

Subject Area  
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 106

PP: 4620-4640

Arrival

09 November 2022

Published

31 December 2022

Article ID Number

66926

Article Serial Number

17

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.66926>

**How to Cite This Article**


Çakır, G. (2022). "Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:106; pp:4620-4640



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehberlik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi

The Effect of School Principals' Feedback Levels on Guidance Teachers' Professional Competence Levels

Gülçin Çakır<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

### ÖZET

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehberlik öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyi ile ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmaya İzmir ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 142 öğretmen katılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gereken veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu, ölçek Balcı ve Özkan tarafından geliştirilmiş olan Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği ve Taytaş ve Tanhan'ın geliştirmiş olduğu Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. SPSS ile analiz edilen verilerden çıkarılan sonuçlar şunlardır: Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkeninde okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma göstermektedir. Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okul müdürü ile problem yaşama ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, Rehber Öğretmen, Geri Bildirim, Mesleki Yeterlilik

### ABSTRACT

142 teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education of Izmir Province participated in this study aimed to determine the relationship between the feedback levels of school principals and the professional competence level of guidance teachers. The research was carried out in the screening model. The data required for the research were collected through the information form developed by the researcher, the School Principal Feedback Scale developed by Balcı and Özkan and the Psychological Counselor Competence Perception Scale developed by Taytaş and Tanhan. The results obtained from the data analyzed by SPSS are as follows: There is no statistically significant relationship between the feedback levels of school principals and the professional Deciciency levels of guidance counselors. The feedback levels of school principals do not show any significant differences in the variables of gender, age, professional seniority, educational status, number of participants in in-service education, working time with the current school principal and having problems with the school administration. The level of feedback of school principals shows a differentiation in the variable of teachers having problems with the school principal in such a way that it is in favor of teachers who do not have problems with the school principal. There is no significant difference in the variables of the professional competence levels of guidance counselors gender, age, professional seniority, educational status, number of participants in in-service training, working time with the current school principal, having problems with the school principal and having problems with the school administration.

**Keywords:** School Principal, Guidance Counselor, Feedback, Professional Qualification

## 1.GİRİŞ

### 1.1. Problem

İletişim hakkında gerçekleştirilen ilk çalışmalarda iletişimin düz bir hat üzerinde gerçekleştirildiği ve bir yerde başlayıp bir yerde biten bir süreç olduğu ele alınmaktayken zamanla iletişimin düz değil dairesel bir süreç içerdiği fark edilmiş ve çalışmalar bu zeminde ilerlemiştir (Işık, 2005). Ancak daha sonra bu iki modelin de doğru olmadığı, iletişimin sarmal bir süreç izlediği ve sürekli genişlediği görüşü önem kazanmıştır (McQuail ve Windahl, 1993). Bu görüşten yola çıkıldığında; iletişimin sarmal bir şekilde ve git gide büyüyerek devam etmesi düşüncesinden hareketle geri bildirim iletişimin temel unsuru olduğu ve onun sayesinde iletişimin sürekli genişlediği ve farklı boyutlar kazandığı söylenebilir. Etkin bir iletişimin olmazsa olmazı olan geri bildirim temel amacı karşımızdaki kişiyi anlamaktır (Bıçakçı, 2002). Kaynağın gönderdiği mesajın, alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı veya anlaşılma düzeyi ancak geri bildirim sayesinde öğrenilebilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1999). Erdem (2010) kendisine geri bildirim imkânı sunulan kitlelerin gönderilen mesajı daha kolay benimsediğini, bu imkânı olmayan kitlelerin ise mesaja karşı daha katı bir tutum sergilediklerini belirtmektedir. Ayrıca geri bildirim insan kişiliğinin önemli bir göstergesidir; otoriter yapıya sahip kişilikler geri bildirim görmekten gelmektedir (Fiske, 2003). Buron ve McDonald (1999) iletişimde kullanılan geri bildirimlerin insanın güçlü ve zayıf yönlerini gözler önüne sermeye yaradığını ayrıca öğrenmenin hızlanması ve uzmanlığın geliştirilmesi konularında faydalanılabilecek etkin bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kaynak tarafından geri bildirim gönderilen hedef kitle iletişime katıldığını

hissetmekte olup duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığını bilerek kendisine iletilen mesaja olumsuz tepki vermekten kaçınmaktadır (Dinham, 2005).

Yönetim bilimleri özelinde geri bildirim kavramı gerçekleştirilen iş faaliyetlerinde bireylerin işi gerçekleştirme derecesi hakkında verilen bilgi olarak tanımlanabilir (Robbins, 2001). Hoy ve Miskel (2001) geri bildirim sayesinde sistemlerin kendi kendini iyileştirdiğini ve bünyesinde bulunan aksaklıkları düzelttiğini belirtmektedir. Geri bildirim sayesinde kişi kendisinden beklenen ile kendi gerçekleştirdiği performansın ne kadar uyumlu olduğunu görebilmekte ve performansını iyileştirmek adına gerekli tedbirleri alabilmektedir (Ashdown, 2014). DiPaola ve Stronge (2003) geri bildirim olmadan mesleki bakımdan gelişmenin mümkün olmadığını altını çizmektedir. Burada önemli olan şey, geri bildirim tek bir alanla sınırlı olması ve gidilecek hedefi göstermesidir (Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2015).

Gerri bildirimlere karşı verilen tepkilerde kişilerin geri bildirimini nasıl algıladığı sorusu önemlidir. Gerri bildirimde dair doğru algılara sahip olmak ve onu yararlı bulmak çok önemlidir (Tuytens ve Devos, 2014). Gerri bildirimlerin motive edici bir yönü de bulunmaktadır. Tucker, öğretmenlere verilen anlamlı gerri bildirimlerin sınıf içi performanslarını artırdığını belirtmektedir (2003; aktaran Balcı ve Özkan, 2020). Öğretmenlerin mesleki olarak gelişimleri açısından okul müdürlerinden alacakları gerri bildirimler öğretimde denetim ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır (Wieczorek, Clark ve Theoharis, 2018). Kırbaç, Balı ve Macit (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin de gerri bildirim almaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmış ve bu ihtiyaçlarını okul müdürünün karşılamasını beklediklerini de bulmuşlardır.

20. yüzyılın başlarında Amerika'da ortaya çıkan mesleki rehberlik Türkiye'ye ancak II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'nın etkisi ile gelmiştir. 1980'lerde profesyonel bir meslek olarak nitelik kazanmaya başlaması ile ruh sağlığı danışmanlığı, evlilik danışmanlığı, okul danışmanlığı, kariyer danışmanlığı gibi pek farklı uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Hackney ve Cormier, 2008; Karaca ve İkiz, 2014). Türkiye'de 1950'lerde görülmeye başlayan rehberlik hizmetlerinin amacı bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak bulunduğu çevredeki iş ve eğitim fırsatlarının farkında olmasını sağlamak, sorunlarının farkında olmasına, iletişim becerilerini güçlendirmesine ve zamanını etkili bir şekilde kullanabilmesine yardım etmektir (Şahin, 2008). 20. yüzyılda dünya genelinde meydana gelen psikolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik değişimler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Eğitimde ise geleneksellikten vazgeçilerek bireyselliğin önem kazanması, bilim ve teknolojinin sürekli gelişerek değişim içinde olması, kadınların iş hayatına atılması ve her meslek grubunda adlarından söz ettirmeye başlamaları gibi sebeplerle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyaç artmıştır (Yeşilyaprak, 2014). Okullarda gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin öğrencinin kişiliğinin oluşumu ve gelişiminde yeri oldukça önemlidir (Bakırcıoğlu, 2005). Sadece kişilik gelişimi değil, öğrencinin akademik, bilişsel ve sosyokültürel gelişim basamaklarında da önemli kalıcı izler oluşturulmaktadır (Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020). Öğrencinin kişisel, eğitsel ve mesleki alanlarda gelişimini desteklemek için ergenliğe adım attığı ortaokul sürecinde rehberlik hizmetlerini yeterli ve kapsamlı olarak düzenlenmesi önem arz etmektedir (Altıntaş, 2008).

