göre denetim ve geri bildirim vermenin önemini fark ettiğini belirten okul müdürü sayısının 7 olduğu görülmektedir. Deney grubunda 8 okul müdürü olduğu dikkate alındığında; EGBVP'nin öğretimin iyileştirilmesinde denetim ve geri bildirim vermenin önemi konusunda okul müdürlerinde farkındalık oluşturduğu söylenebilir. “Bir eğitimcinin denetim mekanizmasını okulda çalıştırırken hangi tutum ve davranışların eğitime katkısının daha fazla olacağı konusunda düşünme gereği hissettim.” diyen Md3 denetim sürecini yönetmenin önemini fark ettiğini vurgularken, Md4 ise “Denetime çok fazla zaman ayıramıyordum ama önemini fark edince daha fazla vakit ayırmam gerektiğinin farkına vardım.” diyerek farkındalık düzeyinin denetim yapma sıklığına olan etkisini ifade etmiştir. “Bu eğitimden sonra gözlem formlarıyla toplanan veriler olsun, gerekse istatistik olsun, bunları yorumlayarak verdiğimiz geri bildirimlerle verimin artacağını gördüm.” diyen Md8 geri bildirimin öğretimi iyileştirmedeki katkısını fark ettiğini belirtirken, Md7 ise “Eskiden işler yolunda gidiyorsa, sessiz kalırdım, karışmazdım yani. Ama bunun yanlış olduğunun farkına vardım.” diyerek geri bildirim vermenin önemini fark ettiğini belirtmiştir.

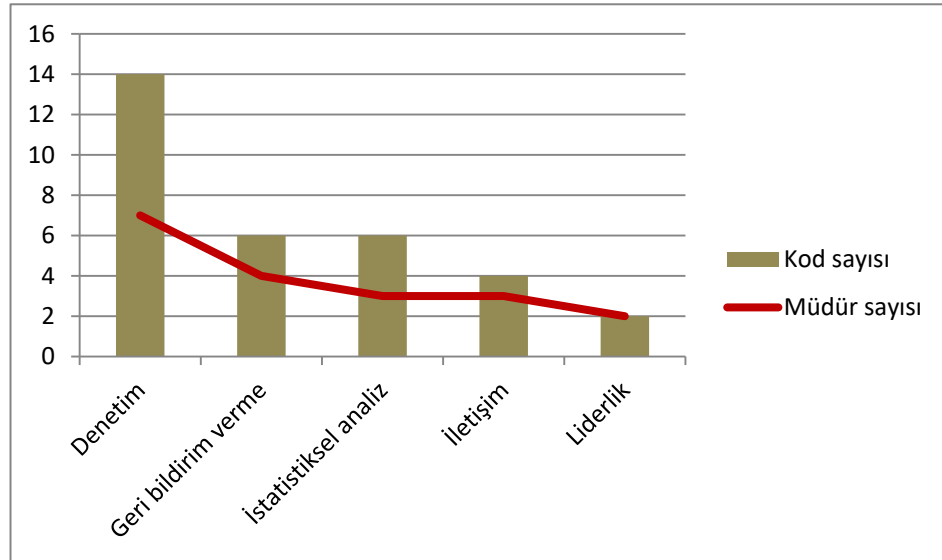
EGBVP ile okul müdürleri, öğretmenlerin denetlenmeye ve geri bildirim almaya istekli olduklarını ve bunları önemsediklerini de fark etmişlerdir. Md6 “Öğretmenler istiyor. Yani olumlu bir şekilde kendilerine katkı olacağını söylediler yani ... Belki buna ihtiyacı vardı. Yani dıştan görünmeye, onu istiyor.” diyerek öğretmenin mesleki destek ihtiyacı hissettiğini belirtirken, Md1 ise öğretmenlerinin

bu ihtiyaçlarını denetim aracılığıyla gidermek için çabaladığını şöyle ifade etmiştir: “... daha doğal davranıp daha alıcı şekilde benden faydalanmaya çalıştı.”

Okul müdürleri EGBVP’den sonra denetim ve geri bildirim verme konusunda eksikleri olduğunun farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: “*Bu eğitimden sonra bu konuyla ilgili eksiklerim olduğunu fark ettim (Md5)*”, “*İyi bir şekilde bilmediğimizi net bir şekilde öğrendim (Md6)*”, “*Kendimde eksik bulduğum noktaları tamamlama hissiyat oluştu (Md1)*”. Okul müdürleri EGBVP ile eksikliklerini görerek mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarının farkına varmışlardır.

Nitel bulgular EGBVP’nin okul müdürlerinde farkındalık oluşturma yanında onları mesleki olarak geliştirdiklerini de ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim temasına ait frekans grafiği Şekil 4.3’te verilmiştir.

Okul müdürleri denetim (f=14), geri bildirim verme (f=6), istatistiksel analiz (f=6), iletişim (f=4), liderlik (f=2) konularında yeni şeyler öğrendiklerini, mesleki gelişim gösterdiklerini ve bunları uygulamalarına yansıttıklarını belirtmişlerdir. Denetim alanında gelişim gösterdiğini söyleyen müdür sayısı 7’dir. En fazla gelişim gösterilen alanın denetim olması, okul müdürlerinin verilen eğitimi denetim süreci altında genelleştirmelerinden kaynaklanmış olabilir.



Şekil 4.3. Mesleki gelişim teması frekans grafiği

Denetim sürecinin nasıl yönetilmesi gerektiğine değinen Md1 *“Kullanacağım formları dersin içeriğine göre kendim yapmam gerekiyor. Şimdiye kadar böyle bir şey yapmamıştım. Hazır formlar kullanmıştım. Dersin niteliğine göre veya öğretmene göre, dersin konusuna göre ayrı formlar düzenlemek gerekiyormuş. Öğretmenle hangi dersin hangi konusunu hangi saatte teftiş edeceğimi veya derse gireceğimi öğretmenle birlikte karar vermem gerektiğini gördüm.”* diyerek öğrendiklerinden bahsetmiştir. Md8 denetimin bilimsel olarak nasıl yapılacağını öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Denetimin bilimsel olarak da yapılabilirliğini gördüm. Öyle kafana göre derse gir, gözlemle, ıktan ibaret değilmiş. .... Bunun bir süreç olduğunu belli bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesi gerektiğini, hatta imkânlar ölçüsünde tekrarlanmasının faydalı olacağını öğrendim.”* Md3 ise EGBVP ile öğrendikleri sayesinde ders gözlemlerinde bir alana odaklanarak daha derinlemesine veriler elde ettiğini şöyle belirtmiştir: *“Daha derinlemesine oldu gözlemler. Yani belli bir şeye konuya odaklanmak, ister istemez dikkatinizi de oraya topluyor. Bu açıdan önemli şeyleri fark edebiliyorsunuz.”*

Denetim alanından sonra okul müdürleri en çok geri bildirim vermede kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Verdikleri geri bildirimlerin nasıl daha etkili olacağına yönelik elde ettiği kazanımları Md7 şöyle dile getirmiştir: *“Biz geri bildirim vermeyi bilmiyormuşuz. Geri bildirim vermenin inceliklerini ve doğru geri bildirim vermenin nasıl olduğunu öğrendik.”* Md3 ise *“Etkili geri bildirim oturumundan daha çok faydalandım ... Bu yüzden denetimlerde etkili geri bildirim bana göre en kıymetli oturumdu bu seminerde.”* diyerek kendisine mesleki olarak en çok katkı sağlayan oturumun geri bildirim oturumu olduğunu vurgulamıştır.

İstatistiksel analizleri gerçekleştirme, yorumlama ve değerlendirmede de kendilerini geliştirdiklerini belirten okul müdürleri olmuştur. Bunlardan Md2 *“Gruplar arası kıyaslamayı, ondan sonra karşılaştırmaları, ondan sonra istatistiksel tablo okumayı, mesela bunları değerlendirmeyi daha işlevsel bir hale getirdik.”* diyerek elde ettiği kazanımlara değinirken; Md7 *“Genel durum değerlendirmesi, kıyaslamalar, farklar var mı bunları yapabiliyoruz artık. E-okul bazı veriler sunuyordu ama detaylı değerlendirme veya kıyas imkânı yoktu. Şimdi bir sınıfın denemede yaptığı netlerle yazılılarını kıyaslayabiliyorum.”* ifadesiyle öğrendiklerini uygulamalarına yansıttığını belirtmiştir.

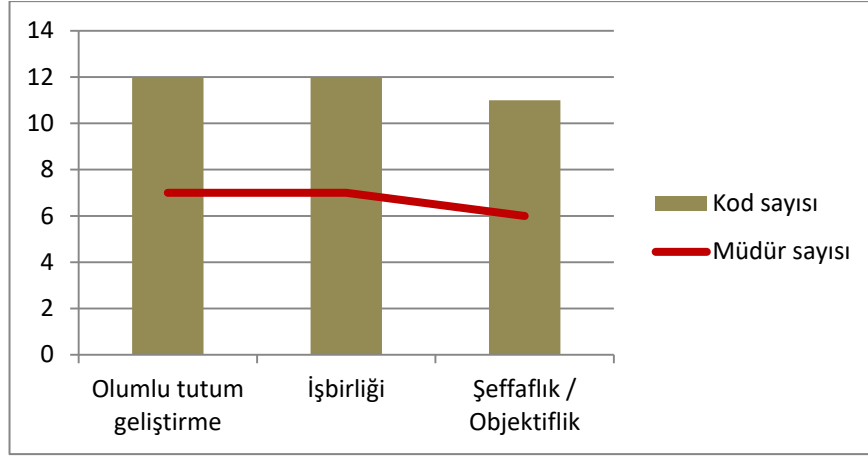
Etkin dinleme oturumunu sunan öğretim üyesinden çok etkilendiğini belirten Md5 bunu şöyle dile getirmiştir: *“Hocalarımızla muhabbetleşme, diğer sorularımızı*

*sorup cevaplarımızı almak, daha farklı bir bakış açısı sunduğunu düşündüm. Hocalarla birebir yapılan eğitimin daha etkili olduğunu düşünüyorum.”* Bu oturumdan benzer şekilde etkilenen Md6 ise elde ettiği kazanımları ve bunları uygulamaya çalıştığını şu şekilde açıklamıştır: *“O iletişim eğitiminde özellikle hocamız demişti ya, dinlemek etrafımızdakilerin şey eğer sıkıntısı varsa acaba ne anlatıyor ön yargısız, bunları artık öğretmenlere karşı da yani bir şey söylüyorsa daha etkin dilemeye çalışıyorum. Şimdi farkında olduk, yani iletişim konusunda çok etkili oldu.”*

Şekil 4.3’e göre en az gelişim gösterilen alanın liderlik olduğu görülmektedir. EGBVP’nin salt liderlik üzerine tasarlanmamış olmasının bunda etkisi olabilir. Yine de EGBVP kapsamında yer alan liderlik oturumu ile iki okul müdürünün liderlik alanında kendilerini geliştirdiklerini belirttiği görülmektedir. Yönetici – lider farkını vurgulayan Md1 bunu *“Liderlik konusunda da yapılan eğitim yine artı bir değer kattı bize. Yani yöneticilikten çok, lider olmak gerekiyormuş. Bu biraz daha insanlar arasında diyalogu ve güveni artırır.”* şeklinde ifade ederken; Md6 ise *“Bir lider nasıl olur, nasıl onlara liderlik yapmalıyız. Bu konular da eğitimin içine dâhil olduğu için eğitim faydalı geçti bizim için.”* ifadesiyle liderde bulunması gereken özellikleri vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular okul müdürlerinin daha önce tercih ettikleri ya da sergiledikleri yönetsel davranışların EGBVP kapsamında istenilen yönde değiştiğini göstermektedir. Okul müdürlerinin denetim sürecindeki tutumlarının olumlu şekilde değiştiği (f=12), süreci öğretmenlerle işbirliği (f=12) içerisinde şeffaf ve objektif (f=11) bir biçimde yürütmeye başladıkları görülmektedir. Yönetsel davranış değişikliği temasına ait frekans grafiği Şekil 4.4’te verilmiştir.

Okul müdürleri EGBVP’den sonra denetim sürecinde tercih ettikleri uygulamaların, yöntemlerin ve sergiledikleri davranışların değiştiğini belirtmişlerdir. Denetimin zamanını önceden tek başına kendisinin belirlediğini belirten Md1 artık öğretmenin de görüşünü aldığını şöyle ifade etmiştir: *“Genelde ben karar veriyordum. Hocam şu saatte dersine gelirim derdim. Şimdi öğretmenle birlikte karar veriyorum. Onun uygun olma durumunu dikkate almaya çalışıyorum.”* Md3 ise eskiden denetimi yapacağı gün öğretmene haber verirken, artık bir hafta önceden haber verdiğini ve denetimin yapılacağı derse ilişkin hazırlıklar yaptığını şöyle belirtmiştir:



Şekil 4.4. Yönetimsel davranış değişikliği teması frekans grafiği

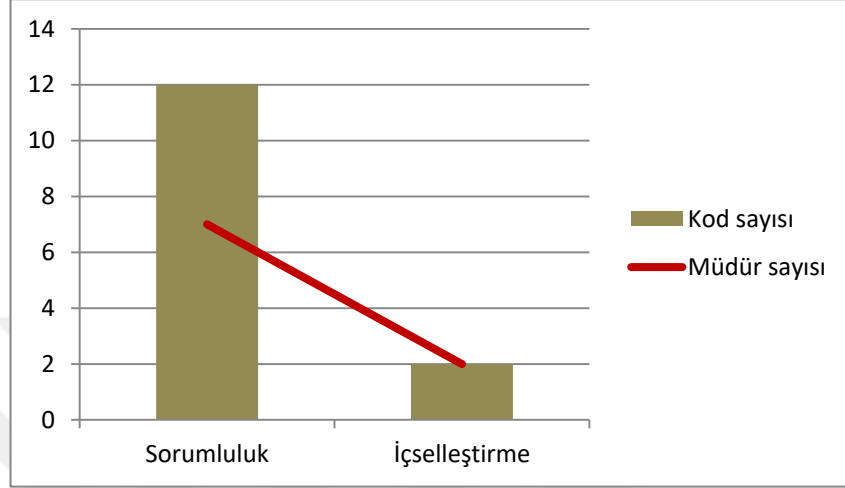
“En az bir hafta önce öğretmene birlikte dersini dinlemek istediğimi söyledim. Öbür türlü gününde söylüyordum. Konuyu araştırdım. Hangi konuyu işleyecek, işleyeceği konuyla ilgili kendim araştırma yaptım bu konu nasıl anlatılır diye.” Yine Md3 EGBVP öncesinde denetim için derse öğretmenden sonra girerken, EGBVP sonrası öğretmenle birlikte girmeye başlamış ve bunun öğretmende yansımasını “Derse beraber girdim, çünkü daha önceleri hep öğretmenden sonra girdim. Derse öğretmenle beraber girmenin öğretmen açısından kıymeti varmış yani, psikolojik açıdan.” diye ifade etmiştir. Md4 “Eskiden genel değerlendirme yapardım, şimdi ise bir gözlemde bir konuya odaklanıyorum.” ifadesi ile artık daha detaylı gözlemler yaptığını belirtirken, Md5 ise “Bu eğitimden sonra farklı olarak bu eğitimin etkisiyle bazı ihtiyaç duyan öğretmenlerimizi odama çağırarak bire bir görüştüm, daha detaylı görüştüm, daha faydalı olacağına inandığımdan. Önceden dersine giriyordum mesela teneffüste veya ayaküstü birkaç uyarı yapıyordum. Bu eğitimden sonra odama çağırarak, zaman ayırarak, daha geniş zaman ayırarak görüşmeleri odamızda yaptık. Yani önceden daha yüzeyseldi, şimdi daha detaylı diyebilirim.” ifadeleriyle geri bildirime verdiği özeni ve ayırdığı vakti arttırdığını belirtmiştir. Sorunları artık görmezden gelmek yerine çözmeye çalıştığını vurgulayan Md6 bunu şöyle örneklendirmiştir: “Bir öğrencimizin ciddi anlamda mesela kendini ifade etme sıkıntısı vardı onları ortaya çıkardık. Daha doğrusu biliyorduk, erteliyorduk hep.” Geri bildirimi veriye dayandırma ihtiyacı hissetmeye başlayan Md8 bu görüşünü şöyle açıklamıştır: “Veri toplamak çok elzem. Veriyi nasıl toplayacağız, bu verileri nasıl kullanacağız? Açıkçası önceleri buna çok kafa yormuyordum.”

EGBVP'nin okul müdürlerinin işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Katılımcı okul müdürleri denetim sürecinde öğretmenlerin görüşlerini alarak onları da sürece dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem öncesi öğretmenle görüşüp denetim sürecine ilişkin fikir alışverişi yaptığını belirten Md7 bunu “*Öğretmenlerle birlikte karar verdik hangi alanda gözlem yapılacağına. Öğretmenin ihtiyaç duyduğu bir alan varsa ona soruyorum, varsa o alanda gözlem yapıyorum.*” diye ifade etmiştir. Gözlem sonrası görüşmede öğretmenlerle ortak değerlendirme yaptığını belirten Md8 bunu “*Öğretmenlerle ortak değerlendirme yaptım.*” şeklinde doğrudan ifade ederken, Md6 “*Formlarda yazan kriterlere göre eksikliklerini beraber konuştuk.*”, Md5 “*Öğretmenle daha iç içe olmak, onların görüşlerini almak ... Böyle abi-kardeş ilişkisi içerisinde çaylarını kahvelerini söyleyerek önerimi tartıştık.*” şeklinde öğretmenlerle işbirliği yaptıklarını vurgulamışlardır.

Şeffaflık / Objektiflik kodu; denetim sürecinin şeffaf bir şekilde yürütüldüğünün, verilen geri bildirimlerin objektif olduğunun ve somut verilere dayandığının belirtildiği kodlardan oluşmuştur. Görüşmede EGBVP sonrası yaptığınız ders gözleminin öncekilerden farkı ne idi diye sorulan soruya Md1 “*Daha şeffaftı.*” Md5 “*Geri dönüt anlamında daha şeffaf olma.*” diye cevap vermiştir. Md3 öğretmeni amaçtan haberdar ettiğini “*Amacınız belli olduğu için, bunu da öğretmenle paylaştığınızda, öğretmen için belirsizlik de ortadan kalkıyor.*” diye belirtirken; Md6 ise “*Önceden onlarla görüştüm ve kendilerine değerlendirme yapacağım kriteri söyledim ve kullanacağım formu gösterdim.*” diye ifade etmiştir. Md7 ders gözleminde bahsederken öğretmene karşı açık olduğunu şöyle ifade etmiştir: “*Öğretmenin ihtiyaç duyduğu bir alan ... yoksa benim tercih ettiğim alanda yapıyorum ama tabi bunu öğretmene söylüyorum.*” Verdikleri geri bildirimleri öğretmen tarafından kabul görüp görmediği sorulduğunda; Md7 “*Aslında geri bildirimi kabul etmeme gibi bir lüksleri de kalmadı artık, çünkü somut veriye dayandırıyoruz.*” diye verdiği cevabında objektifliği vurgularken, Md8 de “*Bir şeye, forma, analize, yani somut şeylere dayandırıdığınızda daha inandırıcı oluyor. Haliyle de kabul ediyorlar geri bildirimi.*” diyerek benzer şekilde objektifliğe değinmiştir.

Amaca odaklanma teması sorumluluk (f=12) ve içselleştirme (2) kodlarından oluşmaktadır. Sorumluluk kodunda okul müdürlerinin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri gerektiğini ve öğretimin iyileştirilmesindeki sorumluluklarını belirttikleri ifadeler yer almaktadır. Katıldıkları eğitimden elde ettikleri kazanımları

alışkanlığa dönüştürdüğünü belirten okul müdürü ifadeleri ise içselleştirme kodu altında yer almıştır. Bu tema altındaki kodlar incelendiğinde EGBVP'nin okul müdürlerinin motivasyonlarına olumlu katkısının olduğu söylenebilir. Amaca odaklanma temasına ait frekans grafiği Şekil 4.5'te verilmiştir.



