



OKUL MÜDÜRÜ GERİ BİLDİRİM ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

THE PRINCIPAL FEEDBACK SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Suphi BALCI¹ - Habib ÖZKAN²

Öz

Okul müdürlerinin verdiği geri bildirimlerin etkililiği öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerinde önemli etkenler arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere verdiği geri bildirimlerin etkililiğini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Ölçek maddeleri yazılırken hem etkili geri bildirim işe vuruksu tanımına hem de etkili geri bildirim veren okul müdürü davranışlarına uygunluğuna dikkat edilerek literatür taranmıştır. Kapsam geçerliği için 7 alan uzmanından görüş alındıktan sonra ölçek açımlayıcı faktör analizi için önce Hatay ili Antakya ilçesindeki resmi ortaokullarda görevli 363 öğretmene, sonra doğrulayıcı faktör analizi için İskenderun ilçesindeki 315 öğretmene uygulanmıştır. Temel Bileşen Analizi tekniğinin seçildiği ve dik döndürme yöntemlerinden Varimax'ın kullanıldığı faktör analizi sonucunda her biri 17 maddeden oluşan iki boyut elde edilmiştir. Elde edilen boyutlar "süreç" ve "işlev" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %76.887 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin model uygunluk ölçütleri bakımından iyi ve kabul edilebilir uyum aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alfa katsayısı ve iki yarı test istatistik teknikleri kullanılarak hesaplanmıştır. Her iki analiz sonucunda da elde edilen değerler hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutlar için .90'nın üzerinde çıkmıştır. Sonuç olarak, yapılan analizler okul müdürü geri bildirim ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, öğretmen denetimi, öğretmen değerlendirme, sınıf içi öğretim.

Abstract

The effectiveness of the feedback provided by principals is considered as one of the essential factors in the professional development of teachers. In this context, the purpose of this research is to develop a scale to measure the effectiveness of the feedback given by principals to teachers. While writing the scale items, the literature was searched with regard to the suitability of the definition of effective feedback and the principal's behaviors of giving effective feedback. After receiving the opinions of 7 experts for the content validity; first, the scale was applied to 363 teachers working in official secondary schools in Antakya, Hatay for the exploratory factor analysis, and then 315 teachers in İskenderun for the confirmatory factor analysis. Two dimensions, each consisting of 17 items, were obtained as the result of the factor analysis done with Principal Component Analysis and Varimax Rotation method. The dimensions were named as "process" and "function". The total variance explained by the scale was found as 76.887%. The confirmatory factor analysis showed that the scale was in a good and acceptable fit range in terms of model fit criteria. The reliability coefficient of the scale was calculated using Cronbach's Alpha and Split-Half statistical techniques. The coefficient scores obtained from both analyzes are above .90 in both the whole scale and the sub-dimensions. As a result, the analyses show that the principal feedback scale is a valid and reliable scale.

Keywords: Feedback, teacher supervision, teacher assessment, teaching.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi çalışması kapsamında toplanan veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

¹Milli Eğitim Bakanlığı, suphihoca@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7294-1518

²Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, ozgan@gantep.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7496-058X

1. GİRİŞ

Örgütlerin kuruluş amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmek için oluşturdukları yapılar birbirinden farklılaşsa da her örgüt varlığını sürdürebilmek ve gelişebilmek için denetim mekanizmasına ve denetim sonucunda elde edilen verileri belli standartlara göre kıyaslayıp değerlendirmeye ihtiyaç duyar. Eğitim örgütleri olan okulların amaçları; öğrencilere milli ve kültürel değerlerini tanıtmak, hak, ödev ve sorumlulukları hakkında onları bilinçlendirmek, toplumsal yaşama uyum sağlamalarında onlara yardımcı olmak ile ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazandırarak öğrencileri hayata hazırlamaktır. Okulların başarısının bu amaçların gerçekleştirilme düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Yönetim bilimi özelinde denetim süreçleri içerisinde yer alan geri bildirim kavramı için alanyazında birden çok tanım yapılmıştır. Robbins (2001) geri bildirimini iş faaliyetlerinin gerçekleşme derecesi ile bireyin performansının etkililiği hakkında açık ve doğrudan verilen bilgi olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel (2001) açık sistem yaklaşımı içerisinde ele aldıkları geri bildirim kavramını sistemin kendini düzeltmesine yarayan bilgi olarak tanımlarken, Hart (2011) geri bildirimini, bir şekilde performansın devam etmesini destekleyen veya bir kişinin performansında arzu edilen bir değişikliği hedefleyen önemli değerlendirme verileri olarak görmektedir. Kluger ve DeNisi (1996) ise birinin iş performansının bazı yönlerine ilişkin bilgi sağlamak için dış gözlemci tarafından gerçekleştirilen eylemleri geri bildirim olarak değerlendirmektedir. Tüm tanımlar incelendiğinde geri bildirim bir bilgi veya veri olarak kabul edildiği görülmektedir. Burada bahsedilen veri ya da bilgi kişinin performansını açık şekilde tanımlayan ifadeler içerebileceği gibi hedeflenen performansla kıyaslanmanın sonucuna göre mevcut performansın sürdürülmesine veya geliştirilmesine yönelik somut öneriler de içerebilir. Geri bildirim, bireyin ve yöneticinin, gerçek performansla istenen performansın eşleşip eşleşmediğini değerlendirmesini sağlar. Performansın gözden geçirilmesi, çalışanın ve yöneticinin herhangi bir performans düşüklüğünü tespit etmesine veya gelişim ihtiyacını tanımlamasına ve gerekli tedbirleri almasına olanak sağlayacaktır (Ashdown, 2014).

