

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Cilt 8 | Sayı 1

Sayfa: 302-328



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Volume 8 | Issue 1

Page: 302-328

Bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması

Adaptation of the knowledge-sharing leadership scale to Turkish Culture: A validity and reliability study

Yurdagül DOĞUŞ,  <https://orcid.org/0000-0002-6305-4271>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yurdagul.dogus@kocaeli.edu.tr

Mehmet Sabir ÇEVİK,  <https://orcid.org/0000-0002-8817-4747>

Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, mehmetSabir.cevik@siirt.edu.tr

Emine DOĞAN,  <https://orcid.org/0000-0002-1333-3096>

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eminedogan@ksu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

14 Aralık 2024

Düzeltilme Tarihi

18 Mart 2025

Kabul Tarihi

13 Nisan 2025

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Doğuş, Y., Çevik, M. S., & Doğan, E. (2025). Bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 302-328.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1601498>

ÖZ

Bilgi paylaşımı liderliği, örgüt içinde bilgi alışverişini teşvik eden ve çalışanların kolektif öğrenme süreçlerine katılımını artıran bir liderlik anlayışıdır. Bilgi paylaşımı liderliği, özellikle eğitim kurumlarında öğretmenler arasındaki iş birliğini ve mesleki gelişimi destekleyerek okul kültürünü güçlendirmektedir. Bu araştırma, Hassanreza Zeinabadi ve Hossein Abbasian tarafından İran kültüründe geliştirilen 24 madde ve 5 boyuttan oluşan "Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği"nin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamaktadır. Araştırma nicel yaklaşımla tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Mevcut araştırmada, ölçeğin İngilizce formu esas alınmıştır. Ölçek maddeleri alınan dönütlere göre düzenlenerek dil ve anlatım açısından uygun bir düzeye getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve Türkiye'nin 47 ilinde farklı okul kademelerinde görev yapan 377 öğretmenden elde edilen verilerle incelenmiştir. 24 madde ve 5 boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçekten elde edilen faktör yapısı birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. DFA sonucunda madde yük değerleri oldukça düşük olan 3 madde silinmiştir. Böylece ölçeğin Türk kültüründe 21 madde ve 5 boyutta (rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma ve öğretmenleri teşvik etme) uygun uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach'ın Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) güvenirlik katsayıları da hesaplanmış olup tüm güvenirlik değerlerinin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada, ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının gerekli geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını sağlamış olduğu ve okul müdürlerinin bilgi paylaşımı liderlik düzeylerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: bilgi paylaşımı liderliği, geçerlik ve güvenirlik, okul müdürleri, ölçek uyarlama

ABSTRACT

Knowledge sharing leadership is a leadership approach that encourages the exchange of knowledge within the organisation and increases the participation of employees in collective learning processes. Knowledge sharing leadership strengthens school culture by supporting collaboration and professional development among teachers, especially in educational institutions. This study aims to adapt the 'Knowledge Sharing Leadership Scale', which consists of 24 items and 5 dimensions developed by Hassanreza Zeinabadi and Hossein Abbasian in Iranian culture, to Turkish culture. The research was conducted as a descriptive research in survey model with quantitative approach. In the current study, the English form of the scale was taken as a basis. The scale items were organised according to the feedback received and brought to a suitable level in terms of language and expression. The construct validity of the scale was examined with the data obtained from 377 teachers working at different school levels in 47 provinces of Turkey in the 2024-2025 academic year. Within the scope of the validity study of the scale consisting of 24 items and 5 dimensions, the factor structure obtained from the original scale was tested with first and second level confirmatory factor analysis (CFA). As a result of CFA, 3 items with very low item loadings were deleted. Thus, the scale was found to have 21 items and 5 dimensions (role modelling, building trust, setting expectations, creating an environment based on knowledge sharing and encouraging teachers) with appropriate goodness of fit values in Turkish culture. In addition, Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) reliability coefficients of the scale were calculated and it was determined that all reliability values were above 0.70. As a result, in this study, it was found that the adaptation of the scale to Turkish culture provided the necessary validity and reliability evidence and can be used as a reliable and valid measurement tool to assess principals' knowledge sharing leadership levels.

Keywords: knowledge-sharing leadership, validity and reliability, school principals, scale adaptation

GİRİŞ

Günümüz okul müdürlerinin rolü, yönetsel rutinlerden yeni liderlik rollerine doğru hızla değişmektedir (Klein & Schwanenberg, 2022). Eğitim yönetimi alanında önemli bir yer tutan liderlik çalışmaları, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra daha çok popüler olmaya başlamıştır. Öğretimsel liderlik (Hallinger & Murphy, 1985), başta olmak üzere dönüşümcü (Leithwood & Jantzi, 1990), dağıtımçı liderlik (Harris, 2009), öğretmen liderliği ve daha pek çok liderlik modelleri son otuz yılda eğitim yönetimi araştırmacılarının başlıca odaklandığı konular arasına girmiştir (Bellibaş vd. 2021). Liderlik tarzlarının dönüşmesiyle beraber eğitim sistemleri içindeki bu liderlerin okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarında değişimler yaşanmaktadır (Abu Nasra & Arar, 2020). Bu doğrultuda son araştırmalarda bilgi paylaşımının öğretmenlerin entelektüel sermayesini artıran (Güngör & Celep, 2016) ve okul performansını etkileyen temel bir öğretmen dinamiği olduğu (Shih & Tsai, 2016) vurgulanmaktadır. Başka bir söylemle bilgi paylaşımının okulların etkililiği üzerindeki önemine işaret edilmektedir (Shih & Tsai, 2016). Bilgi paylaşımı, öğretmenlerin öğretim sürecinde edindikleri veya yarattıkları tüm bilgi ve deneyimi paylaşma davranışını ifade etmektedir (Rismark & Sølvsberg, 2011; Runhaar & Sanders, 2016). Bağlamsal (örneğin saygı, güven, açıklık) ve kişisel (örneğin ilgi, ihtiyaç, yardım etmekten mutlu olma) faktörlerden etkilenen bilgi paylaşma davranışının (Alakurt & Keser, 2016) öğretim süreçleri ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde faydalı sonuçları olmasına rağmen, öğretmenler okuldaki iletişim süreçlerinin etkili işletilememesi, iş yoğunluğunun fazla olması ve zaman yetersizliği gibi nedenlerden dolayı bilgilerini paylaşmada zayıftır (Chu, 2016a; Loughran, 2019; Zeinabadi, 2023; Zeinabadi vd., 2023). Loughran (2019) bu zayıflığı öğretmenlerin öğretim süreçlerine dair bildiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmak için teşvik edilmemelerine bağlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini geliştirmeye yönelik çabalarının etkisiz kalmasına ve öğretime ilişkin bilgilerinin paylaşılmasından kaybolmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin bilgi paylaşmada zayıf olmalarına neden olan bireysel, kültürel ve mesleki faktörlerden söz edilmektedir (Aksay, 2021; Alakurt & Keser, 2016; Şentürk & Carman, 2019). Örneğin Hew ve Hara (2007) öğretmenlerin kendi bilgilerini yetersiz hissetmesi ya da paylaştığı bilginin yanlış anlaşılabilir tartışmaya sebep olmasını istemediği için bilgi paylaşımı konusunda zayıf olduklarını tespit etmiştir. Carroll vd. (2003) ise insan doğasının bilgiyi biriktirme yönünde bencil olduğunu bu nedenle öğretmenlerin bilgiyi paylaşmak istemediğini öne sürmüştür. Ancak Zeinabadi (2023) bilgi paylaşımına dayalı liderlik rollerini etkin bir şekilde uygulayan müdürlerin bu sorunu azaltılabileceğine inanmaktadır. Çünkü bilgi paylaşımı liderliği öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi paylaşımını teşvik etmektedir (Zeinabadi, 2022, 2023).

Öğretmenler öğretimle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte, yardıma ihtiyaç duyabilmekte ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunmayı isteyebilmektedir. Ancak artan sorumluluklar ve zaman yetersizliği öğretmenler arasındaki iş birliğini ve bilgi paylaşımı engelleyebilmektedir. Öğretmenler arasındaki zayıf bilgi paylaşımı düzeyini değiştirmek ve bilgi paylaşımını artırmak müdürler için de zorlayıcı olabilmektedir. Bu zorlukların aşılabilmesi ise müdürlerin bilgi paylaşımına yönelik liderlik becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Zeinabadi & Abbasian 2024). Öğretmenlerde öğretim performansını arttıracak bilgilerin oluşturulması, muhafaza edilmesi ve paylaşılması bilgi paylaşımı sürecinin iyi yönetilmesine bağlıdır (Cheng, 2012). Öğrenci öğrenmesinde öğretmenlerin mesleki bilgisinin stratejik öneminin fark edilmesi okul müdürleri için “bilgi lideri” rolünü zorunlu hale gelmiştir. Bu zorunluluk bilgi paylaşımı liderliğini ortaya çıkarmıştır (Gutierrez vd., 2007). Yeni bir kavram olan bilgi paylaşımı liderliği araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin iş birliği içinde meslektaşlarıyla bilgilerini paylaşmaları için çabalayan ayrı bir liderlik modeli olarak ele alınmıştır (Zeinabadi, 2022, 2023). Bu doğrultuda Zeinabadi ve Abbasian (2024) tarafından müdürlerin öğretmenlerin bilgi paylaşımı davranışlarını belirlemeye yönelik liderlik becerilerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Literatürde bilgi paylaşımına yönelik bazı araştırmalar bulunsada (örneğin Bock vd., 2005) bilgi paylaşımı liderliğine odaklanan çalışmaların yetersiz olması önemli bir boşluktur. Türkiye’de de bilgi paylaşımına yönelik ölçek geliştirme (Ekinci, 2012; Öneren vd., 2016) ve uyarlama (Türe Yılmaz & Yıldırım, 2018) çalışmaları bulunmakla birlikte

bilgi paylaşımını liderlik bağlamında ele alan bir ölçek çalışması bulunmamaktadır. Mevcut çalışma Zeinabadi ve Abbasian (2024) tarafından geliştirilen “Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği (BPLÖ)”nin Türk kültürüne uyarlamasını yaparak Türkiye’de bilgi paylaşımı liderliği kavramı ile ilgili teorik ve uygulamaya ilişkin araştırmaları başlatmayı ve ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını ulusal alan yazınına kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, ilgili araştırmaların artmasına, müdürlerde bilgi paylaşımına yönelik liderlik becerilerinin geliştirilmesine ve bilgi paylaşımına yönelik davranışlarının artmasına yardımcı olabilecektir.