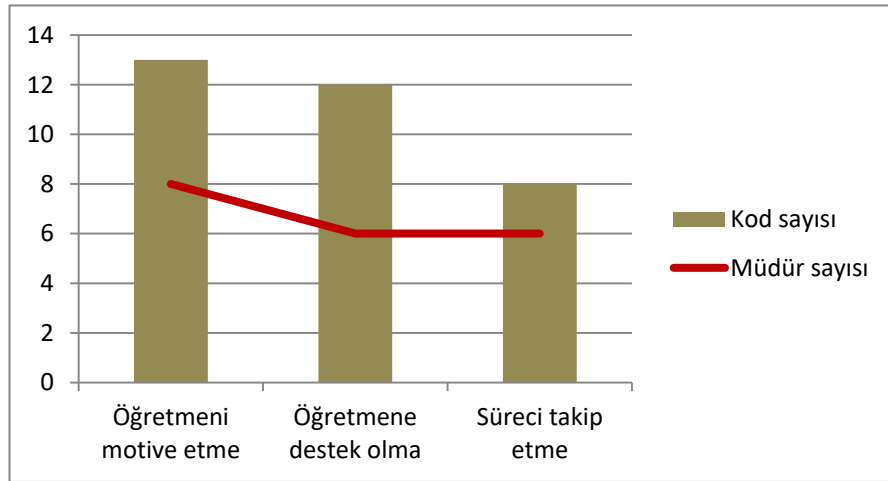
Şekil 4.5. Amaca odaklanma teması frekans grafiği

Şekil 4.5'e göre kendilerini mesleki olarak geliştirme ve öğretimi iyileştirme sorumluluğunu hisseden okul müdürü sayısının 7 olduğu görülmektedir. Öğretmeni denetlemenin ve ona geri bildirim vermenin yasal bir sorumluluk olduğunu vurgulayan Md3 *“Şu anda eğitim sistemimizde okul müdüründen başka öğretmeni denetleyecek başka hiçbir mekanizma yok. Bu sebeple bu mekanizmanın çok iyi işletilmesi, profesyonellikle işletilmesi gerektiğini düşünüyorum. Zaten siz bu semineri duyurduğunuzda da bu sebeple kabul ettim.”* diyerek bu sorumluluğu daha iyi yapma gayretinde olduğunu ifade ederken; benzer şekilde Md6 da *“Bulunduğumuz konum gereği ile etkili geri bildirim öğretmenlere yasal olarak da yapmamız gereken bir şey olduğu için bu işi iyi bilmemiz gerekir.”* ifadesiyle yasal sorumluluğu öğretmenlere katkı sağlayacak şekilde yerine getirmeyi vurgulamıştır. Md1 *“İdarecilerin kendilerini yenilemesi gerekiyor. Kendini yenilemeyen idareciler her zaman gerilerle diye düşünüyorum.”* diyerek okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeleri üzerinde dururken, Md4 *“Her şeyden önce biz bir iş yapıyoruz hocam. Bu işi yaparken sürekli olarak kalitesini arttırmak gerekiyor.”* şeklindeki ifadesiyle okul müdürünün mesleki gelişim sorumluluğunu dile getirmiştir. Öğretimin iyileştirilmesi konusundaki sorumluluklarından bahseden okul müdürlerinden Md7

“Önemli olan daha iyisini nasıl yapabiliriz. Derdimiz o sonuçta.” ve Md8 “Sorumluluğun büyüğü bizde, okul müdürlerinde” diye görüşlerini ifade etmişlerdir. Md2 ise öğretimin iyileştirilmesi amacıyla “Zümre bazlı toplantılar” yaptığını belirtmiştir.

2 okul müdürünün eğitimden elde ettikleri kazanımları özümstedikleri tespit edilmiştir. Bunlardan Md6 “Hani sıcak zamanlarda sınıfın kapısını açıyorlar ya. Ordan geçerken bile artık öğretmene göz ucuyla baktığımda o değerlendirme formları özellikle ordaki kriterler hep gözümde canlanıyor ve etkili de oluyor onu da söyleyim.” ifadesi ile sürekli öğretimi geliştirme, öğretmene destek olacak geri bildirim verme düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Md7 geri bildirim oturumundan elde ettiği kazanımları sadece okulda değil, kendi sosyal hayatında da kullanmaya başladığını şöyle ifade etmiştir: “Bu oturum beni sadece mesleki olarak geliştirmede, sosyal hayatımda da buradan edindiğim bilgileri uygulamaya başladım.”

Nitel verilerin analizi, EGBVP’nin okul müdürlerinin denetim sürecinde öğretimsel liderlik davranışları sergilemelerine katkısının olduğunu da ortaya koymaktadır. Okul müdürleri verdikleri geri bildirimlerle öğretmenleri motive ettiklerini (f=13), öğretmene destek olduklarını (f=12) ve denetim sonrası süreci takip ettiklerini (f=8) belirtmişlerdir. Öğretimsel liderlik davranışları temasına ait frekans grafiği Şekil 4.6’da verilmiştir.



Şekil 4.6. Öğretimsel liderlik davranışları teması frekans grafiği

Öğretmeni motive etme kodu öğretimsel liderlik davranışları temasında en çok öne çıkan kod olmuştur. Katılımcı okul müdürlerinin tamamı verdikleri geri

bildirimlerle öğretmenlerde farkındalık oluşturduğunu, öğretimi geliştirmede onları harekete geçirdiklerini belirten ifadeler kullanmışlar. Md2 verdiği geri bildirimlerin öğretmenlerdeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir: *“Biz günlük planlarda da kazanım kazanıldı mı kazanılmadı mı bunla ilgili ölçme çalışması yapmıyor idik dediler bana. İfadeleri bu, yapmıyor idik. Yani ne oluyordu, en son biz sınav yapıyorduk, sınavda elde ettiğimiz başarıyı genel anlamda değerlendiriyorduk. Şimdi dediler artık bunu haftalık değerlendirmeye başladık. Haftalık değerlendirme neticesinde de hangi kazanımın kazanıldığını, hangi kazanımın kazanılmadığını ölçme ve tekrar geri dönüş sağlama yoluna gitmeye başladık.”*

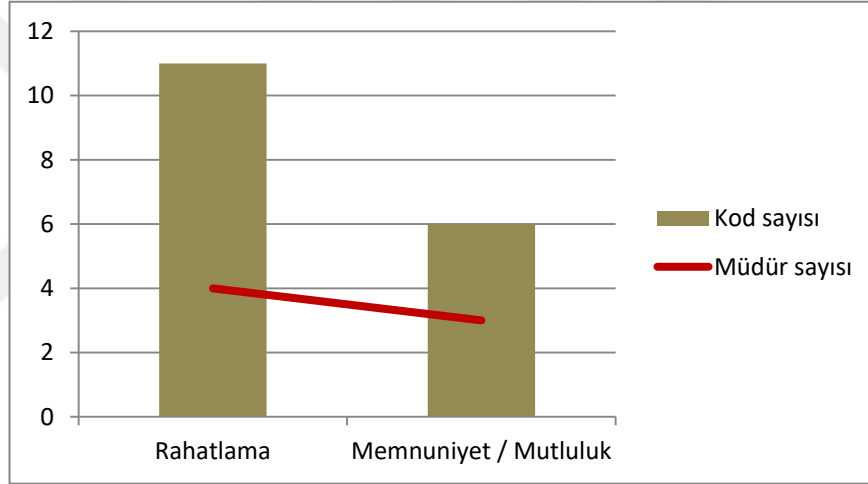
Md5 ise öğretmenlerindeki değişimi *“Benim girdikten sonraki tespitlerimizi ortaya koyup, uyarılarımızı yaptıktan sonra daha verimli ders işlediklerini gözlemledim.”* ifadesiyle ortaya koymaktadır. Benzer olarak Md3 *“Denetimde geri bildirimin çok önemli olduğu, özellikle olumlu geri bildirimin öğretmenin öz güveninin artacağı ve çalışmalarında daha azimli olacağını yaptığım uygulamalarımda gördüm.”* şeklindeki ifadesiyle etkili geri bildirimlerle öğretmenin motivasyonun arttığını iddia etmiştir.

Yaptıkları denetimler ve verdikleri geri bildirimler ile öğretmenlere mesleki destek sağladıklarını, rehberlik ettiklerini belirten okul müdürü sayısının 6 olduğu görülmektedir. Denetimi değerlendirme odağından çok rehberlik anlamında yerine getirdiğini belirten Md4 şunları söylemiştir: *“Daha sonra arkadaşlar dosyalarıyla geldiler. Dedim ki dosyaya gerek yok arkadaşlar, ben onun için girmedim derse, ben size yardımcı olabilmek için girdim dedim.”* Yaptığı istatistiki analizlerle öğretmenlerine geri bildirim veren Md8 *“Nelerde fark olduğunu, tekrara ihtiyaç olduğunu gördüler. Yani bir nevi öğretmenler bekledikleri desteği görmüş oldular.”* diyerek öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu verileri onlara sağladığını belirtmiştir. Md5’in ise denetim sürecinde öğretmenlere müfettişten ziyade bir mentör gibi yaklaştığı *“Bir rehber öğretmen edasıyla, müfettiş veya okul müdürü edasıyla değil de rehber öğretmen edasıyla ...”* ifadesinden anlaşılmaktadır.

Okul müdürleri denetimin sonrası verdikleri geri bildirim ve önerilerin öğretmenlerce dikkate alınıp alınmadığını takip ettiklerini de belirtmişlerdir. Md2 öğretmenlerini sürekli bir şekilde geri bildirimlerle destekleyerek süreci takip etmesinin neticesini şöyle aldığını ifade etmektedir: *“Eğer biz arkadaşları olağan akışında bıraksaydık, geri bildirimlerle desteklemeseydik, arkadaşlar kazanımların belki %40’ını ancak kazandıracak seviyede iken biz bunları %70 seviyelerine çektik*

*arkadaşların.” Md7 ise öğrenci başarısının artması için verilen geri bildirimin takibinin yapılması gerektiğinden şöyle bahsetmiştir: “Okul müdürü olarak takibini de yaptıktan sonra öğrencilerin başarılarında da yansımalarını göreceğimize inanıyorum.” Md8 ise “Yani geri bildirim verdim bitti değil olay, sonuca eriştirmek önemli.” derken süreci takip etmenin önemini vurgulamıştır.*

EGBVP sonrasındaki denetim ve geri bildirim süreçlerindeki uygulamaların hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığına dair bulgular elde edilmiştir. Okul müdürleri denetim sürecinde hem kendilerinin hem de öğretmenlerin rahatladıklarını (f=11), ve bu süreçteki uygulamaların onları memnun ettiklerini (f=6) belirtmişlerdir. İş doyumunu temasına ait frekans grafiği Şekil 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4.7. İş doyumunu teması frekans grafiği

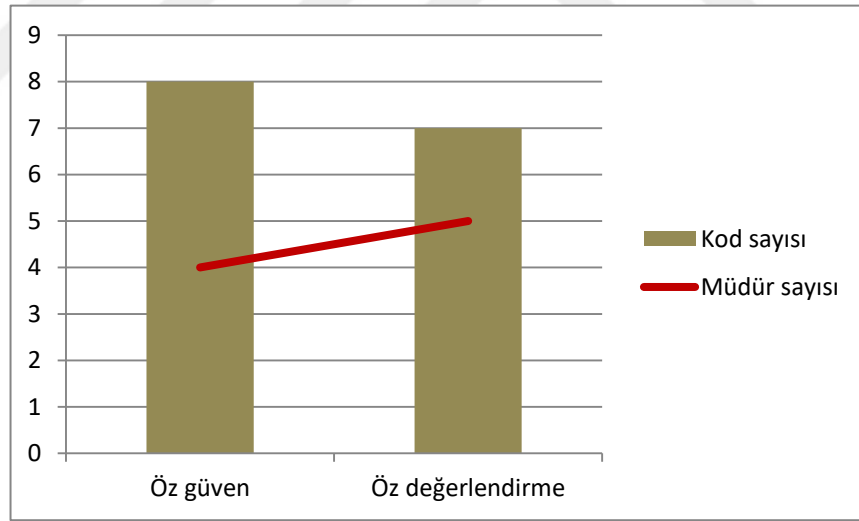
Denetim sürecinde okul müdürü ve öğretmenlerin rahat olduklarını, değerlendirme / değerlendirilme kaygısının olmadığını belirten okul müdürü sayısı 4’tür. Rahatlama kodunun frekansının 11 olduğu dikkate alındığında bu 4 okul müdürünün birden fazla kez rahatladıklarını belirttikleri görülmektedir.

Md4 “*Dediğim gibi rahat oldu. Ben de daha rahattım. Öğretmenlerimizin, artık benim psikolojimden mi bilemiyorum ama, işte müdür geldi dersi dinleyecek gibi değil de bir meslektaşım geldi benim dersimi gözlemliyor gibi düşündüklerini dile getirdiler.*” ifadesi ile denetim sürecinin hem kendisi hem de öğretmenleri için rahat geçtiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Md1 “*Biraz daha rahat girdim denetime ... Hem benim açımdan hem de öğretmen açısından. Kasmadı yani, ne öğretmeni ne*

de beni. Çok rahat bir ortamda gerçekleşti.” diyerek süreçteki rahatlıklarından bahsetmiştir.

Okul müdürleri EGBVP sonrasında verdikleri geri bildirimlerin öğretmenlerdeki yansımalarının iyi olduğunu, kendilerini ve öğretmenlerini memnun ettiğini belirtmişlerdir. Md5 “Ben de çok memnun oldum, onlar da çok memnun oldu. Yani bu detaya girmemiz beni de onları da mutlu etti.” diyerek verdiği geri bildirimlerin öğretmenleri tarafından memnuniyet ile kabul edildiğini, böylece kendisinin de memnun olduğunu ifade etmiştir. Md8 verdiği geri bildirimlerle onlara destek olmasının “öğretmenlerin çok hoşuna gittiğini” belirtmiştir.

EGBVP sonrası okul müdürlerinin denetim sürecini başarıyla yönetebileceğine, etkili geri bildirimler verebileceğine dair inançlarını ve bu konularda artık kendilerini yetkin hissettiklerini belirttikleri ifadeler öz yeterlilik teması başlığında değerlendirilmiştir. Öz yeterlilik teması altında öz güven (f=8) ve öz değerlendirme (f=7) kodları bulunmaktadır. Mesleki öz yeterlilik temasına ait frekans grafiği Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8. Mesleki öz yeterlilik teması frekans grafiği

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri denetimi etkili bir şekilde yapabileceklerine ve etkili geri bildirim verebileceklerine dair kendilerine güvendiklerini belirten ifadeler kullanmışlardır. Md8 “Bunu yapabilirim artık” diyerek verdiği geri bildirimler ile başarıyı arttırabileceğine olan inancını gösterirken, Md6 kendine olan güvenini şu şekilde ifade etmiştir: “Elimizde senin

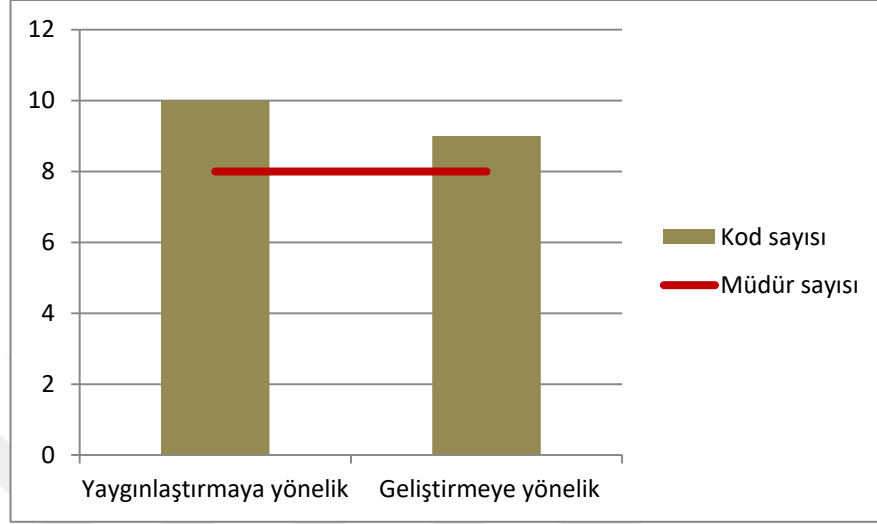
*verdiğin eğitim ve bu dokümanlarla birlikte biz artık donanımlı hale gelmiş olduk. Şimdi hepsine donanımlı bir şekilde girebilirim artık. En azından ya ne yapayım demicem, ne yapacağımı biliyorum artık.” Md7 ise öz güvenini “Tuttuğum gözlem formlarını gösteriyorum onlara mesela. Hatta isterlerse bir fotokopisini de veriyorum. Çekinmiyorum çünkü yaptığım işe güveniyorum.” şeklinde göstermiştir.*

Kendilerini EGBVP’ye göre değerlendiren okul müdürlerinin ifadeleri öz değerlendirme kodu altında toplanmıştır. Eğitimin içeriği ile kendi uygulamalarını kıyaslayan Md1 bunu “*Bazı şeyleri doğru yaptığımı da gösterdi bana.*” diye dile getirirken, Md3 de “*Zaten benim denetim zihniyetim de düşüncem de sizin verdiğiniz seminerle paralel doğrultuydu.*” diyerek benzer şekilde ifade etmiştir. Md4 ise eğitime katılma gerekçesini “*Acaba yaptıklarım doğru mu? Bunu teyit etmek istiyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Md8 elde ettiği kazanımlara kıyasla önceki uygulamaları için “*Prosedürü yerine getirmekten öteye gidemiyormuşuz.*” derken Md7 ise daha genel bir değerlendirme yaparak “*Hani bir laf vardır, aslında soru: doğru işi yapmak mı yoksa işi doğru yapmak mı diye? Biz okul müdürleri olarak, genelliyorum çünkü çok arkadaşım var böyle, hep işleri doğru yapmaya odaklıyız. Belki de doğru işin nasıl yapıldığını bilmediğimizdendir.*” okul müdürlerinin denetim yapma ve geri bildirim verme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Görüşmelerde katılımcılara EGBVP’yi diğer okul müdürlerine tavsiye edip etmedikleri ve programa ilişkin önerilerinin olup olmadığı, varsa neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar EGBVP’ye yönelik öneriler teması altında değerlendirilmiştir. 8 okul müdürünün tamamı EGBVP’nin yaygınlaştırılarak (f=10) diğer paydaşların da bu eğitimden faydalanmalarını isterken, programı geliştirmeye yönelik (f=9) önerilerde de bulunmuştur. EGBVP’ye yönelik öneriler temasına ait frekans grafiği Şekil 4.9’da verilmiştir.

Ortaya konan bir ürün, eser veya uygulama eğer bir başkasına tavsiye ediliyorsa, o ürünün, eserin veya uygulamanın başarılı ya da faydalı olduğundan bahsedilebilir. Katılımcı okul müdürlerinin tamamı EGBVP’yi diğer okul müdürlerine tavsiye ederken, 2 okul müdürü bu eğitimi öğretmenlerin de alması gerektiğini belirtmiştir. EGBVP’yi yaygınlaştırmaya yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: “*Etkili denetimin nasıl olması gerektiğine dair eee tüm okul idarecilerinin mutlaka eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.(Md3)*”, “*Bizden başka diğer arkadaşların almasını da isterim hocam. İdareci olan herkesin, hatta*

öğretmenlerimizin. (Md4)”, “Gerçekten herkesin alması lazım. (Md6)”, “Bu eğitim aslında sadece geri bildirim eğitimi değildi. Komple bir ... okul yöneticisi için paket program gibiydi. O yüzden tavsiye ediyorum. (Md8)”



Şekil 4.9. EGBVP’ye yönelik öneriler teması frekans grafiği

Katılımcılar EGBVP’yi genel anlamda faydalı bulduklarını ifade etseler de programın daha iyi ve etkili olması için önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler frekanslarıyla birlikte Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. EGBVP’yi geliştirmeye yönelik öneriler

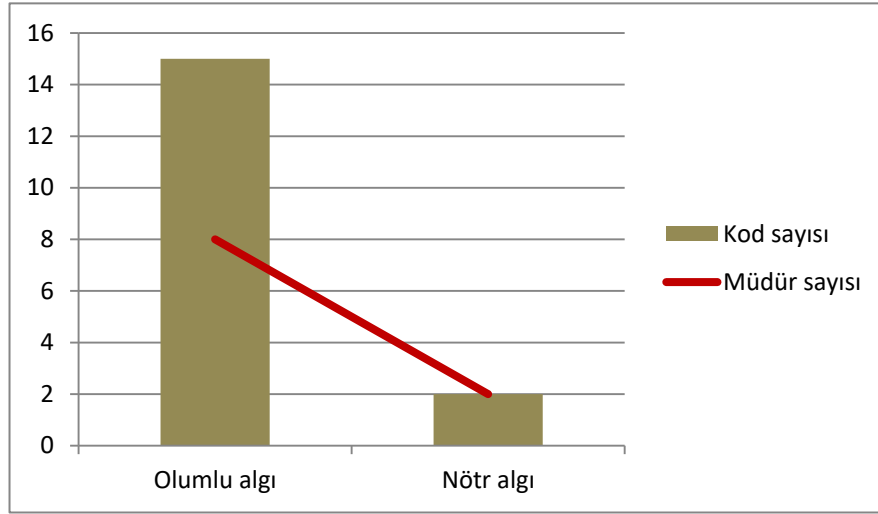
| Öneriler                                        | Frekans |
|-------------------------------------------------|---------|
| İstatistik oturumlarının süresinin arttırılması | 3       |
| Örnek denetim uygulamasının yapılması           | 2       |
| Alan uzmanı sayısının arttırılması              | 1       |
| Eğitimin tekrarlanması                          | 1       |
| Oyunlaştırma yönteminin kullanımı               | 1       |
| Eğitimin yeri                                   | 1       |

Tablo 4.23’e göre, katılımcı okul müdürlerinden EGBVP’yi geliştirici 6 farklı öneri gelmiştir. En çok öne çıkan önerinin istatistik oturumlarının süresinin arttırılması olduğu görülmektedir. EGBVP’nin pilot uygulamasında istatistik uygulaması için ayrılan sürenin yeterli olmadığı tespit edildiği ve bu oturumun

süresinin bir miktar arttırıldığı tezin yöntem bölümünde belirtilmişti. Asıl uygulama sonucunda da bu yönde önerilerin gelmesi, arttırılan sürenin de yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Oturum süresinin sınırları da dikkate alındığında; süre artışından ziyade, ekstra bir istatistik oturumun daha yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Okul müdürlerinden gelen örnek denetim uygulamasının yapılması önerisi ise bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bunu öneren okul müdürleri de zaten çekincelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Örnek bir denetim yapabilseydik ... Mesela bir laboratuvar dersini birlikte izleyebilir miydik? Tabi bunun sakıncaları da var. (Md3)*” “*Prosedürler imkân verir miydi bilmiyorum ama okul müdürleriyle birlikte bir gözlem uygulaması gerçekleştirilebilirdi. (Md8)*” EGBVP kapsamındaki “etkin dinleme” oturumu için dışarıdan bir alan uzmanı getirilmiş, diğer oturumlar araştırmacı tarafından sunulmuştur. Bundan sonraki uygulamalarda imkânlar ölçüsünde alan uzmanı sayısı arttırılması, katılımcıların farklı kişilerle etkileşim kurmasını ve onların tecrübelerinden yararlanmasını sağlayabilir. Eğitimin tekrarlanması önerisinin yaygınlaştırma kodu altında değerlendirilmesi daha uygun olacakken geliştirmeye yönelik öneriler koduna alınmasının gerekçesi; okul müdürünün EGBVP kazanımlarını pekiştirme amacıyla bu öneride bulunmasıdır. Md4 “*Çoğunu unutuyoruz çünkü biliyorsun hocam tekrar tekrar olmayınca. Tekrarlanmasını isterim hocam, en azından özet de olsa.*” Katılımcıların konumu ve yaşları göz önünde bulundurularak EGBVP’de ağırlıklı olarak tartışma yöntemi tercih edilmiştir, sadece bir oturumda eğitsel oyun tekniği kullanılmıştır. 1 okul müdürü içeriğin daha fazla oyunlaştırılarak sunulmasını önermiştir. EGBVP’nin tüm oturumları Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Merkezi salonunda gerçekleştirilmiştir. 1 okul müdürü bu salon yerine eğitimin bir okulda verilebileceğini önermiştir.