Yapıcı geribildirim eksikliği, personel değerlendirme uygulamalarına yönelik yapılan şiddetli eleştiriler arasında yer almaktadır. Geri bildirim olmadan mesleki gelişimin zor olacağı iddia edilmektedir (DiPaola & Stronge, 2003). Dolayısıyla değerlendirme veya denetim, geribildirim sağlayan ve gelişime yön veren bir araç olmalıdır (Frase & Streshly, 1994). Geri bildirim, mevcut performans düzeyi ile hedeflenen performans arasındaki boşluğu kapatmalı ve bu boşluğu kapatmak için gerekli bilgiyi sağlamakla kalmamalı (Voerman ve diğerleri, 2015), alıcılar da geri bildirim mesajını kendileri için anlamlı olan birimlere dönüştürebilmelidir (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979). Bireyin geri bildirimlere tepki vermesinde geribildirim algısının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, bir öğretmenin geri bildirimine yanıt vermesi için geribildirim yararlı ve doğru olarak algılanması önemlidir (Tuytens & Devos, 2014). Geri bildirim davranış üzerindeki etkilerini anlamak için kaynağı tanımlamak ve kaynağın cevap üzerindeki etkisini tespit etmek gerekir (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979). Bireylerin geri bildirim ancak geri bildirim hakkındaki gerçek algıları olumlu olduğunda cevap vereceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin geri bildirim üzerine hareket edip etmeyeceklerini anlamak için öğretmenlerin geri bildirim tepkilerinin araştırılması çok önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin faydalı olarak algıladıkları geri bildirim, mesleki öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesinde önemli bir öncül olarak görülebilir (Tuytens & Devos, 2014).

Geribildirim işlevi yönlendirici veya motive edici olarak tanımlanır. Geribildirim yönlendirici işlevi, yapılması gereken davranışları belirleyerek bireylerin kurumlardaki rollerini netleştirmeye yarar. Öte yandan, geribildirimler, ödüllerle ilgili çıktılar hakkında

bilgi verirken de motivasyon işlevi görür (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979). Geri bildirim etkili olması belirli bir alanla sınırlı ve hedefle ilgili olmasına bağlıdır (Voerman ve diğerleri, 2015). Bu nedenle öğretmenler değerlendirilirken, sınıf içi uygulamalarına ve kişisel ihtiyaçlarına uygun geri bildirim sağlanması da göz ardı edilmemelidir (Tuytens & Devos, 2014). Performans üzerindeki etkileri arttırmak için geribildirim, alıcının dikkatini motivasyona veya öğrenme süreçlerine yönlendirmelidir (Khachatryan, 2015). Stronge ve Tucker (2003), öğretmenlere anlamlı geribildirim verilmesi durumunda, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının gelişeceğini ileri sürer. Eğer öğretmenler aldıkları geribildirimleri anlamlı ve yararlı bulmazlarsa, uygulamaları değişmeyecektir (Khachatryan, 2015).

Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak geri bildirim sağlamaktan sorumludur. Bir okul müdürünün öğretim lideri olarak gücü, sınıf gözlemi ve geri bildirim sunma yeteneklerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan okul müdürü geri bildirimlerinin, öğretim liderliğinin ve daha özel olarak da öğretimde denetim ve değerlendirme sürecinin önemli bir unsuru olduğu belirtilmektedir (Wieczorek, Clark & Theoharis, 2018). Eğitimcilerin ve öğrencilerin toplu olarak en yüksek potansiyellerine ulaşmalarını sağlamada okul liderlerinin onlara gerekli öğretim desteği ve geri bildirimleri sunmaları gerekir (Hipp & Bredeson, 1995). Frase ve Streshly (1994) müdürlerin güçlü öğretim becerilerine sahip olmalarının ve günün büyük bir bölümünü öğretmenlerle müfredat ve öğretim sorunları üzerinde çalışarak geçirmelerinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Doğru geri bildirim sağlayamama, bireyin gelişimini ve içsel motivasyonunu engellerken, yapıcı geri bildirim, kişilerin performanslarına yönelik farkındalıklarını artırır ve gelecekteki eylemlerini yönlendirir (Ramani & Krackov, 2012). Güvenilir bir öğretmen değerlendirme sistemi, “işaretle geç” gibi eski kontrol listeli gözlem modelinden öte daha yüksek düzeyde bilgi ve deneyime sahip değerlendirme uzmanları gerektirmektedir. Değerlendiricilerin doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri, anlamlı geribildirimler sunabilmeleri ve öğretmenleri uygulama hakkındaki yaratıcı konuşmalara dâhil etmeleri gerekmektedir (Danielson, 2011).

Papay (2012) öğretmen değerlendirme sistemlerinin iki ana amacı olduğundan bahseder. Bunların ilki öğretmenlerin işlerini ne kadar etkili yaptığını değerlendirmektir. İkincisi ise mesleki gelişimi teşvik eden değerli bilgiler sağlayarak öğretmen etkinliğini arttırmaktır. Böylelikle biçimlendirici mesleki gelişim aracı olarak değerlendirme, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim sağlar, iyileştirme alanlarını vurgular ve öğretmenlerin sürekli gelişimini destekler. Neredeyse tüm öğretmenlerin performanslarının “yeterli” olarak değerlendirildikleri bir sistemde; yöneticiler ve politika yapıcılar öğretmenin etkinliği hakkında gerçek bilgi elde edemedikleri gibi öğretmenler de öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olacak anlamlı geri bildirim alamazlar. Zengin ve özel geri bildirimler verilerek yapılan değerlendirme öğretmenlerin güçlü yanlarından yararlanmalarını ve zayıf taraflarını geliştirmelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin etkililiğini artırmadaki etkenler arasında, onlara sınıf performansları hakkında geri bildirimde bulunması da sayılmaktadır (Ebmeier, 2003). Kırbaç, Balı & Macit (2017)’in öğretmen görüşlerine dayanarak eğitim sisteminde geri bildirimini inceledikleri araştırmalarında; öğretmenler geri bildirim ihtiyacı duyduklarını ve geri bildirim okul müdürleri tarafından verilmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada eğitim sistemindeki geri bildirim mekanizmasının yetersiz olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yöneticilerin, yani müdürlerin, öğretmen değerlendirme sistemlerini öğretmenin öğretimini iyileştirme stratejilerine dönüştürmeleri oldukça önemlidir. Öğretim stratejileri hakkında uygun geri bildirimlerin verildiği öğretmen değerlendirme süreci, öğretmenin performansının artmasını sağlayabilir (Mireles-Rios & Becchio, 2018). Burada sorumluluk okul müdürlerine düşmektedir. Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin geri bildirim sürecini yönetebilecek ve bu süreçte etkili olabilecek kapasitede olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimin

niteliğini arttırmada bir etken olan okul müdürlerinin öğretmenlere etkili geri bildirim verme kapasitelerini ölçmek ve geliştirmek önem arz etmektedir.