Aksoy ve Diken (2009) psikolojik danışman yeterliliğini yardım almak isteyen danışana etkili bir şekilde psikolojik danışmanlık hizmeti verilip verilmediğine dair oluşan algı olarak tanımlamaktadır. Psikolojik danışmanın kendi kapasitesine dair olan algısını ifade etmektedir (Larson ve Daniels, 1998). Kişinin psikolojik danışmanlık becerileri ile psikolojik danışman öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Sharpley ve R., 1993). Psikolojik danışmanın öz yeterlik algısı çeşitli eğitim ve desteklerle artırılabilir (Soresi, Nota ve Lent, 2004; Uslu, 1999).

Garber (2007) geribildirim insanların işleri konusunda kendilerini geliştirmeleri için kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir ve kendilerinden beklenen performansı gösterememelerinin başlıca nedeninin geribildirim eksikliği olduğunu düşünmektedir (akt; Balcı, 2021). Çalışanların iş yerinde sergiledikleri davranış ve performansın karşılaştırılması ile görünür hale gelen farklılıklar geribildirim temelinin oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde verilen bir geribildirim çalışan tarafından destekleyici ve empatik olarak algılanmaktadır (Ashdown, 2014). Öğretmenler de eğitim sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini görebilmek ve kendilerini geliştirebilmek için okul müdüründen geribildirim alma ihtiyacı hissetmektedir. Okulundaki eğitim süreci ve faaliyetlerini izleme görevi bulunan okul müdürünün öğretmenine geribildirim sağlama konusunda da sorumlulukları bulunmaktadır. Ne yazık ki öğretmenler okul müdürlerinden kendi mesleki gelişimlerine katkısı olacak geribildirim alma konusunda problem yaşadıklarını, müdürlerinden aldıkları geribildirim daha çok kâğıt üzerinde ve sembolik olarak kaldığını ifade etmektedirler (Kaymaz, 2007; Köse, 2017; Uygur, 2020). Yukarıda da açıklandığı üzere okul müdürlerinin gerri bildirimleri ve öğretmenlerin bu gerri bildirimleri nasıl algıladıkları, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve çalışmaları üzerinde etkilidir. Bu etkinin öğretmenlerin verimliliklerine de yansıtacağı beklenebilir. Mesleki bağlılığı ve çalışma huzuru yüksek bir öğretmenin kendini mesleki olarak yeterli görmesi beklenir. Bu

nedenle okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılacak olan bu çalışmada amaç okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına etkisinin düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılabacaktır:

1. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin aşağıdaki demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
  - a. Cinsiyet faktörüne göre,
  - b. Yaş faktörüne göre,
  - c. Mesleki kıdem faktörüne göre,
  - d. Öğrenim durumu faktörüne göre,
  - e. Hizmet içi eğitime kayılma sayısı faktörüne göre,
  - f. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre,
  - g. Okul müdürü ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
  - h. Okul idaresi ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
2. Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin aşağıdaki demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
  - a. Cinsiyet faktörüne göre,
  - b. Yaş faktörüne göre,
  - c. Mesleki kıdem faktörüne göre,
  - d. Öğrenim durumu faktörüne göre,
  - e. Hizmet içi eğitime kayılma sayısı faktörüne göre,
  - f. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre,
  - g. Okul müdürü ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
  - h. Okul idaresi ile problem yaşamışlık faktörüne göre,
3. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemek.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

İletişimin tek yönlü olmaktan ziyade çift yönlü olduğunda anlam kazandığı göz önünde bulundurulduğunda iletişimde geri bildirim ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Eğitimin kalitesini belirleye unsurlardan biri öğretmenin niteliği ve becerileridir. Öğretmenin niteliği ve öğretim ortamındaki becerilerinin ise kurum müdüründen aldığı geri bildirimler sayesinde artırılabilceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen bu proje ile okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına etkisinin düzeyi belirlenecektir. Alan yazında iki farklı konuda çalışmalar yapılmış olsa da bu konuda gerçekleştirilmiş bir çalışma olmadığı görülmüştür. Araştırmamızın okul müdürlerinin geri bildirimde bulunmaları konusunda onları bilinçlendirmesi ve öğretmenlerin özyeterlilik algılarını arttırabilecekleri konusunda farklı bakış açıları kazandırabilmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırma ile bu konuda çalışma gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara alan yazın desteği de sağlanacak olması bakımından araştırmamız önemlidir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Gerçekleştirilecek olan bu proje İzmir ili kamu ortaokullarında 2021-2022 eğitim/öğretim yılında görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme metodu ile belirlenmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamış 200 rehber öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları genellenirken bu sınırlılığın göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Yeterlik Kavramı

Gerçekleştirilen alan yazın taramasında kavrama ait pek çok tanım bulunduğu görülmüştür. Balcı (2005) tarafından bir rolü gerçekleştirebilmek adına gereken bilgi, beceri ve tutumlara kişinin sahip olma derecesi olarak tanımlanırken Üstüner ve arkadaşları (2009) tarafından örgütün amaçlarına ulaşabilmek için çalışanlarının sahip olması gereken beceriler bütünü; Şahin (2004) tarafından kişinin bir görevi ifa edebilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmek adına ihtiyaç duyduğu yetenekler bütünü olarak tanımlamaktadır. MEB (2010)'in hazırlamış olduğu Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda yeterlik kavramı bir görevi yerine getirmek için kişinin ihtiyaç duyduğu değer, tutum, bilgi ve beceriler bütünü olarak ifade bulmaktadır.

#### 2.1.1. Öğretmen Yeterliği

Öğretmen yeterliği konusunda alan yazında görüş birliğine henüz varılamamıştır. Nitelik, kalite ve standart kavramları ile birlikte kullanıldığı görülmektedir (Karacaoğlu, 2008). Darling Hammond (2000) öğretmen yeterliğinin hizmet öncesi alınan eğitimin kalitesi, öğretmenin bilgi ve kültürel birikimi, bilginin eğitim ortamında nasıl aktarılabilceği konuları ile yakından ilgili olduğunu ifade etmektedir.