Yapılan görüşmelerdeki soruların tamamı okul müdürlerinin EGBVP hakkındaki algılarını tespit etmek için sorulmuştur. Bu sorular arasında katıldıkları eğitimi bir metafor ile özetlemelerinin istendiği soru da vardır. İçerik analizi ile tüm sorulardan elde edilen kodlar incelendiğinde EGBVP’ye yönelik olumsuz algının olmadığı görülmüştür. Kodların olumlu algılar (f=15) ve nötr algılar (f=2) olacak şekilde 2 gruba ayrıldığı tespit edilmiş olup bunlar EGBVP’ye ilişkin algılar teması altında değerlendirilmiştir. EGBVP’ye ilişkin algılar temasına ait frekans grafiği Şekil 4.10’da verilmiştir.



Şekil 4.10. EGBVP'ye ilişkin algılar teması frekans grafiği

Katılımcı okul müdürlerinin tamamının EGBVP'ye yönelik olumlu algılarının olduğu Şekil 4.10'da görülmektedir. 2 okul müdürünün ise hem olumlu hem de nötr algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu 2 okul müdürü metafor sorusu dışındaki sorularda olumlu algıya sahip olduklarını gösteren ifadeler kullanmış ("Genel itibariyle olumlu bir eğitim oldu. Yani genel anlamda iyiydi. Md3"; "Her şey gayet iyiydi bence. Md8"), ancak nötr algıya sahip oldukları, metafor sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Md3 "Bu eğitimi üç arabaya benzetirsek; Mercedes E200, Opel Astra ve Şahin'e benzetirsek; bu eğitim Opel Astra'ydı." diyerek EGBVP'ye ilişkin algısının nötr olduğunu ortaya koyarken; Md8 ise EGBVP'yi "hafif dalgalı denize" benzeterek eğitime ilişkin nötr algıya sahip olduğunu göstermiştir.

Md1 EGBVP için söylediği "... olumlu şeyler kattı bize. Bu eğitimin artısı ve faydasının çok olduğuna inanıyorum. Karşılıklı söyleşi, açık oturum gibi hissettim." ifadelerle olumlu algısını yansıtmıştır. Md4 EGBVP'ye yönelik olumlu algısını "Bu güzel bir çalışma oldu bizim için. Mesleki konuların konuşulduğu beş çayı gibiydi benim için." diye yansıtırken; Md5 ise "... faydalı bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Onca yoğun işin arasında geldik, oturduk, bilgilendik, muhabbetleştik ve elimiz dolu döndük. Yorgunluk kahvesi aklıma geldi." diye ifade etmiştir. Bu üç müdürün metaforlarının benzerlik göstermesinde EGBVP'de tartışma yönteminin ağırlıklı kullanılmasının etkisi olduğu söylenebilir. Md2 "Makine gibiydi, her şey tıklar tıklar

*işliyordu. Çok güzeldi. Ya şöyle hazırlanılmış, ondan sonra içi dolu, sistematik bir şekilde yürüdü. Bir neticeye ulaştı. O anlamda bir makine gibi değerlendiriyorum ben eğitimi. Ben mutlu oldum. İstifade ettiğimiz seminerlerden, kurslardan bir tanesi oldu açık söyleyim.” ifadeleriyle EGBVP’ye yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu göstermiştir. Md6 programa ilişkin olumlu algısını “Bu işi, bizim kurumda yapacağımız diğer bütün işlerin içerisinde bunu büyüttük, bunun üzerine yoğunlaştık, birikimimizi aldık. Durumumuzu gördük, bir mercek gibi oldu. Yani puntoyu büyük bir şekilde görmüş olduk rahat bir şekilde. Büyütüp oraya odaklanmamı sağladı.” şeklinde ifade ederken Md7 “Pusula size yönünüzü gösterir, yani kaybolmanızı önler. Bu eğitimde bize işin doğrusunu gösterdi, bu anlamda bize yön verdi. Bu yüzden pusula gibiydi diyorum.” diye ifade etmiştir.*

#### **4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi**

Araştırmanın nicel boyutu öğretmenlerle, nitel boyutu ise eğitimi alan okul müdürleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularından elde edilen sonuçlar EGBVP’nin okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Nitel bulgular EGBVP ile okul müdürlerinin denetimin ve geri bildirim öneminin farkına vardığını ve bu konudaki mesleki gelişim ihtiyaçlarını bu eğitim sayesinde giderdiklerini ortaya koymuştur. Okul müdürleri EGBVP’nin kendilerine denetim, geri bildirim verme, istatistiksel analiz, iletişim ve liderlik konularında katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin elde ettiklerini belirttikleri kazanımları gerçekte uygulayıp uygulamadıkları ise öğretmenler üzerinden OMGBÖ ile test edilmiştir. Yapılan analizler öğretmenlerin EGBVP sonrası okul müdürlerinin verdikleri geri bildirimleri ön teste göre anlamlı bir şekilde daha etkili bulduklarını göstermiştir.

Nitel araştırma sonucunda EGBVP ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileyerek amaca odaklandıkları tespit edilmiştir. Bu durum geri bildirim bağlamında ele alındığında; literatüre göre okul müdürlerden sık sık geri bildirim vermeleri beklenmektedir. Nicel veri toplama aracında öğretmenlere okul müdürlerinden bir eğitim öğretim yılı boyunca aldıkları geri bildirim sayısını belirtmeleri istenmiştir. Nicel bulgular deney grubunda yer alan okulların öğretmenlerinin EGBVP sonrası müdürlerinden anlamlı bir şekilde daha fazla geri

bildirim aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla EGBVP'nin okul müdürlerinin geri bildirim verme sıklıklarını arttırmaları üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümünde okul müdürlerinin EGBVP öncesi geri bildirim daha çok sözlü olarak vermeyi tercih ettikleri, yazılı olarak vermeyi tercih etmedikleri saptanmıştır. EGBVP sonrasında ise öğretmenler okul müdürlerinden EGBVP öncesine göre daha fazla yazılı geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Nitel görüşmelerde okul müdürlerinin bu tercih değişikliğine ilişkin doğrudan bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak nitel görüşmelerde okul müdürleri çeşitli yönetsel davranış değişiklikleri yaptıklarını, daha şeffaf olduklarını ve öğretimsel denetim konusunda öz güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Okul müdürleri gerçekleştirdikleri denetime güvendiklerinden ve süreci daha şeffaf yönettiklerinden, yaptıkları gözlemlerin raporlarını yazılı olarak öğretmenlere verme eğiliminde olmuş olabilirler.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sonuçların birbirleriyle örtüştüğü ve birbirlerini desteklediği görülmektedir. Okul müdürlerinin nitel araştırma ile EGBVP ile elde ettiklerini belirttikleri kazanımları, öğretmenlerle gerçekleştirilen nicel araştırma ile uygulamalarına yansıttıkları tespit edilmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

#### **5.1. EGBVP’nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Kapasiteleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma**

Araştırma bulguları; okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan Etkili Geri Bildirim Verme Programı’nın (EGBVP), deney grubundaki katılımcıların verdikleri geri bildirimlerin etkililiğini arttırdığını göstermektedir. EGBVP’nin geri bildirimin hem işlev hem de süreç boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Boyutlardaki anlamlı fark etki büyüklüğü bakımından incelendiğinde, EGBVP’nin işlev boyutu üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bulgular EGBVP’nin deney grubunun etkili geri bildirim verme kapasitelerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları incelendiğinde okul müdürlerinin verdiği geri bildirimlerin etkililiğinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ön testte ortalamaların yüksek olması nedeniyle EGBVP sonrası anlamlı bir fark tespit edilmiş olsa da, bu farkın etki büyüklüğü düşük kalmıştır. Ön test puanlarının yüksek çıkması; Ergen ve Eşiyok (2017)’un öğretmenlerin, öğretimi denetleme konusunda okul müdürlerini genel olarak yeterli buldukları veya Çınar (2010)’ın öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililik düzeylerini olumlu olarak değerlendirdikleri tespitlerindeki gibi, öğretmenlerin okul müdürlerini denetim sürecini yönetmede yeterli görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bozan ve Ekinci (2019) öğretmen performans değerlendirme kapsamında okul müdürlerinin

yeterliliklerini araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme sürecine yönelik yeterlilik algılarını “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; amaç ve uygulama - değerlendirme boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde tespit etmişlerdir. Her ne kadar bu araştırma ile aynı konu üzerinde çalışılmamış olsa da Bozan ve Ekinci (2019)’nin boyutları bu araştırmanın boyutlarına benzemektedir. Bu çalışmada geri bildirim verme sürecini yönetmeye yönelik olan süreç boyutu onların süreç boyutu ile, geri bildirim ifadelerinin işlevine odaklanan işlev boyutu ise onların amaç boyutuna benzemektedir. Ön testte süreç boyutunun ortalaması işlev boyutundan yüksek çıkmıştır. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen sonuçların Bozan ve Ekinci (2019)’nin elde ettiklerine benzediği söylenebilir.

Bu çalışmaya benzer bir çalışmada Bergin ve diğerleri (2017) verdikleri eğitim sonrası okul müdürlerinin ders gözleminde yaptıkları değerlendirmelerin ne derece doğru olduğunu araştırmışlardır. Yüz yüze eğitim ve yüksek nitelikli gözlem formlarının kullanıldığı özgün bir değerlendirme eğitiminin sonunda belli kriterlere göre okul müdürlerinin ders gözleminde öğretim uygulamasına yönelik yaptıkları değerlendirmelerin genel olarak doğru olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Balyer (2013) ise yaptığı değerlendirmede müdürlerin; öğretmenlerin derslerini izlediklerini, yapıcı geri bildirimlerde bulunduklarını ve bunların da öğretmenlerin eksikliklerini giderdiğini ortaya koymuştur.

Biçimlendirici denetimle desteklenmeyen düzey belirleyici değerlendirmeler öğretimin iyileştirilmesinde sınırlı etkiye sahiptir (Range ve diğerleri, 2011). Bu nedenle sonunda geri bildirim verilmeyen denetimlerin amacına ulaşması pek mümkün değildir; çünkü denetlenen kişi neyi iyi yaptığına ve sürdürmesi gerektiğine ya da neyi düzelterip geliştirmesi gerektiğine dair bilgi alamadığından, iyi veya kötü mevcut durumunu sürdürecektir ve örgüt amaçları doğrultusunda istenilen gelişimi gösteremeyecektir. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeden faydalanmaları ve derslerde daha etkili olmaları için neleri yapmaları gerektiğini bilmelidirler (Oliva ve Pawlas, 2008). Dolayısıyla denetim sonuçlarına ilişkin etkili geri bildirim almadıklarında denetlenenlerin gerçekleştiren denetimi yararsız görme düşüncesinde olmaları kaçınılmazdır. Schulman, Sullivan ve Glanz (2008) yaptıkları çalışmada gerçekleştirilen denetimlerin ideal olmaktan uzak olduğunu ortaya koyarak bu durumu örneklemiştir. Arslantaş, Tösten ve Avcı (2020)’nin yaptıkları çalışma öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders denetimi kapsamında

gerçekleştirilen ders gözlemlerini akademik gereklilik olarak gördüklerini ve liyakat sahibi kişilerle yapılması koşuluyla denetim amacıyla derslerinin gözlemlenmesini uygun bulduklarını ortaya koymuştur. Fakat öğretmenlerin bir kısmı denetleyici liyakatsizliği, denetimin baskı unsuru olarak kullanılması, denetimi öğretmene olan güvensizliğin göstergesi olarak algılanması gibi çeşitli sebeplerle ders gözlemi yapılmasının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özan ve Özdemir (2010)'ın yaptıkları çalışmada, öğretmenler denetimin mutlaka yapılmasını istediklerini, ancak mevcut uygulamalar nedeniyle denetimi sadece bürokratik bir iş olarak gördüklerini ve bu yüzden denetimin işlevselliğinin sorgulanması gerektiğine inandıklarını belirtmiştir. Denetim öğretmenler tarafından bir gereklilik olarak görülmesine rağmen, denetimin bürokratik bir süreci yerine getirmekten öteye gidememesinin sebebi, denetimin belki de en önemli ögesi olan geri bildirimin eksikliğidir. Geri bildirim önem verilmeyen ders ziyaretlerinin öğretmenlere olan katkılarının az olduğunu ortaya koyan çalışmalar bunu göstermektedir (Blase ve Blase, 1999; Grissom, Loeb ve Master, 2013), çünkü geri bildirim verilmediğinde gerçekleştirilen denetim denetlenen için hiç yapılmamış gibidir.

Okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı etkililerinin olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar vardır. Özdemir (2016) okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı olarak olumlu etki gösterdiğini tespit etmiştir. May ve Supovitz (2011)'in müdürlerin çabalarını nasıl dağıttığını ve bu çabalar ile öğretim uygulamasındaki değişiklikler arasındaki ilişkinin ne olduğunu anlamaya çalıştıkları araştırmalarında; okul müdürlerinin öğretimi geliştirme üzerindeki etkilerinin öğretmenlerle olan bireysel etkileşimleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve belirli öğretmenlerin gelişimine odaklanan müdürlerin öğretim uygulamalarında daha büyük değişiklikler üretebileceğini belirtmişlerdir. Robinson, Hohepa ve Lloyd (2009) 12 çalışma ile gerçekleştirilen meta analizi sonucunda; pedagojik liderlerin, öğretim hedeflerinin belirlenmesine ve izlenmesine doğrudan dâhil olarak, uygun kaynaklar sağlayarak, öğretim programını denetleyerek, öğretmenleri gözlemleyerek ve onlara geri bildirim sağlayarak, öğrenci başarısında orta derecede bir fark yaratabildiklerini belirlemişlerdir. Okul müdürlerinin öğretimin iyileştirilmesindeki dolaylı etkililerinin genelde öğretmen üzerinden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri, okul gelişimi ve öğrenci başarısı için çok önemlidir. Her ne kadar öğretmenler kendi mesleki gelişimlerinden sorumlu

olasalar da, müdürler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Bredeson, 2000). Education First (2015) raporlarında, öğretmenlere sağlanan geri bildirim ve desteğin kalitesinin, öğretimsel gelişimde önemli değişikliklere ve öğrenci sonuçlarında olumlu artışa yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmene öğretimi hakkında etkili geri bildirim vermek okul müdürünün önemli bir sorumluluğu olarak öne çıkmaktadır; çünkü birinin davranışları etkilenmek isteniyorsa, bunu geri bildirim dışında gerçekleştirmenin başka bir yolu yoktur (Seashore, Seashore ve Weinberg, 1992).

Mueller (2016) doktora tez araştırmasında müdürlerin nitelikli geri bildirim verme ve öğretmenleri geri bildirimleri uygulamaya teşvik etme kapasitelerinin, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını iyileştirmede önemli olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırmaya katılan öğretmenler ve okul müdürleri, öğrenci başarısının iyileştirilmesinde değerlendirici geri bildirimini bir fırsat olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Blase ve Blase (1999)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmenler geri bildirim gözlemlenebilir sınıf uygulamalarına odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmene yardımcı olmak için denetçiler; ders gözlemi yapmalı, geri bildirim sağlamalı, ders planlarının iyileştirilmesi için öneriler sunmalı, mevcut müfredat materyalleri hakkında tavsiyelerde bulunmalı ve personel geliştirme faaliyetleri düzenlemelidir; çünkü gerekli mesleki becerilere ve kişisel niteliklere sahip olan denetçilerin yardımını öğretmenler memnuniyetle karşılamaktadır (Oliva ve Pawlas, 2008). Bu kapsamda öğretimin kalitesini iyileştirmek için Chao ve Dugger (1996) denetçiler ve öğretmenler tarafından birlikte oluşturulan mesleki gelişim planlarının kullanılmasını önermektedir.

Başkalarına etkili geri bildirim vermek çoğu zaman, tutarlı olarak ve iyi bir şekilde uygulanması en zor becerilerden biridir (Hart, 2011), çünkü geri bildirim birçok değişkenle ilişkilidir. Astla kaliteli iletişim kurmak bunlardan bir tanesidir. Lejonberg, Elstad ve Christophersen (2018) öğretimin değerlendirilmesinde algılanan gelişimsel amaçlar, gözlem sonrası görüşmeyi yapan kişiyi tanıma ve iletişimi net olarak algılama ile öğretmenlerin gözlem sonrası görüşmeleri faydalı olarak algılamaları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca değerlendirmenin kontrol odaklı olarak algılanma düzeyi arttıkça, öğretmenlerin stres düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenlerle güven ilişkisi kurup, kontrol odaklı yaklaşımlar yerine işbirliğine dayalı yaklaşımları tercih etmesi öğretmenlerin stresini azaltarak geri bildirimi kabul etme düzeylerini

arttırabilir. Grissom, Loeb ve Master (2013)'in müdürlerin öğretmen koçluğuna, değerlendirmeye ve okulun eğitim programını geliştirmeye harcadıkları zamanın öğrenci kazanımlarını yordadığını ortaya koyan çalışmaları ile müdürlerin okulun iyileştirilmesi için bilgi toplamaktan daha fazla zamanı, topladıkları bilgileri kullanmaya ayırmalarının okulların gelişimine daha çok katkı sağlayacağını iddia etmektedirler. Aslında araştırmacılar toplanan bilgilerin geri bildirim olarak verilmesinin önemini vurgulamışlardır. Değerlendirme süreçlerinde bilgi toplamak ve toplanan bilgileri geri bildirim olarak aktarmak bir bütünün ayrılmaz iki parçası gibidir. Bilgi olmadan geri bildirim olmayacağı gibi her bilgi de geri bildirim olarak kullanılamaz. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde denetçilerin hem bilgi toplama hem de toplanan bilgiyi etkili ifadelerle geri bildirim dönüştürme becerilerine sahip olması beklenir. Elde edilen sonuçlara göre EGBVP ile bu becerilerin okul müdürlerine kazandırıldığı söylenebilir.