Yapılan çalışmalar (DiPaola & Hoy, 2014; Supovitz, 2012; Hattie, 2009) etkili geri bildirim vermenin öğretmenlerin öğretimini geliştireceğini dolayısıyla öğrenci başarısını arttıracaklarını ortaya koymuştur. Uluslararası literatürde okul müdürünün verdiği geri bildirimlerin doğruluğunu ve işe yararlığını (Cherasaro ve diğerleri, 2015); gözlem sonrası görüşme sürecinin niteliğini (Mihaly ve diğerleri, 2018) ortaya koymaya çalışan ölçme araçları bulunmasına rağmen Türkiye’de bunlara benzer bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle okul müdürünün verdiği geri bildirimlerin etkililiğini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenlere verdiği geri bildirimlerin etkililiğini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Ölçekler, teorik olarak var olduğuna inanılan ancak doğrudan değerlendirilemeyen olguları ölçmek için geliştirilir (DeVellis, 2016). Ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde varolan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Bu bölümde evren-örneklem, veri toplama aracı, ölçek maddelerinin yazımı, kapsam geçerliği ile veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Evren ve Örneklem

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek iki ayrı çalışma grubuna uygulanmıştır. İlk çalışma grubu için araştırma evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay İli Antakya İlçesi’ndeki 68 ortaokuldaki 1380 öğretmenden, ikinci çalışma grubu 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 örneklerle çalışmanın daha iyi olacağını belirtmektedir. Şencan (2005) ise değişken başına 5 katılımcı veya en az 100 kişiye ulaşılmasını önermektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle Antakya İlçesi’nden 11 ortaokul, İskenderun İlçesi’nden ise 8 ortaokul seçilmiştir. Birinci çalışma grubu için seçilen okullarda görevli öğretmen sayısı 408 iken ikinci çalışma grubu 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 bildirim her ikisinin de alınmadığı belirtilen formlarla eksik doldurulan formlar çıkarıldığında birinci çalışma grubunda 363, ikinci çalışma grubunda ise 315 ölçek formu kalmıştır. Birinci gruptan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci gruptan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışma gruplarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

2.2 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve okul müdürlerinden son 1 yıl içerisinde sözlü ve yazılı geri bildirim alma sıklığını soran sorular; ikinci bölümde ise ölçek maddeleri bulunmaktadır. AFA için birinci çalışma grubuna uygulanan ölçekte 35 madde, DFA için ikinci çalışma grubuna uygulanan ölçekte 34 madde yer almaktadır. 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.

Tablo 1. *Çalışma Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler.*

	1. Çalışma Grubu			2. Çalışma Grubu		
	N	%	Toplam	N	%	Toplam
Cinsiyet						
Kadın	193	53.2	363	163	51.7	315
Erkek	170	46.8		152	48.3	
Mesleki Kıdem						
1-5 yıl	86	23.7	363	82	26	315
6-10 yıl	109	30		91	28.9	
11-15 yıl	89	24.5		86	27.3	
16-20 yıl	46	12.7		29	9.2	
21 yıl ve üzeri	33	9.1		27	8.6	

2.3 Ölçek Maddelerinin Yazımı ve Kapsam Geçerliği

Ölçek maddelerinin yazımı aşamasında ilk olarak etkili geri bildirim 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 (Mestry, 2017; Barrett & Breyer, 2014; Emmanouil, Osia & Paraskevi-Ioanna, 2014; Borzak, 2010; Herrera, 2010; Grissom & Loeb, 2009; Wallace Foundation, 2009; Beatriz, Deborah & Hunter, 2008; Dinham, 2005; Mitchell & Castle, 2005; Quinn, 2002; Blase & Blase, 2000); öğretmen denetimi ve değerlendirme üzerine yapılmış çalışmalar (Junor-Carty, 2017; Liu, Stuit, Springer, Lindsay & Wan, 2014; Uğurlu, 2014; Mathers & Oliva, 2008; Stiggins & Duke, 2008; Marshall, 2005; Nolan & Hoover, 2005); ders gözlemi ve geri bildirim üzerine yapılan çalışmalar (Rigby ve diğerleri, 2017; Cherasaro ve diğerleri, 2016; Education First, 2015; Goff ve diğerleri, 2014; Stormont & Reinke, 2014; Zabochnik, 2014; Bambrick-Santoyo, 2012; ASCD, 2002); öğretmen-müdür iletişimine yönelik çalışmalar (Reyes & Hoyle, 1992) incelenerek ve bu konuyla ilgili daha önce geliştirilmiş olan ölçekler değerlendirilerek (Mihaly ve diğerleri, 2018; Cherasaro ve diğerleri, 2015; Hallinger ve diğerleri, 2015); araştırmacılar tarafından bir soru havuzu oluşturulmuştur. 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 (Balci, 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”, “düzeltmeli” 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.

2.4 Verilerin Analizi

Okul müdürünün öğretmenlere verdiği geri bildirim etkinliğini 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 (2010) 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 (α) katsayısı ile iki yarı test güvenilirliği istatistiklerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 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 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları.