Türkiye Bağlamı

Türk Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bütçeleme ve müfredat tasarımıyla öğretmen ve okul müdürlerinin atanmasına kadar eğitim sistemi içerisindeki tüm prosedürleri ve uygulamaları kontrol etmektedir. Bu durum okul müdürlerinin MEB’in düzenlemelerine ve prosedürlerine uyan yöneticiler olarak görülmesine, öğretmenlerin de sadece sabit bir müfredatın uygulayıcıları olarak algılanmasına neden olmaktadır (Bellibaş vd., 2021). Ayrıca Türkiye’nin güç farklılıkları arasındaki eşitsizliği kabul eden yüksek güç mesafesi kültürü (Hofstede vd., 2010), müdürlerin ve öğretmenlerin öğretimi ve öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik bilgi paylaşımı davranışlarını zorlaştırabilir (Aksay, 2021). Bununla beraber öğretmenlerle iş birliği yapmak için süre sınırlılığı, bürokratik verimsizlikler, kurum içi gelişim programlarının yetersizliği de (Cansoy & Turkoğlu, 2022) okulda bilgi paylaşımını sınırlandırmaktadır. Ancak MEB son on yılda okul müdürleri ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını ve öğretmenlerin iş birliği içinde mesleki öğrenmelerini sağlamak amacıyla bir dizi yenilik gerçekleştirmiştir. İlk yenilik girişimi, MEB’in öğretmen performansını değerlendirme görevlerini eğitim müfettişlerden okul müdürlerine devrettiği 2014 yılında başlatılmıştır (MEB, 2015). Öğretim denetimini merkezden uzaklaştıran bu politika değişikliği, okul müdürlerini düzenli olarak öğretimi gözlemlemeye, öğretmenlerle öğrenciler hakkında fikir alışverişi yapmaya yöneltmiştir. Bununla birlikte MEB tarafından yakın zamanda yayınlanan Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) okul vizyonu geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrenmesinin desteklenmesi ve bu yolla okulların öğretim kalitesinin iyileştirilmesi için okul müdürlerinin daha fazla sorumluluk almaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu yeni vizyonla uyumlu olarak MEB, müdürlerin uygulamayı içselleştirebilmelerini, gerekli liderlik bilgisini ve becerilerini sağlamak amacıyla “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Programı” isimli kapsamlı bir mesleki gelişim programı başlatmıştır. Program, okul vizyonunu oluşturma ve ifade etme, eğitimi değerlendirme ve öğrencilerin akademik ve sosyal ilerlemesini izleme konusunda müdürlerin yaratıcılığını desteklemeye ve geliştirmeye özel bir önem vermiştir (MEB, 2023). Son uluslararası raporlardan birinde (OECD, 2020), Türk öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yapabildiklerini, sorumlulukları paylaşabildiklerini ve güven dayalı bir kültüre sahip olduklarını bildirmektedir. Bu bağlamda Türkiye gibi merkeziyetçi eğitime sahip İran eğitimi bağlamında geliştirilen bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması bu yenilik hareketlerinin etkilerine yönelik önemli bulgular sağlayabilir.

Öğretmenden Öğretmene Bilgi Paylaşımı

Etkili öğretimin temelinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve deneyimler yatmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları, öğretme ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları bilgilere bağlıdır (Hiebert vd., 2002). Bilgi işçileri olarak öğretmenler, kendilerine verilen görevleri analiz etme, geliştirme, uygulama konusunda kişisel tercihlere ve sorumluluklara sahip olmalarının yanı sıra bilgilerini de sürekli olarak güncellemelidirler (Swart vd., 2017). “Bilgi” terimi esas olarak öğretmenlerin konuya, öğretime, öğrencilere ve kendilerine ilişkin tüm farkındalıklarını kapsayacak şekilde etkili bir öğrenme ortamı yaratmaları için kullanılır (Zeinabadi, 2023). Öğretmenlerin bilgisi, etkili öğretim ve öğrenme ortamları yaratmak için gereken tüm bilgiyi (konu bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, öğretim ve öğrenme bilgisi, müfredat bilgisi, öz bilgi) içerir (Guerriero, 2017). Bilgi yönetimi de öğretmenleri öğretimle ilgili bilgi kaynaklarıyla destekleyen ve öğretim görevlerini verimli bir şekilde

planlayıp yerine getirmelerini sağlayan bir dizi stratejik uygulamadır (Bhusry & Ranjan, 2012; Sallis & Jones, 2013). Cheng ve Chu (2018) bilgi yönetiminin bu uygulamalarını öğretmenlerin öğretimle ilgili bilgiyi teknoloji ya da kişiler arası etkileşim yoluyla yakalaması, yaratması, kodlaması, depolaması ve paylaşması şeklinde sıralamıştır. Bu uygulamalar içinde bilgi paylaşımı, bilgi yönetimi için önemli bir kolaylaştırıcı olarak değerlendirilmektedir (Castaneda & Cuellar, 2020).

Bilgi paylaşımı, yüz yüze, sanal veya dolaylı olarak bazı bilgi arşivleri aracılığıyla farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir (Alakurt & Keser, 2016; Zeinabadi, 2023). Gönüllü bir faaliyet olan bilgi paylaşımı, genel olarak öğretmenlerin öğretimde edindikleri veya yarattıkları tüm bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma istekleri ve davranışlarıyla ilgilidir (Zeinabadi, 2023). Bilgi paylaşımı tek yönlü bir bilgi aktarımından daha fazlasıdır ve yansıtma sürecini genişleterek yansıtmayı, bireyden grup düzeyine taşımaktadır (Collinson, 2004). Öğretmenler başkalarından gelen geri bildirimleri gözden geçirebilir, sorunları erken tespit edebilir, çözüme yönelik erken girişimlerde bulunabilir, bilgilerini genişletebilir, öğretim görevlerini iyileştirmek için farklı stratejiler ve planlar geliştirebilirler (Arslan & Yener, 2016; Chu, 2016a; Eryılmaz-Ballı & Önen, 2019). Widen (2017) bilgi paylaşımında bireysel, sosyal ve kültürel yaklaşımlar bulunduğunu ifade etmiştir. Bilgi paylaşımı bireysel olarak psikolojik, bilişsel veya duygusal ihtiyaçları tatmin etmektedir (Wilson, 1981). Sosyal olarak güvene dayalı resmi ve gayri resmi sosyal yapılarda örtük veya açıktan bilgi paylaşımının sosyal sermaye oluşturmada katkısını ifade etmektedir. Kültürel olarak ise bilgiye değer veren ve yeni araçlara, uygulamalara yönelik olumlu tutumları destekleyen bir bilgi kültürü olmadan etkili bilgi paylaşımının olamayacağını vurgulamaktadır (Widén-Wulff & Ginman, 2004). Araştırmacılar temel olarak bilgi paylaşımında insan merkezli yaklaşımı vurgulamakta ve teknolojik bir bakış açısıyla değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir (Zeinabadi & Abbasian, 2024; Zeinabadi, 2023). Teknoloji bilgi paylaşımında etkileşim için bir öncelik olmadığı gibi bilgi paylaşımının yalnızca küçük bir kısmını temsil etmektedir. Kuruluşlarda bilgi paylaşım kültürü yaratmadaki birçok başarısızlık teknolojiden değil, daha çok insana dair sorunların sistematik olarak dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır (Aljuwaiber, 2019). Teknolojinin önemi hafife alınamazken, öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının teknoloji olmadan da gerçekleşebilen insani bir süreç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerden öğretmene bilgi paylaşımı genel olarak, diğer öğretmenlere farklı türlerde bilgi sunmayı, onlardan bilgi almayı ve bunları kendi bilgi tabanına entegre etmeyi içeren bir bilgi akışı olarak tanımlanabilir. Bu akış, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretimsel uygulamalara ilişkin mesleki bilgi alışverişini önemli ölçüde artırır. Bu durum öğretmenlerin öğretimle ilgili bilgilerinin değişmesini, gelişmesini ve kendi aralarında ortak bir eğitsel kelime dağarcığı oluşturmalarını sağlayabilmektedir (Alakurt & Keser, 2016; Chu, 2016a; Leung, 2010). Ancak öğretmenlerin bazı işe özgü veya durumsal faktörler nedeniyle bilgi paylaşımı zayıftır (Zeinabadi & Abbasian, 2024). Statü gücünü kaybetme, ek sorumluluk yaratma, paylaşılan bilgiye dayalı yargılanma korkusu ve olumsuz sonuçlardan korkma buna örnek verilebilir (Collinson, 2004; Fullan, 2002; Zeinabadi, 2023). Ayrıca, meslektaşlara güven eksikliği, zaman eksikliği, paylaşılan bilginin değeri ve bilginin paylaşıldığı öğretmenin bunu nasıl kullanacağı konusundaki belirsizlik de diğer nedenler arasında gösterilebilir (Aksay, 2021; Collinson, 2004; Zeinabadi, 2023). Öğretmenlerin bilgiyi paylaşma konusundaki isteksizliği, hümanist ve yardımsever bir meslek olarak nitelendirilen öğretmenlik mesleğinin varoluşsal doğasına aykırıdır (Isenbarger & Zembylas, 2006). Başka bir deyişle, yukarıdaki nedenler öğretmenlerin doğalarına aykırı davranışlarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla, bilgi paylaşımının zayıf şekilde ya da ara sıra yapılan bir davranış değil, geliştirilebilecek ve teşvik edilebilecek bir davranış olduğu söylenebilir (Zeinabadi, 2023). Bu durum, okul liderliği araştırmacılarının ilgi odağına girmiş ve onları müdürlerin bilgi paylaşım liderliği rollerini incelemeye istekli hale getirmiştir (Zeinabadi vd., 2022).

Bilgi Paylaşımı Liderliği

Okul müdürleri, okulda öğrenme kültürünün geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Zeinabadi vd., 2023). Bu kültür, öğretmenlerin iş birliği yapmasını ve bilgi birikimini paylaşmasını gerektirir. Fullan'ın (2002) bakış açısına göre, etkili müdürler öğretmenler arasında bilgi paylaşımı alışkanlıkları oluşturmali ve güçlendirmelidir. Okul müdürleri bilgi yaratmayı ve paylaşmayı teşvik etme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Ayrıca, müdürlerin öğretmenler arasında bilgi paylaşımını motive eden liderlik yetkinliklerini geliştirmesi de gereklidir. Nitekim etkili müdürler bilgi paylaşımını bir öncelik haline getirmekte ve bunu öğretmen geliştirme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Dahası müdürler bilgi paylaşımını öğrencilerin öğrenmesinin ve öğrencilerin üst öğrenime devam etmelerinin bir yolu olarak kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar. Bilgi paylaşımını temel bir değer olarak adlandırmak liderlik sürecine giden ilk adımdır (Zeinabadi, 2023). Collinson (2004), müdürlerin bilgi paylaşımı talepleri ve paylaşım için resmi fırsatlar (belirli zaman ve mekân) sağlamasının, okulda bilginin daha iyi yayılması için kullandıkları stratejilerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Chu (2016b), bir bilgi lideri olarak okul müdürlerinin bilgi oluşturmaya ilham verdiğini, bilgi uygulamasını destekleyen bir bağlam oluşturduğunu ve bu konuda rol modeli olarak hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Cheng vd. (2017), okul müdürleriyle görüşmeler yaparak yürüttüğü durum çalışmasında müdürlerin öğretmenleri bilgilerini paylaşmaya teşvik eden bir kültür beslediklerini tespit etmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar müdürlerin bilgi yönetimindeki rolünü desteklese de (Sallis & Jones, 2013), müdürlerin bilgi paylaşımına yönelik liderlik rollerini nasıl hayata geçirdikleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Zeinabadi & Abbasian, 2024).

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde kapsamlı bir yaklaşımın benimsenemediği ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmada müdürlerin rolü hakkında doğrudan ve net bir açıklama sağlanamadığı görülmektedir. Ayrıca, bilgi yönetimi uygulamalarının başarısında müdürlerin rolünü vurgulayan çalışmalar (Celep & Çetin, 2005; Cheng vd. 2017; Petrides & Guiney 2022), bilgi paylaşımını insan odaklı bir bakış açısıyla analiz etmek yerine müdürlerin teknolojik yeterliliklerine daha fazla dikkat çekmiştir (Zeinabadi, 2023). Bilgi paylaşımını farklı liderlik stilleri bağlamında açıklamaya çalışan araştırmalar da kapsayıcı bir yaklaşım benimsememekte ve müdürün rolünü yalnızca kullanılan stilin özellikleri ışığında açıklamaktadır (Bavik vd., 2018; Xue vd., 2011). Örneğin Carmeli vd. (2011) çalışmalarında bilgi paylaşımını dönüştürücü liderlik özellikleri ile ilişkilendirmiştir. Bundan hareketle 'bilgi liderliği' ya da 'bilgi destekli liderlik' kavramının tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur (Skyrme, 2000; Viitala, 2004).