Geri bildirim verirken astların mesleki kıdemleri de dikkate alınmalıdır. Finkelstein ve Fishbach (2012) yaptıkları araştırmada işlerinde acemi olanların aldıkları geri bildirimde, hedeflerinin değerli olup olmadığına; hedeflerinden emin olan tecrübelilerin ise aldıkları geri bildirimde, bu hedeflerine erişme hızlarının yeterli olup olmadığına baktıklarını ortaya koymuştur. Yine acemiler, güçlü yönleri hakkında olumlu geri bildirim alma ve böyle bir geri bildirim aldıklarında davranışlarını ve tutumlarını değiştirme eğiliminde olurken; tecrübeliler zayıf yönleri hakkında olumsuz geri bildirim alma ve aldıkları geri bildirimde göre davranışları ve tutumları değiştirme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Koşar ve Buran (2019) okul müdürlerinin kendisinden daha kıdemli olan öğretmenlerle denetim sonrası görüşürken sözlerine dikkat ettiklerini ve onları rahatsız edecek ifadelerden kaçındıklarını belirtmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin ders denetimi ile elde ettikleri olumlu ve olumsuz görüşlerini genelde dönem sonu kurul toplantısında ve isim vermeden gündeme getirdikleri de tespit edilmiştir. Bu şekilde verilen geri bildirimler hiçbir işe yaramayacaktır; çünkü hem gerinin alıcısı belli değildir hem de dönem sonu olduğu için yapılan gözlemlerin üzerinden fazla vakit geçmiştir. Okul müdürlerinden beklenen gözlemledikleri derse ilişkin gerinin bildirimlerini vakit geçirmeden ve bireysel olarak vermeleridir. Okul müdürlerinin kıdemli öğretmenlere geri bildirim vermekten kaçınmalarının sebebi yaptıkları değerlendirmeye güvenmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Böyle mesleki gelişim ihtiyacı olan okul müdürleri için EGBVP'nin uygulanması yerinde olacaktır.

Öğretim davranışlarındaki herhangi bir değişiklik için sosyal desteğe, profesyonel ve entelektüel uyarıcıya ihtiyaç duyulmaktadır (Hoy ve Forsyth, 1986). Özdemir (2016) öğretmenlerin, okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma boyutunda olduğunu, en düşük ortalamanın ise sınıf içi uygulamalara dâhil olma davranışlarında olduğunu belirlemiştir. Okul müdüründen nitelikli öğretimin ilkelerini anlaması ve öğrencilere uygun içeriğin verildiğini bilecek kadar müfredat bilgisine sahip olması beklenir. Böylelikle öğretimi geliştirmek için yapıcı geri bildirim sağlayabileceği varsayılır (Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010). Hart (2011) bir yöneticinin etkili geri bildirim verme konusunda ne kadar yetenekli ise, verdiği geri bildirimin kabul görme olasılığının o kadar yüksek olduğunu belirtir. Böyle yöneticilere çalışanlar genellikle saygı duyar, güvenir ve onlardan tavsiye isterler. Öte yandan, yönetici bu beceride zayıf ise, çalışanlar genellikle beklentilerin net olmadığından şikâyet ederler, yöneticinin tavsiye ve görüşlerini istemezler. Bu nedenle müdür adaylarına çeşitli gözlem araçlarının nasıl kullanılacağına yanı sıra gözlem verilerini anlamlı geri bildirimlere nasıl dönüştüreceklerinin öğretilmesi önerilmektedir (Taylor Backor ve Gordon, 2015). Bu araştırma kapsamında geliştirilen EGBVP ile bu sağlanabilir.

## **5.2. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Tercihleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma**

Bu çalışmada EGBVP'nin okul müdürlerinin geri bildirim verme tercihleri üzerinde etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonucunda EGBVP sonrası deney grubu okul müdürlerinin geri bildirim verme tercihlerinin anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Sözlü geri bildirimin tek başına verilme oranları azalmış, sözlü ve yazılı geri bildirimin birlikte verilme oranları ise artmıştır. Aslında okul müdürlerinin sadece yazılı geri bildirim verme oranlarının arttığı da söylenebilir. EGBVP ile verdikleri geri bildirimleri somut verilere dayandırmaları, bunları şeffaf bir şekilde paylaşarak güven oluşturulması gerektiğini öğrenen okul müdürleri, nitel görüşmelerde ders gözleminde kullandıkları gözlem formlarını öğretmenlerle paylaşarak onlara yazılı geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir.

Freiberg ve Waxman (1988) müdürlerden, mentorlardan, koçlardan ve diğerlerinden gelen yazılı geri bildirimin öğretmenlerin öğretim davranışlarını

etkileme potansiyeli olduğu bildirmiştir. Ayrıca birçok araştırma, öğretimi geliştirmek için yazılı geri bildirim vermenin önemini vurgulamaktadır (Garza, 2001; Gordon, 2003; Hoy ve Hoy, 2003; Santeusano, 1998). Gözlem döngüsünün dokümantasyonu; gözlem öncesi oturumun ana noktalarının, gözlemde elde edilen verilerin ve gözlem sonrası görüşmenin sonuçlarının derlendiği bir gözlem formu üzerinde gerçekleştirilebilir. Öğretmenin doldurulmuş gözlem formunun bir kopyasını alması önemlidir. Denetçi, her öğretmen için bir sınıf gözlem kaydı tutmalıdır. Bu kayıtlar ayrıca daha kapsamlı bir portfolyoya dâhil edilebilir (Dudney, 2002). Performansa ilişkin bu veriler; ölçümler anlamlı ve ilgili olduğunda ve geri bildirim etkili bir şekilde verildiğinde gelişim için motive edici önemli bir unsur olabilmektedir. Bu tür geri bildirimleri alan bireylerin, aldıkları geri bildirimleri davranışları, becerileri ve bilgileriyle ilişkilendirebilmeleri beklenmektedir (Ting ve Scisco, 2012).

Ovando (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin gerçek sınıf verilerine dayalı, profesyonel diyalog fırsatlarını geliştirme potansiyeline sahip, açık ve spesifik yazılı geri bildirimde değer verdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler geri bildirim belirleyici düzeyinden memnun kaldıklarını, öğretimlerindeki hem güçlü hem de zayıf yönleri tartışmaya açık olduklarını, bu nedenle yazılı geri bildirimde dayalı olarak ortaya çıkan diyalog kurma fırsatını takdir ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yazılı geri bildirim öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan mesleki gelişimine rehberlik etme potansiyeline sahip olduğunu düşünmektedirler. Ovando (2005) öğretmenlere yapıcı yazılı geri bildirim sağlamanın, öğretim liderliği ve denetim pozisyonlarında olanlar için faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Yazılı geri bildirimlerin öğretmenlerin motivasyonuna ve mesleki gelişimlerine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda, EGBVP'nin sınıf içi öğretimi iyileştirecek nitelikte geri bildirimlerin verilmesini sağlaması belki de yazılı geri bildirimlerden kaynaklanmaktadır. Bu etkiyi sağlamada sözlü geri bildirimlerin tek başına verilmesi yetersiz kalmış olabilir; çünkü sadece sözlü geri bildirim verilme oranı ön teste göre azalmıştır. Bir başka ifadeyle yazılı geri bildirim tek başına ya da sözlü geri bildirimle birlikte verilmesi EGBVP'nin etkililiğini arttırmış olabilir. Ancak bu araştırma kapsamında yazılı geri bildirimlerin EGBVP'nin etkililiği üzerinde ne derece katkısının olduğunu belli değildir. Bu problem farklı bir araştırma konusu olarak ayrıyeten çalışılabilir.

### 5.3. EGBVP'nin Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Verme Sıklığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

EGBVP ile okul müdürlerinin öğretmenlere daha sık geri bildirim verdikleri tespit edilmiştir. EGBVP sonrası deney grubu okul müdürlerinin bir öğretim yılı içerisinde öğretmenlere verdikleri geri bildirim sayısının anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Deney grubu son testinde hiç geri bildirim almadığı belirten öğretmen sayısı azalmış, bu durum N sayısına da yansımıştır. Genel olarak geri bildirim alma sayısı arttıkça ölçekten elde edilen toplam puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgunun literatür ile örtüşmektedir, çünkü etkili geri bildirim üzerine yapılan çalışmalar etkili geri bildirimin özelliklerinden birinin sıklıkla verilmesi olduğunu ortaya koymuştur (Brinko, 1993; Buron ve McDonald-Mann, 2004; Freeman, 1985; Harvard Business Review, 2014; Tulgan, 1999; Wiggins, 2012; Zepeda ve Mayers, 2004). Öğretmenlere sınıf uygulamalarıyla ilgili sık ve spesifik geri bildirim verilmesinin hem onların performansını hem de öğrencilerin başarısını arttırdığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Garet ve diğerleri, 2017; Steinberg ve Sartain, 2015). Dolayısıyla EGBVP'nin etkili geri bildirimin bir özelliği olan sık geri bildirim verilmesi gibi önemli bir davranışı okul müdürlerine kazandırdığı söylenebilir.

Çalışanlara sık geri bildirim verilmesinin hem örgüte hem de çalışanın kendisine birçok katkısının olduğu söylenebilir. Çoğu insan performansları hakkında düzenli geri bildirim ister ve buna ihtiyaç duyar. Denetçilerin daha sık daha iyi geri bildirim vermeleri ile işte ortaya çıkan performans sorunlarının yüzde 80'inin çözülebileceği tahmin edilmektedir (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993). Garber (2007) beklentileri açık bir şekilde anlayan ve işlerini yapmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış geri bildirimleri sıklıkla alan çalışanların örgüte bağlılık düzeylerinin yüksek olacağından bahseder. Bu nedenle sık sınıf ziyareti yapan ve eğitimle meşgul olan yöneticiler, öğretmenlere ihtiyaç duydukları değerli geri bildirimleri zamanında verebilir (Frase ve Streshly, 1994). Performansa yönelik geri bildirim verilmemesi veya az verilmesi ise çalışanlarının stresini arttırdığı gibi sosyal kaytarma davranışına da neden olabilmektedir (Luthans, 2011). Çalışanlara daha fazla sorumluluk, daha anlamlı iş, daha fazla özerklik ve daha fazla geri bildirim vermek; onlara iş faaliyetleri üzerinde daha fazla kontrol imkânı sağlar ve başkalarına olan bağımlılıklarını azaltır (Robbins ve Judge, 2011). Ancak geri bildirimin sık verilmesine vurgu yapan literatürdeki birçok araştırmacının aksine Greve (2003)

performans raporları arasındaki sürenin kısaltılmasının, yani daha sık geri bildirim verilmesinin performans geri bildirimini işlevsiz hale getirebileceğini iddia eder ve performans geri bildirimının faydasının, sıklığına göre değil, gelecekteki sonuçları tahmin etmedeki etkililiğine göre belirleneceğini söyler. Bu iddiasını da fazla bilginin karar vermeyi zorlaştıracığına dayandırır. Greve geri bildirim etkililiğinin sıklıkla verilmesinden değil, içeriğinin geleceği yordayacak bilgileri içermesine bağlar. Bu iddia sınırlı sayıda değişkenden etkilenen ve süreç değerlendirmeyi gerektirmeyen örgütler için geçerli olabilir, ancak eğitim kurumları gibi öğretimi iyileştirmenin birçok değişkenden etkilendiği ve süreç değerlendirmesine ihtiyaç duyulan örgütler için geçerli olmayabilir. Bu tür örgütlerde geri bildirim sıklıkla verilmesi faydalı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar geri bildirim sıklıkla verilmesini vurgulasa da ne sıklıkla olması gerektiğini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada geri bildirim etkililiği bakımından 4 kez ve üzeri geri bildirim alanlarla 3 kez ve altında geri bildirim alanlar arasında 4 kez ve üzeri olan grupların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 4 kez ve üzeri geri bildirim alan grupların kendi aralarında anlamlı bir fark bulunmaması nedeniyle öğretmenlerin bir öğretim yılında en az 4 kez sözlü ve/veya yazılı geri bildirim alması sınıf içi öğretimin iyileştirilmesinde alt sınır olarak kabul edilebilir.

Hoversten (1992) okul müdürlerinin öğretmenlerine sık sık geri bildirim vermelerini olumlu öğretimsel liderlik özelliklerin biri olarak görmektedir. Ancak okul müdürlerinin bu sorumluluğu tam olarak yerine getirdiği söylenemez. Donaldson (2016) öğretmenlerin geri bildirim değer verdiklerini ancak yeteri kadar geri bildirim alamadıklarını belirtmektedir. Amerika'nın 14 bölgesinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %7'si hiç geri bildirim almadıklarını, %21'i ise yalnızca bir kez geri bildirim aldıklarını bildirmiştir. Bazı öğretmenler de ayaküstü, geç veya vasat geri bildirim aldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Ärlestig (2007) okul içindeki iletişimin, öğrenmeyi, önemli pedagojik ve okul geliştirme gibi görece daha zor konuları teşvik etmek yerine, yalnızca günlük işleri yürütmek için gerekli bilgileri ilettiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %3'ünün haftalık, %3'ünün ayda bir iki kez, %50'sinin dönemde bir iki kez geri bildirim aldığı, %36'sının ise neredeyse hiç geri bildirim almadığı tespit edilmiştir. Kalan %8 ise cevap vermemiştir. Koşar ve Buran (2019) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin bir eğitim öğretim yılında çoğunlukla bir kez ders denetimi yaptıklarını belirlemiştir. Ancak bu denetimlerin yasal yükümlülüğü yerine

getirmek için formaliteden yapıldığı belirtilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yerine getirmelerinde onlara güvendikleri için ve sadece ders içi etkinliklerle öğretmenin değerlendirilmesinin yanlış olacağını düşündükleri için denetimi formalite olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Akbaşlı ve Tunç (2019)'a göre öğretmenler bir ya da iki ders saati olarak yapılan denetimleri, öğretmenlik becerileriyle ilgili çıkarımda bulunmak için yeterli bulmazken; öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim konusunda daha objektif ve doğru kararlar vermelerini beklemektedir.

Objektiflik kaygıları olmasına rağmen öğretmenler okul müdürünün yapacağı denetimleri, süreç değerlendirmesi olması ve performansın daha yakından izlenmesi açısından tercih etmektedir (Aslanargun ve Göksoy, 2013). Ancak Calabrese, Short ve Zepeda, (1996) birçok müdürün, sınıf öğretiminin etkililiği konusunda yeterli bir şekilde eğitilmediğini, dolayısıyla bu müdürlerin, öğretimin etkililiği dışındaki konulara daha fazla odaklandığını iddia ederler. Hill ve Grossman (2013) genel değerlendirmeye yönelik standart gözlem araçları kullanmanın ve öğretmenlerden bir yılda çok az sayıda gözlem verisi toplamanın geçmişte öğretimsel gelişimi sağlamadığını ve bu uygulamaların sürdürülmesinin gelecekte de öğretimsel gelişimi sağlamada başarısız olacağını savunur. Bu nedenle bir öğretmen performansı hakkında herhangi bir resmi yargıda bulunulmadan önce birkaç gözlem ve görüşmeye ihtiyaç vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2000). Yüksek performanslı okullarda, müdürlerin sınıf gözlemleri yapma ve daha sonra geri bildirim sağlama olasılığı daha yüksektir. Bu tür okullardaki öğretmenler, müdürlerinin öğretim için net performans standartları belirlediklerini ve bunlara uyduklarını ve bunun yanı sıra, öğretimlerini geliştirmelerine yardımcı olan düzenli sınıf gözlemleri yaptıklarını bildirmiştir (Robinson, Hohepa ve Lloyd, 2009). Dolayısıyla başarılı okulların müfredat ve öğretim konuları ile ilgilenen, öğretmenlerle doğrudan çalışmaktan korkmayan ve sık sık sınıf ziyaretleri gerçekleştiren müdürlere sahip oldukları söylenebilir (du Plessis, 2013). Bu araştırma kapsamında geliştirilen EGBVP ile okul müdürlerine bu tür öğretimsel liderlik özelliklerini kazandırmak mümkün olabilir.

#### 5.4. EGBVP'nin Etkililiğine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Tartışma

EGBVP'nin etkililiğine ilişkin okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, uygulanan programın okul müdürleri üzerinde çeşitli olumlu katkılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitim sayesinde okul müdürleri öncelikle mesleki gelişim ihtiyacı duyduklarının farkına varmışlardır. Özellikle denetim ve geri bildirim konularında eksiklerinin olduğunu ve EGBVP ile bu eksikliklerini giderme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ağaoğlu ve Ağaoğlu (2020) da araştırmalarında okul müdürlerinin denetim alanında kendi mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla denetçiler, güncel kalmak ve etkililiklerini sürdürmek için hizmet içi faaliyetlere katılmalı, düzenli ve sistematik olarak kendilerini değerlendirmeli ve öğretmenlerden etkinliklerini değerlendirmelerini istemelidir (Oliva ve Pawlas, 2008).

Okul müdürleri yaptıkları uygulamalarla öğretmenlerin geri bildirim alarak desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğunu fark ettiklerini de belirtmişlerdir. Klich ve Feldman (1992) bireylerin hem bilişsel hem de değerlendirici geri bildirimini istediklerini ve bunlara ihtiyaç duyduklarını araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Özellikle neyi doğru ya da yanlış yaptıklarını ve genel olarak nasıl yaptıklarını bilmek istemektedirler. Bireylerin yalnızca belirli çalışma davranışları geliştirmelerine yardımcı olan değil, aynı zamanda onlara doğru yolda olup olmadıklarını söyleyen geri bildirimde de ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler de derinlemesine düşünmeyi teşvik eden, güven geliştiren ve mesleki gelişimi teşvik eden geri bildirim istediklerini bildirirler (Mueller, 2016). Böylelikle öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerini sınıflarında ziyaret etmelerini ve yapıcı geri bildirimde bulunmalarını beklerler (Zepeda, 2013). Sergiovanni (2001) öğretmenlerin kendileri için önemli mesleki hedefleri olduğunu ve onlara fırsat verilmesi durumunda bu hedeflere ulaşmak için çok sıkı çalışacaklarını belirtmektedir. Bu nedenle sınıfta öğrenci öğrenimini geliştiren öğretim konusunda öğretmenleri desteklemeye odaklanmak önemlidir (Feeney, 2007).

EGBVP ile okul müdürleri denetim sürecinin nasıl yönetilmesi gerektiğini, ders gözlem formlarından nasıl yararlanacaklarını ve bu formlar aracılığıyla topladıkları verileri nasıl etkili geri bildirimde dönüştüreceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Mette ve diğerleri (2015) öğretmenlerin tüm gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşme öğelerinin önemli olduğuna inandıklarını belirlemişlerdir. Aynı

çalışmada gözlem öncesi görüşmede “öğrencilerin derse katılımı” üzerine yapılan müzakerenin, gözlem sonrası görüşmede ise “öğretmenin öz değerlendirme yapma kapasitesini geliştirmenin” öğretimin iyileştirilmesinde müdürün denetim etkililiğinin yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Gözlemlerde kullanılan değerlendirme araçlarının, öğretmenlerin gelişimine yardımcı olma felsefesiyle tutarlı bir şekilde oluşturulması da önemlidir. Ayrıca bu araçlar öğretmenlerle paylaşılarak, öğretmenlerin kendilerinden gerçekleştirmeleri beklenen kriterleri öğrenmeleri sağlanmalıdır (Dunkleberger, 1982). Okulların işleyişinde para, materyal, zaman, yer, olanaklar ve müfredat önemli olsa da okulların kalbi personelidir. Otomasyon ile çalışan fabrikaların aksine okullar, işleyişinin neredeyse her yönü için büyük ölçüde insan performansına bağımlıdır. Bu nedenle okulların işleyişinde personel yetenekleri kritik öneme sahiptir. (Harris, 1980). Bu yetenekleri geliştirmek de geri bildirim görüşmeleri ile mümkündür. Robinson, Hohepa ve Lloyd (2009) yüksek performanslı okullardaki öğretmenlerin ve müdürlerin, öğretimin öğrenci başarısını nasıl etkilediği de dâhil olmak üzere, öğretimle ilgili konularda meslektaşlar arası tartışmalara aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Birçok yönetici hedefe ulaşmadan olumlu geri bildirim vermeyi tercih etmemektedir (Ting ve Scisco, 2012). Center for Creative Leadership’nin liderlerle olan deneyimleri, çalışma ortamında geri bildirim alan bir kişinin geri bildirimin adil olduğuna inanması için her bir olumsuz ifadeye karşılık dört olumlu ifade gerektiğini ortaya koymaktadır. 4:1 oranını takip etmek, olumlu ve olumsuz geri bildirimlerin ve sayılması demek değildir. Olumlu ve olumsuz geri bildirimlerinizin zaman içinde nasıl dengelendiği önemlidir. Herhangi bir geri bildirim oturumu olumlu veya olumsuz olabilir, ancak belirli bir süre boyunca olumlu-olumsuz yorumların dengesine dikkat edilmelidir (Bal ve diğerleri, 2008; Buron ve McDonald-Mann, 1999). Zbar, Marshall ve Power (2007)’da benzer şekilde pozitif ve negatif geri bildirim oranının 80:20 olmasını önermektedir. Birini eleştiri yağmuruna tutmak kişiye pek yardımcı olmaz ve o kişinin değişim isteklerini de engeller. Birkaç problem alanı varsa, bunların önceliklendirilmesi ve en çok ihtiyaç duyulan ve geliştirilebilecek bir veya iki alana odaklanması gerekir. Performansın olumsuz yönlerine çok fazla vurgu yapılması, öğretmenleri savunmacı hale getirir ve öğrencileri, velileri, kaynak eksikliğini vb. şeyleri suçlar ve sorunun kendinden kaynaklanmadığına inandırdığı için performanslarında iyileştirme yapmaları pek mümkün olmaz. Bunun yerine sık sık olumlu geri bildirim verilerek, olumsuz geri

bildirimlerin daha inandırıcı ve daha az tehdit edici görünmesi sağlanabilir (Harvard Business Review, 2014). Olumsuz geri bildirimin yanlış anlaşılma ve kabul edilmeme ihtimali yüksek olduğundan, bu sorunla başa çıkmak için geri bildirimlerin spesifik olarak verilmesi önerilmektedir; çünkü bu tür geri bildirimlerin çarpıtılması ve inkar edilmesi daha zordur (Ilgen, Fisher ve Taylor, 1979).