Madde	Düzeltilmiş Madde 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

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 2'deki bağımsız gruplar t-testi sonuçları ölçek maddelerinin tamamında üst ve alt grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<.01$), 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 (Hinton, McMurray & Brownlow, 2014; Field, 2013). 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 değerlerin karşılandığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, tüm maddelerin hem ayırt edici hem de güvenilir olduğu değerlendirilmektedir.

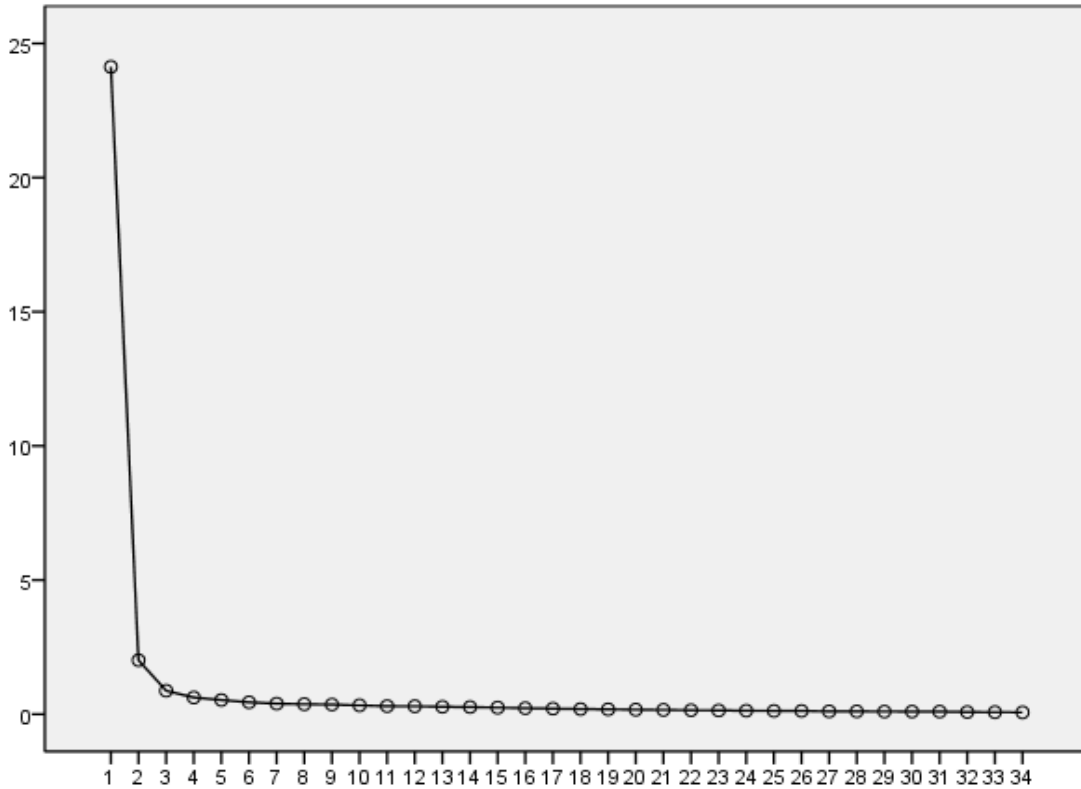
3.2 Açıklayıcı Faktör Analizi

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 olmadığını 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, 2010). Yapılan analiz sonucunda, KMO değeri 0.980 olarak bulunmuştur. Bartlett's Sphericity testi sonucunda elde edilen değer de anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=17326.041$; $p<0.01$). Her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına dair bir ölçüt sunan Anti-Image Korelasyon Matrisinde maddelerin kendileriyle kesiştikleri noktadaki değerlerin 0.5'den büyük olması beklenmektedir. Bu değerlerin altında kalan maddelerin analizden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2017). Maddelerin yeterlik 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 maddenin iki boyut altında toplandığı görülmektedir. Boyutlara ilişkin öz değer grafiği Şekil 1.'de, ölçüğe ilişkin faktör yük değerleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Şekil 1. Okul müdürü geri bildirim ölçeğine ilişkin öz değer grafiği.



Tablo 3'te 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 yönetsel 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.

“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 değer oldukça iyi bir oran olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeğine İlişkin 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						

3.3 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 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Uyum İndeks Ölçütleri ile Ölçek Değerleri.*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$	$0 \leq 982.67 \leq 1052 (2df)$
χ^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 4 incelendiğinde χ^2 , χ^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 2.'de sunulmuştur.

