



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(2), 811 – 838. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1183067>



Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması *

Development of School Administrators' Sensemaking Competencies Scale (SASCS): Validity and Reliability Study

Okan DİŞİ¹, Nihan DEMİRKASIMOĞLU²

Geliş Tarihi (Received): 01.10.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.05.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2023

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algularını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma kapsamında alanyazından ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden faydalanılarak madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 626 öğretmenden oluşan iki farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam 26 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ortaya çıkan alt boyutlar bilişsel süreçler, etkili iletişim, değişime uyum ve kriz yönetimi olarak adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için .86 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: anlam yaratma, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri, okullarda anlam yaratma

&

Abstract: The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool to measure teacher perceptions of school administrators' competencies in sensemaking. Within the scope of the research, an item pool was created by making use of the literature and interviews with teachers, and expert opinion was sought for content validity. The data of the study were collected from two different study groups consisting of 626 teachers working in public primary, secondary and high schools in the 2021-2022 academic year. In the analysis of the data, item analysis, exploratory factor analysis, and first and second-level confirmatory factor analysis were performed and reliability coefficients were calculated. As a result of item analysis and exploratory factor analysis, a scale consisting of a total of 26 items and four sub-dimensions was obtained. The resulting sub-dimensions were named as cognitive processes, effective communication, adaptation to change, and crisis management. The findings obtained as a result of confirmatory factor analysis showed that the scale had an acceptable fit. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient, which was calculated as .86 for the reliability of the scale, revealed that the scale was quite reliable. According to these findings, it was determined that the School Administrators' Sensemaking Competencies Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: sensemaking, sensemaking competencies of school administrators, sensemaking in schools

Atıf/Cite as: Diş, O. ve Demirkasimoğlu, N. (2023). Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 811-838. DOI:10.17240/aibuefd.2023..-1183067

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Gerekli ise * Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Okan DİŞİ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, e-mail: okandis25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0065-953X

² Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, e-mail: nihasal@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8609-9985

1. GİRİŞ

Günümüzde hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu durum son yıllarda örgütsel anlam yaratmaya olan ilginin de artmasına yol açmaktadır. Örgütsel anlam yaratma, örgüt içinde veya çevresinde ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesidir. Bu nedenle yöneticilerin ve çalışanların ortaya koyduğu davranışlar anlam yaratma sürecinde önemlidir. Örgütlerin verileri iyi analiz etmesi, yorumlaması ve açık bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir (Albolino, Cook ve O'Connor, 2007; Allbright, 2000; Maitlis, 2005). Örgütlerde anlam yaratma, üyeler şaşırtıcı veya kafa karıştırıcı olaylar, sorunlar ve eylemlerle karşılaştığında ortaya çıkar. Çünkü olayın, konunun veya eylemin nasıl yorumlandığı, örgütlerin nasıl anlam kazanacağını ve ilerleyeceğini belirleyecektir. Örgütsel anlam yaratma, örgüt üyelerinin çevrelerini başkalarıyla etkileşimler yoluyla yorumladıkları, örgütlerini daha spesifik olarak kavramalarına ve toplu olarak hareket etmelerine olanak tanıyan sosyal bir süreçtir (Maitlis, 2005). Örgütler kendi yapılarında ve içinde buldukları çevrede anlam yaratarak gelişmektedirler. Anlam yaratma karışık durumların çözümlenmesinde, çoklu anlamı azaltma konusunda kolaylık sağlamaktadır (Craig-Lees, 2001).

Örgütlerin etkinliklerini sürdürürken belirsizliklerle karşılaşması kaçınılmazdır. Bu durum örgütlerde istenmeyen bir durum olarak değerlendirilse de, Weick (1995) belirsizliğin örgütler için gerekli ve örgütsel gelişim için yararlı olduğunu ifade etmektedir. Örgüt içindeki belirsizlik örgüt çalışanları tarafından farklı yorumların oluşmasını sağlamaktadır. Farklılıklar ortak bir noktada birleşme açısından fırsat oluşturmaktadır. Diğer yandan, yöneticilerin otoriter tutumları, anlam yaratma sürecinde bazı sorunlara sebep olabilir. Duygu ve düşüncelerin rahat bir biçimde ifade edilememesi, örgüt çalışanlarının ortak paydada buluşmalarını engelleyebilmektedir (Eisenberg, 2006). Anlam yaratma, örgütlerin çevrelerinde yaşananları anlamaları için zorunlu bir durumdur. Örgüt içinde ve dışında yaşanan gelişmeleri doğru yorumlayamayan örgütler bu durumdan zarar görebilir (Kezar ve Eckel, 2002; Gioia ve Chittipeddi, 1991; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005).

Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim alanında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Ganon-Shilon ve Schechter, 2019; Reid, 2020; Ganon-Shilon, Shaked ve Schechter, 2020; Weinberg, Wiesner ve Fukawa-Connelly, 2014; Weck, 2019). Özellikle ülkemizde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Aksoy, 2014, Doğan, 2010, Gözde, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, anlam yaratma ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşamamıştır. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlilik düzeylerinin ortaya konulması, okul yöneticilerinin kaos durumlarında vereceği tepkilere ilişkin ipucu verebilir. Bu sayede yöneticiler anlam yaratma yeterliklerine dair öz eleştiri yapma fırsatı bulabilir. Anlam yaratma yeterlikleri; iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçleri içine alan oldukça kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Günümüzde okulların hedeflerine ulaşması açısından yöneticilerin anlam yaratma yeterlikleri konusunda başarılı olmaları önem arz etmektedir. Değişimin çok hızlı yaşanması okulların belirsiz durumlar ile karşılaşmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin süreci etkili bir biçimde yönetmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin, anlam yaratma yeterliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu konuda bilinçli davranmaları gerekmektedir. Anlam yaratma, önemli bir konu olmasına rağmen ulusal bağlamda çok çalışılmamış bir kavramdır. Geliştirilen ölçek ile anlam yaratma kavramının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen ölçeğin, anlam yaratma ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara olanak sağlaması beklenmektedir. Geliştirilen ölçeğin araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli dönütler vereceği düşünüldükçe alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Kavramsal çerçeve

Anlam yaratma kavramının kökeni 1900'lü yılların başına dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, anlam yaratma kavramının örgüt (Weick, 1995), eğitim (Sarmiento ve Stahl, 2006), savunma ve teknoloji (Jensen 2009; Bansler ve Havn, 2006), uluslararası ilişkiler (Jakobsen, Worm ve Li, 2018), strateji (Tillmann

ve Goddard, 2008) gibi farklı disiplinlerde çalışıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili farklı alanlarda çalışmalar yapılmakla birlikte örgütsel bağlamda anlam yaratma ilk kez "Örgütün Sosyal Psikolojisi" adlı kitapta ele alınmıştır. Örgütsel anlam yaratma, örgütte çalışanların dikkatini çeken değişikliklerin meydana geldiği ve bu değişikliklerin sorgulanarak yorumlanmaya çalışıldığı bir süreci ifade etmektedir (Weick, 1979). Dolayısıyla, anlam yaratma süreç odaklı bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte algısal ve duyuşsal unsurlara vurgu yapılmaktadır (Sandberg ve Tsoukas 2015). Anlam yaratma süreci kaos ile başlamaktadır. Daha önce karşılaşmamış durumlar yaşandığında bireyler çevrelerinde neler olup bittiğini anlamaya çalışırlar. Bu durum bireyleri endişelendirir. Olanları zihinlerinde herhangi bir yere oturtamadıkları için eldeki veriler anlamsız kalır. Bu nedenle denge sağlamak amacıyla kişiler olayları analiz ederek ne anlama geldiklerini belirlemeye çalışırlar (Minarik, 2008). Beklenmeyen bir durum ya da değişim ortaya çıktığında kişiler farklı anlamlar yaratır. Ortaya çıkan anlamlara ilişkin uygun olanları seçer ve hafızalarında tutarlar. Söz konusu hafızada tutulan bu bilgiler daha sonra karşılaşılan olaylarda kullanılabilir. Yeni karşılaşılan durumlar geçmişe dönük olarak değerlendirilerek işe yarar hale getirilir (Weick, 2001). Anlam yaratma, bilinmeyeni yapılandırmayı, olası sürprizleri açıklamayı veya bilgi arama etkileşimini ve ilişkili yanıtları içerebilir. Dolayısıyla insanların yorumladıklarını nasıl ürettikleri ile ilgilidir (Weick, vd., 2005).