Öğretme eylemini değerlendirmek, uzmanlık becerileri gerektiren çok karmaşık bir görev olduğundan bu görevi yerine getiren kişiler üzerlerinde baskı hissetmektedirler (Dudney, 2002). Koşar ve Buran (2019) denetim sürecinin hem öğretmende hem de okul müdüründe kaygı oluşturduğunu, oluşan kaygı nedeniyle çeşitli sorunların ortaya çıktığı sonucuna varmışlar ve öğretmenlerin her eleştiriyi olumsuz olarak algılamasını da öne çıkan sorun olarak kabul etmişlerdir. Bunun okul müdürlerinin olumsuz geri bildirim vermeyi bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle geri bildirimin alıcı tarafından doğru bir şekilde algılanması önemlidir (Ilgen, Fisher ve Taylor, 1979). Weisberg ve diğerleri (2009) tüm öğretmenlerin sınıftaki etkililiklerinin aynı olduğunu varsayma eğilimi olan “genelleme etkisini (widget effect)” bir başka sorun olarak görürler. Değerlendirme sistemlerinin bireysel olarak öğretmenlerin öğretim performansı hakkında doğru ve güvenilir bilgi sağlamadaki başarısızlığının bu etkiyi kuvvetlendirdiğini iddia ederler. Genelleme etkisini kırmak için ise kapsamlı bir performans değerlendirme sisteminin benimsenmesini, değerlendirme yapan yöneticilerin eğitilmesini, performans değerlendirme sisteminin insan sermayesi politikaları ile entegre edilmesini ve sürecin adil ve etkili işlemesi durumunda gelişim göstermeyen öğretmenler için işten çıkarma politikalarının benimsenmesini önerirler. Weisberg ve diğerleri (2009)’nin yöneticilerin eğitilmesi önerisinin, etkililiği bu araştırma ile ortaya konan EGBVP ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Astlara geri bildirim vermek yöneticilere rahatsız edici gelebilir (Burton ve McDonald-Mann, 2004; Cannon ve Witherspoon, 2005). Bazı müdürler öğretmenlerin öz saygılarına zarar vereceği ve düzey belirleyici değerlendirmeden sayılabileceği korkusuyla değerlendirme sürecinde iyileştirilmesi gereken alanları belirtmekte rahat olmadıklarını ifade etmişlerdir (Frase ve Streshly, 1994). Ağaoğlu ve Ağaoğlu (2020)’nin çalışması okul müdürlerinin sadece yönetmeliklere göre denetim yaptıklarını, denetim sürecine kişisel olarak katkıda bulunmak istemediklerini, ayrıca denetimlerde öğretmenler ile aralarında yanlış anlaşılmalara önlemek için çekimser kaldıklarını göstermiştir. Frase ve Streshly (1994)

öğretmenlerin denetimlerde okul müdürlerinden nadiren değerli öneriler aldıklarını, müdürlerin öğretimle ilgili önemli konuları konuşmaktan kaçınarak daha önemsiz konular hakkında konuştuklarını belirttiklerinden bahseder. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını artırmak için ihtiyaç duydukları geri bildirimi alamadıklarını iddia ederler. Öğretmenler böyle gerçekleştirilen denetimleri kaliteyi ve performansı artırmak için tasarlanmış profesyonel değerlendirmeler olarak değil, katlanılması gereken ritüeller olarak görmekteler (Papay, 2012). Arneson (2015) öğretmenden gelebilecek soruları veya öneri isteklerini bilemeyecek olma korkusundan dolayı okul müdürlerinin öğretmenlerle görüşmelerinde öğretim uygulamaları hakkında derinlemesine konuşmaktan kaçındıklarını ve toplantıyı yüzeysel olarak geçiştirdiklerini belirtmektedir. Yöneticilerin geri bildirim vermekten kaçınma eğilimi gösterme gerekçelerinin öz yeterlilik ve dolayısıyla öz güven sorunundan kaynaklandığı düşünülmektedir. EGBVP'ye katılan okul müdürleri denetim yapma ve geri bildirim verme konularında daha donanımlı hale geldiklerini, ders gözlemine daha profesyonel yaptıklarını ve yaptıkları işe güvendiklerini belirtmişlerdir. EGBVP gibi eğitimlerle okul müdürlerinin mesleki gelişimleri sağlandığında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları geri bildirimleri alabilecekleri değerlendirilmektedir.

EGBVP'nin okul müdürlerinin çeşitli olumlu tutumlar geliştirerek yönetsel davranış değişiklikleri yapmalarında da etkisi olmuştur. EGBVP sonrası okul müdürlerinin denetim sürecinde öğretmenlerin görüşlerini alarak onlarla olan işbirliğini arttırdıkları belirlenmiştir. Bu artışın ardında etkin dinleme oturumunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Etkin dinleme oturumu ile okul müdürleri iletişim becerilerin geliştiğini belirtmiştir. Yöneticilerin gelişmiş dinleme ve geri bildirim verme becerilerine sahip olması ve geri bildirimde bulunurken samimi olmaları beklenmektedir (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993; Riddle, 2016). Benlik saygısı yüksek olan kişilerin, nesnel geri bildirimleri kabul etmeleri, kendilerini başkalarının onları gördüğü gibi görmeleri, istenen değişiklikleri yapmaları ve işbirliği içinde davranmaları daha olasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2000). Oliva ve Pawlas (2008) kişilerarası iletişim becerilerini, başarılı denetimin önemli bir parçası olarak görmektedirler. Calabrese, Short ve Zepeda (1996)'ya göre; denetim sadece sınıf gözlemlerinden çok daha fazlasını kapsayan ve devamlı bir süreç olduğundan; müdür, öğretim programının amaç ve hedeflerini, hangi program veya stratejilerin başlatılması ve bunların nasıl değerlendirilmesi gerektiğini belirlemede öğretmenler ve diğer personelle yakından çalışmalıdır. Böylelikle karşılıklı işbirliği ile yöneticiler

ve öğretmenler, öğrenci öğrenme kazanımlarını ele alacak profesyonel hedefleri birlikte belirlemiş olurlar (Feeney, 2007).

Covey (2009)'e göre performansa ilişkin objektif geri bildirim verilmediğinde, insanlar kısa süre içerisinde işe yönelik azimlerini kaybederler. Başarılı olma ve sonuç alma arzusuyla motive olan insanlar, yaptıklarının görülmesi ve takdir edilmesi durumunda ise daha sıkı çalışacaklardır (Berry, Cadwell ve Fehrmann, 1993). Dürüst geri bildirimler, astların hedefler geliştirmesine, olumlu değişiklikler yapmasına ve pekiştirmesine, özgüvenlerini artırmasına ve harekete geçmek için motive olmalarına yardımcı olacaktır (Buron ve McDonald-Mann, 2004). İnsanlar eylemlerini değiştirmek veya iyileştirmek istediklerinde, becerilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirme ve hangi yöne gitmeleri gerektiğine dair bir fikir edinme isteği onları daha çok motive etmektedir (Finkelstein ve Fishbach, 2012). Okul müdürünün etkili geri bildirim vermesi öğrenci başarısını arttırmada tek başına yeterli olmayacaktır, çünkü eğer öğretmen öğretimi iyileştirmek için verilen geri bildirimleri uygulamazsa, o sınıfın öğrenci başarısı sabit kalacaktır (Mueller, 2016). Feeney (2007) yansıtıcı sorgulamayı teşvik edecek bir yapı sağlandığında, öğretmenlerin geri bildirimini içselleştirme ve öğretimlerini geliştirmek için düzeltmeler yapma olasılığının daha yüksek olacağını iddia eder. Khachatryan (2015) öğretmenlere öğretimsel uygulamalarının ayrıntılarına odaklanan geri bildirim sağlamanın, onları öğrenme süreçlerini geliştirme ve öğretimde değişiklik yapma konusunda harekete geçirdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan nitel görüşmeler EGBVP'nin okul müdürlerinin öğretimi iyileştirme amacına odaklanmalarını sağladığını, bu amaçlar doğrultusunda öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri motive ettiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla EGBVP'ye katılan okul müdürleri sadece etkili geri bildirimlerle öğretmene destek olmakla kalmayıp, öğretmenleri motive edici öğretimsel liderlik davranışları da sergileyebilmektedir.

Lunenburg ve Ornstein (2000) öğretmenlerin denetim sonunda aldıkları geri bildirimini değerli bulduklarını ve okul müdürlerinin ya da denetçilerin öğretim stratejilerini ve becerilerini tanımlarken, çözüm önerisi sunarken verdikleri bilgileri takdir ettiklerini belirtir; çünkü hedefe yönelik geri bildirim verilmesi performansa ilişkin belirsizlikleri, işgörenlerin korku ve streslerini azaltmaktadır (Robbins ve Judge, 2011). Ayrıca müdürlerin öğretmenlerle olan ilişkileri; müdürlerin ve öğretmenlerin iş doyumu, uyum ve bağlılık düzeylerini de etkilemektedir (Price,

2012). Evans (1999)'ın yaptığı araştırmada; okul müdürleri tarafından çalışmaları hakkında olumlu geri bildirim verilen öğretmenler, almayanlara göre daha yüksek iş doyumunu, moral ve motivasyon bildirmişlerdir. Bununla birlikte, okul müdürlerinden herhangi bir övgü ya da gerçekten herhangi bir geri bildirim almayan öğretmenler ise iş doyumlarının olmadığını ve çabalarının görülmemesi nedeniyle morallerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Wilk ve Redmon (1997) yaptıkları çalışmada günlük geri bildirimin hem verimlilik hem de çalışanın iş doyumunu üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde gözlem sonrası görüşmeleri planlama ve yürütme konusunda becerikli olan denetçiler de, meslektaşlarının profesyonel gelişimlerine yardımcı olmak gibi psikolojik bir ödüle sahip olacaktır (Sweeney, 1982b). EGBVP sonrası yapılan görüşmelerde okul müdürleri denetim ve geri bildirim süreçlerindeki uygulamalarının hem kendilerinin hem de öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığını belirtmiştir. Aynı zamanda denetimin yine hem kendileri hem de öğretmenler açısından daha rahat olduğunu da ifade etmişlerdir. Dolayısıyla EGBVP'nin öğretmen ve okul müdürlerine literatürde geçtiği gibi iş doyumunu sağlayan bir özelliğinin olduğu da söylenebilir.

Denetimin amacı, öğretimi iyileştirmek için öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktır. Öğretimin iyileştirilmesi ise uzun vadeli ve sürekli bir süreçtir (Hoy ve Forsyth, 1986). Aydın (2016) klinik denetimi uygulamanın hem öğretmen hem de okul müdürü için uzun zaman aldığını belirtmiştir. Değerlendirme sürecinde yapılması gereken evrak işleri ile öğretmeni derinlemesine ve uzun dönemli takip etmek için gerektiği kadar zamana sahip olamama okul müdürlerinin önündeki engellerdendir (Freiberg, 1987). İdari iş yüklerinin fazla olması nedeniyle çoğu müdürün, tüm öğretmenleri denetlemek ve ayrıntılı geri bildirim sağlamak için yeterli zamanı olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Beytekin ve Tas, 2017; Ergen ve Eşiyok, 2017; Seyfarth ve Nowinski, 1987); okul müdürlerinin zamanlarını denetim görevinden daha önemli gördükleri yönetsel görevlere harcadıklarını tespit eden çalışmalar da vardır (Akçay ve Başar, 2004; Kaykanacı, 2003). Frase ve Streshly (1994) denetimde zaman sorununu okul müdürleri tarafından değerlendirme yapmamak ve sınıflarda fazla zaman geçirmemek için sunulan popüler bir bahane olarak görürler; bunu da okul müdürlerinin başka alanlara öncelik vermelerine bağlarlar. Genellikle okulun günlük işleyişiyle çok meşgul oldukları için müfredatı ve öğretim liderliğine ayıracak zamanları olmadığından yakınan birçok okul müdürü için öğretim denetimi ikincil

bir görev olarak kalmaktadır (Oliva ve Pawlas, 2008). Aypay (2010) denetçilerin zamanlarının büyük bir bölümünü eğitim öğretim dışı faaliyetlere harcadıkları bulgusuna ulaşmış, bu nedenle zamanlarının en az  $\frac{1}{4}$ 'ünü eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik etkinliklere ayırmaları gerektiğini belirtmiştir. Acheson ve Gall (1997) da müdürlerin ders gözlemi yapma rolünü sıklıkla ihmal ettiklerini; bunun nedeninin ise genellikle zaman eksikliği olduğunu belirtirler. Bu konudaki diğer nedenleri; öğretmenlerle öğretimleri hakkında etkileşimde bulunmanın zor bir iş olması, öğretmenlerin genellikle savunmacı ve alıngan olması ve müdürlerin genellikle iyi bir ilişki için gerekli beceri ile eğitimden yoksun olması şeklinde açıklarlar. Hatta bazı müdürler denetimi yapsa bile zaman sıkıntısı nedeniyle gözlem sonrası görüşmeyi es geçmektedirler. Zaman sorunu yaşayan okul müdürlerine gözlem sonrası hiç görüşme yapmamak yerine gözlem konusunu daraltarak ve topladıkları verilerden bir veya ikisine odaklanarak kısa süreli de olsa görüşme yapmaları önerilmektedir (Arneson, 2015). Cunard (1990) ise zaman sıkıntısı yaşayan okul müdürlerine paylaşılan öğretimsel liderlik modelini önermektedir. Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilme sorumluluğunun paydaşlarla birlikte yerine getirildiği paylaşılan liderlik modeli ile okul müdürü tüm sorumluluğu ve yükü tek başına üstlenmeyeceğinden, öğretimin iyileştirilmesinde ders gözlemleri ve geri bildirim görüşmeleri gibi öncelikli alanlar için yeterli zamana sahip olacakları düşünülmektedir. Bu araştırmada da 8 deney grubu okul müdürünün 2'sinin aldıkları eğitime göre ders gözlemi yapmadıkları belirlenmiştir. Ders gözlemi yapmayan okul müdürleri bunun nedenini literatürdeki gibi sürecin uzun zaman almasına bağlamışlar ve kendilerinin ise bu kadar zamanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak bu okul müdürleri bunun geri bildirim vermelerine engel olmadığını; EGBVP ile öğrendikleri yöntemlerle istatistiki analizler yapıp, bunları öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri zümre toplantılarında paylaştıklarını belirtmişlerdir. EGBVP veya benzeri eğitimlerle her ne kadar okul müdürlerine etkili geri bildirim verme becerileri kazandırılrsa da, müdürlerin bunu uygulayacak zamanları olmadığında bu tür eğitimlerin katkısı sınırlı olacaktır. Dolayısıyla okul müdürlerinin iş yüklerini azaltıcı düzenlemelerin yapılması ve onlara öğretmenleri değerlendirip geri bildirim verecek zamanın kalması, öğretmenin mesleki olarak gelişmesi ve öğretimin iyileştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Nitel görüşmelerden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, EGBVP'ye katılan okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme

literatüre uygun davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Katılımcıların elde ettikleri mesleki kazanımların öğretimi iyileştirmeye katkısının olacağını düşünmesi, programı genel olarak yeterli ve başarılı görüp diğer okul müdürlerine önereceklerini belirtmeleri ve eğitime yönelik hiçbir olumsuz algılarının olmaması; EGBVP'nin katılımcılar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen EGBVP'nin okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerini ilerletmek için kullanılmasının uygun ve faydalı olacağı değerlendirilmektedir.



## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularıyla ilgili sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuç

Bu tez çalışması ile “etkili geri bildirim verme” konusunda okul müdürlerine yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi ve bu programın etkililiğinin nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ve yarı deneysel yöntem olmak üzere karma desen ile test edilmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

EGBVP’nin okul müdürlerinin öğretimin iyileştirilmesi kapsamında etkili geri bildirim verme kapasitelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. EGBVP’nin geri bildirim hem süreç hem de işlev boyutuna anlamlı katkı sağladığı, etki büyüklüğü bakımından ise işlev boyutu üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

EGBVP sonrası deney grubu okul müdürlerinin kontrol grubu okul müdürlerine göre anlamlı bir şekilde daha sık geri bildirim verdikleri belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar öğretmenlerin aldığı toplam geri bildirim sayısına göre incelenmiş, bir öğretim yılında 4 kez ve üzeri ile 3 kez ve altında geri bildirim alan öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanların 4 kez ve üzeri geri bildirim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. 4 kez ve üzeri geri bildirim alan öğretmenlerin kendi aralarında ölçek puanları bakımından anlamlı bir fark tespit edilmediğinden, bir okul müdürünün bir öğretim yılında en az 4 kez geri bildirim vermesinin öğretimi iyileştirme bakımından faydalı olacağı

anlaşılmaktadır. Ayrıca bu sayı öğretmenlere bir öğretim yılında minimum verilmesi gereken geri bildirim sayısı için eşik değer olarak kabul edilebilir.

EGBVP'nin okul müdürlerinin sözlü ve yazılı geri bildirim verme tercihleri üzerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EGBVP öncesi daha çok sözlü geri bildirim vermeyi tercih eden okul müdürlerinin EGBVP sonrası yazılı geri bildirim verme oranlarının arttığı ve hem sözlü hem de yazılı geri bildirimi birlikte verdikleri tespit edilmiştir.

EGBVP'ye ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen nitel görüşmeler, EGBVP ile okul müdürlerinin ders denetiminin ve geri bildirim öneminin farkına vardıklarını, kendilerini mesleki olarak geliştirdiklerini, olumlu tutumlara sahip olarak yönetsel davranışlarını değiştirdiklerini, amaca odaklanarak öğretimsel liderlik davranışları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Nitel bulgular EGBVP sonrası geri bildirim verme sürecinde okul müdürlerinin literatüre uygun davranışlar sergilediğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri EGBVP ile iş doyumlarının ve mesleki öz yeterlilik algılarının arttığını belirtmiş ve bu eğitimi diğer okul müdürlerine tavsiye etmeye değer bulmuşlardır. Okul müdürlerinin tamamı EGBVP'nin diğer okul müdürlerine de uygulanarak yaygınlaştırılmasını isterken, bu eğitimin öğretmenlere de verilmesini öneren okul müdürleri olmuştur. Katılımcıların EGBVP'yi tavsiye etme düşüncelerinin ardındaki nedenler incelendiğinde; bu eğitimi “okul müdürü yetiştirme paket programı” olabilecek kadar kapsamlı bulmaları ile etkili geri bildirim vermenin öğretimi iyileştireceğine olan inançlarının olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin EGBVP hakkındaki algılarını tespit etmek için katıldıkları eğitimi bir metafor ile özetlemeleri istenmiştir. 8 okul müdürünün 6'sı EGBVP için olumlu algıya sahip olduklarını gösteren metaforları tercih ederken, 2'si nötr algıya sahip olduklarını gösteren metaforları tercih etmiştir. Katılımcıların olumsuz algılanabilecek metafor kullanmamış oldukları da dikkate alındığında genel olarak programdan memnun kaldıkları anlaşılmaktadır.

Özet olarak bu tez kapsamında geliştirilen program ile okul müdürlerinin etkili geri bildirim verme kapasitelerinin geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilen eğitimin okul müdürlerinin denetim ve geri bildirim konusundaki mesleki yeterliliklerini arttırdığı ve bu eğitim ile elde ettikleri kazanımları uygulamalarına yansıttığı hem nicel hem de nitel analizlerle ortaya konulmuştur.