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.

3.4 Güvenirlğe İlişkin Bulgular

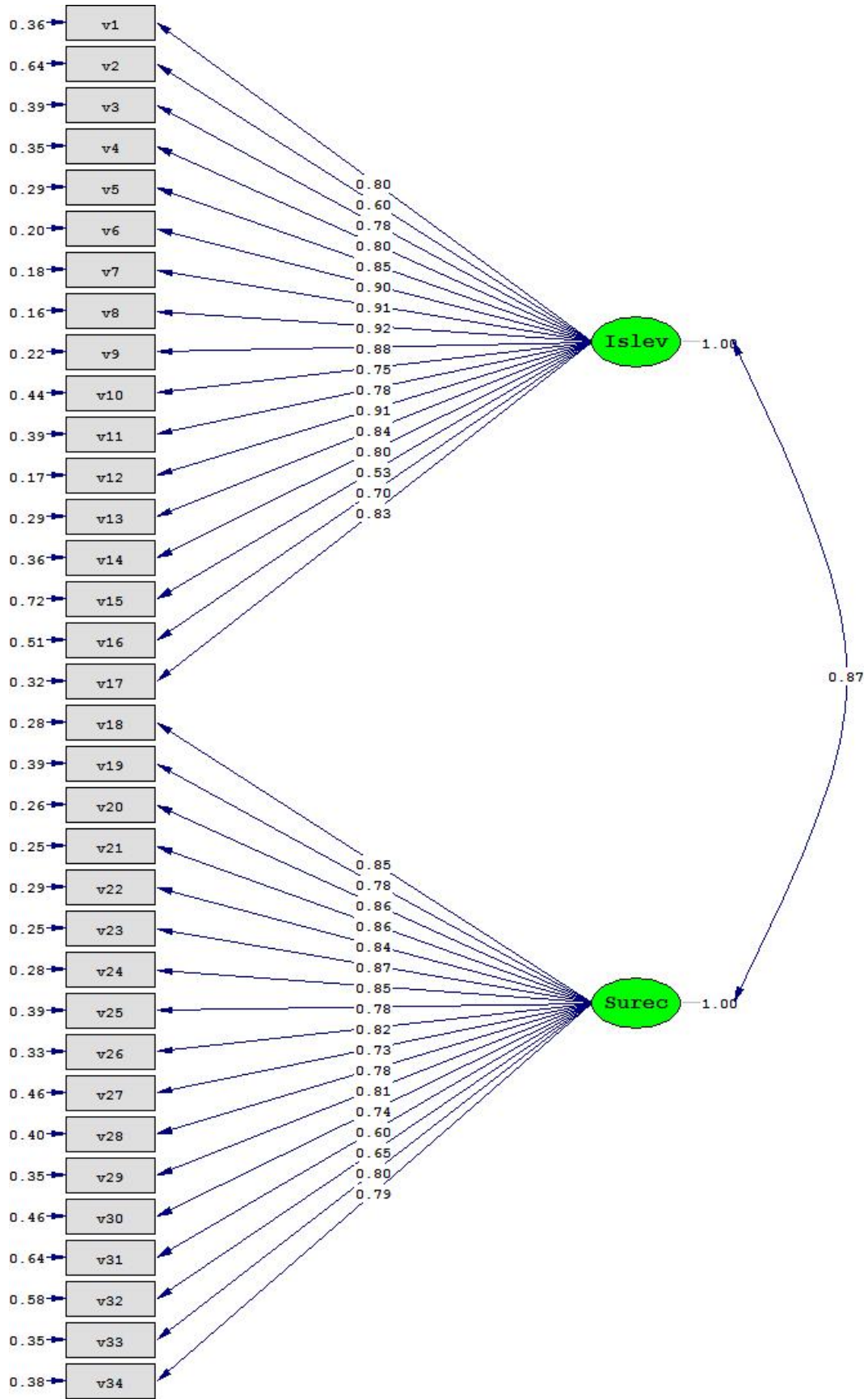
Cronbach's Alfa katsayısı ve iki yarı test istatistik teknikleri kullanılarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyona dayalı hesaplanan bu katsayı -1 ile +1 arasında değer alabilse de güvenilirlik katsayısı genelde 0 ile +1 arasında değişir ve +1'e yaklaştıkça güvenilirliğin arttığı anlamına gelir (Can, 2017). Okul müdürü geri bildirim ölçeğinin tamamı ile alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği Güvenirlik 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 5 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.