Anlam yaratma, bireylerin ve örgütlerin hayatlarında sık sık karşılaştıkları bir durumu ifade etmektedir. Karşılaşılan yeni problemlerin çözümünde uygun yöntemlerin kullanılması anlam yaratma yeterliklerinin önemini artırmaktadır. Bilginin yetersiz olduğu ya da gelişimin göz ardı edildiği durumlarda örgütler varlıklarını sürdürme konusunda ciddi problemler yaşamaktadır. Anlam yaratma bilgi konusundaki eksikliklerin giderilmesi ve problemlerin çözümünde kullanılmaktadır (Furnas ve Russell, 2005; Sharma ve Good, 2013). Anlam yaratma olayları inceleme, olaylar arasında bağ kurma ve sonuçları tahmin etme süreci olarak ifade edilmektedir (Glynn ve Abzug, 2002; Klein, Moon ve Hoffman, 2006). Anlam yaratma, bireylerin durumları paylaşması ve tartışması sonucu oluşan bir süreçtir (Gephart, Topal ve Zhant, 2010). Anlam yaratma, bireylerin karmaşık olayları yorumlamasıdır. Karmaşık olayları doğru ve hızlı bir biçimde yorumlayamayan örgütlerin problemleri çözme becerileri zayıflamaktadır (Cornelissen, 2012). Zaman zaman örgüt içinde daha önce karşılaşılmamış karmaşık olaylar meydana gelebilir. Bu durumlarda bireyler olayları değerlendirir ve yorumlayarak olayları anlamlı bir şekilde ortaya koymaya çalışır. Weick anlam yaratma sürecinde örgütsel iletişimin, karara katılımın ve doğaçlamanın önemine dikkat çekmiştir. Anlam yaratma sürecinde, işbirliği içinde hareket edilmediği, iletişimin sağlıklı bir biçimde kurulmadığı örgütlerde hedeflerin gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Birbirlerini dinlemeyen ve birbirlerini anlamaya çalışmayan örgüt elemanlarının varlığı anlam yaratma sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Anlam yaratma var olan durumların incelenmesini gerektirir. Yorumlama ve karar vermeden daha kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Anlam yaratma ilk defa meydana gelen olaylara ilişkin işaretlerin değerlendirilerek nasıl bir karar alınmasıyla ilgilidir (Daft ve Weick, 1984; Weick, 1995). Bu bağlamda kişilerin deneyimleri, gözlemleri ve elde ettikleri ipuçları etkili bir biçimde kullanılmalıdır (Weick, vd., 2005).

1.2. Eğitim örgütlerinde anlam yaratma

Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin, okul kültüründe yer alan kişileri okul içinde olup bitenler hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Anlam yaratma, içinde yaşadığımız dinamik dünyada okul yöneticilerinin neler olup bittiğini daha iyi kavramalarına katkı sağlar (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2015; Brown, Rutherford ve Boyle, 2000; Fullan, 2013). Okul yöneticiliğinde anlam yaratma, belirsiz deneyimlere anlam vermek ile ilgilidir. Liderler, örgüt içindeki paydaşlarla etkileşime girdikçe, gözlemlenebilir liderlik davranışları ve eylemleriyle sonuçlanan bir anlam yaratma sürecine girerler. Bu gözlemlenebilir davranışların öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu ve en azından öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı etkileri olduğu bilinmektedir (Azah, 2014).