1966 yılında Rotter ve 1967 yılında Bandura'nın çalışmaları öğretmen yeterliği konusunda gerçekleştirilen ilk araştırmalar olmuştur. İki araştırmacının teorileri bu alanda çalışma yapan araştırmacılara ışık tutmuştur (Aktağ, 2003). Putman (2012) Bandura'ya ait Sosyal Bilişsel Teori'nin öğretmenlerin yeterlik algıları konusunda başvurulan esas yapı olduğunun altını çizmektedir. 1977 yılında gerçekleştirdiği çalışma ile kişinin kendi performansını değerlendirmesi olarak adlandırdığı öz yeterlik kavramını ortaya çıkartmış ve eğitim alanında çalışma gerçekleştiren araştırmacılar bu kavramı benimseyerek çalışmalarında kullanmışlardır (JohnBull, 2012). Bandura (1977) öğretmen yeterliğinin öz yeterliğin bir türü olduğunu ve öğretmenlerin yeterlik seviyesinde bir performans sergilemek adına kendi kapasitesi dâhilinde algılarından oluşan bilişsel bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen yeterliğini bir kavram olarak ele alan ilk topluluk RAND Şirketi olmuştur. Rotter tarafından temeli oluşturulan teoriyi kullanarak dil öğretmenlerine uygulanacak iki sorudan oluşan bir ölçek geliştirerek öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama konusunda kendilerine olan inançlarını değerlendirmişlerdir (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Bu araştırma ile çevre unsurunun öğrenmede etkili olduğu, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kontrol noktasında daha başarılı olduğu görülmüştür (Hoy ve Miskel, 2001). Berman ve McLaughlin gerçekleştirdikleri çalışma ile öğretmenlerin kendilerine dair yeterlik algılarının başarılı olunan proje, öğrenme ortamında materyal kullanımı ve öğrenci motivasyonu ile pozitif bir ilişkide olduğunu ifade etmektedir (1977; akt: Dembo ve Gibson, 1985). Web ve Dona öğrenci başarısı ile öğretmen yeterlik algısı arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (1982; akt: Göçmen, 2014).

Öğretmen yeterliği tanımları incelendiğinde öğrencide davranış değişikliği meydana getirmek için öğretmenin kendisine olan inancı üzerine odaklanılmaktadır (Ashton, 1985; Guskey ve Passaro, 1994; Putman, 2012). Öğretmenlerin yeterlik algıları bir yandan onların öğrenme sürecinde davranışlarını etkilerken bir yandan da öğrencinin motivasyon, başarı ve istekliliklerini de etkilemektedir (Küçükahmet, 1976). Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde kontrolü öğrencileriyle paylaşması, sürece güdülenmişliği ve daha fazla sorumluluk üstlenme olasılıkları daha yüksektir. Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratırlar ve sınıflarının akademik başarısı diğer öğretmenlere göre daha yüksektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ayrıca yeni fikirlere açıktırlar ve yenilikçi eğitim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidirler. Yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin dersi geliştirme ve planlama sürecinde pasif kaldıkları ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine kısıtlı zaman ayırdıkları görülmektedir (Deemer, 2004).

Öğretmen yeterliğini öğretim yeterliği ve kişisel yeterlik olarak ikiye ayıran Dembo ve Gibson (1985); öğretim yeterliğinin öğretmenin öğrencisi ile ilgili yapacağı istendik değişikliklerde kendi uzmanlığına olan inancı, kişisel yeterliğin ise öğrencinin öğrenmesine etki etmede kendisine gereken öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım konusunda kendi becerilerine olan inancı şeklinde açıklamışlardır.

MEB (2017) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Şahsi ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- ✓ Öğrencilerini tanıma
- ✓ Öğretme ve öğrenmenin süreçleri
- ✓ Öğrenme sürecini ve öğrenci gelişimini izleme ve sonrasında değerlendirme

- ✓ Okul, aile, toplum arası ilişkiler
- ✓ Program ve içerik bilgisi.

Öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği Dünya’da ve Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biridir. Türkiye’de öğretmenlerin konu alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür konularında yeterlik sahibi olmaları gerektiği öngörülmektedir. Öğretmen yetiştiren programlar bu bağlamda güncellenmiş ve öğretmen adaylarını öngörülen yeterliklerle donatmak için güncellenmiştir (Şişman, 2009).

### 2.1.2. Rehber Öğretmen Yeterliliği

Yeteneklerimiz üzerindeki inancımıza dayanan öz yeterlilik algımız, belirlediğimiz amaçlara ulaşabilmemiz için göstermemiz gereken davranışları organize etmemizde ve bu davranışları doğru bir biçimde sergileyerek başarıya ulaşmamızda anahtar rol oynamaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Kişilerin bir konu hakkında sahip oldukları öz yeterlilik inancı onların belirledikleri hedefleri, hedeflerine ulaşmak adına gösterdikleri çabayı, karşılaştıkları güçlüklerle ve başarısızlıklarla başa çıkma derecelerini etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004). Bandura (1986, s:396) kişilerde bulunan öz yeterlilik algılarının kaynaklarını tam ve doğru deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumlar başlıkları altında dört ana grupta toplamıştır. Bandura, insanların öz yeterlilik algılarının onların gerçekleştirdiği faaliyetler ve buldukları çevreyi seçme konularında etkilediğini belirtmektedir (akt; Aksoy ve Diken, 2009). Aynı zamanda öz yeterlilik algısı insanların hangi konuda ne derecede çaba sarf edeceğini ve karşılaştığı zorluklarla ne kadar mücadele edeceğini de etkilemektedir. Kişinin öz yeterlilik algısı ne derecede yüksekse zorluklarla mücadele etme eğilimi o derecede yüksek olacaktır (Yiğit, 2001).

Rehberlik öğretmeni ve psikolojik danışmanların öz yeterlilik algıları konusunda alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar genellikle öğretmenlerin danışmanlık konusundaki becerilerine odaklanmakta ve yeterlilik hususunda daha çok danışma becerilerine ait öz yeterlilik algılarını belirlemeyi hedeflediği görülmektedir (Johnson, Baker, Kopala, Kiselica ve Thompson, 1989; Larson ve Daniels, 1998; Sharpley ve R., 1993). Walz ve Bleuer (1993) danışman yeterliliğini “danışmanların danışanların isteklerini karşılama konusundaki etkililikleri” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile danışman yeterliliği; danışmanın danışma sürecinde danışmanlıkla ilgili sergilediği davranışların, klinik durumlarla başa çıkabilme hususlarında kendilerini ve kapasitelerini algılama düzeyleri olarak tanımlanabilir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda psikolojik danışmanların öz yeterlilik algıları ile psikolojik danışman becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sharpley ve R., 1993).

### 2.2. İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi

Mutlu (1994) iletişimin 126 tanımının saptandığını ve bunun günümüzde daha da arttığını ifade etmektedir. İletişimin disiplinler arası bir alan olmasının bu tanım farklılıklarına sebep olduğu düşünülmektedir. Cüceloğlu (1992) iletişimi iki birimin birbiri ile ileti alışverişi şeklinde tanımlamaktadır. Tanımda da vurgulandığı üzere iletişim için gereken şartlar en az iki birim olması ve aralarında aynı konu üzerinde bir ileti alışverişi olmasıdır. Oskay (1992) ortamlarda bulunan nesne, olgu, olay ve değişimlerin tarafların birbirine aktarılmasına iletişim dendiğini ifade etmektedir. İletişim bilginin üretilmesi, aktarılması ve aktarılan bilginin anlamlandırılması sürecidir (Gürgen, 1997). Bu tanımlar ışığında iletişim insan davranışlarını değiştirme ve insanların grup içinde ilişkilerini düzenleme/güçlendirme görevini üstlenmekte ve koordinasyonu sağlamaktadır (Taymaz, 2009). Alpay (2009) iletişimin bir düşüncüyü karşındakine nasıl en iyi şekilde aktarabileceğini düşünerek bu konuda fikir üretmek, olayları basit bir düzleme indirgeyerek aktarabilmek, karşındakini anlamak olduğunu söylemektedir. Bireyin kendini ifade edebilmek ve karşısındakini anlayabilmek için sergilediği bu çaba çok önemli bir yaşamsal beceridir. İletişim kurabilmek için gereken donanımlarla dünyaya gelen insan bu donanımların varlığı ile yetinmemeli ve iletişim yeteneklerini geliştirmek için çaba göstermelidir (Lunenburg, 2010).