## 6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### 6.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere etkili geri bildirim verilmesinin öğretimin iyileştirilmesine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda; EGBVP'nin hizmet içi eğitim kapsamına alınarak, bu eğitimden tüm okul müdürlerinin faydalanması sağlanabilir.
- Geri bildirim verme sıklığının öğretmenin mesleki gelişimine yaptığı katkı dikkate alındığında, öğretmenlere bir öğretim yılı içerisinde en az 4 kez geri bildirim verilmesi okul müdürlerinden yasal olarak istenebilir.
- Denetim ve geri bildirim süreci uzun zaman aldığı için, okul müdürlerinin iş yükleri azaltılarak bürokratik işler yerine öğretimin iyileştirilmesine daha fazla zaman ayırmaları sağlanabilir.
- Aldıkları geri bildirim kapsamında, öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda kendilerini mesleki olarak geliştirebilecekleri fırsatlar sunulup bu alanlara yönelik çeşitli hizmet içi kurslar planlanabilir.

### 6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Geri bildirimin alıcı tarafından kabul edilmesi, geri bildirim kaynağının güvenilir bulunmasına bağlı olduğundan, okul müdürlerinin denetim sürecini işbirlikli ve şeffaf olarak yönetmesi öğretmenlerde güven oluşturup geri bildirimin öğretmenler tarafından kabul edilmesini kolaylaştırabilir.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları hakkında desteklenmeye ihtiyaçları olduğundan, okul müdürleri daha fazla ders ziyaretleri yaparak öğretmenlere daha sık geri bildirim verebilirler.
- Sık geri bildirim vermek tek seferde öğretmenleri çok fazla geri bildirimle boğmak anlamına gelmemektedir. Tek seferde çok fazla geri bildirim verilmesi öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceğinden, okul müdürleri geri bildirimlerini öncelikli konularla sınırlandırabilir.

- Somut ve kalıcı olan yazılı geri bildirimlerin sözlü geri bildirimlerle birlikte verilmesi öğretmenlere rehberlik etmede daha etkili olabilir.

### 6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, EGBVP'nin okul müdürlerinin sınıf içi öğretimi iyileştirmek için öğretmenlere verdikleri geri bildirimleri geliştirdiğini öne sürse de, okul müdürü geri bildirimlerinin öğretmenlerin sınıf içi öğretimi üzerindeki gerçek etkilerini doğrulamak için ek çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlere verilen sözlü ve yazılı geri bildirimlerin, öğretimi iyileştirmedeki katkıları karşılaştırılabilir.
- Öğretmenler üzerinde sözlü mü yoksa yazılı geri bildirimin mi daha etkili olduğu araştırılabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- EGBVP'ye benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geri bildirimlerin etkililiğini arttırıcı bir program geliştirilebilir.
- Verilen geri bildirimi etkili bir şekilde almak, etkili geri bildirim vermek kadar önemli olduğundan, öğretmenlerin geri bildirim alma / kabul etme becerilerini geliştirici bir program geliştirilebilir.
- Geri bildirim sürecinde güven ilişkisinin kurulması önerildiğinden, okul müdürlerinin etkili geri bildirim kapasiteleri ile öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. Wiley.
- Ağaoğlu, S. & Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akbaşlı, S. & Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 170–197.
- Alfonso, R. J., Firth, G. R. & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Allyn and Bacon.
- Altun, M., Şanlı, Ö. & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Ärlestig, H. (2007). Principals' communication inside schools: A contribution to school improvement?. *The Educational Forum*, 71(3), 262-273.
- Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189–203.
- Arneson, S. (2015). Improving teaching, one conversation at a time. *Educational Leadership*, 72(7), 32-36.
- Arnoldo, T. & Víctor, C. V. (2015). Effect size, confidence intervals and statistical power in psychological research. *Psychology in Russia: State of the art*, 8(3), 27-46.
- Arslandaş, H. İ., Tösten, R. & Avcı, Y. E. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Ashdown, L. (2014). *Performance management*. Kogan Page Publishers.
- Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2002). *Improving instruction through observation and feedback*.

- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aypay, A. (2010). Denetici profiline ilişkin sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 593-622.
- Bal, V., Campbell, M., Steed, J. & Meddings, K. (2008). *The role of power in effective leadership*. Center for Creative Leadership.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Balyer, A. & Özcan, K. (2020). School principals' instructional feedback to teachers: Teachers' views. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 295-312.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage leadership*. Wiley
- Barrett, C. & Breyer, R. (2014). The influence of effective leadership on teaching and learning. *Journal of Research Initiatives*, 1(2), 3.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.
- Beatriz, P., Deborah, N. & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of applied psychology*, 63(4), 428-433.
- Benligiray, S. (2014). *Yönetmelik bir araç olarak çok kaynaklı geribildirim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bergin, C., Wind, S. A., Grajeda, S. & Tsai, C. L. (2017). Teacher evaluation: Are principals' classroom observations accurate at the conclusion of training? *Studies in Educational Evaluation*, 55, 19-26.
- Berry, D., Cadwell, C. & Fehrmann, J. (1993). *50 Activities for Coaching/Mentoring*. Human Resource Development Press Inc.
- Beytekin, O. F. & Tas, Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 115-128.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bonet, D. (2001). *The business of listening a practical guide to effective listening*. Crisp Learning.

- Borzak, J. M. (2010). *Teachers' perspectives on how the principal's instructional leadership affects change directed at student improvement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Georgia, USA. Erişim adresi: [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/borzak\\_james\\_m\\_201005\\_edd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/borzak_james_m_201005_edd.pdf)
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90-110.
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142-161.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Brinko, K. T. (1990). *Optimal Conditions for Effective Feedback*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326155.pdf>.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Burke, P. J. ve Krey, R. D. (2005). *Supervision: A guide to instructional leadership*. (2nd Edition). Charles C. Thomas Publisher.
- Buron, R. J. & McDonald-Mann, D. (1999). *Giving Feedback to Subordinates*. Center for Creative Leadership.
- Buron, R. J. & McDonald-Mann, D. (2004). Feedback and coaching. In M. Wilcox & S. Rush (Eds.), *The CCL guide to leadership in action: How managers and organizations can improve the practice of leadership*. John Wiley & Sons.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Calabrese, R. L., Short, G. & Zepeda, S. J. (1996). *Hands-on leadership tools for principals*. Eye on Education.
- Caldwell, C. M. (2000). *Performance management*. American Management Association.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cannon, M. D. & Witherspoon, R. (2005). Actionable feedback: Unlocking the power of learning and performance improvement. *Academy of Management Perspectives*, 19(2), 120-134.
- Chao, C. Y. & Dugger, J. C. (1996). A total quality management model for instructional supervision in vocational technical programs. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33, 23-35.

- Chappelow, C. & Leslie, J. B. (2004). Throwing the right switches: How to keep your executive career on track. In M. Wilcox & S. Rush (Eds.), *The CCL guide to leadership in action: How managers and organizations can improve the practice of leadership*. John Wiley & Sons.
- Cherasaro, T. L., Brodersen, R. M., Reale, M. L. & Yanoski, D. C. (2016). *Teachers' responses to feedback from evaluators: What feedback characteristics matter? REL 2017-190*. Regional Educational Laboratory Central. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570162.pdf>
- Cherasaro, T. L., Brodersen, R. M., Yanoski, D. C., Welp, L. C. & Reale, M. L. (2015). *The examining evaluator feedback survey. REL 2016-100*. Regional Educational Laboratory Central. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561139.pdf>
- Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Education Inc.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin Company.
- Cohen, J. & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387.
- Colley, A. C. & Wagner, C. (2017). Feedback & Leadership [Powerpoint slides]. Erişim adresi: <https://education.wm.edu/centers/sli/events/learning-leaders-workshop/feedback-and-leadership-ppt-1-002.pdf>
- Covey, S. R. (2009). *Principle-centered leadership*. RosettaBooks.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cunard, R. F. (1990). Sharing instructional leadership - a view to strengthening the principal's position. *NASSP Bulletin*, 74(525), 30-34.
- Çankır, B. (2016). Geri bildirimin araştırma görevlilerinin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dedering, K. & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), 301-322.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.

- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- DiPaola, M. F. & Stronge, J. H. (2003). *Superintendent evaluation handbook*. Rowman & Littlefield.
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J. & van Dongen, D. (2013). The impact of feedback training for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86-104.
- Donaldson, M. L. (2016). Teacher evaluation reform: Focus, feedback, and fear. *Educational Leadership*, 73(8), 72-76.
- du Plessis, P. (2013). The principal as instructional leader: Guiding schools to improve instruction. *Education as Change*, 17(sup1), S79-S92.
- Dudney, G. M. (2002). *Facilitating teacher development through supervisory class observations*. ED469715.
- Dunkleberger, G. E. (1982). Helping teachers to grow classroom observations - What should principals look for?. *NASSP Bulletin*, 66(458), 9-15.
- Education First. (2015). *Giving teachers the feedback and support they deserve*. Seattle, WA.
- Emmanouil, K., Osia, A. & Paraskevi-Ioanna, L. (2014). The impact of leadership on teachers' effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 34-39.
- Erdemli, Ç., Sümer, H. C. & Bilgiç, R. (2007). Performans yönetiminde yazılı geribildirim ve yazılı artı sözlü geribildirim yöntemlerinin karşılaştırması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 71-90.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Eroğlu, A. (2009). Faktör analizi. Editör Şeref Kalaycı. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 321-331). Asil Yayın Dağıtım.
- Ersoy, A. & Yalçınoglu, P. (Eds.). (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Fedor, D. B., Davis, W. D., Maslyn, J. M. & Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. *Journal of Management*, 27(1), 79-97.
- Feeney, E. J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(4), 191-198.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Finkelstein, S. R. & Fishbach, A. (2012). Tell me what I did wrong: Experts seek and respond to negative feedback. *Journal of Consumer Research*, 39(1), 22-38.

- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43, 100-107.
- Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: The (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41–60.
- Frase, L. E. & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(1), 47-57.
- Freeman, E. M. (1985). The importance of feedback in clinical supervision: Implications for direct practice. *The Clinical Supervisor*, 3(1), 5-26.
- Freiberg, H. J. (1987). Teacher self-evaluation and principal supervision. *NASSP Bulletin*, 71(498), 85-92.
- Freiberg, H. J. & Waxman, H. C. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 8–12.
- Garber, P. (2007). *50 Activities for Employee Engagement*. Human Resource Development.
- Garet, M. S., Wayne, A. J., Brown, S., Rickles, J., Song, M. & Manzeske, D. (2017). The Impact of Providing Performance Feedback to Teachers and Principals. NCEE 2018-4001. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Garubo, R. C. & Rothstein, S. W. (1998). *Supportive supervision in schools*. Greenwood Publishing Group.
- Garza, R. (2001). *Functional Feedback: A Cognizitive Approach to Mentoring*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas at Austin, Texas.
- General Accounting Office. Program Evaluation and Methodology Division. (1990). *Case study evaluations*. Washington, D.C.: GAO.
- Gentry, W. A., Eckert, R. H., Stawiski, S. A. & Zhao, S. (2014). *The challenges leaders face around the world: More similar than different*. White Paper, Center for Creative Leadership.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gezer, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. Scott, Foresman and Company.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach*. (4th Edition). Allyn & Bacon.

- Goff, P., Edward Guthrie, J., Goldring, E. & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704.
- Gordon, S. (2003). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Allyn & Bacon.
- Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 817-826.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greve, H. R. (2003). *Organizational learning from performance feedback: A behavioral perspective on innovation and change*. Cambridge University Press.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S. & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgın, A. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve-pratik öneriler-7 farklı nitel araştırma yaklaşımı-kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayınları.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Harris, B. M. (1980). *Improving staff performance through in-service education*. Allyn & Bacon.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. Prentice-Hall.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Allyn and Bacon
- Harris, B. M. & Monk, B. J. (1992). *Personnel administration in education: Leadership for instructional improvement*. Allyn and Bacon.
- Hart, E. W. (2011). *Feedback in performance reviews*. Center for Creative Leadership.
- Harvard Business Review (2014). *Giving effective feedback (HBR 20-Minute Manager Series)*. Harvard Business Review Press.
- Harvard Business Review (2016). *HBR guide to delivering effective feedback*. Harvard Business Review Press.
- Hathaway, P. (1997). *Giving and receiving feedback building constructive communication*. Crisp Learning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Educational Leadership, Western Michigan University, Michigan, U.S.A. Erişim adresi: <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1570&context=dissertations>.
- Hesse-Biber, S. N. & Johnson, R. B. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford University Press.
- Hill, H. C. & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371–384.
- Hinton, P. R., McMurray, I. & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. Routledge.
- Hochberg, E. D. & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89–106.
- Hoppe, M. H. (2014). *Active listening: Improve your ability to listen and lead*. Center for Creative Leadership.
- Hoversten, C. (1992). How Principals Inspire Teachers. *NASSP Bulletin*, 76(542), 102–106.
- Hoy, W. K. & DiPaola, M. (Eds.). (2010). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2003). *Instructional leadership: A learning-centered guide*. Allyn & Bacon.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349.
- Jaworski, B. J. & Kohli, A. K. (1991). Supervisory feedback: Alternative types and their impact on salespeople's performance and satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 28(2), 190–201.
- Junor-Carty, P. (2017). *Teacher and administrator perceptions of the effectiveness of a teacher evaluation system and its impact on student learning*. Erişim adresi: <http://digitalcommons.auctr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=cauetds>
- Kalman, M. & Arslan, M. C. (2016). School principals' evaluations of their instructional leadership behaviours: realities vs. ideals. *School Leadership & Management*, 36(5), 508–530.
- Kantarcı, S. (2014). *Çalışma ortamında geribildirim ve sonuçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 137–158.

- Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(04), 141-178.
- Khachatryan, E. (2015). Feedback on teaching from observations of teaching: What do administrators say and what do teachers think about it? *NASSP Bulletin*, 99(2), 164-188.
- Kırbaç, M., Balı, O. & Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74.
- King, S. N., Altman, D. & Lee, R. J. (2011). *Discovering the leader in you: How to realize your leadership potential*. John Wiley & Sons.
- Kirkland, K. & Manoogian, S. (1998). *Ongoing feedback: How to get it, how to use it*. Center for Creative leadership.
- Klich, N. R. & Feldman, D. C. (1992). The role of approval and achievement needs in feedback seeking behavior. *Journal of Managerial Issues*, 4(4), 554-570.
- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köse, A. (2017). Türk eğitim sisteminde ders denetimi sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 298-367.
- Lavigne, A. L. & Good, T. L. (2015). *Improving teaching through observation and feedback: Beyond state and federal mandates*. Routledge.
- LeDuc, V. M. (2009). *The relation between teachers' perceptions about feedback they receive about their teaching from their principals and colleagues and their perceptions of collective efficacy*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Columbia University.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K. A. (2018). Teaching evaluation: antecedents of teachers' perceived usefulness of follow-up sessions and perceived stress related to the evaluation process. *Teachers and Teaching*, 24(3), 281-296.
- Levy, P. E. & Williams, J. R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of management*, 30(6), 881-905.
- Liu, K., Stuit, D., Springer, J., Lindsay, J., Wan, Y. & Regional Educational Laboratory Midwest (ED). (2014). *The utility of teacher and student surveys in principal evaluations: An empirical investigation*. REL 2015-047. Regional Educational Laboratory Midwest. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548024.pdf>
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship: Concepts and applications*. Merrill.

- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-6.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. McGraw-Hill Irwin.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.
- Mathers, C., Oliva, M. & National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts. TQ Research & Policy Brief*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520778.pdf>
- Maurer, R. (2011). *Feedback toolkit: 16 tools for better communication in the workplace*. CRC Press.
- May, H. & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352.
- McKinley, B. S. (1994). *Teachers' perceptions of the degree of feedback received from principals as instructional leaders in the Hardin-Jefferson Independent School District, Texas*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A & M University.
- MEB. (2018). *Eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Mert, İ. S. (2020). Performans geribildirimi üzerine keşfedici bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 133-148.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Mestry, R. (2017). Principals' perspectives and experiences of their instructional leadership functions to enhance learner achievement in public schools. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (69), 257-280.
- Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J. & Nieuwenhuizen, L. (2015). Teachers' perceptions of teacher supervision and evaluation: A reflection of school improvement practices in the age of reform. *Education Leadership Review*, 16(1), 16-30.
- Mihaly, K., Schwartz, H. L., Oppen, I. M., Grimm, G., Rodriguez, L. & Mariano, L. T. (2018). *Impact of a checklist on principal-teacher feedback conferences following classroom observations*. REL 2018-285. Regional Educational Laboratory Southwest. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580182.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Millman, J. (1981). *Handbook of teacher evaluation*. Sage Publications.
- Mireles-Rios, R. & Becchio, J. A. (2018). The evaluation process, administrator feedback, and teacher self-efficacy. *Journal of School Leadership*, 28(4), 462-487.
- Mitchell, C. & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 409-433.
- Montgomery, D. (2012). *Helping teachers develop through classroom observation*. Routledge.
- Mortenson, B. P. & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-627.
- Moss, S. E. & Martinko, M. J. (1998). The effects of performance attributions and outcome dependence on leader feedback behavior following poor subordinate performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(3), 259-274.
- Moss, S. E. & Sanchez, J. I. (2004). Are your employees avoiding you? Managerial strategies for closing the feedback gap. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 32-44.
- Mueller, L. M. (2016). *Teachers' applications of principals' evaluative feedback*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Edgewood College.
- Myung, J. & Martinez, K. (2013). Strategies for Enhancing the Impact of Post-Observation Feedback for Teachers. *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.
- Neighbors, L. K. (2012). *Effects of consistent observational feedback on teachers' efficacy and motivation to improve instructional delivery*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D. & LeVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 271-284.
- Nolan, J. & Francis, P. (1992). Changing Perspectives in Curriculum and Instruction. In C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition* (pp. 44-60). Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nolan, J. F. & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation*. Wiley.
- Oliva, P. F. & Pawlas G. E. (2008). *Supervision for today's schools*. John Wiley & Sons Inc.
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.
- Özan, M.B. & Özdemir, T.Y. (2010). Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı. II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 23-25 Haziran 2010, Kütahya.

- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Christopher-Gordon.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-141.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Poertner, S. & Miller, K. M. (1996). *The art of giving and receiving feedback*. American Media Publishing.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. Pegem Akademi Yayınları.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Ramani, S. & Krackov, S. K. (2012). Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Medical teacher*, 34(10), 787-791.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Randall, C. L. (1999). *The effect of supervisor-to-teacher feedback on teacher performance, perceived self-efficacy, and attitude*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Brigham Young University.
- Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R. & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: The Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243-265.
- Resmi Gazete. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği* (24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı R.G.). Erişim adresi: [www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm)
- Reyes, P. & Hoyle, D. (1992). Teachers' satisfaction with principals' communication. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 163-168.
- Riddle, D. (2016). *Truth and courage: implementing a coaching culture*. White Paper. Center for Creative Leadership.
- Rigby, J. G., Larbi-Cherif, A., Rosenquist, B. A., Sharpe, C. J., Cobb, P. & Smith, T. (2017). Administrator observation and feedback: Does it lead toward improvement in inquiry-oriented math instruction? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 475-516.

- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Organizational Behavior*. Pearson Education, Inc.
- Roberge, T. P. (2013). *Exploring the way teachers feel about feedback from administrators and administrator-teacher communication: A phenomenological study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Northcentral University.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910.
- Santeusano, R. (1998). Improving performance with 360-degree feedback. *Educational Leadership*, 55(5), 30-32.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.
- 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.
- Schildkamp, K. & Archer, E. (2016). In V. Scherman, R. J. Bosker & S. J. Howie (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools: Examples of Feedback Into Systems from Developed and Emerging Economies*. Springer.
- Seashore, C. N., Seashore, E. W. & Weinberg, G. M. (1992). *What did you say?: The art of giving and receiving feedback*. Douglas Charles Press.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Ally & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. McGraw-Hill.
- Seyfarth, J. T. & Nowinski, E. M. (1987). Administrator feedback can improve classroom instruction. *NASSP Bulletin*, 71(503), 47-50.
- Shulman, V., Sullivan, S. & Glanz, J. (2008). The New York City school reform: Consequences for supervision of instruction. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 407-425.
- Sleiman, A. (2018). *Performance feedback: How structure, culture, and agency affects feedback*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of San Diego.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision—A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.