Okul yöneticileri anlam yaratma yeterliklerini kullanarak eğitimsel zorluklar hakkında bilgi edinebilirler. Bu tür zorluklar özellikle okul ortamının hızlı bir biçimde değiştiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bireyler meydana gelen boşlukları kapatmak için yeni anlamlar oluşturmak zorundadır. Okul yöneticileri değişim konusunda öğretmenleri de şekillendirerek onların sürece dahil olmalarını sağlamalıdır (Spillane ve Anderson, 2014). Okul yöneticileri anlam yaratma sürecinde ön bilgi ve inançlarından hareketle davranış sergilerler. Karşılaştıkları yeni deneyimler ve bilgiler ile anlam inşa ederler. Yöneticilerin anlam yaratma süreci yeni bilgilere anlam vermeleri ile ilgilidir. Kişiler, deneyimleri, inançları ve sahip olduğu değerleri bağlamında olayları yorumlamakta ve karar mekanizmasını işletmektedir (Coburn, 2016; Louis ve Robinson, 2012; Spillane ve Anderson, 2014; Weick, 2009). Yöneticilerin anlam yaratma sürecinde daha başarılı olması açısından öğretmenlerin katılımına önem vermesi gerekmektedir. Toplantılar yoluyla öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin ne olduğu belirlenebilir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki işbirliği mesleki gelişimin sağlanmasına da katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin destekçi davranışlar sergilemesi ve öğretmenlerin odak ve yönünü tayin etmesi önemlidir (Coburn, 2001; Rigby, 2015). Eğitim örgütlerinde etkileşim yoluyla öğrenme, anlam yaratma sürecinde gerekli bir durumdur (Fullan, 2013; Leithwood, Louis ve Anderson, 2012).

Eğitimsel bir değişimi etkin bir şekilde sürdürmek için eğitimciler inançlarının ve rutinlerinin sorgulandığı karmaşık bir öğrenme sürecinden geçmelidir. Paylaşılan öğrenme süreci, akranlardan destek, yansıtma ve uygulama fırsatları, düzenli geribildirim ve öz değerlendirme anlam yaratmada etkili olmaktadır. Özellikle, okul liderleri ve öğretmenler beyin fırtınası yapmalıdır (Fullan, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif özellik sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarından biri de, öğretmenlerin değerlendirilmesidir. Anlam yaratma teorisi, okul yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirme sürecinde durumları nasıl yorumladığı ile yakından ilişkilidir. Anlam yaratma, okul yöneticilerinin öğretmen değerlendirme reform politikasını nasıl uyarladığını, yorumladığını ve uyguladığını keşfetmede rehberlik sağlar. Yöneticilerin değişimi kolaylaştırması, eğitim politikalarının yorumlanması, kültürün gelişimi ve okullarındaki sosyal yapılar üzerindeki etkileri hakkındaki iletişimlerine dayanan bir eylemi gerektirir. Anlam yaratma kolektiftir çünkü sosyal etkileşim ve müzakereye dayanır; öğretmenlerin gömülü bağlamlarını derinden yansıtması bakımından da sosyaldır (Coburn, 2001). Bu sosyal yapılar, organizasyon boyunca sosyal etkileşim modellerini etkileyerek anlamlandırma süreçlerini şekillendirir (Weck, 2019). Eğitim liderliği bağlamında anlam yaratma sürecinde etkili olan unsurlardan biri de okul kültürüdür. Okul yöneticilerinin sahip olduğu değerler ile okul kültürünün benzerlik göstermesi oldukça önemlidir. Bu süreçte okul yöneticisi okul paydaşları ile etkili iletişim kurmalı ve iletişimin aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı olacak şekilde çift yönlü olmasına dikkat etmelidir (Petko, Egger, Cantieni ve Wespi, 2015; Spillane, Reiser ve Reimer, 2002).