İletişimin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ İnsan davranışlarının bir ürünüdür.
- ✓ Amaçlı veya tesadüfi olarak iki farklı şekilde gerçekleşebilir.
- ✓ Dinamik bir yapısı vardır. Kültürel ve çevresel değişikliklerden etkilenir.
- ✓ Belirli kalıplara bağlı olarak şekillenir ve bu kalıpları büyük oranda kültür belirlemektedir.
- ✓ Semboller aracılığı ile gerçekleştirilir.

- ✓ Bir bütündür, bir ögesinin eksikliği iletişimde problemlere sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 1999; Gürgen, 1997; Tutar, Örgütsel iletişim (2. Baskı), 2009; Yıldırım, 2001).

İletişim bir süreçtir ve kaynak, kod, kanal, mesaj, hedef kitle ve geri bildirimden oluşan altı unsuru bulunmaktadır. Geri bildirim alıcıların mesaja cevap verdiği iletişimin son aşamasıdır. İletilen mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirme fırsatı vermektedir (Alpay, 2009). Geri bildirimler sayesinde mesaj içselleştirilmekte böylece kaynak alıcıya ilettiği mesajın aktarmak istediği biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektedir (Kahya, 2021).

Sabuncuoğlu (1991) geri bildirim için sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedir:

- ✓ Kaynağı tam anlamıyla dinlemek ve aktarılanları anlamak için açık olmak,
- ✓ Kelimelerin arkasında gizlenmiş duyguları anlamaya çabalamak,
- ✓ Karar verme sürecinde bile iletişimi sonlandırmayarak etkin dinlemeye devam etmek.

Geri bildirim sayesinde mesajı gönderen kaynak, alıcının algılama yetileri hakkında bilgi sahibi olmakta ve gerekirse mesajı yeniden düzenlemektedir. İletişim sürecinde alınan pozitif bir geri bildirim alıcının gelecek adımlar için hazır olduğunu ifade eder (2005).

### 2.2.1. Yanlış Geri Bildirimde Bulunmanın Olumsuz Yönleri

Erdem (2010) hatalı verilen geri bildirimlerin meydana getireceği olumsuzlukları şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ İnsanlar geri bildirim verdikleri esnada karşısındakini yargılayıcı cümleler kurarlarsa bu durum karşısındaki kişiyi savunmacı bir hale getirir. Savunmacı bir tavır takınan kişi ise enerjisini iletişim kurmak için değil kendisini savunmak için kullanır. Oysa geri bildirimler kişiler hakkında değil, olaylar hakkında hüküm vermelidir.
- ✓ Bir kişiye karşı genel geçer bir geri bildirim vermek doğru değildir. Kişinin sergilediği hareketin tam olarak belirtilmesi, kişinin o hareketi gösterme sıklığını artıracaktır. Sen harika bir öğrencisin cümlesi gibi soyut ve havada kalan bir geri bildirim öğrencinin neyi ne kadar iyi yaptığı hakkında ona bilgi vermez.
- ✓ Eğer bir negatif geri bildirim verilecekse, bu pozitif bildirimlerin arasında verilmemelidir. Pozitif geri bildirimler unutulacak ve insanların aklında negatif geri bildirim kalacaktır.
- ✓ Genellemelere başvurmak geri bildirimlerde sıklıkla yapılan hatalardan biridir. “Her zaman” ile başlayan cümle duyan insanlar savunma pozisyonuna geçer ve kendisini iletişime kapatır.
- ✓ Gereksiz uzatılan geri bildirim kişiyi sıkıntıya sokabilmektedir. Geri bildirim alan kişinin bunu sindirmesi ve içselleştirmesi için zamana ihtiyacı vardır.
- ✓ İma edici sözler söylemek ve gözdağı vermek geri bildirim değildir. Bunlar bir kişiyi motive etmek veya davranışını değiştirmekte etkili değildir.
- ✓ Geri bildirim soru şeklinde verilmesi karşıdaki kişiyi olumsuz etkiler. Bu tarz geri bildirimler alaycı bir yan içermektedir ve kişiyi kendisini savunmaya iter.

Aguinis ve arkadaşları (2012) yanlış verilen bir geri bildirim faydadan çok zarar getireceğini ifade etmektedir. Geri bildirim hangi kaynaktan gönderildiği, gönderilme sıklığı ve içeriği kritik öneme sahiptir (2018).

### 2.3. Alan Yazında Konular Hakkında Yapılan Çalışmalar

#### 2.3.1. Geri Bildirim Üzerine Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerden anket yöntemi ile alınan geri bildirimlerin kullanım alanlarını ve yapılandırılmasını amaçlayan Sürel Karabilgin, ve Şahin (2006) araştırma makalesi şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında anketlerin amaçlarını, kapsamalarını ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini gerekçeleri ile açıklamıştır.

İletişim sürecinin temel öğelerini ve geri bildirim iletişimdaki etkisini ortaya çıkartmayı amaçlayan Erdem (2010) çalışmasını araştırma makalesi şeklinde gerçekleştirmiştir.

Okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim dönemi içinde göstermiş oldukları performansları 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesini incelemeyi amaçlayan Balaban Dağal (2012) araştırmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada öğretmen performanslarını öğrenci, yönetici ve veli açısından değerlendirmek için ölçek geliştirmeyi; ikinci aşamada ise öğretmen performanslarının demografik özelliklerine

göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmasına birinci aşamada 51 yönetici, 893 ebeveyn, 256 çocuk ve ikinci aşamada 142 öğretmen, öğretmenleri değerlendirmek için ise 36 yönetici, 1937 veli ve 1231 çocuk katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ölçeklerin Cronbach Alpa kat sayıları yönetici formu için ,94, veli formu için ,93, çocuk formu için ,84'tür. İkinci aşamada öğretmenlerin performanslarının toplam puanlarında okul türü değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Veli iletişimi ve çocuğu motive etme alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık söz konusudur. İş yeri uyumu alt boyutunda ise bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Yaş değişkeni anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Mezun olunan okul türü değişkeninde meslek lisesi öğretmenlerinin lehine olacak şekilde anlamlı farklılaşma söz konusudur. Öğretmenin hizmette geçirdiği süre değişkeninde çocuğu motive etme alt boyutunda 1-7 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür.

MEB'e bağlı özel okul öncesi eğitim veren kurumlarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak 360 derece performans sistemini değerlendirmeyi amaçlayan Olcay (2016)'ın çalışmasına 21 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre model, öğretmenler tarafından tatmin edici bulunmaktadır. Öğretmenlere göre en mühim değerlendirici kümeleri öğrenciler ve onların velileridir.

MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin etkili iletişim adına sergiledikleri geri bildirim stratejilerini incelemeyi amaçlayan Gülbahar (2020)'ın çalışmasına 11 okul yöneticisi ve 11 öğretmen katılım göstermiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İçerik analizi ile analiz edilen verilere göre araştırmada öğretmen ve okul müdürlerinin geri bildirim hakkında büyük oranda olumlu bir tutum içerisinde oldukları, müdürlerin öğretmenlere genellikle eğitim uygulamaları ve planlama-özel gereksinimli öğrenciler-fiziksel ortam konularında geri bildirimde buldukları; resmi kurumlarda görev yapan müdürlerin İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine, özel kurumlarda görev yapan müdürlerin ise öğrenci velilerine daha sık geri bildirimde buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Müdürlerin geri bildirimde bulunma stratejilerinin resmi-yazılı, gayri resmi ve sözsüz şeklindedir. Geri bildirim sürecinde olumlu, olumsuz, yapıcı diller kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Geri bildirimlerin performans üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan Mert (2020)'in çalışmasına insan kaynakları pozisyonunda yönetici-hat yöneticisi ve yöneticilik görevi bulunmayan 89 katılımcı veri sağlamıştır. Araştırma için gereken veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen veriler ışığında katılımcıların geri bildirim hakkında olumsuz ön yargılara sahip olduğu, geri bildirim önemi konusunda bilinçsiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf içinde eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi amacıyla düzenlenen etkili geri bildirim verme programının okul müdürleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Balcı (2021)'nin çalışmasına 16 okul müdürü ve 602 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili geri bildirim verme programı süreç ve işlev boyutlarında okul müdürlerinin bildirim verme kapasitesine olumlu katkı sağladığı, programın işlev boyutunun daha çok etki sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Birbirlerinden bağımsız ortaya çıkan zorlu görevler, öğrenme odaklılık ve geri bildirim değişkenlerinin yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Başalp ve Altın Gülova (2021)'nin çalışmasına 230 orta düzey ve 53 üst düzey yönetici katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilere verilen zorlu görevlerin yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde güçlü bir etkisi vardır, aralarında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır, geri bildirim alma, öğrenme odaklılık ile yönetici yetkinlikleri arasında istatistiki manada pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Okullarda geri bildirim sürecinde yaşananları okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri ile belirlemeyi amaçlayan Kahya (2021)'in çalışmasına 6 yönetici ve 10 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edildikten sonra çalışma grubunun geri bildirim iletişimi sürecinin önemli bir unsuru olarak gördüğü, öğretmenlerin geri bildirim kaynağına duydukları güvenin kaynağa yönelik tepkilerini şekillendirmesinde önemli rol oynadığı, öğretmenlerin yöneticilerinden yeteri kadar geri bildirim almadıklarını ve geri bildirim motivasyonu ve performanslarını etkilediğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 2.3.2. Mesleki Yeterlik Üzerine Yapılan Çalışmalar

Buldu (2004) derleme makale olarak gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri temelinde öğretmen yeterlik düzey değerlendirmesi yapılması ve mesleki eğitimlerin bu yönde yeniden yapılandırılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya dair öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan Yüksel ve arkadaşlarının (2012) çalışmasına 1298 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek adayların öz yeterlik algılarının kadın adaylardan yüksek olduğu, adayın aldığı eğitimin sayısı arttıkça öz yeterlik düzeyinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinden mezun olarak öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin ve onların okul yöneticilerinin algılarına dayanarak öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Göçmen (2014), çalışmasını üç alt problem ve bazı demografik değişkenler kapsamında gerçekleştirmiştir. Nicel olarak betimsel modelde gerçekleştirilen çalışmaya 380 öğretmen ve 50 okul müdürü katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermezken; katılım gösterilen hizmet içi eğitim faaliyeti sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenler mesleki yeterlik bağlamında kendilerini oldukça yeterli ve çok yeterli aralığında, okul müdürleri ise öğretmenleri oldukça yeterli aralığında değerlendirmektedir.

RAM'da çalışmakta olan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya dair öz yeterlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, mezun olunan bölüm ve ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenlerine göre durumunu belirlemeyi amaçlayan Gürbüz ve Bozgeyikli (2014)'nin çalışmasına 254 rehber öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Eğitim durumu, kıdem, mezun olunan bölüm ve ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenlerine göre ise anlamlı derecede farklılıklar tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ve kaygılarını cinsiyet-mezun olunan lise türü-sosyo ekonomik seviye-eğitim görülen öğretmenlik programı değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlayan Deniz ve Tican (2017)'in çalışmalarına 589 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve kaygıları cinsiyet-mezun olunan lise ve eğitim görülen öğretmenlik programı değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kaygı sosyo-ekonomik düzey değişkeninde anlamlı farklılıklar gösterirken öz yeterlik inancı anlamlı farklılık göstermemektedir. Öz yeterlik inancı ve mesleki kaygı arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Okullarda psikolojik danışman olarak görev yapan öğretmenlerde var olan mesleki algıları statü, unvan, çalışma şartları ve deneyim değişkenleri bağlamında incelemeyi amaçlayan Aldemir ve İlhan (2018)'in çalışmasına 25 psikolojik danışman katılım göstermiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışma fenomenolojik modelde desenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış form sayesinde elde edilen araştırma verileri içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Analizler ile 3 tema ve bu temalara ait 10 alt tema belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki algılar öğretmenin kıdemi arttıkça olumsuz yönde değişim göstermektedir. Öğretmenler bunun nedenleri olarak dışsal sebepleri göstermektedir. Psikolojik danışmanlar bunların çözümünü dışarıdaki kaynaklardan beklemektedir.

Ram Özel Eğitim Hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında durumunu belirlemeyi amaçlayan Göncü (2019)'nün çalışmasına 103 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin toplam test yeterlik puanlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Algılar cinsiyet, kıdem, mesleği seçmekteki isteklilik durumu, ailede özel eğitime ihtiyacı olan birey durumu değişkenleri bağlamında anlamlı derecede farklılaşmazken; öğrenim durumu, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu, özel eğitim konusunda deneyim durumu değişkenleri bağlamında anlamlı derecede farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Rehber öğretmen adayı ve Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine dair öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Derin Kılıç ve Er (2021)'in çalışmasına 19 rehber öğretmen ve PDR bölümünde son sınıfta okuyan 122 öğrenci katılım göstermiştir. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri anket üzerinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin ve adaylarının öz yeterlik algıları ortalamanın üzerindedir. Algılar cinsiyet, özel eğitime ihtiyaç duyan bir yakının bulunması, hizmet süresi ve yaş değişkenleri bağlamında anlamlı farklılıklar göstermezken öğretmen olma veya öğrenci olma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde etkisi bulunan faktörleri belirlemeyi ve öğretmenlerin mesleki yeterlik konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için öneriler getirmeyi amaçlayan Yenen (2022)'in çalışmasına 20 öğretmen katılım göstermiştir. Çalışma için gerekli veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. İçerik analizine tabi tutulan araştırma verilerinden hareketle öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitim, mesleğe karşı geliştirmiş oldukları tutum, okul iklimi, meslekte elde ettikleri deneyimler aile-sosyal çevre, ekonomik durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarının hazırlanması önerisinde bulunmuştur.



### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerini etkileme düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel bir çalışma olarak gerçekleştirilecektir ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, Karasar (s:92 , 2003) tarafından; evrenin fazla sayıdan oluştuğu durumlarda genel bir yargıya ulaşabilmek için evrenin tümünü temsil ettiği düşünülen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma olarak ifade edilmektedir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Projenin evrenini İzmir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Projenin örneklemini evrenden kolay ulaşılabilir yöntem ile seçilmiş 142 rehber öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Örneklemeye ait demografik veriler

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	88	62
	Erkek	54	38
Yaş	25-31 arası	10	7,2
	32-38 arası	58	40,8
	39-45 arası	46	32,3
	46 ve üzeri	28	19,7
Mesleki kıdem (yıl)	1-9 yıl	16	11,2
	10-19 yıl	80	56,4
	20 yıl ve üzeri	46	32,4
Öğrenim durumu	Lisans	126	88,7
	Lisans üstü	16	11,3
Katılım gösterilen hizmet içi eğitim sayısı	1-15	60	42,2
	16-31	52	36,6
	32 ve üzeri	30	21,2
Kurum müdürü ile çalışma süresi	1-3 yıl	76	53,6
	4-6 yıl	52	36,6
	7-9 yıl	14	9,8
Kurum müdürü ile problem yaşama durumu	Evet	40	28,2
	Hayır	102	71,8
Okul idaresi ile problem yaşama durumu	Evet	68	47,9
	Hayır	74	52,1