Bilgi liderliği, bilgi kaynaklarının, kişisel bilginin ve ağ tabanlı öğrenme becerilerinin sürekli yenilenmesi ile ilişkilidir. Bilgi liderleri, bilgi yoluyla elde edilen değer en üst düzeye çıkarılması için sorumluluk alan bireylerdir (Zeinabadi & Abbasian, 2024). Bilgi liderleri, bilgi paylaşım kültürünün oluşmasını sağlarlar, çalışanların deneyim yoluyla yeni bilgi yaratacakları ortamları inşa ederler, bilginin aktarılmasını ve depolanmasını sağlayacak bir yapı kurarlar ve örgütleri içinde karşılıklı öğrenmeyi mümkün kılacak sistemleri desteklerler. Bunun yanı sıra bilgi liderleri, bilgi edinme, örgütsel öğrenme ve bilginin dağıtımı ile ilgili politikaları ve stratejileri resmi olarak belirlerler. Güven inşa ederek örgütlerinde yenilikçi olmayı desteklerler, merakı ve öğrenmeyi ödüllendirirler. Örgütün müşterilerine daha verimli bir şekilde yanıt vermesini sağlayacak önlemleri almak için 'deneyimlerden öğrenme' stratejisiyle çalışanların becerilerini geliştirirler (Sallis & Jones, 2013). Bilgi liderliği bilgi paylaşım liderliği anlamına gelmemekle birlikte bilgi paylaşımı, bilgi liderliğinin odaklandığı önemli konulardan biridir (Zeinabadi & Abbasian, 2024).

Bilgi paylaşımı liderliği üzerine yapılan araştırmaların kökleri genellikle eğitim literatürüne dayanmaktadır. Bilgi paylaşımı liderliği üst yönetimin desteğini (Wang & Noe, 2010) ve bilgi destekleyici kültürü (Ribiere & Sitar, 2003) vurgulamaktadır. Bilgi liderliği (Lakshman, 2007; Viitala, 2004) veya bilgi destekli liderlik (Politis, 2001) gibi kavramlar, liderin bilgi yönetimindeki rolünü açıklamak için kullanılmıştır. Eğitim literatürü bilgi liderliğini konuyla ilgili çalışmaların yürütüldüğü diğer disiplinlerden farklı olarak örtük biçimde ve müdür rolleri

içerisinde ele almıştır. Zeinabadi ve Abbasian (2024) okul müdürlerinin bilgi paylaşımı davranışını liderlik çerçevesinde ele alan araştırmaların dört temel kategoriye ayrılabilirliğini belirtmektedir. İlk kategoride yer alan araştırmalar bilgi paylaşımını öğretmen mesleki gelişimi, öğretmen öğrenmesi, örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme toplulukları gibi iyi tanımlanmış kavramlar ışığında örtük olarak incelenmiştir. Bilgi paylaşımı bu kavramların geleneksel işlevlerinden biri olmasına rağmen araştırmalarda örtük olarak yer almıştır. Müdürlerin rolü ise yalnızca bilgi paylaşımı açısından değil, tüm liderlik işlevleri açısından geniş bir şekilde incelenmiştir (Zeinabadi ve Abbasian, 2024). İkinci kategori, okullarda bilgi yönetimi girişimlerinin başarısında müdürlerin rolünü ele alan çalışmaları içerir (Sallis ve Jones, 2013; Thambi & O'Toole, 2012). Genel olarak bu grup, öğretmenlerin bilgi paylaşımını hedef bir kavram olarak değil, okulda bilgi yönetimi uygulamalarından biri olarak görmektedir. Zeinabadi & Abbasian (2024) bilgi paylaşımını hedef kavram olarak benimseyen üçüncü grup araştırmaların farklı liderlik stillerinin öğretmenlerin bilgi paylaşımı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan oluştuğunu ve bu çalışmaların yeni bir bakış açısı sunmadığını belirtmektedir. Örneğin, dönüşümcü liderlik ile ilgili yürütülen araştırmalarda öğretmenlere en yüksek başarıyı elde etmeleri için ilham verebilen müdürlerin özellikleri açıklanmaktadır (Zeinabadi, 2023). Dördüncü grubu oluşturan araştırmalar müdürlerin bilgi paylaşımı liderlik rollerine açık bir şekilde odaklanan az sayıdaki araştırmayı içermektedir. Bu araştırmalar okulda etkili bilgi paylaşımını sağlamak için müdürlerin bilgi paylaşımı davranışlarından ve stratejilerinden özellikle bahsetmektedir (Zeinabadi ve Abbasian, 2024). Fullan (2002), etkili müdürlerin öğretmenler arasında bilgi paylaşımı alışkanlıkları oluşturup pekiştirdiğini ve bilgi paylaşımını okulda bir öncelik haline getirdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Collinson (2004) bilgi paylaşımını teşvik etmenin ve paylaşım için resmi fırsatlar sağlamanın, müdürlerin okulda bilgiyi daha iyi yaymak için kullandıkları stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaların ışığında Zeinabadi (2023) müdürlerle yaptığı görüşmelerde; okul müdürlerinin bilgi paylaşımının öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırdığına inandıklarını, öğretmenlerin sürekli gelişimi için bilgi paylaşımının önemli olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Böylece yenilikçi bir yaklaşım benimseyerek bilgi paylaşım liderleri olarak müdürlerin yeni rollerini tanımlamıştır. Zeinabadi ve Abbasian (2024) bilgi paylaşım liderleri olarak müdürlerin diğer ölçülebilir niteliklerini belirleyerek bunları aşağıdaki beş boyutta sınıflandırmıştır.

Rol model olma

Bilgi paylaşım liderleri bilgilerini açık ve şeffaf bir şekilde paylaşır ve bu strateji ile öğretmenleri de bilgi paylaşımına teşvik ederler. Rol modelleme ya da örnek olma yoluyla bilgi paylaşımını savunurlar. Çünkü bilgi paylaşımı konusunda söylediklerini uygularlar (Cheng vd., 2017; Chu, 2016b). Eylemleri sözlerinden daha etkili olduğundan kendileri ve bilgi paylaşımı davranışları için yüksek hesap verebilirlik standartları belirlerler. Öğrenmeye ve yeni fikirlere açık oldukları için bilgi paylaşımının sembolüdürler (Zeinabadi, 2023). Bilgi paylaşımı liderliği özelliklerine sahip müdürler mesleki tavsiyelerde bulunurlar, inandıkları doğrultuda hareket ederler, gerekli zamanda bilgi paylaşımları yaparlar, bilgi paylaşımı yoluyla kendini geliştirmeye inanırlar, resmi ve gayri resmi mesleki tartışmalara katılırlar (Zeinabadi & Abbasian, 2024).

Güven inşa etme

Güven, çoğu bilgi teorisini tarafından bilgi alışverişi için temel ön koşul olarak iddia edilmiştir (Putrika & Syahrizal, 2021). Bilgi paylaşımı liderleri, bilgi paylaşımında güvenin temelini atacak gerekli stratejileri uygularlar (Cheng, 2012, 2020). Güven inşa etmek, ilişki yönetimi üzerinde çalışmalarını gerektirir. Bilgi paylaşımı için gerekli olan öğretmen bağlantıları okullarda kolayca kurulamadığından, açık iletişim kanalları oluşturularak ve bilgi paylaşımı korkusunu veya riskini azaltarak bu bağlantıları aktif bir şekilde kurmak onların sorumluluğu haline gelir (Zeinabadi, 2023).

Beklentileri belirleme

Öğretmenler, bilgilerini paylaşmanın mesleklerinin beklenen bir parçası olduğunu ve bu konuda değerlendirildiklerini bilirlerse, bilgi paylaşma olasılıkları daha yüksek olacaktır (Cheng, 2020; Collinson, 2004). Bu nedenle, beklentiler bilgi paylaşım liderleri tarafından açıkça ifade edilir. Bu beklentiler, öğretmenlerin bilgilerini günlük işlerinin bir parçası olarak paylaşmaya istekli olup olmadıklarını ya da bunu ikincil bir sorumluluk olarak görüp görmediklerini belirleyecektir. Bilgi paylaşımı lideri olan okul müdürleri net ve üzerinde anlaşılmış beklentiler belirler ve performans değerlendirmesinde bilgi paylaşımını da dikkate alırlar (Zeinabadi, 2023).

Bilgi paylaşımına dayalı bir ortam oluşturma

Bilgi paylaşım liderleri, öğretmenlere yeterli düzeyde okul içi ve okullar arası fırsatlar sunarlar (Cheng vd., 2017; Mawhinney, 2010). Resmi olarak planlanmış toplantılar, tartışma grupları ve atölye çalışmaları gibi etkinlikler, yüz yüze etkileşimleri desteklemek amacıyla belirli bir zaman veya mekânda düzenlenir. Bu etkinlikler, müfredattan bağımsız olarak hem saha içinde hem de saha dışında gerçekleştirilebilir. Bilgi paylaşımını kolaylaştıran farklı araçlar ise iç ve dış fırsatların etkin şekilde değerlendirilmesine yardımcı olur (Zeinabadi, 2023).

Öğretmenleri teşvik etme

Bu boyut, bilgi paylaşımı ile ilgili kendisinden beklenenleri gerçekleştirilen öğretmenlerin liderleri tarafından uygun şekilde ödüllendirilmesini vurgulamaktadır (Cheng vd., 2017). Doğal olarak öğretmenler, liderlerinin bilgi paylaşımı konusundaki katkılarını fark ettiğinde ve kendilerine doğru zamanda doğru ödüller sunulduğunda sürekli olarak bilgi paylaşımında bulunmaya motive olurlar. Çeşitli dışsal ödüllere ek olarak, içsel motivasyonlara (özerklik, yararlılık ve saygı duygusu) lider tarafından daha fazla önem verilir. Bireysel takdirin yanı sıra ekip temelli ödüller de onlar için önem taşır. Bilgi paylaşım liderleri, bilgi paylaşımında aktif olan öğretmenleri pratik grup çalışmaları için ödüllendirmektedir (Zeinabadi, 2023).

Bu kuramsal çerçeveden hareketle öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunmasının olumlu okul iklimi, etkili bir öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı için önemli olduğu söylenebilir. Literatür taraması da öğretmenlerin bilgi paylaşımı için okul müdürünün kilit rolleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada okul müdürlerinin rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma ve öğretmenleri teşvik etme davranışlarıyla ilgili öğretmenlerin algılarını ölçen Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlayan bu araştırma nicel yaklaşıma uygun olarak tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Nicel araştırmalarda tarama modeli, bir olayın veya olgunun mevcut durumunu herhangi bir müdahale olmaksızın inceleyip geniş bir örneklem gurubundan bilgi toplamayı amaçlar (Neuman, 2008). Araştırma, görece büyük bir katılımcı gruptan ve nedensel ilişkiler olmaksızın BPLÖ'nün Türk kültüründeki uyarlanmasını içerdiğinden tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 47 farklı ilinde okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve diğer okul kademelerinde görev yapan ve uygun örneklem yöntemiyle ulaşılan 377 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Uygun örneklem, örneklem seçme sürecinde araştırmacının en kolay erişebileceği kişileri veya birimleri dahil ettiği bir örneklem yöntemidir (Sedgwick, 2014). Mevcut araştırmada zaman ve maliyet açısından sağladığı üstünlük nedeniyle

uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 120’si (%31.8) erkek, 257’si (%68.2) kadın; 31’i (%8.2) okul öncesi, 91’i (%24.1) ilkökul, 125’i (%33.2) ortaokul, 77’si (%20.4) lise, 53’ü (%14.1) diğer okul türlerinde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların 302’si (%80.1) devlet okullarında, 75’i ise (%19.9) özel okullarda öğretmenlik yapmakta olup tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları 14.32’dir ($Ss=8.69$).