1.3. Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri boyutları

Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim alanında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Weinberg, vd., (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik dersinde anlamlandırdıkları çeşitli yolları betimlemiştir. Anlamlandırma kişilerin bireysel deneyimlerinden ortaya çıkan yapıları ifade etmektedir. Çalışmada anlam yaratma çerçevesinin üç farklı türü tanımlanmıştır. Bunlar içerik odaklı anlam yaratma, iletişim odaklı anlam yaratma ve konum odaklı anlam yaratma olarak ifade edilmiştir. Ganon-Shilon ve Schechter (2019) okul yöneticilerinin reform uygulamaları sırasında liderlik rollerini anlamlandırmalarına ilişkin çalışma yapmıştır. Verilerin analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının önemsizlenmesinin, liderlik takdir yetkisinin korunmasının ve okul gerçekliğine uyum sağlanmasının önemi belirtilmiştir. Eğitim reformları zamanında okul yöneticilerinin aktif anlam yapıcı olarak rol almalarının önemi üzerinde durulmuştur. Okul yöneticilerinin anlam yaratma çerçevelerini keşfetmek, eğitim reformlarının başarısını artırabilir. Weck (2019) reform politikalarında yöneticilerin anlam yaratma süreçlerini incelemiştir. Eğitim ortamlarında hesapverebilirliğin artması okul yöneticilerinin öğrencilerin öğrenme ortamlarını geliştirmesini, ulusal ve eyalet politikalarını uygulamasını, olumlu bir kültür sürdürmesini, mesleki gelişim sağlamasını ve öğretmenleri denetlemesini gerektirmiştir. Ganon-Shilon, vd., (2020) okul yöneticilerinin genel hatlarıyla belirlenmiş pedagojik reform

uygulamalarında anlam yaratma süreçleriyle ilgili görüşlerine dayalı yürüttüğü araştırmada, ana temalar olarak ortak vizyon paylaşılması ve okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesi olarak belirlemiştir. Ortak bir pedagojik vizyonun belirlenmesi ve ortak değerlere dayalı vizyon paylaşılması, ortak vizyon temasının alt temaları olarak betimlenmiştir. İşbirlikçi öğretim kültürünün oluşturulması ve okul gerçekliğinin öğretim odağına göre ayarlanması ise okul kolektif etkililiğinin güçlendirilmesi temasının alt temaları şeklinde betimlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çalışanları ortak paydada birleştirmesi ve hedefler bağlamında harekete geçirmesi gerekmektedir. İşbirlikçi yönetim tarzının benimsenmesi, çalışanların duygu ve düşüncelerine önem verilmesi, ortak vizyon oluşturulması açısından önemli görülmüştür. Bu sayede okul yöneticileri anlam yaratma özelliklerini daha etkili kullanarak, belirsiz ve karmaşık durumları avantaja çevirebilir. Reid (2020) okul yöneticilerinin sorumluluklarını ve gelecekteki rollerini anlamlandırmayı amaçladığı araştırmada, okul müdürlerinin okul gelişimi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri sürekli değişmektedir. Reid (2020) yaptığı çalışmada özellikle şu iki soruya cevap aramıştır. Okul yöneticilerinin okulların gelecekteki rollerine ilişkin tahminleri nelerdir? Bu tahminler okul yöneticilerinin meslekte kalma konusundaki düşüncelerini nasıl etkiliyor? Okul yöneticilerinin gelecekte öğretmenlerin ve öğrencilerin mental ve duygusal sağlığını destekleyici rollerinin artacağına vurgu yapılmıştır. Ayrıca bir lider olarak okul yöneticilerinin aileler ile etkileşim biçimlerinin değişeceği belirtilmiştir. Son olarak veri analizi, okul yöneticilerinin gelecekteki rollerini anlamlandırmaları onların meslekte kalma ya da meslekten ayrılma düşüncelerini şekillendirmiştir. Anlam yaratma ile ilgili eğitim alanında çalışmalar olmasına karşın okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini ortaya koyacak bir ölçeğe rastlanılmamıştır.

Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri sonucunda ölçek maddelerinin; etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler olmak üzere dört alt boyut altında toplanması öngörülmüştür. Anlam yaratma ile ilgili alanyazın incelendiğinde, söz konusu boyutların önemi üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Etkili iletişim kurulması belirsizliklerin açık bir şekilde ortaya konulması açısından önemlidir. Dolayısıyla iletişim anlam yaratma sürecinin en önemli bileşenlerindedir. İletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Anlam yaratma sürecinde iletişim dairesel bir özellik göstermektedir. Bu nedenle mesajların açık ve anlaşılır olması sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından gereklidir (Maitlis, 2005; Weick, vd., 2005). Anlam yaratma, bilgilerin organize edilmesidir. Soruların daha kolay ve etkili bir biçimde cevaplandırılması açısından bilgilerin organize edilmesi gerekmektedir. Bilgilerin organize edilmesinde bilişsel süreçler etkilidir. Yeni bilgiler zihin süzgecinden geçirilir. Var olan bilgiler ile uyumlu hale getirilir (Qu ve Furnas, 2008; Jeong ve Brower, 2008). Anlam yaratma açısından var olan durumun anlaşılması ve ne yapılması gerektiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Weick, vd., 2005). Anlam yaratma, bilgiye ulaşma, yorumlama ve davranışa dönüştürmenin bir sentezi olarak ifade edilmektedir (Thomas, Clark ve Gioia, 1993). Anlam yaratma beklenmedik ve anlaşılmaz olaylar ile karşılaşılınca duruma uyum sağlamak konusunda yöneticilere yardımcı olur. Profesyonel düzeyde, olayları sınıflandırmak ve etiketlemek amacıyla anlam yaratma sürecinden yararlanır. Yöneticilerin düzeni sağlamaya yönelik eylemleri kaosun ortadan kaldırılması açısından gerekli bir durumdur. Bu nedenle karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olarak anlam yaratma karşımıza çıkmaktadır. Anlam yaratma, düzen yokken düzeni uygulamaya çalışma ve nasıl manevra yapılacağını çözme sürecidir. Karmaşık ve dinamik olaylar için önemli bir liderlik yeteneği olan anlam yaratma çevreyi anlama ve vizyon oluşturma açısından önemli bir süreçtir. Anlam yaratma, karmaşık bir kavramdır ve daha geniş sistemi keşfetmeyi, mevcut durumun bir haritasını oluşturmayı ve bu konuda daha fazla bilgi edinmeyi sağlamak, sistemi değiştirmek için harekete geçmeyi gerektirir (Ancona, 2012).

1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilmekte olan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait sonuçlar ortaya konulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için nicel araştırma desenlerinden tarama desen tercih edilmiştir. Tarama türü araştırmalar, evrene ait özellikler hakkında bilgi toplamak için kullanılan araştırma desenlerinden biridir (Neuman, 2017).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde izlenen yol aşağıda açıklanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında var olan gizil yapıyı ortaya koymak için AFA yöntemi kullanılır (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2004). Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA yapılan veri setinden farklı bir veri seti ile DFA yapılmalıdır (Schumacker ve Lomax, 2004). Böylece, AFA sonucunda bulunan yapının geçerliliği farklı bir veri seti kullanılarak DFA yardımıyla gösterilmiş olur.

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan işlemler ve katılımcı sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yapılan İşlemler ve Katılımcılara İlişkin Tablo

Çalışma	Uygulama	İstatistiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Uzman Görüşü OYAYYÖ (57 madde)	Lawshe Tekniği	N=11 katılımcı
İkinci Çalışma	OYAYYÖ (37 madde)	AFA	N=304 katılımcı
Üçüncü Çalışma	OYAYYÖ (26 madde)	DFA	N=322 katılımcı

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği’ni geliştirme çalışması çerçevesinde ölçeğin yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazın incelendiğinde örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Comfrey ve Lee (1992) faktör analizi için 300 katılımcının iyi sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Kline (1994) en az 100 katılımcıya, Cattell (1978) ise 200’den fazla katılımcıya ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında çalışma grubunun 300’ün üzerinde katılımcıdan oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırma 2021-2022 akademik yılında Erzurum merkez ilçe okullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu araştırmada seçilen örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erzurum’daki öğretmenlerin örnekleme dâhil olma durumu şansa bırakılmış ve tesadüfi olarak seçilen öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır (Balci, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		Birinci Çalışma Grubu		İkinci Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	168	55.3	177	55.0
	Erkek	136	44.7	145	45.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	114	37.5	135	41.9
	Branş Öğretmeni	190	62.5	187	58.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	40	13.2	39	12.1
	6-10 yıl	58	19.1	75	23.3
	11-15 yıl	90	29.6	107	33.2
	16-20 yıl	75	24.7	70	21.7
	21 yıl ve üzeri	41	13.5	31	9.6
Eğitim Durumu	Lisans	248	81.6	273	84.8
	Lisansüstü	56	18.4	49	15.2
Okul Türü	İlkokul	114	37.5	135	41.9
	Ortaokul	88	28.9	82	25.5
	Lise	102	33.6	105	32.6