- Steinberg, M. & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project. *Education Finance and Policy* 10(4): 1-38.
- Stiggins, R. & Duke, D. (2008). Effective instructional leadership requires assessment leadership. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 285-291.
- Stormont, M. & Reinke, W. M. (2014). Providing performance feedback for teachers to increase treatment fidelity. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 219-224.
- Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. (2nd ed., pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sullivan, R. L. & Wircenski, J. L. (1988). Clinical supervision: The role of the principal. *NASSP Bulletin*, 72(510), 34-39.
- Supovitz, J. (2012). *The linking study—First year results: A report of the first year effects of an experimental study of the impact of feedback to teachers on teaching and learning*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Center for Policy Research in Education. Erişim adresi: <http://www.cpre.org/linking-study-firstyear-results>.
- Sweeney, J. (1982a). Planning makes a difference: Improving the post-observation conference. *NASSP Bulletin*, 66(458), 38-40.
- Sweeney, J. (1982b). The post-observation conference: Key to teacher improvement. *The High School Journal*, 66(2), 135-140.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tang, S. Y. F. & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education: Problems and practices*. Macmillan Publishing Company.
- Taşçı, D. & Eroğlu, E. (2008). Kurumsal iletişim kalitesinin oluşmasında yöneticilerin geribildirim verme becerilerinin etkisi. *Selçuk İletişim*, 5(2), 26-34.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor Backor, K. & Gordon, S. P. (2015). Preparing principals as instructional leaders: Perceptions of university faculty, expert principals, and expert teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 99(2), 105-126.

- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2011). *The effect of evaluation on performance: Evidence from longitudinal student achievement data of mid-career teachers* (NBER Working Paper 16877). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Taylor, L. M. (2013). *Improving teachers' practices through supervision and observations by school principals: An action research project*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Taymaz, A. H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (6. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Tesser, A., Rosen, S. & Tesser, M. (1971). On the reluctance to communicate undesirable messages (the MUM effect): A field study. *Psychological Reports*, 29(2), 651-654.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (e-kitap). Erişim adresi: [www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu](http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu).
- Thomas, C. & Vornberg, J. A. (1991). Evaluating principals: New requirements, directions for the '90s. *NASSP Bulletin*, 75(539), 59-64.
- Ting, S. & Scisco, P. (2012). *The CCL handbook of coaching: A guide for the leader coach*. John Wiley & Sons.
- Tobin, T. J., Mandernach, B. J. & Taylor, A. H. (2015). *Evaluating online teaching: Implementing best practices*. John Wiley & Sons.
- Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Somerset: Wiley.
- Tulgan, B. (1999). *Fast feedback*. Amherst, Mass: HRD Press.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24.
- Uğurlu, C. T. (2014). Current problems in terms of supervision process of school principals' views. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 184-196.
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411.
- Van Fleet, D. D., Peterson, T. O. & Van Fleet, E. W. (2005). Closing the performance feedback gap with expert systems. *Academy of Management Perspectives*, 19(3), 38-53.

- Verhaeghe, G., Schildkamp, K., Luyten, H. & Valcke, M. (2015). Diversity in school performance feedback systems. *School effectiveness and school improvement*, 26(4), 612-638.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (Eds.). (2002). *School Improvement Through Performance Feedback*. Routledge.
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Waldman, D. A. & Atwater, L. E. (1998). *Power of 360 degree feedback*. Gulf Publishing Company.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Wallace Foundation.
- Wang, W. & Day, C. (2002). *Issues and concerns about classroom observation: Teachers' perspectives*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), St.Louis, MO, February 27-March 3, 2001.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The journal of educational research*, 100(5), 303-310.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J. & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. Brooklyn, NY: The New Teacher Project.
- Weitzel, S. R. (2000). *Feedback that works: How to build and deliver your message*. Center for Creative leadership.
- Weitzel, S. R. (2004). Three keys to effective feedback. In M. Wilcox & S. Rush (Eds.), *The CCL guide to leadership in action: How managers and organizations can improve the practice of leadership*. John Wiley & Sons.
- Wiggins, G. (2012). 7 keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 11– 16.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: A guide to practice*. Merrill.
- Wilk, L. A. & Redmon, W. K. (1997). The effects of feedback and goal setting on the productivity and satisfaction of university admissions staff. *Journal of Organizational Behavior Management*, 18(1), 45-68.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Zabojnik, J. (2014). Subjective evaluations with performance feedback. *The RAND Journal of Economics*, 45(2), 341-369.

- Zbar, V., Marshall, G. & Power, P. (2007). *Better schools, better teachers, better results: A handbook for improved performance management in your school*. Camberwell: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Zenger-Miller, Inc. (1995). *Giving and receiving constructive feedback*. San Jose, CA: Zenger-Miller.
- Zepeda, S. J. (2013). *Informal classroom observations on the go: Feedback, discussion and reflection*. Routledge.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Taylor & Francis.
- Zepeda, S. J. & Mayers, R. S. (2004). *Supervision across the content areas*. Eye On Education.



## EKLER

### EK 1. Okul Tanıma Formu

1. Okulunuzun adı:

.....

2. Müdür yardımcısı sayısı: .....

3. Öğretmen sayısı: .....

4. Öğrenci sayısı: .....

5. Okulunuzun bulunduğu yer:

**Kent** ☐

**Kır** ☐

6. Okuldaki kadro durumunuz:

**Görevlendirme** ☐

**Vekil** ☐

7. Okul müdürü kıdeminiz (genel): .....

8. Bu okulda müdür olarak görev yaptığınız yıl sayısı: .....

9. Geçtiğimiz eğitim-öğretim yılında şu anki okulunuzdaki öğretmenlerinizin derslerine denetim amaçlı girdiniz mi?

**Evet** ☐

**Hayır** ☐

10. Okul müdürü olarak etkili geri bildirim verme eğitimi almak ister misiniz?

**Evet** ☐

**Hayır** ☐

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim;

Bu anket, okul müdürünüzün size verdiği geri bildirimin etkililiği hakkındaki düşüncelerinizi anlamayı amaçlamaktadır. Anket, sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine yönelik aldığınız geri bildirimler hakkındaki 34 soruyu içermektedir. Soruları yanıtlarken, lütfen sadece 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca okul müdürünüzden aldığınız geri bildirimleri dikkate alınız. Formun hiçbir yerine kimlik bilgilerinizi yazmayınız.

Kıymetli zamanınızı ayırıp araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Suphi BALCI  
Gaziantep Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

### Cinsiyetiniz:

Kadın ( ) Erkek ( )

### Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri ( )

**2018-2019 eğitim yılı boyunca okul müdürünüzle ne sıklıkla geri bildirim görüşmeniz oldu?**

Hiç ( ) Bir kez ( ) İki kez ( ) Üç kez ( ) Dört/Beş kez ( ) Altı kez ve üzeri ( )

**2018-2019 eğitim yılı boyunca okul müdürünüzden ne sıklıkla yazılı geri bildirim aldınız?**

Hiç ( ) Bir kez ( ) İki kez ( ) Üç kez ( ) Dört/Beş kez ( ) Altı kez ve üzeri ( )

### EK 3. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği

| OKUL MÜDÜRÜ GERİ BİLDİRİM ÖLÇEĞİ         |                                                                                   | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılıyorum,<br>ne katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------------------------------|-------------|---------------------|
| Okul müdürümün verdiği geri bildirimler; |                                                                                   |                  |              |                                    |             |                     |
| 1                                        | İleriki çalışmalarına yön verir.                                                  |                  |              |                                    |             |                     |
| 2                                        | Önemsenecek kadar değerlidir.                                                     |                  |              |                                    |             |                     |
| 3                                        | Öğretim sürecindeki performansıyla ilgili detaylı açıklamaları içerir.            |                  |              |                                    |             |                     |
| 4                                        | Yaptığım çalışmaları objektif şekilde yansıtır.                                   |                  |              |                                    |             |                     |
| 5                                        | Mesleki gelişim için beni teşvik eder.                                            |                  |              |                                    |             |                     |
| 6                                        | Öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde bana yardımcı olur.          |                  |              |                                    |             |                     |
| 7                                        | Öğretimsel ihtiyaçlarıma uygun önerileri içerir.                                  |                  |              |                                    |             |                     |
| 8                                        | Dersin akıcı bir şekilde işlenmesine destek olur.                                 |                  |              |                                    |             |                     |
| 9                                        | Güçlü yönlerimi açıklar.                                                          |                  |              |                                    |             |                     |
| 10                                       | Zayıf yönlerimi açıklar.                                                          |                  |              |                                    |             |                     |
| 11                                       | Performansım hakkında öz değerlendirme yapmamı sağlar.                            |                  |              |                                    |             |                     |
| 12                                       | Yeni öğretim stratejilerini araştırma isteği oluşturur.                           |                  |              |                                    |             |                     |
| 13                                       | Dersteki davranışlarımda öğrenciler üzerindeki etkisini fark etmemi sağlar.       |                  |              |                                    |             |                     |
| 14                                       | Öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların üstesinden gelmemde bana yardımcı olur. |                  |              |                                    |             |                     |
| 15                                       | Sınıf içi olumlu öğrenme ortamı oluşturmada bana yardımcı olur.                   |                  |              |                                    |             |                     |
| 16                                       | Öğrencilerle etkili iletişim kurmama yardımcı olur.                               |                  |              |                                    |             |                     |
| 17                                       | Öğretim etkinliğini yönetme sürecini geliştirmede bana yol gösterir.              |                  |              |                                    |             |                     |

| Okul müdürüm, |                                                                                          | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılıyorum,<br>ne katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------------------------------|-------------|---------------------|
| 18            | Uzmanlık alanımla ilgili konularda geri bildirim verirken görüşümü alır.                 |                  |              |                                    |             |                     |
| 19            | Geri bildirim vermeden önce güven atmosferi oluşturmaya çalışır.                         |                  |              |                                    |             |                     |
| 20            | Etkili öğretim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.                           |                  |              |                                    |             |                     |
| 21            | Geri bildirimlerini kanıtlanabilir verilere dayandırır.                                  |                  |              |                                    |             |                     |
| 22            | Dersim ile ilgili beklentilerini önceden açıklar.                                        |                  |              |                                    |             |                     |
| 23            | Önceden belirlenen başarı standartları kapsamında geri bildirimde bulunur.               |                  |              |                                    |             |                     |
| 24            | Geri bildirim verirken yaptığım tüm çalışmaları dikkate alır.                            |                  |              |                                    |             |                     |
| 25            | Verdiği geri bildirimlerin işe yarayıp yaramadığını takip eder.                          |                  |              |                                    |             |                     |
| 26            | Ders gözleminde form, çizelge ve rubrik gibi veri toplama araçlarını kullanır.           |                  |              |                                    |             |                     |
| 27            | Olumsuz eleştirilerinde özenli bir dil kullanır.                                         |                  |              |                                    |             |                     |
| 28            | Olumlu davranışları pekiştirici dönütlerde bulunur.                                      |                  |              |                                    |             |                     |
| 29            | Aldığım geri bildirimler sonrasında yapacağım çalışmalar için bana yeterli zamanı tanır. |                  |              |                                    |             |                     |
| 30            | Uygulanabilir önerilerde bulunur.                                                        |                  |              |                                    |             |                     |
| 31            | Geri bildirimi yüz yüze görüşerek verir.                                                 |                  |              |                                    |             |                     |
| 32            | Geri bildirim görüşmelerinde kendimi ifade etmeme olanak tanır.                          |                  |              |                                    |             |                     |
| 33            | Eğitim uygulamalarım hakkında zamanında geri bildirim verir.                             |                  |              |                                    |             |                     |
| 34            | Yüz yüze görüşmelerde aktif dinleme stratejilerini kullanır.                             |                  |              |                                    |             |                     |

#### EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

KATILIMCI ONAYI: Katılımcı olarak bu görüşmeye katılıp katılmama veya herhangi bir aşamasında vazgeçme hakkınız vardır. Bu görüşmede okulunuz ve sizinle ilgili bilgiler gizlilik ve mahremiyet ilkesi gereğince kimseyle paylaşılmayacaktır.

1. Eğitime katıldıktan sonra kendinizle ilgili mesleki olarak nasıl bir değişim gözlemlediniz?

\* En çok hangi oturum katkı yaptı?

2. Aldığınız eğitime göre ders gözlemi yaptınız mı? Neden?

\* İzlenimleriniz nasıl?

\* Daha öncekilerden farkı nelerdir?

\* Neden yapmadınız?

3. Aldığınız eğitimden sonra verdiğiniz geri bildirimlerin öğretmenlerdeki yansımaları nasıl oldu?

\* Öğretmenler geri bildirimini kabul ediyor mu?

4. Aldığınız eğitimin sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

5. Bu eğitimi diğer okul müdürlerine tavsiye eder misiniz? Neden?

6. Katıldığınız eğitimin daha verimli olabilmesi için ne tür önerilerde bulunursunuz?

7. Katıldığınız eğitimi bir metafor ile özetler misiniz?

\* Neden bu metaforu seçtiğinizi açıklar mısınız?

## **EK 5. Etkili Geri Bildirim Verme Programı**

### **ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 1. OTURUM PLANI**

**Konu:** Liderlik

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

#### **Öğrenme hedefleri:**

Liderlik kavramını açıklar.

Liderin güç kaynaklarını tanımlar.

Lider ile yönetici arasındaki farkları ayırt eder.

Etkili okul müdürünün liderlik özelliklerini ifade eder.

Öğretimsel lider olarak öğrenci gelişimini takip etmenin önemini kavrar.

Öğretimsel lider olarak öğretmen kadrosunu geliştirmenin önemini kavrar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası

#### **Süreç:**

Katılımcılardan liderlik kavramına ilişkin beyin fırtınasını yapmaları istenerek derse başlanır.

Beyin fırtınası sonucunda katılımcıların ortak bir liderlik tanımı yapması sağlanır ve bu tanım literatürdeki liderlik tanımlarıyla kıyaslanır.

Daha sonra klasik “lider olarak doğulur mu, yoksa lider olunur mu?” sorunu kapsamında katılımcıların tartışması sağlanır. Herkes fikrini belirttikten sonra 3 liderlik kuramı (özellik, davranışsal ve durumsal) açıklanır ve katılımcıların görüşleri tekrar alınır.

Liderin güç kaynakları anlatılır ve okul müdürü olarak en çok hangi güç kaynaklarına başvurdukları sorulur ve nedeni tartışılır.

Lider ile yönetici arasındaki farklar sıralanır ve katılımcıların öz değerlendirme yaparak hangi davranışları daha fazla sergilediklerini (yönetici/lider) fark etmeleri sağlanır.

Etkili okul müdürünün liderlik özellikleri önce katılımcılarla birlikte değerlendirilir, sonra literatüre göre özetlenir.

Öğretimsel liderliğin “öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi” boyutunun gerektirdiği sorumluluklar açıklanır. Bunlar; okul müdürünün görünür olması, öğrenci başarısını takip etmesi, standartlar oluşturarak başarıyı artırıcı önlemleri alması, istatistiki analizler yapması ve öğrenci başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirmesi.

Öğretimsel liderliğin “okul kadrosunun geliştirilmesi” boyutunun gerektirdiği sorumluluklar açıklanır. Bunlar; öğretimsel lider olarak öğretmenlere örnek olma, öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olma, öğretmen performansını değerlendirip ve mesleki gelişim için onlara olanak tanıma ve önerilerde bulunma.

### **Değerlendirme:**

Liderlik tanımlarında öne çıkan ortak özellik nedir?

Okul müdürünün bir lider olarak başvuracağı güç kaynakları nelerdir?  
Neden?

“Bir okul, müdürü kadar okuldur” sözünü etkili liderlik özellikleri kapsamında tartışınız.

Öğrenci başarısı ne sıklıkla takip edilmelidir?

Okul müdürü hangi konularda ortak standartlar belirlemelidir?

Okul başarısı için öğretmenlerinizi nasıl motive edersiniz?

## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 2. OTURUM PLANI

**Konu:** Denetim ve değerlendirme

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

### Öğrenme hedefleri:

Denetim kavramını açıklar.

Klinik denetim modelinin özelliklerini ifade eder.

Klinik denetim modelinin aşamalarını kavrar.

Düzy belirleyici değerlendirme ile biçimlendirici değerlendirmeyi kıyaslar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, örnek olay, tartışma, soru-cevap

### Süreç:

Katılımcılar arasından gönüllü olan birinin daha önce gerçekleştirdiği bir denetim sürecinin örnek olarak anlatımı ile derse başlanır.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan eğitim denetimi tanımları incelenir ve tanımlardaki ortak özellikler belirlenir. Tanımlardan hareketle denetimin amaçları ortaya konulur.

Denetimin tarihsel gelişimi özetlenerek, güncel denetim modellerinden klinik denetim tanıtılır.

Klinik denetim 3 aşama (gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme) olarak gruplandırılır ve her aşama ayrı ayrı ele alınır.

Dersin başında anlatılan denetim örneği klinik denetime göre değerlendirilir. Yapılması ve yapılmaması gerekenler tartışılır.

Düzy belirleyici değerlendirme ile biçimlendirici değerlendirme kavramları açıklanır ve örnekler verilir. Katılımcılardan daha önce yaptıkları değerlendirmeleri düzy belirleyici ve biçimlendirici olarak sınıflamaları istenir.

### Değerlendirme:

Klinik denetim modelinde bir ders denetim planı yapınız.

Klinik denetime ilişkin görüşlerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

Denetim düzy belirleyici değerlendirme için mi yoksa biçimlendirici değerlendirme için mi yapılmalıdır? Neden?

### ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 3. OTURUM PLANI

**Konu:** Güven

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

**Öğrenme hedefleri:**

Güven kavramını ve güveni oluşturan boyutları açıklar.

Güvensizliğin yaratacağı sorunları fark eder.

Bozulan güven ilişkisini düzeltmenin yollarını ifade eder.

Okul müdürü olarak güvenilir bir lider olmanın önemini kavrar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, tartışma, soru-cevap, eğitsel oyun

**Süreç:**

“Kör yürüyüşü” etkinliği ile derse başlanır. Bu etkinlik için katılımcılar arasından rastgele 2 kişi seçilir. Birinin gözleri göz bandı ile kapatılır ve gözü açık olan kişinin hiç konuşmadan gözü kapalı kişiyi salonun dışında dolaştırıp tekrar salona getirmesi istenir. Etkinlik bittikten sonra her ikisine de neler hissettiği sorulur.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan güven tanımları incelenir ve literatüre göre tanımlarda öne çıkan boyutlar belirlenir. Belirlenen boyutların (dürüstlük, yardımseverlik, uzmanlık, açıklık, inanılabilirlik) özellikleri açıklanır. Daha sonra “kör yürüyüşü” etkinliğine katılanların hissettiklerinin hangi güven boyutu altında değerlendirilebileceği tartışılır.

“Güvenmediğiniz birinin yardım teklifini kabul eder misiniz?” sorusu katılımcılara sorulur. Cevaplar alındıktan sonra “okulunuzu adil ya da yetkin olmadığını düşündüğünüz bir amirin denetlemesini ister misiniz?” sorusu sorulur. Katılımcıların verdikleri cevapların nedenleri tartışılır. Güvensizliğin ortaya çıkaracağı sorunlar belirlenir.

Güven ilişkisini bozacak davranışların neler olduğu tartışıldıktan sonra güveni yeniden tesis etme yöntemleri (suçu kabullenme, özür dileme, af dileme, hatayı telefi etme) açıklanır.

Okuldaki diğ er paydaşların (  ğretmen,   ğrenci, veli) neden güven duyma ihtiya ı hissettikleri anlatılır. Okul müdürünün güven oluşturmadaki rolü vurgulanır. Okulda  rg tsel güveni destekleyici okul müdürü davranışlarının neler olduğu ifade edilir.

**Değerlendirme:**

Sırtından vurulmak deyimini güven kavramı kapsamında tartışınız.

Güven boyutlarından hangisi okulda kişiler arası güven oluşurmada daha etkilidir? Neden?

Okulunuzda  rg tsel güvenin oluşup oluşmadığını nasıl anlarsınız?

Güvenilir bir okul müdürü hangi davranışları sergiler?

## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 4. OTURUM PLANI

**Konu:** Etkin dinleme

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

### Öğrenme hedefleri:

İletişim kurma nedenlerini açıklar.

İletişim engellerini ifade eder.

Etkin dinleme kavramını tanımlar.

Etkin dinlemenin önündeki engelleri açıklar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, tartışma, örnek olay, soru-cevap, rol yapma

### Süreç:

Oturuma önce tanışma etkinliğiyle başlanır (bu oturumu Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet MURAT sunmuştur). Katılımcıların kendilerini isimlerinin baş harfleriyle başlayan ve olumlu bir özelliği ifaden eden sıfatlarla birlikte tanıtımları istenmiştir. Bu etkinlikte kendini tanıtan kişi diğer katılımcıların sıfatlarını ve isimlerini de sırasıyla tekrar eder.

“Hiç kimseyle iletişim kurmadan yaşanabilir mi?” sorusuna verilen cevaplar alındıktan sonra “insan neden iletişim kurma gereksinimi duyar?” sorusu tartışılıp iletişim kurma nedenleri belirlenir.

Rol yapma tekniği ile iletişime engel olan davranışlar sergilenir (emretmek, tehdit etmek, akıl vermek, ders vermek, suçlamak, övmek, dalga geçmek, yorumlamak, sorgulamak, ima etmek) ve katılımcıların bu davranışları tanımlamaları istenir.