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin bilgiler (n=377)

Değişken	Kategori	N	%	Ortalama (Ss)
Cinsiyet	Erkek	120	31.8	
	Kadın	257	68.2	
Okul Kademesi	Okulöncesi	31	8.2	
	İlkokul	91	24.1	
	Ortaokul	125	33.2	
	Lise	77	20.4	
	Diğer	53	14.1	
Okul Türü	Devlet Okulu	302	80.1	
	Özel Okul	75	19.9	
Mesleki Kıdem				14.32 (8.69)

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Google form üzerinden ve katılımcıların e-mail adresleri aracılığıyla toplanmıştır. Formda demografik değişkenler ile (cinsiyet, okul kademesi, okul türü ve mesleki kıdem) birlikte 28 madde bulunmaktadır. Ölçeği yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Çevrimiçi form 510 öğretmene ulaştırılmış; ancak 377 öğretmen yanıt vermiştir. Araştırmalarda geri dönüş oranının %60 üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Draugalis vd., 2008). Bu araştırma kapsamında %73’lük geri dönüş oranıyla gerekli eşik değeri yakalanmıştır. Öte yandan literatürde faktör analizi için en az 300 kişilik katılımcı grubuna ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir (Comrey & Lee, 2013; Field, 2018). Bu bağlamda araştırmada katılımcı sayısının da (n=377) yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

BPLÖ’nün orijinali Zeinabadi ve Abbasian (2024) tarafından, Tahran’ın 10 ilçesindeki 1083 öğretmeninden (739 ilkökul ve 344 ortaokul öğretmeni) elde edilen verilerle geliştirilmiştir. BPLÖ, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin bilgi paylaşımı liderliği davranışlarını ölçen beşli Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum ile 5: Kesinlikle Katılıyorum) türünde bir ölçektir. BPLÖ, “rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma ve öğretmenleri teşvik etme” olmak üzere 5 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin rol model olma boyutunda 4 madde (örnek madde: Okul müdürüm sürekli olarak bilgisini farklı durumlarda ve farklı şekillerde paylaşır), güven inşa etmek boyutunda 5 madde (örnek madde: Okul müdürüm güvenilir ve açık iletişim kanalları oluşturarak bilgi paylaşımının özgürce yapılmasını sağlar), beklentileri belirleme boyutunda 4 madde (örnek madde: Okul müdürüm bilgi paylaşımı için belirgin ve ortak beklentiler oluşturur), bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma boyutunda 6 madde (örnek madde: Okul müdürüm, bilgi paylaşımı için çeşitli okul içi fırsatlar sağlar) ve öğretmenleri teşvik etme boyutunda 5 madde (örnek madde: Okul müdürüm bilgi paylaşımında aktif olan öğretmenlerin önemli ve değerli olduklarını hissettirir) bulunmaktadır. Ölçeğin orijinalinde rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma, öğretmenleri teşvik etme ve tümüne ilişkin Cronbach alfa

Yurdağül DOĞUŞ, Mehmet Sabir ÇEVİK, Emine DOĞAN

Bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

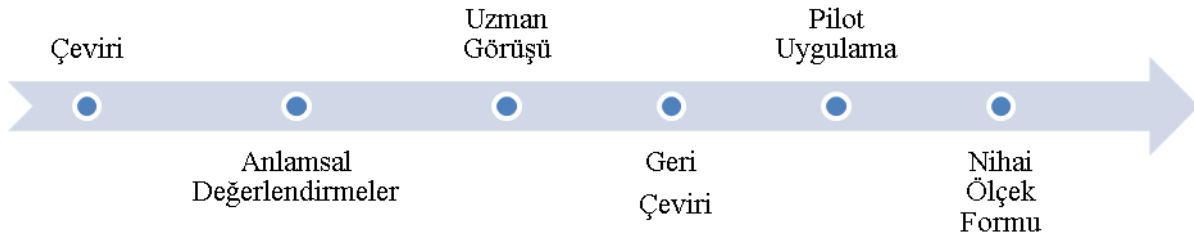
(α) değerleri sırasıyla; 0.90, 0.94, 0.86, 0.91, 0.92, 0.97 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tek boyutlu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum değerlerinin ($\chi^2=4287.40$, $p>0.01$; RMSEA=0.12; CFI=0.85; NFI=0.84; NNFI=0.83; AIC=3840.67; ECVI=24.755), birinci düzey beş boyutlu DFA uyum değerlerinin ($\chi^2=2261.68$, $p>0.01$; RMSEA=0.08; CFI=0.92; NFI=0.91; NNFI=0.91; AIC=1834.94; ECVI=24.755) ve ikinci düzey DFA uyum değerlerinin de ($\chi^2=2779.57$, $p>0.01$; RMSEA=0.09; CFI=0.98; NFI=0.98; NNFI=0.98; AIC=2885.57; ECVI=109.88) olduğu ifade edilmiştir (Zeinabadi ve Abbasian, 2024).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması

Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlama çalışması İngilizce formu üzerinden yapılmış, bu süreçte Şekil 1'deki ölçek uyarlama aşamaları (Eremenco vd., 2005; Hambleton & Patsula, 1999; International Test Commission [Uluslararası Test Komisyonu], 2017; Sousa & Rojjanasrirat, 2011) yürütülmüştür.

Şekil 1

Uyarlama Sürecine İlişkin Aşamalar



Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama işlemleri için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta üzerinden izin alınmıştır. Ayrıca araştırma için Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 05.11.2024 tarih ve 954 sayılı sayılı belge ile etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında ölçeğin, hem Türkçeye hem de İngilizceye hâkim olan, İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında doktora mezunu olan 3 dil uzmanı tarafından çevirisi yapılmıştır. Dil uzmanlarının çevirileri araştırmacılar tarafından incelenmiş olup ölçek maddeleri değerlendirilmek üzere yönetim ve liderlik alanlarında çalışmaları olan 3 doktora mezunu uzmana sunulmuştur. Tüm maddeler her 3 doktora mezunu uzman akademisyenin ortak görüşü doğrultusunda incelenmiştir. Bu işlemlerden sonra ölçeğin içerik açısından daha kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulabilmesi amacıyla taslak ölçek formu eğitim yönetimi ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora mezunu olan 4 başka akademisyenin görüşüne de sunulmuştur. Uzman akademisyenlerden gelen dönütler çerçevesinde ölçek taslak formu üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra BPLÖ'ye ilişkin taslak ölçek form, 12 öğretmen ve 6 okul müdürüne uygulanarak ön deneme uygulaması yapılmış ve dil kontrolü sağlanmıştır. Bu aşamada ölçeğin anlaşılmayan maddelerine yönelik dönütler olmuş ve tekrar gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçeğin Türkçe nihai taslak formu, çeviri işlemlerinde yer almayan İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında doktora mezunu 2 dil uzmanınca İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Ölçeğin ilk çeviri ile son geri-çevirisi arasındaki durumu birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçeğin uyarlama aşamasında kapsam geçerliği de incelenmiştir. Bu bağlamda uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği için Lawshe (1975) tarafından önerilen KGO (Kapsam Geçerlik Oranları) kullanılmıştır. Lawshe tekniği için en az 5 kişilik bir uzmana ihtiyaç vardır. Mevcut araştırma için 6 kişilik bir uzman grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin son hali 6 kişilik uzman görüşüne sunulmuş ve 6 kişilik uzmandan ölçekteki her bir maddeyi “uygun” veya “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda her bir madde için KGO değerleri hesaplanmıştır. KGO, bir maddeyle ilgili “uygun” görüşünü belirten uzman sayısının toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği olacak şekilde belirlenmektedir ($KGO = \frac{(Nu/NT:2)-1}{1}$; Nu: Uygun görüş belirten uzman sayısı, NT: Toplam uzman sayısı). KGO

değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından önerilen ölçütlere göre değerlendirilmiş ve KGO eşik değeri 0.99 olarak ele alınmıştır. Buna göre uzman 6 kişiden gelen dönütler dikkate alınarak ölçek taslak formundaki her bir maddenin KGO değerinin 0.99'un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Lawshe'nin (1975) KGO tekniğine göre, KGO değeri -1'e yaklaştıkça kabul durumu zayıflamakta, 1'e yaklaştıkça ise kabul durumu güçlenmektedir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin kapsam geçerliği açısından da uygun olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Analizler Mplus 8.3 ve SPSS 25 istatistik paket programları kullanılarak yürütülmüştür. Veriler öncelikle eksik ve aykırı değerler açısından incelenmiştir. Veriler çevrimiçi toplandığından herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Araştırmanın aykırı değerleri için Z puan aralıkları ile Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Buna göre maddelere ilişkin Z puan aralıklarının -3 ve +3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerlerinin de 0.01 anlamlılık düzeyine göre kritik değeri aşmadığı tespit edilmiştir. Z puan aralıklarının -3 ve +3 aralığında olması (Aguinis vd., 2013) ile Mahalanobis uzaklık değerlerinin kritik değeri aşmaması (Kline, 2023) araştırmada aykırı değerlerin olmadığı anlamına gelmektedir. Diğer yandan verilerin normal dağılım gösterme durumu Skewness ve Kurtosis değerleriyle kontrol edilmiştir. Bu kapsamda Skewness değerlerinin -0.636 ile 0.374; Kurtosis değerlerinin ise -0.928 ile -0.311 arasında değiştiği belirlenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda DFA'da parametre kestirim yaklaşımı olarak Maximum Likelihood (ML) tahmincisi kullanılmıştır.