304 öğretmenden toplanan veriler AFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55.3'ü (n=168) kadın, %44.7'si ise (n=136) erkektir. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) sınıf öğretmeni, %62.5'i (n=190) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %13.2'si (n=40) 1-5 yıl, %19.1'i (n=58) 6-10 yıl, %29.6'sı (n=90) 11-15 yıl, %24.7'si (n=75) 16-20 yıl, %13.5'i (n=41) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %81.6'sı (n=248) lisans, %18.4'ü (n=56) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %37.5'i (n=114) ilkokullarda, %28.9'u (n=88) ortaokullarda ve %33.6'sı (n=102) liselerde görevlidir. 322 katılımcıdan oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ise DFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %55'i (n=177) kadın, %45'i ise (n=145) erkektir. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) sınıf öğretmeni, %58.1'si (n=187) branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %12.1'si (n=39) 1-5 yıl, %23.3'ü (n=75) 6-10 yıl, %33.2'si (n=107) 11-15 yıl, %21.7'si (n=70) 16-20 yıl, %9.6'sı (n=31) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %84.8'si (n=273) lisans, %15.2'ü (n=49) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %41.9'u (n=135) ilkokullarda, %25.5'u (n=82) ortaokullarda ve %32.6'sı (n=105) liselerde görevlidir.

Ölçek geliştirme sürecinde, birinci aşamada 11 uzman görüşü alınmış ve Lawshe tekniği uygulanmıştır. İkinci aşamada 304 katılımcıdan toplanan veriler ile AFA yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise 322 katılımcıdan toplanan veriler ile DFA yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla 304 öğretmenden veri toplanmıştır. Sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizini yapmak için 322 öğretmenden veri toplanarak gerekli analizler yapılmıştır.

2.3. Ölçek geliştirme süreci

Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle detaylı bir biçimde alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin uygulanacağı ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 11 öğretmenden oluşan bir grup ile görüşme yapılmış ve bu doğrultuda maddeler oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek boyutlarının belirlenmesinde alanyazın incelemesinin yanı sıra öğretmenler ile görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ölçek boyutlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

"Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemlidir" (Ö3). "Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlere istediklerini yaptırabilmeleri için konuşmaları ile onları etkilemeleri gerekir" (Ö11). "Okul yöneticilerinin aldığı kararların sebeplerini açıklamaları öğretmenlerin motive olmalarını sağlayabilir" (Ö8). "Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri açısından değişen koşullara karşı öncelikle kendisinin uyum sağlaması, sonrasında ise öğretmenleri değişim konusunda cesaretlendirmeleri gerekir" (Ö1). "Anlam yaratma sürecinde okul yöneticilerinin karşılaşılan belirsiz durumlar ile ilgili risk alması ve acil karar vermesi sürecin başarılı bir biçimde yönetilmesini etkileyebilir" (Ö7). "Anlam yaratma kaos durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul içinde kaos yaşandığında, yöneticilerin kaosu ortadan kaldıracak çözüm önerileri sunmaları önemlidir" (Ö10). "Kriz durumlarında okul yöneticilerinin olaylar arasında ilişki kurması sorunların çözümünü kolaylaştırabilir. Bu nedenle yöneticilerin deneyimli olmaları gerekmektedir" (Ö6). "Okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri bakımından iyi bir gözlemci olması önemlidir. Çevresini ve çevresinde yaşanan olayları dikkatli bir biçimde gözlemleyen yöneticiler karşılaşılan durumları öncesinden tahmin edebilir ve gerekli önlemleri alabilir" (Ö3). "Okul yöneticilerinin yaratıcı fikirler üretmesi, karşılaşılan belirsiz olaylara karşı hızlı bir biçimde müdahale etmesini sağlayacaktır" (Ö9). Uzman görüşü ile ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışların evrenini kapsayıp kapsamadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Hinkin, 1995; Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Bu işlemler sonucunda 57 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri sonucunda ölçek maddelerinin; etkili iletişim, değişime uyum, kriz yönetimi ve bilişsel süreçler alt boyutları altında toplanması öngörülmüştür (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong ve Brower, 2008; Maitlis, 2005; Qu ve Furnas, 2008; Thomas, vd., 1993; Weick, vd., 2005). Ölçekteki ifadelerin yanıtlanmasında hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) aralığında sıralanan 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında, ölçek maddelerinin ölçülmesi amaçlanan davranışları yansıtması önemlidir. Bununla birlikte her bir boyuttaki maddelerin ilgili olduğu boyut kapsamında yer aldığını belirlemek amacıyla uzman görüşlerinin alınması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için sekiz Eğitim Yönetimi alan uzmanı, bir İktisadi ve İdari Bilimler alan uzmanı, bir Ölçme Değerlendirme alan uzmanı ve bir uzman öğretmen araştırmaya dahil olmuştur. Bu bağlamda ölçek maddelerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerine ilişkin olarak görüşlerini "Uygun değil", "Kısmen uygun" ve "Oldukça uygun" seçeneklerinden birini seçerek belirtmişlerdir. Uzmanlardan uygun görmedikleri ya da kısmen uygun gördükleri maddeye ilişkin değerlendirme yapmaları talep edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler sonrasında ölçek geliştirme bağlamında oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanması için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte kapsam geçerliği, madde havuzunda yer alan maddelerin her biri için maddeyi uygun gören uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanmaktadır. Elde edilen sonuçlar kapsam geçerlik oranıyla karşılaştırılmıştır. Bu teknik bağlamında on bir uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt baz alındığında kapsam geçerlik oranı .59 altında olan 19 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ifade edilme biçimleri değiştirilmiştir. Ölçek maddeleri bir Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri yazım kuralları, imla ve noktalama açısından incelenmiştir. 37 maddeden oluşan ölçme aracı uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Tablo 3.