Şekil 2. Okul müdürü geri bildirim ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.



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

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Etkin performans yönetimi için yapılması gereken işlemler arasında insanların nasıl performans gösterdiğini anlamalarını sağlayan ve düzenli verilen geri bildirim de yer almaktadır; çünkü değişime duyulan ihtiyaca cevap vermeye başlayan bireylerin, kendi durumlarını bilmeleri için erken ve hızlı geri bildirim almaları önemlidir (Ashdown, 2014). Çoğu işgören, davranışlarının performanslarına etkisinin iyi ya da kötü olduğunun farkında değildir. Etkili geri bildirim, insanların güçlü yönlerini geliştirmek, zayıf yönlerini ise ortadan kaldırmak için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlar. Böyle bir geri bildirim olmadan, en iyi beceriler tanımlanamaz, zayıflıklar ve hatalar ise tekrarlanır (Burton ve McDonald-Mann, 1999). Eğitim kurumlarında öğretmenleri denetleme ve onlara performansları hakkında geri bildirim verme sorumluluğu yasal olarak okul müdürlerindedir. Okul müdürlerinin verdiği geri bildirimlerin etkililiği öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerinde önemli etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Alanyazında etkili geri bildirim yapısını ortaya koyan bir ölçeğe rastlanmadığından, bu çalışmada okul müdürünün verdiği geri bildirimlerin etkililiğini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçek maddeleri, etkili geri bildirim tanımlarına ve etkili geri bildirim veren okul müdürü davranışlarına uygun olacak şekilde yazılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin çalışmalar, ders gözlemi ve geri bildirim üzerine yapılan çalışmalar ile öğretmen-müdür iletişimine yönelik çalışmalar incelenerek araştırmacılar tarafından 52 madde yazılmıştır. Bu 52 madde içerisinde 43 madde seçilerek kapsam geçerliği için 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde düzeltilerek 35 maddeye indirilen ölçek formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin son hali önce 363 ortaokul öğretmenine uygulanmış ve elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapıp ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. AFA sonucunda ölçekten 1 madde atılmış ve kalan 34 maddenin iki boyut altında toplandığı görülmüştür. “Süreç” olarak isimlendirilen birinci boyut 19-35 arasındaki 17 maddeden oluşup varyansın %70.96’sını açıklamaktadır. “İşlev” olarak isimlendirilen ikinci boyut ise 1-18 arasındaki (atılan 11. madde hariç) 17 maddeden oluşmakta ve varyansın %5.92’sini açıklamaktadır. 5’li Likert tipinde derecelendirilen Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği’nde olumsuz (tersten kodlanan) madde bulunmamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ikinci çalışma grubu olan 315 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerlerin uyum indeks ölçütlerine göre iyi ve kabul edilebilir düzey aralıklarında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach’s Alfa ve iki yarı test istatistik teknikleri kullanılarak hesaplanmıştır. Her iki analizin sonucu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında geliştirilen Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenilebilir.

Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği’nin “süreç” olarak adlandırılan birinci boyutunda geri bildirim verme sürecinin yönetimine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu boyut; okul müdürünün denetim ve değerlendirme yeterliği, iletişim becerileri, olumlu iklim ve güven atmosferi oluşturma durumu ve veriye dayalı uygulanabilir öneriler sunabilme kapasitesi gibi geri bildirim verme sürecindeki davranışları açıklamaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 85 iken en düşük puan 17’dir. Bu boyuttan alınacak yüksek puan, okul müdürünün geri bildirim verme sürecini etkili bir şekilde yönetebildiğini gösterirken; alınacak düşük puan ise bu süreci yönetmede yetersiz olduğunu ortaya koyacaktır. “İşlev” olarak adlandırılan ikinci boyut ise okul müdürünün verdiği sözlü veya yazılı geri bildirim içeriğine yani geri bildirim ifadesine odaklanmaktadır. İfade edilen geri bildirim objektifliği, motive etme gücü, performansa ilişkin detaylı bilgi vermesi, öğretmenin ihtiyacına uygun öneriler içermesi ve öğretim sürecini geliştirmesine destek olması gibi işlevlere sahip olup olmadığı bu boyut ile belirlenebilecektir. Bu boyuttan da alınabilecek en

yüksek puan 85, en düşük puan 17'dir. Bu boyuttan alınacak yüksek puan; okul müdürü tarafından verilen geri bildirim ifadelerinin öğretim sürecinin geliştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olduğunu ortaya koyacaktır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en yüksek puan 170 iken, en düşük puan ise 34'tür.