Öncelikle orijinal kültürdeki 5 boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da χ^2/df 'nin 3'ten veya 5'ten küçük, TLI ve CFI değerleri 0.90'dan büyük olmanın yanı sıra SRMR ve RMSEA değerlerinin 0.80'den küçük olması gerekmektedir (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004). Ölçeğin güvenirlik değerleri ise McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) katsayılarıyla hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayılarının 0.70 ve üzeri olması ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Fraenkel vd., 2012; Hayes & Coutts, 2020; McDonald, 2013). Ek olarak araştırmada ölçek maddelerinin %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarının yanı sıra CR (Bileşik Güvenirlik), AVE (Açıklanan Ortalama Varyans) ve AVE'nin karakök değerleri de hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin kapsam geçerliği ise Lawshe tarafından önerilen KGO tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Uyarlaması yapılan Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeğini geliştiren yazarlardan izin alınmıştır.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunu çevrimiçi onaylamaları sağlanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 05.11.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 954

Yurdağül DOĞUŞ, Mehmet Sabir ÇEVİK, Emine DOĞAN

Bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması

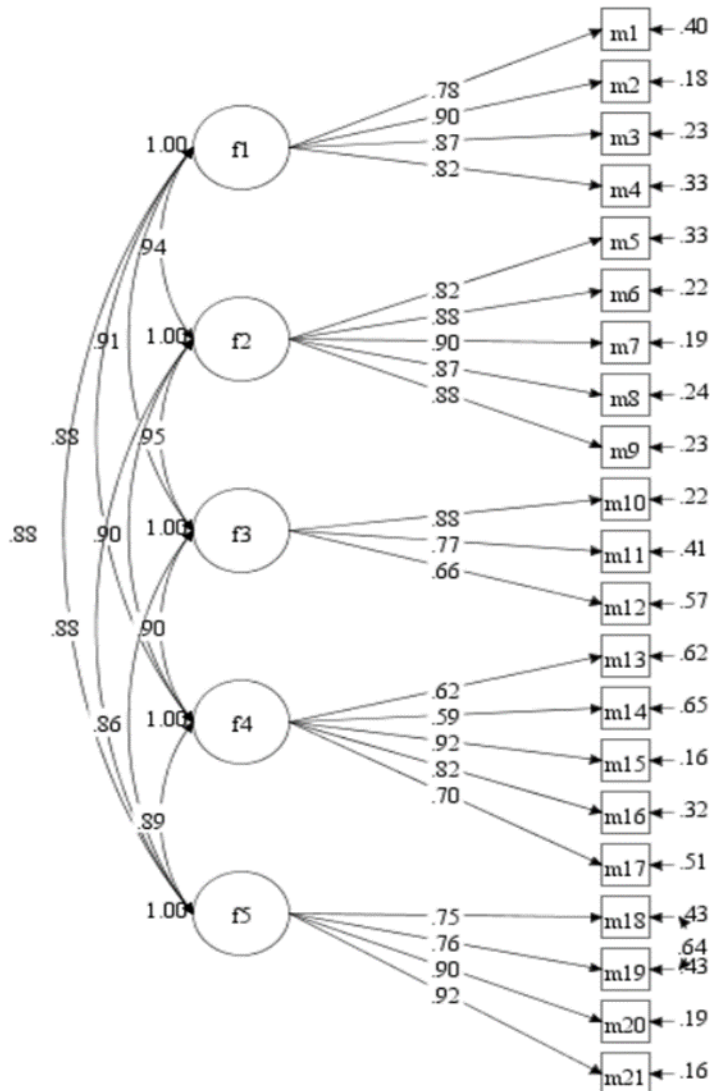
BULGULAR

Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

24 madde ve beş boyuttan oluşan BPLÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması kapsamında geçerlik kanıtı olarak birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre 12. maddenin ($\lambda=0.07$ / "Okul müdürüm, çok sayıda resmi beklenti oluşturarak bilgi paylaşımını zorunlu bir görev hâline getirir"), 15. maddenin ($\lambda=0.11$ / "Okul müdürüm, öğretmenleri çeşitli karar alma süreçlerine resmi olmayan yollarla dahil eder") ve 23. maddenin ($\lambda=0.09$ / "Okul müdürüm, ilgisiz öğretmenleri bilgi paylaşımında daha aktif olmaları için teşvik etmez") literatürde kabul edilen 0.30 eşik değerinin (Duckworth & Quinn, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013) altında yol katsayılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim yönetimi ve dil uzmanları görüşleri doğrultusunda incelendiğinde 12. ve 23. maddelerin ters madde olması nedeniyle dil açısından anlam karmaşasına yol açtığı, 15. maddenin ise "resmi olmayan yollar" ifadesinin belirsizliği nedeniyle Türkçe versiyonda istenildiği gibi çalışmadığı anlaşılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra birinci düzey DFA tekrar uygulanmış ve araştırmaya ilişkin yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir (f1: Rol Model Olma, f2: Güven İnşa Etme, f3: Beklentileri Belirleme, f4: Bilgi Paylaşımına Dayalı Bir Ortam Oluşturma, f5: Öğretmenleri Teşvik Etme, m1...m21: Ölçek Maddeleri)

Şekil 2

BPL Ölçeğinin Birinci Düzey DFA yol diyagramı



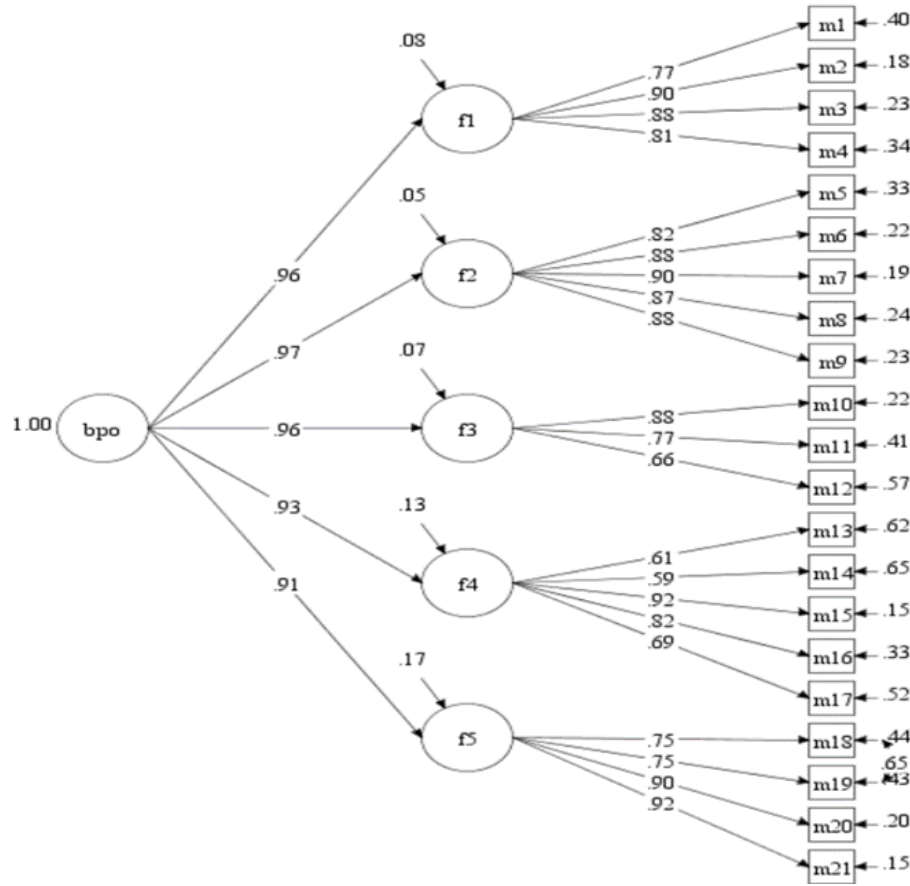
Şekil 2 incelendiğinde birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin madde yol katsayılarının rol model olma boyutunda 0.78-0.90; güven inşa etme boyutunda 0.82-0.90; beklentileri belirleme boyutunda 0.66-0.88; bilgi paylaşımına dayalı bir ortam oluşturma boyutunda 0.59-0.92; öğretmenleri teşvik etme boyutunda 0.75-0.92 arasında değiştiği ve tüm ölçek maddelerine ilişkin yolların tamamının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin 18. maddesi: “Müdürüm, bilgi paylaşımı beklentilerini karşılayan öğretmenleri ödüllendirir.” ve 19. maddesi: “Müdürüm, öğretmenleri uygulamalı grup çalışmalarından dolayı ödüllendirir.” şeklindedir. Her iki madde de bilgi paylaşımı ve öğretmenlerin etkinlikleriyle ilgili olup kavramsal olarak birbiriyle paralel ve tamamlayıcı ifadeler içermektedir. Bu nedenle iki madde arasındaki benzerlik ve kavramsal bütünlük nedeniyle M18 ve M19 maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiş olup birinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*BPL ölçeği için uyum iyiliği değerleri*

Uyum İndeksleri*	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mevcut Araştırma İçin Hesaplanan	Mevcut Araştırmanın Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	467.600/178=2.62	Mükemmel
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.96	Mükemmel
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.95	Mükemmel
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.066	Kabul Edilebilir
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.030	Mükemmel

Not. *Uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) ile Schumacker ve Lomax’a (2004) göre raporlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçek verilerinin birinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum değerlerinin ($\chi^2=467.600$, $sd=178$, $\chi^2/sd=2.62$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.066$, $SRMR=0.030$) istatistiksel açıdan uygun olduğu belirlenmiştir (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004). Ancak ölçeklerde gizil değişkenler arasındaki yüksek düzeyde korelasyonun, modeldeki gizli yapıların farklı bir yapının boyutları olma ihtimalinden kaynaklanabileceği savunulduğu için birinci düzey DFA’ya ek olarak ikinci düzey DFA da önerilmektedir (Hancock & Mueller, 2013). Bu nedenle araştırmada birinci düzeyden sonra ikinci düzey DFA uygulanmıştır. İkinci düzey DFA’ya yönelik yol diyagramı Şekil 3’te verilmiştir (bpo: Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği, f1: Rol Model Olma, f2: Güven İnşa Etme, f3: Beklentileri Belirleme, f4: Bilgi Paylaşımına Dayalı Bir Ortam Oluşturma, f5: Öğretmenleri Teşvik Etme, m1...m21: Ölçek Maddeleri)

Şekil 3*BPL Ölçeğinin İkinci Düzey DFA yol diyagramı*

Şekil 3'te görüldüğü üzere ikinci düzey DFA sonucunda ölçeğin maddelerle boyutlar arasındaki yol katsayılarının rol model olma boyutunda 0.77-0.90; güven inşa etme boyutunda 0.82-0.90; beklentileri belirleme boyutunda 0.66-0.88; bilgi paylaşımına dayalı bir ortam oluşturma boyutunda 0.59-0.92; öğretmenleri teşvik etme boyutunda 0.75-0.92 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca tüm ölçek maddelerine ilişkin yolların tamamı da 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ancak ölçeğin 18. maddesi: "Müdürüm, bilgi paylaşımı beklentilerini karşılayan öğretmenleri ödüllendirir." ve 19. maddesi: "Müdürüm, öğretmenleri uygulamalı grup çalışmalarından dolayı ödüllendirir." şeklindedir. Her iki madde de bilgi paylaşımı ve öğretmenlerin etkinlikleriyle ilgili olup kavramsal olarak birbiriyle paralel ve tamamlayıcı ifadeler içermektedir. Bu nedenle iki madde arasındaki benzerlik ve kavramsal bütünlük nedeniyle M18 ve M19 maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiş olup ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*BPL ölçeği için uyum iyiliği değerleri*

Uyum İndeksleri*	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mevcut Araştırma İçin Hesaplanan	Mevcut Araştırmanın Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	492.242/183=2.68	Mükemmel
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.96	Mükemmel
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.95	Mükemmel
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.067	Kabul Edilebilir
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.033	Mükemmel

Not. *Uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) ile Schumacker ve Lomax'a (2004) göre raporlanmıştır.

Yurdağül DOĞUŞ, Mehmet Sabir ÇEVİK, Emine DOĞAN

Adaptation of the knowledge-sharing leadership scale to Turkish Culture: A validity and reliability study

Tablo 3 incelendiğinde birinci düzey DFA'ya benzer şekilde ölçek verilerinin ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin uyum değerlerinin de ($\chi^2=492.242$, $sd=183$, $\chi^2/sd=2.68$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.067$, $SRMR=0.033$) istatistiksel açıdan uygun değer aralıklarında olduğu saptanmıştır (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004).