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı için ihtiyaç duyulan verilere ulaşmak adına iki ölçek kullanılmıştır. Birinci ölçek Balcı ve Özkan (2020) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği (OMGBÖ)” dir. Cronbach Alpha değeri ,99’dur. Ölçek 5’li Likert tipinde oluşturulmuştur ve 34 sorudan oluşmaktadır. İkinci ölçek Taytaş ve Tanhan’ın geliştirmiş olduğu “Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)” dir (Taytaş ve Tanhan, 2021). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,96’dır. Bu değer ,70’ten yüksek olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). “Hiç uygun değil”, “Çok az uygun”, “Kısmen uygun”, “Oldukça uygun”, “Tamamen uygun” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tarzında oluşturulan ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçek yazarlarından ölçek kullanımına dair alınan izinler ekte sunulmuştur (Ek 2, Ek 4).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçek sorularına verdiği cevaplar ışığında ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları

<i>Ölçek</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	,99
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)	,97

Tablo 3.2 incelendiği zaman çalışmadan elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği için  $\alpha = ,99$  Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ) için  $\alpha = ,97$ ’dir. Bu ölçümler ışığında kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılacak verilerin çevrimiçi yollarla veri toplamaya müsaade eden uygulamalarla toplanmış ve böylece daha çok öğretmene ulaşılabilmiştir. Veriler, örnekleme oluşturan öğretmenlerin gönderdiği şekilde, asılları korunarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında kaydedilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler İstatistik Paket Programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ulaşabilmek için hangi analizlerin yapılması gerektiğini belirlemek için verilerin dağılımlarının normal dağılıma uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilerek tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	-1,03	,78
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)	-,54	,02

Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  aralığında olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi ışığında verilere parametrik analizler uygulanmıştır. Bu kapsamda ölçeklerden elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere t testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okul müdürünün geri bildirim düzeyi ile psikolojik danışman yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

## 4. BULGULAR VE YORUM

### 4.1. Okul Müdürlerinin Geri Bildirim Düzeylerinin Rehber Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan cinsiyet bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Kadın	88	3,6	,96	,14	-,50	69	,62
	Erkek	54	3,7	,89	,17			

Tablo 4.1 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). Bir başka ifade ile kadın ve erkek rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan yaş bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	25-31	10	4,1	,66	G. Arası	1,31	3	,44	,49	,69
	32-38	58	3,7	1,01	G. İçi	59,19	67	,88		
	38-45	46	3,6	,95	Toplam	60,50	70			
	46 ve üzeri+	28	3,6	,81						

Tablo 4.2 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin yaşlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mesleki kıdem bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>		<i>Mesleki Kıdem Grupları</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği		1-9 yıl	16	4,08	,79	G. Arası	1,59	2	,80	,92	,40
		10-19 yıl	80	3,63	1,01	G. İçi	58,91	68	,87		
		20 yıl ve üzeri	46	3,57	,81	Toplam	60,50	70			

Tablo 4.3 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan öğrenim durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Lisans	126	3,72	,89	,11	1,26	69	,12
	Lisansüstü	16	3,19	1,16	,41			

Tablo 4.4 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade lisans veya lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkında benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan hizmet içi eğitime katılma sayısı bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>		<i>Hizmet içi eğitime katılım sayısı</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği		1-15 arası	60	3,8	,82	G. Arası	,76	2	,38	,43	,65
		16-31 arası	52	3,6	,97	G. İçi	59,75	68	,88		
		32 ve üzeri	30	3,5	1,08	Toplam	60,50	70			

Tablo 4.5 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayılarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayılarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>								
<i>Puan</i>	<i>Okul müdürü ile çalışma süresi</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{x}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Okul Geri Bildirim Ölçeği	1-3 arası	76	3,4	1,09	G. Arası	5,03	2	2,51	3,09	,052		
	4-6 arası	52	3,9	,63	G. İçi	55,47	68	,81				
	7 ve üzeri	14	4,0	,41	Toplam	60,50	70					

Tablo 4.6 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul müdürü ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Problem yaşama durumu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Evet	40	2,8	,99	,22	-5,9	69	0,00
	Hayır	102	4,0	,66	,09			

Tablo 4.7 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yarattığı görülmektedir ( $p<,05$ ). Okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında farklılık yarattığı ve okul müdürü ile problem yaşamayan rehber öğretmenlerinin okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkında daha olumlu algılara sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul idaresi ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Problem yaşama durumu</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>SS</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	Evet	68	3,5	,95	,16	-,93	69	,36
	Hayır	74	3,8	,91	,15			

Tablo 4.8 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşayıp yaşamama durumlarının okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri hakkındaki algılarında bir farklılık yaratmadığı ve okul idaresi ile problem yaşayan rehber öğretmenler ile okul idaresi ile problem yaşamayan rehber öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

## 4.2. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Düzeylerinin Rehber Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan cinsiyet bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Kadın	88	4,2	,52	,08	-,49	69	,63
	Erkek	54	4,3	,46	,09			

Tablo 4.9 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile kadın ve erkek rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan yaş bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	25-31	10	4,4	,38	G. Arası	1,3	3	,44	1,83	,15
	32-38	58	4,3	,48	G. İçi	16,0	67	,24		
	38-45	46	4,0	,54	Toplam	17,3	70			
	46 ve üzeri+	28	4,3	,45						

Tablo 4.10 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile farklı yaşlardaki rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mesleki kıdem bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Mesleki Kıdem Grupları	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-9 yıl	16	4,27	,65	G. Arası	,57	2	,28	1,15	,32
	10-19 yıl	80	4,31	,42	G. İçi	16,74	68	,24		
	20 yıl ve üzeri	46	4,11	,56	Toplam	17,31	70			

Tablo 4.11 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile farklı mesleki kıdeme sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan öğrenim durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Lisans	126	4,2	,50	,06	-2,1	69	,83
	Lisansüstü	16	4,3	,47	,17			

Tablo 4.12 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade lisans ve lisansüstü eğitim derecesine sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan hizmet içi eğitime katılım sayısı bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Hizmet içi eğitime katılım sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-15 arası	60	4,2	,48	G. Arası	,02	2	,01	,05	,95
	16-31 arası	52	4,3	,48	G. İçi	17,3	68	,25		
	32 ve üzeri	30	4,2	,59	Toplam	17,3	70			

Tablo 4.13 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısı durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile hizmet içi eğitim sayıları farklı olan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA Analiz sonuçları

f, $\bar{x}$ ve SS değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Okul müdürü ile çalışma süresi	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	1-3 arası	76	4,3	,53	G. Arası	,25	2	,13	,50	,61
	4-6 arası	52	4,2	,50	G. İçi	17,06	68	,25		
	7 ve üzeri	14	4,4	,26	Toplam	17,31	70			

Tablo 4.14 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile mevcut kurum müdürleri ile farklı çalışma sürelerine sahip rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul müdürü ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4.15 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Problem yaşama durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Evet	40	4,3	,48	,11	1,01	69	,31
	Hayır	102	4,2	,50	,07			

Tablo 4.15 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile okul müdürleri ile problem yaşayan ve yaşamayan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan okul idaresi ile problem yaşama durumu bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16 Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları

Ölçek	Problem yaşama durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t Testi		
						t	df	p
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği	Evet	68	4,25	,52	,09	,26	69	,79
	Hayır	74	4,22	,48	,08			

Tablo 4.16 incelendiği zaman rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin okul idaresi ile problem yaşama durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile okul idaresi ile problem yaşayan ve yaşamayan rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.3. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.