“Dinlemek için ilk yapılması gereken şey nedir?” sorusu sorulup katılımcılardan cevaplar alınır. Cevaplar arasında doğru cevap “susmak” yoksa doğru cevap söylenir ve etkin dinleme kavramı tanımlanır. Etkin dinleme ile diğer dinleme türleri (görünüşte dinleme, savunmada dinleme, seçerek dinleme, tuzakçı dinleme, denetçi dinleme, nezaketen dinleme, ürkek dinleme, riyakâr dinleme) kıyaslanır.

Etkin dinlemenin önündeki engeller (dikkat dağılması, kıyaslama, prova yapma, filtreleme, ön yargılama, suçlama, hayal kurma, özdeşleme, kendini farklı gösterme, yatıştırma, fikre katılmama, haklı olma) örnek olaylarla anlatılır ve katılımcılardan hangi örnekte hangi engelin olduğunu bulunması istenir. Benzer olayları daha önce yaşamış olan katılımcıların olayı anlatmaları istenir.

**Değerlendirme:**

İyi bir dinleyicinin özellikleri nelerdir?

Okul müdürü olarak öğretmenlerle aranızdaki iletişimi en çok engelleyen davranışlar hangileridir?

Etkin dinlemenin kişiler arası iletişime ne tür katkıları olur?



## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 5. OTURUM PLANI

**Konu:** Geri bildirim

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

### Öğrenme hedefleri:

Etkili geri bildirim kavramını açıklar.

Etkili geri bildirimin özelliklerini tanır.

Etkili geri bildirim verme aşamalarını kavrar.

Etkili geri bildirim verme becerisini geliştirme yollarını keşfeder.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, tartışma, soru-cevap, bireysel çalışma

### Süreç:

Poertner ve Miller (1996)'ın “Geri Bildirim Verme ve Alma Sanatı” adlı kitabından alınan aşağıdaki iki örnek ile derse başlanır.

*1. Bir yönetici, sürekli olarak yazım hataları yapan sekretere sinirlenir. "İngiliz dili hakkında hiçbir şey bilmiyor musun?" diye bağırır. "Liseyi bitirmiş olman bile mucize!" der.*

*2. Bir çalışan, yıllık değerlendirme sırasında amirinden övgü alır. Amiri ona "Harika bir iş çıkarıyorsun, böyle çalışmaya devam et." der.*

Bu örneklerde verilen geri bildirimlerin etkililiği tartışılır. Daha sonra etkili geri bildirim kavramının tanımı yapılır ve geri bildirimlerin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özelliklerden bahsedilir.

Katılımcılara iki geri bildirim örneği daha verilir. Her katılımcıdan bireysel olarak bu örneklerdeki ifadeleri etkili geri bildirimin özelliklere göre yeniden düzenlemeleri istenir.

“Sınıf düzenini beğenmedim. Değiştirin.”

“Harika ders anlatıyorsun hocam, böyle devam et”

Tüm katılımcıların cevapları teker teker değerlendirilir ve her iki örneğe birlikte belirlenen birer geri bildirim yazılır.

**Örnek cevaplar:**

“Sınıf düzeninin mevcut durumu bazı öğrencilerin tahtayı görmesini zorlaştırıyor. Bu da onların derse odaklanmalarını etkiliyor çünkü bu öğrencilerin ders dışı davranışlar sergilediğini gözlemledim. Bu konuda sizin düşünceniz nedir?”

“Alan hesaplamayı anlatırken günlük hayatla ilişki kurarak onu öğrencilerin zihninde somutlaştırmanız çok iyiydi hocam. Çocukların dersten elde ettiği bilgileri günlük hayata uygulayabileceği örnekleri diğer konuları anlatırken de kullanmaya devam edin.”

Geri bildirimin mümkün olan en kısa süre içerisinde ve önceden planlanarak verilmesinin önemine değinildikten sonra geri bildirim verme aşamaları pekiştirici ve yönlendirici geri bildirim olarak ayrı ayrı ele alınır.

Etkili geri bildirim veren yöneticilerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği tartışılır. Bu kapsamda geri bildirim verme becerilerini geliştirmek için örnek bir eylem planı oluşturulur.

**Değerlendirme:**

Geri bildirimi planlarken kendinize hangi soruları sormalısınız?

Pekiştirici ve yönlendirici geri bildirim verme aşamalarının ortak ve farklı yönleri nelerdir?

Ders gözlemi sonrasında verilebilecek bir pekiştirici, bir de yönlendirici geri bildirim yazınız.

Aşağıda verilen geri bildirimi etkililik bakımından nasıl değerlendirirsiniz? Neden?

“Yazılı sorularınız zor hocam, öğrenciler düşük not alıyor.”

## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 6. OTURUM PLANI

**Konu:** Sınıf gözlemi

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

### Öğrenme hedefleri:

Gözlem öncesi görüşme aşamasının önemini kavrar.

Sınıf gözleminde veri toplamanın amaçlarını açıklar.

Sınıf gözleminde veri toplama araçlarını kullanır.

Gözlem sonrası görüşme için vereceği geri bildirimleri planlar.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, tartışma, gösterip yaptırma, bireysel çalışma, soru cevap

### Süreç:

Video barındırma web sitesi youtube'deki “gözlemde dikkatinizi test edin konulu” bir video (<https://www.youtube.com/watch?v=ubNF9QNEQLA>) katılımcılara izletilir ve gözlem sırasında bazı şeylerin ne kadar kolaylıkla gözden kaçabileceği tartışılır.

Gözlem öncesi görüşmenin neden yapılması ve bu görüşmede hangi konuların ele alınması gerektiği literatür çerçevesinde tartışılır. Etkili bir gözlem öncesi görüşmenin yararlarından bahsedilir. Sınıf gözlemine hazırlık yapmak için gözlem öncesi görüşmede kullanılabilecek EK-6'daki form incelenip formun nasıl doldurulması gerektiği gösterilir.

Denetimde doğru ve objektif veri toplamanın neden önemli olduğu tartışılır. Bu amaçla gözlem öncesi görüşmede belirlenen gözlem alanına yönelik veriyi elde etmek için EK-6'daki veri toplama formları tek tek ele alınarak, bu formlardan nasıl faydalanılacağı anlatılır. Örnek formların ihtiyacı karşılamaması durumunda kendi formlarını tasarlamalarına ve tasarlariken dikkat edilmesi gereken noktalara değinilir.

Gözlem yapılan alanın analizinde elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı örnek formlar üzerinden gösterilir.

Sınıf gözlemi ile elde edilen veriler analiz edildikten sonra öğretmenlere geri bildirim vermek için gözlem sonrası görüşmenin nasıl planlanacağı üzerinde durulur. Bu planlamaya rehber olması için EK-6'daki gözlem sonrası görüşme formundan faydalanılır. Bu aşamanın amacı verilecek geri bildirim ve önerilerle öğretmeni mesleki olarak destekleyip öğretimin gelişmesini sağlamaktır.

### **Değerlendirme:**

Gözlem öncesi görüşmede dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?

Sınıf gözleminde veri toplamanın amacı nedir?

Gözlem sonrası görüşme aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin bir kontrol listesi hazırlayın.

Aşağıda bir ders gözlemi sırasında tutulan kayıtlar verilmiştir (Nolan ve Hoover, 2008). Bunlardan gözlem verisi olan ifadeler (V), çıkarımda bulunan ifadeler (Ç) ve yargı ifadesi olanlara da (Y) yazınız. Daha sonra cevaplarınızı diğer katılımcılarla karşılaştırarak tartışınız.

1. Sınıfa girerken ilk izlenimim öğrencilerden gelen aşırı gürültü oldu.
2. Sorulan her sorudan sonra en az 3 saniye durakladınız.
3. Yönergelerinizin öğrencilerinin kafasını çok karıştırdığı, öğrencilerin size sordukları sorulardan belli oluyordu.
4. Öğrencilerin yüzde otuzu, sorularınıza en az bir kez yanıt verdi.
5. Derste baskındınız.
6. Öğretmenin sözlü olarak verdiği her talimat tahtaya da yazılmıştır.
7. Kevin, derse dikkat etmesi için yaptığınız tüm isteklerinize kayıtsız kaldı.
8. Karen, verilen görevi yaparken kalemini keskinleştirmek için sırasını altı kez terk etti.
9. Sadece beş öğrenci ev ödevi ile ilgili soruları yanıtlayarak derse katılmıştır.
10. Gönüllü olan altı öğrenciye olumlu pekiştireç verdiniz; ancak, gönüllü olmayan altı öğrenciye, başınızı sallamaktan başka hiçbir sözlü pekiştireç vermediniz.

## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 7. OTURUM PLANI

**Konu:** İstatistiki analiz - Teori

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 30 dk.

### Öğrenme hedefleri:

İstatistiki işlemler için bilinmesi gereken temel kavramları açıklar.

Parametrik olmayan testleri tanımlar.

Veri analizi için uygun istatistiki tekniği seçer.

Jasp yazılımının ara yüzünü tanır.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, problem çözme, soru cevap

### Süreç:

Veri, değer, frekans, evren – örneklem, parametre, istatistik, betimsel istatistik, çıkarımsal istatistik, değişken türleri, ölçek türleri kavram olarak açıklanır.

Mann Whitney U, Kruskall Wallis ve Wilcoxon işaretli sıralar testlerinin ne amaçla, hangi verilerle ve hangi durumlarda kullanılacağı anlatılır. Yapılmış parametrik olmayan test analiz örnekleri incelenir ve yorumlanır. E-okuldan elde edilecek verilerle hangi istatistiki testlerin yapılabileceği tartışılır.

Jasp veri analiz yazılımının arayüzü ve menüleri gösterilerek katılımcılara tanıtılır.

### Değerlendirme:

6-C sınıfının Türkçe ve sosyal bilgiler başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını bulmak için hangi test kullanılır?

7-A şubesi ile 7-B şubesinin matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını bulmak için hangi test kullanılır?

8/A-B-C-D şubelerinin İngilizce başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını bulmak için hangi test kullanılır?

5-D sınıfının matematik birinci ve ikinci sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını bulmak için hangi test kullanılır?

Okulunuzdaki 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için hangi istatistiki test kullanılır?

## ETKİLİ GERİ BİLDİRİM VERME PROGRAMI 8. OTURUM PLANI

**Konu:** İstatistiki analiz uygulamaları

**Katılımcılar:** Deney grubu okul müdürleri

**Süre:** 60 dk. + 60 dk. + 60 dk.

### Öğrenme hedefleri:

Jasp yazılımı ile;

Nicel veriler için betimsel istatistikleri hesaplar.

İlişkisiz ölçümlerde ortalama puanları karşılaştırır.

İlişkili ölçümlerde ortalama puanları karşılaştırır.

**Kullanılan Yöntem ve Teknikler:** Anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma, bireysel çalışma, bilgisayar destekli öğretim

### Süreç:

E-okuldan alınan excel dosyasının Jasp yazılımına nasıl uygun hale getirileceği gösterilir ve katılımcıların da bu işlemi yapması istenir.

Hazır hale getirilen dosya Jasp yazılımına yüklenir. Yüklenen veri dosyasının betimsel istatistiklerinin nasıl bulunacağı gösterilir. Bu bölümdeki sonuçların yapılacak değerlendirmede nasıl kullanılacağı anlatılır. Katılımcıların da bu işlemleri tekrarlamaları sağlanır.

İki bağımsız değişkenin olması durumunda kullanılacak olan Mann Whitney U testinin Jasp yazılımı ile nasıl gerçekleştirileceği, belirlenen bir problem cümlesi üzerinden gösterilir. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkat edilecek noktalar açıklanır ve örnek olarak yorumlanır. Daha sonra okul müdürlerine Mann Whitney U testinin kullanılacağı farklı bir problem cümlesi verilir ve katılımcıların bu probleme ilişkin analiz yapıp sonuçları yorumlamaları istenir.

Bağımsız değişken sayısının ikinin üzerinde olması durumunda kullanılacak olan Kruskal Wallis testinin Jasp yazılımı ile nasıl gerçekleştirileceği belirlenen bir problem cümlesi üzerinden gösterilir. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkat edilecek noktalar açıklanır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için Post Hoc testinin nasıl yapılacağı gösterilir. Katılımcılar için sonuçlar yine örnek olarak yorumlanır. Daha sonra okul

müdürlerine Kruskall Wallis testinin kullanılacağı farklı bir problem cümlesi verilir ve katılımcıların bu probleme ilişkin analiz yapıp sonuçları yorumlamaları istenir.

İlişkili iki ölçüm sonucunu karşılaştırmak için kullanılacak olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin Jasp yazılımı ile nasıl gerçekleştirileceği belirlenen bir problem cümlesi üzerinden gösterilir. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkat edilecek noktalar açıklanır ve örnek olarak yorumlanır. Daha sonra okul müdürlerine Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılacağı farklı bir problem cümlesi verilir ve katılımcıların bu probleme ilişkin analiz yapıp sonuçları yorumlamaları istenir.

İhtiyaç duymaları halinde faydalanmaları için bu oturumda gerçekleştirilen tüm işlerimi gösteren anlatımlı bir video hazırlanmış ve okul müdürlerine dijital ortamda verilmiştir. Daha sonra bu video youtube video barındırma web sitesine de yüklenmiştir. İlgili videoya <https://youtu.be/6vPN73ZxJvs> adresinden erişim sağlanabilir.

#### **Değerlendirme:**

Katılımcılarla paylaşılan örnek veri dosyaları üzerinden; Mann Whitney U, Kruskall Wallis ve Wilcoxon işaretli sıralar testlerinin uygulanabileceği araştırma soruları ile süreç uygulamalı olarak değerlendirilir.

**EK 6. EGBVP’de Kullanılan Sınıf Gözlem Formları****ÖĞRENCİ DAVRANIŞI GÖZLEM FORMU**

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

**Kısaltmalar:**

D – Dersle ilgili

O – Oyalanıyor

D.siz – Başka şeyle ilgileniyor

S – Sırasında oturmuyor

K – Başka öğrencilerle konuşuyor

U – Uyuyor

Öğretmen  
masası

Okul Müdürü

## HAREKET ŞEMASI VE SÖZEL OLMAYAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞI GÖZLEM FORMU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Sözsüz Davranışlar             | Gözlenme Sıklığı |
|--------------------------------|------------------|
| Öğrencilere doğru hareket etme |                  |
| Öğrencilerin yanında durma     |                  |
| Öğrencilerle göz kontağı       |                  |
| Gülümseme                      |                  |
| Kaşlarını çatma / sert bakma   |                  |
| Susmalarını işaret etme        |                  |
| Kollarını açma hareketi        |                  |
| Kollarını çapraz bağlama       |                  |
|                                |                  |
|                                |                  |

### Öğretmen Hareket Şeması

Öğretmen  
masası

Okul Müdürü

### ÖĞRETMEN SÖZEL DAVRANIŞ TABLOSU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

|                                 | 1-5' | 6-10' | 11-15' | 16-20' | 21-25' | 26-30' | 31-35' | 36-40' |
|---------------------------------|------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Amaç açıklama                   |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Bilgi verme                     |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Soru sorma                      |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Soruyu başka öğrenciye yöneltme |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Cevap verme                     |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Övme                            |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Yönlendirme                     |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Geri bildirim                   |      |       |        |        |        |        |        |        |
| Özetleme                        |      |       |        |        |        |        |        |        |

Okul Müdürü

## SÖZEL AKIŞ ŞEMASI

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

### **Kısaltmalar:**

- + : Öğretmen övgü veya teşvik belirtti.
- : Öğretmen eleştiri veya kınama belirtti.
- B? : Öğretmen bilgi sorusu sordu.
- D? : Öğretmen düşünce sorusu sordu.
- D : Öğrenci doğru yanıt verdi.
- Y : Öğrenci yanlış yanıt verdi.
- ? : Öğrenci soru sordu.

Öğretmen  
masası

Okul Müdürü

## BLOOM'UN TAKSONOMİSİ — ÖĞRENCİ SORULARI

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Saat | Öğrencilerin soruları | Bilme | Kavrama | Uygulama | Analiz | Sentez | Değerlendirme |
|------|-----------------------|-------|---------|----------|--------|--------|---------------|
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |
|      |                       |       |         |          |        |        |               |

Okul Müdürü

# **BLOOM'UN TAKSONOMİSİ — ÖĞRETMEN SORULARI**

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Saat | Sorular ve Etkinlikler | Öğrencilere tanınan süre | Bilme | Kavrama | Uygulama | Analiz | Sentez | Değerlendirme |
|------|------------------------|--------------------------|-------|---------|----------|--------|--------|---------------|
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |
|      |                        |                          |       |         |          |        |        |               |

Okul Müdürü

### GRUP ÇALIŞMASI GÖZLEM FORMU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Grup No | Gruptaki öğrenci sayısı | Öğrenci çalışması / etkileşimi | Öğretmenin grup çalışmasını izleme ve değerlendirme stratejisi |
|---------|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |
|         |                         |                                |                                                                |

Okul Müdürü

### NEDEN-SONUÇ FORMU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Öğretmen | Öğrenci tepkisi / davranışı / etkinliği |
|----------|-----------------------------------------|
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |
|          |                                         |

Okul Müdürü

## SORU CEVAP SÜREÇ FORMU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            |                |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:                            | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati:              |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:                        |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

| Öğretmen sorusu /<br>yorumu | Öğrenci<br>Cinsiyeti<br>(E) (K) | Öğrenci cevabı /<br>yorumu | Öğretmen öğrenci<br>yorumlarını nasıl<br>yönetiyor?<br>(Övgü, düzeltme,<br>önleyici müdahale) |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |
|                             |                                 |                            |                                                                                               |

Okul Müdürü

## GÖZLEM ÖNCESİ GÖRÜŞME FORMU

|                                                      |                |
|------------------------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                                            | Tarih:         |
| Gözlemin yapılacağı sınıf:                           | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapılacağı tarih ve ders saati:             |                |
| Gözlem yapılacak dersin konusu:                      |                |
| Gözlem sonrası yapılacak görüşmenin tarihi ve saati: |                |

### 1. ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR

\* *İçerik:* Öğrenciler ne öğrenecek?

\* *Süreç:* Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri

\* *Kaynaklar:* Kullanılacak eğitim teknolojileri, araç, gereç ve kaynaklar

### 2. SINIF ORTAMINI ANLAMA

\* *Öğrencilerin özellikleri:* Öğrenciler nasıl?

\* *Kültür ve iklim:* Sınıftaki atmosferi nasıl tanımlarsınız?

### 3. ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

### 4. GÖZLEMLENECEK ALAN/KONU

Okul Müdürü

### GÖZLEM SONRASI GÖRÜŞME FORMU

|                                         |                |
|-----------------------------------------|----------------|
| Öğretmen:                               | Tarih:         |
| Gözlemin yapıldığı sınıf:               | Sınıf mevcudu: |
| Gözlemin yapıldığı tarih ve ders saati: |                |
| Gözlem yapılan dersin konusu:           |                |
| Gözlemde odaklanılan alan:              |                |
| Kullanılan gözlem aracı / formu:        |                |

**1. Gözlem sırasında veri toplama aracından elde edilenler:**

**2. Sınıf içi öğretimi geliştirecek öneriler:**

**3. Kısa vadeli hedefler:**

**4. İhtiyaç duyulacak kaynaklar:**

**5. Sürecin takibi:**

**6. Bir sonraki denetimin yapılacağı tarih:**

Okul Müdürü

## EK 7. Araştırma İzin Onayı



T.C.  
HATAY VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.3346717  
Konu : Suphi BALCI'nın  
Araştırma İzin Onayı

15.02.2019

### VALİLİK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTPE Bölümü Doktora öğrencisi Suphi BALCI "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Etkili Geri Bildirim Verme Kapasitelerini Geliştirme" konulu tez çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarıyılında İlimiz Antakya ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda okul müdürlerine ve öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, “Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine” uygun olduğundan, ilgilinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. yarıyılında İlimiz Antakya ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda okul müdürlerine ve öğretmenlere yönelik, ortaokul idarecilerinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
15.02.2019

Kemal KARAHAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

## ÖZ GEÇMİŞ

Suphi BALCI, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2005 yılında mezun oldu. “Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Denetim Stillerine İlişkin Algıları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu tezi ile 2012 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yüksek lisansını tamamlamıştır. İleri derecede İngilizce bilmektedir. 2005 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

## VITAE

Suphi BALCI graduated from English Language Teaching Program at Mustafa Kemal University in 2005. He received his master's degree from Niğde University Institute of Educational Sciences with his thesis “The Relationship Between Teachers’ Perceptions On Supervisors’ Supervisory Styles and Trust Levels” in 2012. He has a good command of English. He has been working as an English language teacher in the schools affiliated with the Ministry of National Education since 2005.