Ölçek Puanı ile Ölçeğin Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

BPLÖ'nün tamamı ve boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Bu kapsamda BPLÖ'nün tamamı ve boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

BPLÖ'nün Tamamı ve Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

n=377	1	2	3	4	5	6
1. Rol Model Olma	1					
2. Güven İnşa Etme	0.87**	1				
3. Beklentileri Belirleme	0.77**	0.82**	1			
4. Bilgi Paylaşımına Dayalı Ortam Oluşturma	0.75**	0.77**	0.76**	1		
5. Öğretmenleri Teşvik Etme	0.78**	0.77**	0.71**	0.77**	1	
6. BPLÖ-Tamamı	0.92**	0.94**	0.88**	0.90**	0.89**	1

Not. **p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin tamamı ve tüm boyutları arasındaki korelasyonlar pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p<0.01$). BPLÖ'nün tamamı ve beş boyutu arasındaki korelasyon değerleri 0.71 ile 0.94 arasında değişmektedir. En yüksek ilişki BPLÖ ile güven inşa etme boyutu arasında ($r=0.94$; $p<0.01$), en düşük ilişki ise beklentileri belirleme ile öğretmenleri teşvik etme ($r=0.71$; $p<0.01$) boyutları arasındadır. Cohen (1988) ve Huck (2008) korelasyon katsayılarının 0.10 ile 0.29 arasında olmasını düşük düzeyde ilişki; 0.30 ile 0.49 arasında olmasını orta düzeyde ilişki; 0.50 ile 1.00 arasında olmasını ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Buna göre BPLÖ'nün tamamının ve boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca BPLÖ'nün 21 maddesinin tamamının, ölçeğin toplam puanıyla pozitif yönde anlamlı ve 0.36 ile 0.79 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahip olduğu (>0.30) belirlenmiştir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

BPLÖ'nün Türk kültürüne uyarlama sonucunda tamamına ve boyutlarına ilişkin hesaplanan McDonald's Omega (ω) ve Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik analizleri sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

BPLÖ'nün McDonald's Omega ve Cronbach's Alpha Değerleri

Değişkenler	Madde Sayısı	McDonald's Omega (ω)	Cronbach's Alpha (α)
1. Rol Model Olma	4	0.91	0.90
2. Güven İnşa Etme	5	0.94	0.93
3. Beklentileri Belirleme	3	0.82	0.81
4. Bilgi Paylaşımına Dayalı Ortam Oluşturma	5	0.86	0.85
5. Öğretmenleri Teşvik Etme	4	0.92	0.91
6. BPLÖ-Tamamı	21	0.97	0.96

Tablo 5 incelendiğinde BPLÖ'nün rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı bir ortam oluşturma, öğretmenleri teşvik etme ve tamamı için McDonald's

Omega (ω) güvenirlik değerleri sırasıyla 0.91, 0.94, 0.82, 0.86, 0.92 ve 0.97; Cronbach's Alpha (α) güvenirlik değerleri ise sırasıyla 0.90, 0.93, 0.81, 0.85, 0.91 ve 0.96 olduğu belirlenmiştir. BPLÖ'nün Türkçe versiyonunun tüm güvenirlik değerlerinin 0.70'in üzerinde olması ölçme aracının güvenilir olduğunu (Fraenkel vd., 2012; Hayes & Coutts, 2020; McDonald, 2013) göstermektedir. Araştırmada McDonald's Omega ve Cronbach's Alpha değerlerinin birlikte verilmesi, ölçeğin iç tutarlılığına dair daha sağlam ve güvenilir bir değerlendirme sunmakta ve hesaplamalardaki olası sınırlılıkları dengelemektedir. Bu nedenle, iç tutarlılığın kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla her iki katsayı hesaplanmıştır.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

BPLÖ'nün madde ayırt edicilik indeksini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları ile katılımcıların alt %27'lik ve üst %27'lik kısımları karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede BPLÖ'nün Türkçe versiyonunun alt %27'lik ve üst %27'lik dilimleri arasındaki fark bağımsız örneklem t-testiyle incelenmiştir. Tablo 6'da madde toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

BPLÖ'nün madde toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik bağımsız örneklem t-testi sonuçları ($n_{alt}=102$; $n_{üst}=102$)

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Ortalama	Ss	t
<i>Rol Model Olma</i>				
M1	0.72	3.42	1.35	-17.972*
M2	0.84	3.39	1.41	-28.831*
M3	0.83	3.25	1.45	-20.880*
M4	0.78	3.36	1.38	-17.525*
<i>Güven İnşa Etme</i>				
M5	0.83	3.47	1.40	-21.108*
M6	0.86	3.52	1.30	-24.536*
M7	0.82	3.30	1.33	-20.903*
M8	0.84	3.39	1.35	-23.901*
M9	0.81	3.35	1.38	-21.445*
<i>Beklentileri Belirleme</i>				
M10	0.73	3.40	1.31	-16.993*
M11	0.63	3.25	1.21	-13.622*
M12	0.60	2.97	1.25	-11.232*
<i>Bilgi Paylaşımına Dayalı Ortam Oluşturma</i>				
M13	0.53	3.03	1.27	-24.333*
M14	0.86	3.09	1.26	-19.524*
M15	0.76	3.34	1.34	-16.121*
M16	0.67	3.15	1.32	-18.660*
M17	0.72	3.33	1.37	-18.782*
<i>Öğretmenleri Teşvik Etme</i>				
M18				
M19	0.71	2.75	1.39	-22.445*
M20	0.83	3.30	1.43	-23.852*
M21	0.85	3.25	1.51	-31.423*

Not. * $p<0.01$; Ss: Standart Sapma

Tablo 6 incelendiğinde BPLÖ'nün madde toplam korelasyonlarının 0.53 ile 0.86; katılımcıların alt %27'si ile üst %27'si arasındaki fark için t değerlerinin ise -31.423 ile -11.232 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olması (DeVellis, 2016) ile katılımcıların alt ve üst grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı t değerleri maddelerin ayırt edici gücünün kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Field, 2018). Dolayısıyla BPLÖ'nün Türkçe versiyonundaki tüm maddelerin ayırt edicilik gücüne sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Yakınsak ve Ayırışma Geçerliğine İlişkin Bulgular

BPLÖ'nün Türkçe versiyonunun geçerliği için DFA'nın yanı sıra yakınsak ve ayırışma geçerliği de incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 7'de yakınsak ve ayırışma geçerliğine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 7

Yakınsak ve Ayırışma Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

Değişkenler	CR	AVE	AVE'nin Karekök Değeri
Rol Model Olma	0.90	0.71	0.84
Güven İnşa Etme	0.93	0.75	0.86
Beklentileri Belirleme	0.81	0.60	0.77
Bilgi Paylaşımına Dayalı Ortam Oluşturma	0.85	0.55	0.74
Öğretmenleri Teşvik Etme	0.90	0.70	0.83

Not. CR: Birleşik Güvenirlik (Composite Reliability), AVE: Açıklanan Ortalama Varyans

Tablo 7'de görüldüğü üzere CR değerlerinin 0.70'in üzerinde ve 0.81 ile 0.93; AVE değerlerinin 0.50'nin üzerinde ve 0.55 ile 0.75; AVE karekök değerlerinin de 0.50 üzerinde ve 0.74 ile 0.86 arasında değişmesi (Hair vd., 2018; Huang vd., 2013; Fornell & Larcker, 1981) BPLÖ'nün Türkçe versiyonunun yakınsak ve ayırışma geçerliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Puanlanması

BPLÖ'nün Türkçe versiyonu 21 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinden farklı olarak Türkçe versiyonunda 3 madde yük değerlerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Buna göre rol model olma boyutu 4 maddeden (M1.,M2.,M3. ve M4. maddeler), güven inşa etme boyutu 5 maddeden (M5.,M6.,M7.,M8. ve M9. maddeler), beklentileri belirleme boyutu 3 maddeden (M10.,M11. ve M12.maddeler), bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma boyutu 5 maddeden (M13.,M14.,M15.,M16. ve M17. maddeler), öğretmenleri teşvik etme boyutu 4 maddeden (M18.,M19.,M20. ve M21.maddeler) oluşmaktadır. BPLÖ'nün orijinalinde 2 adet ters madde olmasına rağmen Türkçe versiyonunda ters maddeler yük değerlerinin düşük olması gerekçesiyle uzman görüşü doğrultusunda ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe versiyonunda ters madde bulunmamaktadır. BPLÖ'nün Türkçe versiyonunda alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ayrıca BPLÖ'den toplam puan alınabilmektedir. Ancak ölçek puanları için belirli bir kesme noktası belirtilmemiş olmakla birlikte puan arttıkça bilgi paylaşımı liderliği düzeyinin de arttığı kabul edilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenler karşılaştıkları sorunlarda veya yardıma ihtiyaç duyduklarında meslektaşlarıyla paylaşımda bulunmayı isteyebilirler. Öğretmenden öğretmene bilgi paylaşımı öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin ve sınıf içi öğretimin kalitesinin artırılması için umut vericidir. Bilgi paylaşımı liderliği, öğretmenlerin iş birliği içinde meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı davranışları için çabalayan ayrı bir liderlik modeli olarak ele alınmıştır (Zeinabadi, 2022, 2023). Türkiye'de son on yılda eğitimde yürütülen yenilik girişimleri de öğretmenler arasında bilgi paylaşımını,

Yurdağül DOĞUŞ, Mehmet Sabir ÇEVİK, Emine DOĞAN

Bilgi paylaşımı liderliği ölçeğinin (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması

öğretmenlerin iş birliği içinde mesleki öğrenmelerini sağlamayı ve okul müdürlerinin de böyle bir okul ortamı oluşturmalarına yönelik çabalarını vurgulamaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada Zeinabadi ve Abbasian (2024) tarafından geliştirilen “Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği” (BPLÖ) Türk kültürüne uyarlanmıştır.

BPL ölçeğinin orijinali, “rol model olma, güven inşa etme, beklentileri belirleme, bilgi paylaşımına dayalı ortam oluşturma ve öğretmenleri teşvik etme” olmak üzere 5 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlamasında (1: Kesinlikle Katılmıyorum ile 5: Kesinlikle Katılıyorum) beşli Likert tipindeki derecelendirilme bulunmaktadır. BPLÖ’nün Türkçe versiyonunun istatistiksel uyumunu değerlendirmek için yapılan birinci düzey DFA’da 12., 15. ve 23. maddelerin literatürde kabul edilen 0.30 eşik değerinin altında yük değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, bu 3 madde Türk kültüründe karşılık bulamamıştır. Bu çalışmayla benzer şekilde Kılınç vd. (2017) yürüttükleri bir ölçek uyarlama çalışmasında 6 maddenin işlemediğini ve ölçekten çıkarıldığını beyan etmiştir. Bu araştırmada BPLÖ’nün orijinalinde yer alan 12. madde “Müdürüm, çok sayıda resmi beklenti oluşturarak bilgi paylaşımını zorunlu bir görev hâline getirir.”, 15. madde “Müdürüm, öğretmenleri çeşitli karar alma süreçlerine resmi olmayan yollarla dahil eder.” ve 23. madde “Müdürüm ilgisiz öğretmenleri bilgi paylaşımında daha aktif olmaları için teşvik etmez.” şeklinde olup 12. ve 23. maddeler ters maddedir. 15. maddenin ise merkezîyetçi ve hiyerarşik Türk eğitim sisteminde karşılık bulamaması olağandır. Bu maddelerin çıkarılmasıyla tekrarlanan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan değerlerin uygun aralıklarda olduğu görülmüştür. Ölçeklerdeki örtük değişkenler arasındaki yüksek korelasyonun örtük yapıdaki farklı bir yapının alt boyutları olma ihtimaline karşılık ikinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan değerler, 5 boyutlu 21 maddeden oluşan yapının doğrulandığını göstermektedir. Bu çalışma ile benzer şekilde Polatcan ve Cansoy’da (2020) bir ölçek uyarlama çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmacılar birinci ve ikinci düzey DFA ile yapının Türk kültürüne uygunluğunu doğrulamışlardır (Polatcan & Cansoy, 2020). Alt ve üst gruplar arasındaki fark karşılaştırmaları sonucunda ulaşılan t değerleri ve madde korelasyon değerlerinin 0.30’un üzerinde olması ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca BPLÖ’nün Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik değerleri rol model olma 0.90, güven inşa etme 0.93, beklentileri belirleme 0.81, bilgi paylaşımına dayalı bir ortam oluşturma 0.85, öğretmenleri teşvik etme 0.91 boyutları ve ölçeğin tamamı düzeyinde 0.96 Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir.