Bu araştırma kapsamında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.17 Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki

Boyut	n	r	p
Okul Müdürü Geri Bildirim Ölçeği	142	,088	,46
Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği			

Tablo 4.17 incelendiği zaman okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bir başka ifade ile okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri öğretmenlerin okul müdürü ile problem yaşama değişkeninde okul müdürü ile problem yaşamayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitime katılma sayısı, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okul müdürü ile problem yaşama ve okul idaresi ile problem yaşama değişkenlerinde anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir. Okul

müdürlerinin geri bildirim düzeyleri ile rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

## 5.2. Tartışma

Gerçekleştirilen literatür taramasında geri bildirim konusunda çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim hakkında çalışma gerçekleştirildiği okul müdürlerinin öğretmenlere geri bildirim hakkında gerçekleştirilen çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahya (2021) gerçekleştirdiği çalışması ile öğretmenlerin okul müdürlerinden yeterli düzeyde geri bildirim almadığını ve geri bildirim niteliğinin öğretmenin performans ve motivasyonunu etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Balcı (2021) okul müdürlerine “etkili geri bildirim verme” konusunda eğitim verilmesi ile okul müdürlerinin öğretmenlerine daha sık ve doğru geri bildirimde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Gülbahar (2020) okul müdürlerinin herhangi bir geribildirim stratejisi olmadığını, geri bildirim için herhangi bir yöntem kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre okul müdürlerinin geri bildirimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Alan yazında okul müdürlerinin geri bildirim düzeyleri üzerinde öğretmenlerin ya da yöneticilerin demografik verilerinin etkisi üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Öte yandan Özcan (2006) yaptığı araştırma sonucunda okul müdürleriyle geçmişte sorun yaşamış öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki iletişimin genellikle kopma noktasına geldiği ve büyük ölçüde iletişim sorunları yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerinden bazıları ile sorun yaşamış ve sağlıklı bir iletişim ortamını yitirmiş bir okul müdürünün, o öğretmene geri bildirimde bulunmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde geri bildirim konusunda yeterli çalışma olmamasına paralel olarak okul müdürlerinin, rehber öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının geri bildirim konusunda bilgi sahibi olmamasından dolayı, geri bildirim düzeylerinin kişilerin demografik verilerine göre farklılaşmaması olağan bir durum olarak görülebilir.

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin “oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucumuza paralel olarak Evram ve arkadaşları (2019) da yaptığı çalışma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin yeterlilik algılarının çok yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demografik değişkenlerin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşan Deri Kılıç ve Er (2021); Erkan (2011) ve Yayla ile Filiz (2017)’in çalışmaları çalışma sonucumuzu desteklemektedir. Araştırma sonucumuzu desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Evram ve arkadaşları (2019) mesleki kıdem değişkeninde rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uslu ve Arı (2005) cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde; Yaka (2005) ve Özgün (2007) cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşmalar tespit etmemiştir. Sali Bilgiç (2011) eğitim durumu değişkeninde lisans mezunu olanların lehine olacak şekilde öğretmen yeterliliğinde anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz ve Çelikkaleli (2009) çalışmalarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Çalışmaların farklı zaman dilimlerinde ve farklı türlerde okullarda yapılması göz önünde bulundurulduğunda araştırmaların sonuçları arasında ortaya çıkan farklılıklar anlam kazanmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini etkileyen unsurlar arasında rehber öğretmenin demografik verilerinden ziyade çalışılan okul türü ve çalışılan bölge daha etkilidir demek mümkün olabilir.

## 5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcı, politika yapıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir. Bu öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

### 5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin geri bildirim hakkında daha fazla bilgi sahibi olması onların geri bildirimde bulunma sıklığını artıracığından müdürlere bu konuda eğitimler verilebilir.
2. Okul müdürleri ile iletişim problemi yaşayan öğretmenlerin iletişimlerini yeniden yapılandırarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişimleri takip edilerek öğretmenlerin eksik hissettiği noktalarda kendilerine destek olacak hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.

### 5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmanın evren ve örneklemini genişletilerek daha genel sonuçlara ulaşılabilir.



2. Araştırma MEB'e bağlı özel öğretim kurumlarında da gerçekleştirilerek devlet okulu ve özel okullar arasında okul müdürlerinin geri bildirim düzeylerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
3. Araştırmanın değişkenleri farklılaştırılarak okul müdürlerinin farklı özelliklerinin rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

1. Aguinis, H.; Gottfredson, R. K. & Joo, H. (2012). "Delivering effective performance feedback: The strengths-based approach", *Business Horizons*, 55 (2), 105-111.
1. Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). "Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi", *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
2. Aktağ, I. (2003). "Türkiye'de Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri", *University of Nebraska, Lincoln*.
3. Aldemir, A. & İlhan, T. (2018). "Okul psikolojik danışmanlarının mesleki algıları üzerine bir inceleme", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (51), 53-80.
4. Alpay, B. (2009). "İlköğretim müdürlerinin kendini açma becerileri üzerine bir inceleme", *Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul*.
5. Altıntaş, E. (2008). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. C. (Ed.) içinde, "Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik" (s. 1-27), Pegem Akademi, Ankara.
6. Ashdown, L. (2014). "Performance management", *Kogan Page Publishers, Londra*.
7. Ashton, P. T. (1985). "Motivation and teacher's sense of efficacy. *Research on Motivation in Education*", 2, 141-174.
8. Bakırcıoğlu, R. (2005). "Rehberlik ve psikolojik danışma", *Anı Yayıncılık, Ankara*.
9. Balaban Dağal, A. (2012). "Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi", *Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
10. Balcı, A. (2005). "Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü", *Tekağaç Yayınevi, Ankara*.
11. Balcı, S. & Özkan, H. (2020). "Okul müdürü geri bildirim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 396-413.
12. Balcı, S. (2021). "Okul müdürlerinin sınıf içi öğretimin iyileştirilmesine yönelik etkili geri bildirim verme kapasitelerini geliştirme", *Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*.
13. Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). "Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*", 56, 571-606.
14. Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1999). "Beden dili", *Remzi Kitabevi, İstanbul*.
15. Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
16. Başalp, A. A. & Altın Gülova, A. (2021). "Yönetici yetkinliklerinin geliştirilmesinde zorlu görevler ve erişimi ile öğrenme odaklılık ve geri bildirim rolü", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 39-40.
17. Bıçakçı, İ. (2002). "İletişim ve halkla ilişkiler", *Media Cat Yayınları, İstanbul*.
18. Buldu, M. (2004). "Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri", *Milli Eğitim*, 204, 114-134.
19. Buron, R. J. & McDonald, M. D. (1999). "Giving feedback to subordinates", *Center for Creative Leadership, Greensboro North Caroline*.
20. Cüceloğlu, D. (1992). "Yeniden insan insana", *Remzi Kitabevi, İstanbul*.
21. Çelikten, M.; Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.