Bu çalışma bağlamında, sınıf içi öğretimin iyileştirilmesinde okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri geri bildirimlerin etkililiğini tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçeğin, ölçülmek istenen yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Geliştirilen bu ölçek ile öğretmenlerin okul müdürlerinin yönettiği geri bildirim süreçlerine ve geri bildirim ifadelerinin içeriklere yönelik alguları belirlenebilecektir. Ulusal alan yazında okul müdürlerinin verdikleri geri bildirimlerinin etkililiğini ölçecek bir ölçme aracına rastlanmadığından, geliştirilen bu ölçeğin alanyazındaki bir boşluğu dolduracağı ve diğer araştırmacılar tarafından yapılacak olan etkili geri bildirim çalışmalarına öncülük edeceği düşünülmektedir. Yine bu ölçeğin ortaokul dışındaki eğitim kurumlarında da uygulanmasına yönelik çalışmalar ayrıca yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ashdown, L. (2014). *Performance management*. Kogan Page Publishers.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2002). *Improving instruction through observation and feedback*.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- 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.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- 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.
- Borzak, J. M. (2010). *Teachers' perspectives on how the principal's instructional leadership affects change directed at student improvement* (PhD Dissertation). The University of Georgia, USA. Retrieved October 25, 2018 from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/borzak_james_m_201005_edd.pdf
- Buron, R., & McDonald-Mann, D. (1999). *Giving feedback to subordinates*. Center for Creative Leadership.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- 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. Retrieved September 10, 2018 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561139.pdf>

- 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. Retrieved September 10, 2018 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570162.pdf>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- 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.
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110-141.
- 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.
- Eroğlu, A. (2009). Faktör analizi. Editör Şeref Kalaycı. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using spss*. (4th Edition). London, UK: Sage Publications Ltd.
- 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.
- 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.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). (2009). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. Working Paper 35. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED509691&site=ehost-live>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hart, E. W. (2011). *Feedback in performance reviews*. Center for Creative Leadership.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers* (PhD Dissertation). Department of Educational Leadership, Western Michigan University, Michigan, U.S.A. Retrieved October 27, 2018 from <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1570&context=dissertations>.
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. Routledge.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349.
- Junor-Carty, P. (2017). *Teacher and administrator perceptions of the effectiveness of a teacher evaluation system and its impact on student learning*. DigitalCommons@Robert W. Woodruff Library, Atlanta University Center. Retrieved October 25, 2018 from <http://digitalcommons.auctr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=cauetds>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- 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. Retrieved October 27, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548024.pdf>
- 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. Retrieved October 22, 2018 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520778.pdf>
- 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.

- Mihaly, K., Schwartz, H. L., Opper, 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. Retrieved October 30, 2018 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580182.pdf>
- 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, 40*, 409-433
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation*. Wiley.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration, 40*(5), 447-467.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review, 82*(1), 123-141.
- Ramani, S., & Krackov, S. K. (2012). Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Medical Teacher, 34*(10), 787-791.
- Reyes, P., & Hoyle, D. (1992). Teachers' satisfaction with principals' communication. *The Journal of Educational Research, 85*(3), 163-168.
- 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. (2001). *Organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- 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., & Tucker, P. D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Supovitz, J. (2012, April). *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*. Paper presented at the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, BC. Retrieved May 02, 2018, from <http://www.cpre.org/linking-study-first-year-results>.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). *Erişim: https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu*.

- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530.
- Uğurlu, C. T. (2014). Current problems in terms of supervision process of school principals' views. *Hacettepe University Journal Of Education*, 29(3), 184-196.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., & Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), 990-1009.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Wieczorek, D., Clark, B., & Theoharis, G. (2018). Principals' instructional feedback practices during race to the top. *Leadership and Policy in Schools*, 1-25.
- Zabojnik, J. (2014). Subjective evaluations with performance feedback. *The RAND Journal of Economics*, 45(2), 341-369.

Ek: Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ)

OKUL MÜDÜRÜ GERİ BİLDİRİM ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum, 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 davranışlarımla 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,						
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 bildirim 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.					

Birinci faktör (18 ve 34 arasındaki maddeler) – Süreç boyutu

İkinci faktör (1 ve 17 arasındaki maddeler) – İşlev boyutu