BPLÖ’nün tamamı ve beş boyutu arasındaki korelasyon değerleri 0.71 ile 0.94 arasında değişmektedir. 21 maddenin tamamının ölçeğin toplam puanıyla korelasyonun da pozitif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yakınsak ve ayrışma geçerliği incelendiğine boyutlara ilişkin CR değerlerinin 0.70’in üzerinde ve 0.81 ile 0.93; AVE değerlerinin 0.50’nin üzerinde ve 0.55 ile 0.75 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla ölçek maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin, güvenilirliklerinin ve yakınsak ile ayrışma geçerliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak 21 maddeden oluşan “Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği” orijinal formuyla tutarlı olarak 5 boyutta Türk kültüründe doğrulanmıştır. Ölçeğin orijinalinde ters madde olmasına rağmen Türkçe versiyonunda ters maddeler, yük değerlerinin düşük olması gerekçesiyle uzman görüşü doğrultusunda ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe versiyonunda ters madde yer almamıştır. BPLÖ’nün Türkçe versiyonundan alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ayrıca BPLÖ’den toplam puan alınabilmekte ve ölçekten alınan yüksek puan okul müdürlerinin bilgi paylaşımı liderliğinin yüksek, düşük puan ise okul müdürlerinin bilgi paylaşımı liderliğinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu kapsamda eğitim yönetimi alan yazınına ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıldığı ifade edilebilir.

Türk kültürü bağlamında geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş bu ölçeğin araştırmacılara, okul müdürlerinin öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ortamını sağlama ve teşvik etme kapasitelerinin derinlemesine incelenmesi konusunda yardımcı olabilir. Uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin Türkiye örnekleminde kullanılması, okul gelişiminin sağlanması ve eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesinde önemli çıkarımların ortaya konulmasına katkı

sağlayacağına inanılmaktadır. Ölçeğin farklı illerde, farklı örneklem gruplarına uygulanarak kanıtlarının elde edilmesi ve ampirik çalışmalarla desteklenmesi ilgili alan yazınının gelişmesine katkı sağlayabilir. Ölçeğin yaygın olarak kullanılması, Türkiye genelinde okul müdürlerinde bulunması gereken nitelikler bakımından Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine ve bu konularda politika yapan kişilere ışık tutabilecektir. Son olarak ölçeğin geliştirilme süreci eğitim sistemi içerisinde yer alan, döneme özgü geçici politika veya uygulamalardan etkilenmiş olabileceğinden daha geniş bir zaman diliminde sonuçların geçerliliğinin değerlendirilmesi gerekebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu ölçek uyarlama çalışmasının belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak ölçeğin uyarlanması belirli bir kültürel ve bağlamsal çerçeve içinde gerçekleştiğinden farklı kültürel ve eğitim sistemlerinde bilgi paylaşımına dair algılar veya davranışlar tam anlamıyla temsil edilemeyebilir. Ayrıca mevcut araştırmada, katılımcıların öz değerlendirmeye dayalı yanıtlarının sosyal beğenirlik yanlılığı gibi etkenlerden etkilenebileceği ve bunun sonuçların gerçek durumu tam olarak yansıtmasını sınırlayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan araştırmanın metodolojik sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Örneğin; ölçeğin çevrimiçi olarak uygulanması katılımcıların yanıtlarını etkileyebilecek teknik zorluklar veya dikkat kaybı gibi faktörlerden etkilenmiş olabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak araştırmanın ölçek uyarlama sürecine destek veren uzmanlara, veri sürecini kolaylaştıran katılımcılara, makalenin inceleme sürecinde değerli önerilerini sunan hakemlere teşekkür ederiz.

Finansal Destek

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir finansal destek beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Ölçek İzni

Bu çalışma kapsamında uyarlaması gerçekleştirilen “Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği” Ek. 1’de sunulmuştur. Araştırmacılar ölçeği ekte sunulan haliyle, metin içinde uygun atıf kullanarak ve kaynakçada kaynak olarak yer vererek, ticari hedef gütmeyen bilimsel araştırmalar kapsamında ayrıca herhangi bir izin süreci gerçekleştirilmeden, kullanabilirler.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/ onam formunu çevrimiçi onaylamaları sağlanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.11.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 954

KAYNAKÇA

- Abu Nasra, M., & Arar, K. (2020). Leadership style and teacher performance: mediating role of occupational perception. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 186-202. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0146>
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301. <https://doi.org/10.1177/1094428112470848>
- Aksay, B. (2021). Kamu ve özel sektör çalışanlarında bilgi paylaşma korkusu. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4400-4428. <https://doi.org/10.26466/opus.868237>
- Alakurt, T., & Keser, H. (2016). Bilgi paylaşma davranışları ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1033-1054.
- Aljuwaiber, A. (2019). Technology-based vs face-to-face interaction for knowledge sharing in the project teams. *International Journal of Project Organisation and Management*, 11(3), 227-242. <https://doi.org/10.1504/IJPOM.2019.102943>
- Arslan, A., & Yener, S. (2016). *Okul yöneticilerinin güdüleyici dili ve öğretmen örtük bilgi paylaşımı ilişkisinde işgören sesliliğinin aracı rolü ve psikolojik rahatlık algısının düzenleyici rolü*. 16. İstanbul Üniversitesi İşletme Kongresi. 26-29 Mayıs. İstanbul.
- Bavik, Y. L., Tang, P. M., Shao, R., & Lam, L. W. (2018). Ethical leadership and employee knowledge sharing: exploring dual-mediation paths. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 322-332. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.05.006>
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Bhusry, M., & Ranjan, J. (2012). Enhancing the teaching-learning process: A knowledge management approach. *International Journal of Educational Management*, 26(3), 313-329. <https://doi.org/10.1108/09513541211213372>
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111. <https://doi.org/10.2307/25148669>
- Cansoy, R., & Turkoglu, M. E. (2022). Practices and constraints of teacher professional learning in a centralized education system. *IE: Inquiry in Education*, 142(2), 1-22.
- Carmeli, A., Atwater, L., & Levi, A. (2011). How leadership enhances employees' knowledge sharing: The intervening roles of relational and organisational identification. *The Journal of Technology Transfer* 36(3), 257-274. <https://doi.org/10.1007/s10961-010-9154-y>
- Carroll, J. M., Choo, C. W., Dunlap, D. R., Isenhour, P. L., Kerr, S. T., MacLean, A., & Rosson, M. B. (2003). Knowledge management support for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 51(4), 42-64. <https://doi.org/10.1007/BF02504543>
- Castaneda, D. I., & Cuellar, S. (2020). Knowledge sharing and innovation: a systematic review. *Knowledge and Process Management*, 27(3), 159-173. <https://doi.org/10.1002/kpm.1637>
- Celep, C., & Çetin, B. (2005). Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management* 19(2), 102-117.
- Cheng, E. C. K. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Education Management*, 26(6), 557-592.
- Cheng, E. C. K. (2020). Knowledge management strategies for sustaining lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(2), 167-178. <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-10-2019-0070>

- Cheng, E. C., & Chu, C. W. (2018). A normative knowledge management model for school development. *The International Journal of Learning*, 4(1), 76-82.
- Cheng, E. C. K., Wu, S. W., & Hu, J. (2017). Knowledge management implementation in the school context: Case studies on knowledge leadership, storytelling, and taxonomy. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(2), 177-188.
- Chu, K. W. (2016a). Beginning a journey of knowledge management in a secondary school. *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 364-385. <http://dx.doi.org/10.1108/JKM-04-2015-0155>
- Chu, K. W. (2016b). Leading knowledge management in a secondary school. *Journal of Knowledge Management*, 20(5), 1104-1147. <http://dx.doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0390>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associate
- Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332. <https://doi.org/10.1108/09578230410534658>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Draugalis, J. R., Coons, S. J., & Plaza, C. M. (2008). Best practices for survey research reports: A synopsis for authors and reviewers. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 1-6. <https://doi.org/10.5688/aj720111>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Ekinci, A. (2012). The effects of social capital levels in elementary schools on organizational information sharing. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2513-2520.
- Eremenco, S.L., Cella, D., & Arnold, B.J. (2005). A comprehensive method for the translation and cross-cultural validation of health status questionnaires. *Evaluation & the Health Professions*, 28(2), 212-232. <https://doi.org/10.1177/0163278705275342>
- Eryılmaz-Ballı, F., & Önen, Ö. (2019). Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 514-550. <https://doi.org/10.26466/opus.602779>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 409-419.
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing.
- Gutierrez, C., Field, S., Simmons, J., & Basile, C. G. (2007). Principals as knowledge managers in partner schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 333-346. <https://doi.org/10.1080/13632430701563205>
- Güngör, G., & Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282391>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed.). IAP Information Age Publishing.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In: Harris, A. (eds) *Distributed leadership. Studies in educational leadership*, Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2

- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hew, K. F. & Hara, N. (2007). Identifying factors that encourage and hinder knowledge sharing in a longstanding online community of practice. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 297-3. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9049-2>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd Edition. McGraw-Hill.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C.C., Wang, Y.M., Wu, T.W., & Wang, P.A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217-221. <https://doi.org/10.7763/IJJET.2013.V3.267>
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. Addison Wesley Longman.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). <http://www.intestcom.org/>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin (ÖMLÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 132-144. <https://doi.org/10.17679/inuefd.315124>
- Klein, E. D., & Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived Professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press
- Lakshman, C. (2007). Organizational knowledge leadership: A grounded theory approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(1), 51-75. <https://doi.org/10.1108/01437730710718245>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 249-280.
- Leung, C. H. (2010). Critical factors of implementing knowledge management in school environment: A qualitative study in Hong Kong. *Research Journal of Information Technology*, 2(2), 66-80. <http://dx.doi.org/10.3923/rjit.2010.66.80>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 972-978. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. Psychology Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimi projesi*. Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelisimi-projesi/icerik/1140>
- Neuman, W. L. (2008). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson

- OECD, (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Öneren, M., Çiftçi, G. E. & Harman, A. (2016). Bilgi paylaşımının yenilikçi davranışa ve örgütsel güvene etkisi üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 127-157.
- Petrides, L. A., & Guiney, S. Z. (2022). Knowledge Management for School Leaders: An Ecological Framework for Thinking Schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1702-1717. <https://doi.org/10.1177/016146810210400807>
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2020). Liderlik etme motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1263-1288. <https://doi.org/10.15869/itobiad.678423>
- Politis, J. D. (2001). The relationship of various leadership styles to knowledge management. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8), 354-364.
- Putrika, C. S., & Syahrizal, S. (2021). Interpersonal trust and knowledge sharing: The moderating role of leadership support. *Human Resource Management Studies*, 1(4), 237-245
- Ribiere, V. M., & Sitar, A. S. (2003). Critical role of leadership in nurturing a knowledge-supporting culture. *Knowledge Management Research & Practice*, 1(1), 39-48.
- Rismark, M., & Sølberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150-160.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2016). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and human resources management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 794-813. <https://doi.org/10.1177/1741143214564773>
- Sallis, E., & Jones, G. (2013). *Knowledge management in education: Enhancing learning & education*. Routledge.
- Sedgwick, P. (2014). *Convenience sampling*. *BMJ*, 348, g1677. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1215>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Shih, W. L., & Tsai, C. Y. (2016). The effects of knowledge management capabilities on perceived school effectiveness in career and technical education. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1373-1392. <http://dx.doi.org/10.1108/JKM-12-2015-0515>
- Skyrme, D. J. (2000). Developing a knowledge strategy: from management to leadership. In Morey, D. & Thuraishingham, B. (eds) *Knowledge management, classic and contemporary works* (pp. 61-84). MIT Press.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Swart, F., de Graaff, R., Onstenk, J., & Knezic, D. (2017). Teacher educators' personal practical knowledge of language. *Teachers and Teaching*, 24(2), 166-182. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1368477>
- Şentürk, F. K., & Carman, Y. (2019). Örgüt kültürünün ve örgütsel adaletin bilgi paylaşımı üzerine etkisi: Bir devlet üniversitesi örneği. *Alanya Akademik Bakış*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.492117>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Thambi, M., & O'Toole, P. (2012). Applying a knowledge management taxonomy to secondary schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 102-91. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.642350>
- Türe Yılmaz, A., & Yıldırım, A. (2018). İletişim ve Bilgi Paylaşımı Ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 76-90.
- Veneziano, L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Viitala, R. (2004). Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 528-544. <https://doi.org/10.1108/01437730410556761>
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Widen, G. (2017). Individual, social, and cultural approaches to knowledge sharing. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 5(3), 6-14. <https://doi.org/10.1633/IISTAP.2017.5.3.1>

- Widén-Wulff, G., & Ginman, M. (2004). Explaining knowledge sharing in organizations through the dimensions of social capital. *Journal of Information Science*, 30(5), 448-458. <https://doi.org/10.1177/0165551504046997>
- Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 37, 3-15. <https://doi.org/10.1108/eb026702>
- Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 299-312. <https://doi.org/10.1108/13673271111119709>
- Zeinabadi, H. (2022). Principals' role in teachers' knowledge-sharing beliefs, intention and behaviour in Iranian schools: Exploring the impact of knowledge-sharing leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 493-510. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2021-0168>
- Zeinabadi, H. (2023). Breaking down the walls of weak knowledge-sharing among Iranian teachers: Investigating a less-considered leadership role of principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 176-197. <https://doi.org/10.1177/1741143220968160>
- Zeinabadi, H., & Abbasian, H. (2024). Principal's leadership and teacher-to-teacher knowledge-sharing in Iranian schools: Developing and validating a multi-dimensional scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 711-739. <https://doi.org/10.1177/17411432221095947>
- Zeinabadi, H., Kouhsari, M., & Gurr, D. (2023). Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: Perspective of successful principals. *International Journal of Leadership in Education*, 26(5), 819-836. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853244>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers may wish to share with their peers when they encounter a problem or need help. Teacher-to-teacher knowledge-sharing is promising in terms of professional learning and improving teaching quality. However, increased responsibilities, inadequate time, and demands to meet requirements may hinder collaboration and conversation among teachers. In addition to this, because the professional development of teachers is based on isolation and not collaboration, they are usually weak at knowledge-sharing (Chu, 2016a; Loughran, 2019). Nevertheless, principals can significantly contribute to the resolution of this problem by improving their leadership skills regarding knowledge-sharing. Knowledge-sharing leadership, as a concept developed based on this need, has been discussed as a separate leadership model that promotes the knowledge-sharing behaviors of teachers in a collaborative environment (Zeinabadi, 2022, 2023). The reforms that have been made in the last decade in Turkey have also focused on knowledge-sharing among teachers, the professional learning of teachers through collaboration, and the efforts of school principals in the establishment of such school environments. In this context, this study aims to adapt the "Knowledge-Sharing Leadership Scale" (KSLS), which was developed by Zeinabadi and Abbasian (2024), to Turkish.

Method

This study, which aims to adapt the Knowledge Sharing Leadership Scale to Turkish culture, was conducted as descriptive research in the survey model in accordance with the quantitative approach. Data were collected from 377 teachers who worked at various institutions such as preschools, primary-middle schools, high schools, and others (e.g., special education schools, science-art centers, and vocational training centers) in 47 different provinces of Turkey and could be reached by convenience sampling. KSLS is a 5-point Likert-type scale (1: absolutely disagree – 5: absolutely agree) consisting of 24 items under 5 dimensions, which are "role-modeling, trust-building, setting expectations, creating a knowledge-sharing-driven environment, and encouraging teachers". Two of the items are scored in reverse. After obtaining permission from the authors who developed the scale and approval from the Ethics Committee of Siirt University, the adaptation of the scale was performed according to steps recommended in the literature (Eremenco et al., 2005; Hambleton and Patsula, 1999; International Test Commission, 2017; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

The Mplus 8.3 and SPSS 25 statistical package programs were used to conduct the analyses. The data were screened for outliers, and a normal distribution was determined. Then, to examine the 5-dimensional structure of KSLS, first- and second-order CFAs were performed. The reliability of the scale was tested using McDonald's Omega (ω) and Cronbach's Alpha (α) coefficients. Additionally, the lower-upper 27% values of the scale items, CR (Composite Reliability), AVE (Average Variance Extracted), and the square root of AVE were calculated.

Results

First, the results of the first-order CFA were examined, and it was determined that three of the items had load values below the 0.30 threshold considered acceptable in the literature. Two of these items were inversely scored items. The results of the first-order CFA that was repeated after removing these items were in acceptable ranges. The values that were found in the second-order CFA, which was performed to test the probability that the high correlations between the latent variables in the scales were dimensions of a different latent construct, confirmed the 5-factor 21-item construct once again. Thus, the Turkish version of the scale did not include any inversely scored item. The t-values obtained as a result of the comparisons of the differences between lower and upper datasets and the item correlation coefficients that were above 0.30 showed that the scale items had discriminatory power. The internal consistency of KSLS was demonstrated to be high in its role-modeling 0.90, trust-building 0.93, setting expectations 0.81,

creating a knowledge-sharing-driven environment 0.85, encouraging teachers 0.91 dimensions and its entirety 0.96. The correlation coefficients between the overall KSLS and its dimensions varied from 0.71 to 0.94. The correlations between the scores of all 21 items and the total scale score were positive and significant. In the examinations of the convergent and discriminant validity of the scale, it was seen that the CR values of the dimensions of the scale were above 0.70 and in the range of 0.81-0.93, while their AVE values were above 0.50 and in the range of 0.55-0.75. According to these results, the scale items had discriminatory power, high reliability, and demonstrated convergent and discriminant validity. Consequently, the “Knowledge-Sharing Leadership Scale” consisting of 21 items and 5 dimensions was validated in Turkish culture and language, and this conclusion was consistent with the report on its original form.

Discussion and Conclusion

The original form of KSLS consists of 25 items and 5 dimensions. The results of the first- and second-order CFAs, which were conducted to evaluate the statistical agreement of the Turkish version of KSLS, confirmed a 21-item and 5-factor construct. Cronbach’s Alpha coefficients for the overall scale and its dimensions were high. A total score can be calculated for KSLS, and higher scores indicate higher levels of knowledge-sharing capacity in school principals.

It is believed that a valid and reliable scale that can be used in studies in the literature on educational administration was obtained by adapting KSLS to Turkish. This scale, whose validity and reliability were tested in the context of Turkish culture, can be useful for researchers who will perform in-depth examinations of the capacities of school principals to establish an environment of knowledge-sharing among teachers and encourage teachers. Examining the adapted scale in samples from Turkey using various techniques involving other measurement instruments will contribute to the revelation of important inferences regarding school-based personal development and the improvement of the education-instruction process. Conducting the validity and reliability analyses of the scale again in different provinces and with different samples and supporting the results through empirical studies can contribute to the development of the relevant literature. The widespread use of the scale may shed light on the Ministry of National Education officials and policy makers in terms of the qualifications required for school principals in Turkey.

Ek. 1. Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği

Boyut	M	Bilgi Paylaşımı Liderliği Ölçeği (BPLÖ) (1: Kesinlikle Katılmıyorum ile 5: Kesinlikle Katılıyorum)
Rol Model Olma	1	Müdürüm, bilgilerini farklı durumlarda ve çeşitli şekillerde sürekli olarak paylaşır.
	2	Müdürüm, bilgi paylaşımı yoluyla kendini geliştirme konusundaki kararlılığını gösterir.
	3	Müdürüm, bir rehber niteliğinde hareket eder ve öğretmenlere düzenli olarak mesleki önerilerde bulunur.
	4	Müdürüm, öğretmenler talep ettiğinde mesleki tartışmalarına istekle katılır.
Güven İnşa Etme	5	Müdürüm, bilgilerini paylaşan öğretmenlerin fikri mülkiyet haklarını korur.
	6	Müdürüm, öğretmenlerin edindikleri bilginin doğruluğunu değerlendirmelerine destek sağlar.
	7	Müdürüm, öğretmenlerin beceri ve yetkinliklerini düzenli olarak izleyerek güvenilir bilgilerin paylaşılmasını sağlar.
	8	Müdürüm, önceki bilgi paylaşımlarının sağladığı faydaları vurgular.
	9	Müdürüm, güvenilir ve açık iletişim kanalları oluşturarak bilgi paylaşımının özgürce yapılmasını sağlar.
Beklentileri Belirleme	10	Müdürüm, bilgi paylaşımı için net ve üzerinde anlaşmaya varılmış beklentiler ortaya koyar.
	11	Müdürüm, bilgi paylaşımını olağan ve ikincil görevlerden biri olarak tanımlar.
	12	Müdürüm, öğretmenlerin bilgi paylaşımı performansını değerlendirmek amacıyla herkesçe benimsenmiş ölçütleri kullanır.
Bilgi Paylaşımına Dayalı Ortam Oluşturma	13	Müdürüm, mesleki iş birliğini artırmak amacıyla öğretim ile ilgili yetkilerini öğretmenlere devreder.
	14	Müdürüm, sınıf seviyelerine veya branşlarına göre öğretmenlerden oluşan resmi mesleki gruplar kurar.
	15	Müdürüm, bilgi paylaşımı için okul içinde çeşitli fırsatlar sunar.
	16	Müdürüm, bilgi paylaşımına yönelik özel bir zaman veya mekân oluşturur.
	17	Müdürüm, bilgi paylaşımını teşvik etmek için çevrimiçi platformları (örneğin sosyal medya) kullanır ve destekler.
Öğretmenleri Teşvik Etme	18	Müdürüm, bilgi paylaşımı beklentilerini karşılayan öğretmenleri ödüllendirir.
	19	Müdürüm, öğretmenleri uygulamalı grup çalışmalarından dolayı ödüllendirir.
	20	Müdürüm, bilgilerini paylaşmaya istekli öğretmenleri teşvik eder.
	21	Müdürüm, bilgi paylaşımında aktif olan öğretmenlerin önemli ve değerli olduklarını hissettirir.