22. Darling Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence", Education Policy Analysis Archive, 8 (1), 1-44.
23. Deemer, S. A. (2004). "Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments", Educational Research, 46 (1), 73-90.
24. Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). "Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement", The Elementary School Journal, 86 (2), 173-184.
25. Deniz, S. & Tican, C. (2017). "Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4), 1838-1859.
26. Derin Kılıç, A. & Er, E. (2021). "Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi", Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), 26-44.
27. Dinham, S. (2005). "Principal leadership for outstanding educational outcomes", Journal of Educational Administration, 43 (4), 338-356.
28. DiPaola, M. F. & Stronge, J. H. (2003). "Superintendent evaluation handbook", Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
29. Erdem, A. (2010). "İletişim sürecinde geri bildirim önemi ve iletişime katkısı", Erciyes İletişim Dergisi, Akademia, 125-132.
30. Erkan, Z. (2011). "Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü", Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
31. Fiske, J. (2003). "İletişim çalışmalarına giriş", (Çev.: Süleyman İrvan) Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
32. Göçmen, E. (2014). "İnönü üniversitesi eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi", Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
33. Göncü, A. (2019). "Rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları", Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
34. Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). "Teacher efficacy: a study of construct dimensions", American Educational Research Journal, 31 (3), 627-643.
35. Gülbahar, G. (2020). "Özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin geri bildirim stratejilerinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
36. Gündüz, B. & Çelikkaleli, Ö. (2009). "Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 1-16.
37. Gürbüz, F. S. & Bozgeyikli, H. (2014). "Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları", Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, OPUS, 4 (6), 79-99.
38. Gürgen, H. (1997). "Örgütlerde iletişim kalitesi", Der Yayınları, İstanbul.
39. Hackney, H. & Cormier, S. (2008). "Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı", (T. E. Sevim, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık, İstanbul.
40. Hazır Bıkırmaz, F. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması", Milli Eğitim Dergisi, 161
41. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). "Educational administration: Theory, research, and practice", New York: McGraw Hill.
42. Işık, M. (2005). "Kitle iletişim teorilerine giriş", Eğitim Kitabevi, Konya.
43. JohnBull, R. (2012). "The relationship between cultural competence and teacher efficacy", Virginia: University of Virginia.
44. Johnson, E.; Baker, S. B.; Kopala, M.; Kiselica, M. S. & Thompson, E. C. (1989). "Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training", Counselor Education and Supervision, 28, 205-218.

45. Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). "Relationship of core self evaluations traits self esteem, generalized self efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis". *Journal of applied Psychology*, 86 (1), 80.
46. Kahya, P. (2021). "Okullarda geri bildirim sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri", Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
47. Karaca, R. & İkiz, E. (2014). "Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış (3. Basım)", Nobel Yayıncılık, Ankara.
48. Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri", Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
49. Karasar, N. (2003). "Bilimsel araştırma yöntemleri", Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
50. Kaymaz, K. (2007). "Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 62 (4), 141-178.
51. 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.
52. Köse, A. (2017). "Türk eğitim sisteminde ders denetimi sorunsalı", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 (2), 298-367.
53. Kurt Demirbaş, N. & Sevgili Koçak, S. (2020). "Ortaokul Öğrencilerinin Okula ve Okul Rehberlik Servisine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD), 6 (1), 69-79.
54. Küçükahmet, L. (1976). "Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
55. Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). "Review of the counseling self-efficacy literatüre", *Counseling Psychologist*, 26 (2), 179-218.
56. Lunenburg, F. (2010). "Communication: The process, barriers and improving effectiveness", *Schooling*, 1 (1), 1-10.
57. McQuail, D. & Windahl, S. (1993). "İletişim modelleri", (Çev.: Mehmet Küçük Kurt), İmaj Yayınları, Ankara.
58. MEB. (2010). "Okul yöneticileri ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu", Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü:  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06153206\\_otmg\\_kYlavuz.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf).
59. MEB. (2017). "Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri", Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
60. Mert, İ. S. ve Turgut, H. (2018). "Do we have the most appropriate human resource in a highly mortality salient world?", Evidence from Turkey . *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 6 (8), 169-180.
61. Mert, İ. S. (2020). "Performans geribildirimi üzerine keşfedici bir araştırma", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 38, 133-148.
62. Mutlu, E. (1994). "İletişim sözlüğü", Ark Yayınevi, Ankara.
63. Olcay, Y. (2016). "Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir araştırma", Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
64. Oskay, Ü. (1992). "İletişimin ABC'si", Cem Yayınevi, İstanbul.
65. Özcan, M. B. (2006). "İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi", *Eurasian Journal of Educational Research*(24), 153-160.
66. Özdemir, E. (2015). "Tarama Yöntemi", A. Ç. Behçet Oral içinde, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 77-98). Pegem Akademi, Ankara.
67. Özgün, M. S. (2007). "Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki öz-yeterlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

68. Putman, S. (2012). "Investigating teacher efficacy: comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience", *Action in Teacher Education*, 34, 26-40.
69. Robbins, S. P. (2001). "Organizational behavior", Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
70. Sabuncuoğlu, Z. (1991). "Personel Yönetimi 6. Baskı", Rota Ofset, Bursa.
71. Sali-Bilgiç, H. (2011). "Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri", Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
72. Sharpley, C. F. & R., R. I. (1993). "An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance", *British Journal of Guidance and Counselling*, 21, (1), 73-81.
73. Sipahi, B.; Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). "Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi", Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
74. Soresi, S.; Nota, L. & Lent, R. W. (2004). "Relation of type and amount of training to carrier counseling self-efficacy in Italy", *The Carrier Development Quarterly*, 52, 194-201.
75. Sürel Karabilgin, Ö. & Şahin, H. (2006). "Eğitim etkinliğini değerlendirmede öğrenci geri bildiriminin kullanımı", *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21, 27-33.
76. Şahin, A. E. (2004). "Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 5, 58 .
77. Şahin, C. (2008). "Psikolojik danışma ve rehberlik. M. Güven içinde, Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik", (s. 1-48). Anı Yayıncılık, Ankara.
78. Şişman, M. (2009). "Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
79. T.D.K. (2022, 3 22), Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr>.
80. Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). "Using multivariate statistics", Boston: Pearson.
81. Taymaz, H. (2009). "İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları", Pegem A Yayıncılık, Ankara.
82. Taytaş, M. & Tanhan, F. (2021). "Psikolojik danışman yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması", *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 1037-1058.
83. Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2005). "Genel iletişim: Kavramlar ve modeller", Seçkin Yayıncılık, Ankara.
84. Tutar, H. (2009). "Örgütsel iletişim (2. Baskı)", Seçkin Yayınları, Ankara.
85. Tuytens, M. & Devos, G. (2014). "How to activate teachers through teacher evaluation? School Effectiveness and School Improvement", 25 (4), 509-530.
86. Uslu, M. & Arı, R. (2005). "Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 509-519.
87. Uslu, M. (1999). "Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik değişkenlere göre karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
88. Uygur, M. (2020). "Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi", *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 400-411.
89. Üstüner, M.; Demirtaş, H.; Cömert, M. & Özer, N. (2009). "Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
90. 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.
91. Walz, G. R. & Bleuer, J. C. (1993). "Counselor efficacy: assessing and using counseling outcomes research", *Information Analyses- ERIC Clearing House Products*, 1-5.
92. Wiczorek, D.; Clark, B. & Theoharis, G. (2018). "Principals' instructional feedback practices during race to the top", *Leadership and Policy in Schools*, 1-25.

93. Yaka, B. (2005). "Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
94. Yayla, E. & İkiz, F. E. (2017). "Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki", Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7 (48).
95. Yenen, T. E. (2022). "Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler", MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11 (1), 27-45.
96. Yeşilyaprak, B. (2014). "21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri (23. Basım)", Nobel Yayıncılık, Ankara.
97. Yiğit, F. (2001). "Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması", (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
98. Yıldırım, İ. (2001). "Kamu yöneticisinin iletişim yeterlilikleri", Türk İdare Dergisi, 430, 187-208.
99. Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. & Soran, H. (2004). "Öğretmen öz yeterlik inancı", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5
100. Yüksel, K.; Diken, İ. H.; Aksoy, V. & Karaaslan, Ö. (2012). "Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 137-148.