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Oranları Tablosu

Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı	Madde	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Oldukça Uygun	Kapsam Oranı
Madde 1	1	1	9	.64	Madde 30	1	2	8	.45
Madde 2	1	0	10	.82	Madde 31	0	2	9	.64
Madde 3	1	1	9	.64	Madde 32	1	3	7	.27
Madde 4	0	3	8	.45	Madde 33	1	1	9	.64
Madde 5	1	2	8	.45	Madde 34	0	1	10	.82
Madde 6	1	1	9	.64	Madde 35	0	3	8	.45
Madde 7	0	2	9	.64	Madde 36	0	1	10	.82
Madde 8	0	4	7	.27	Madde 37	1	1	9	.64
Madde 9	0	2	9	.64	Madde 38	0	1	10	.82
Madde 10	0	1	10	.82	Madde 39	1	2	8	.45
Madde 11	2	0	9	.64	Madde 40	0	0	11	1.00
Madde 12	1	0	10	.82	Madde 41	1	2	8	.45
Madde 13	0	2	9	.64	Madde 42	0	1	10	.82
Madde 14	1	1	9	.64	Madde 43	3	1	7	.27
Madde 15	1	1	9	.64	Madde 44	1	2	8	.45
Madde 16	0	0	11	1.00	Madde 45	0	0	11	1.00
Madde 17	1	1	9	.64	Madde 46	1	1	9	.64
Madde 18	0	3	8	.45	Madde 47	0	1	10	.82
Madde 19	0	2	9	.64	Madde 48	0	0	11	1.00
Madde 20	1	2	8	.45	Madde 49	0	2	9	.64
Madde 21	1	2	8	.45	Madde 50	3	0	8	.45
Madde 22	1	2	8	.45	Madde 51	2	1	8	.45
Madde 23	1	1	9	.64	Madde 52	1	2	8	.45
Madde 24	0	0	11	1.00	Madde 53	2	1	8	.45
Madde 25	1	2	8	.45	Madde 54	0	1	10	.82
Madde 26	0	0	11	1.00	Madde 55	1	0	10	.82
Madde 27	0	1	10	.82	Madde 56	2	1	8	.45
Madde 28	0	0	11	1.00	Madde 57	1	0	10	.82
Madde 29	0	2	9	.64					

Lawshe tekniği bağlamında 11 uzman için kapsam ölçütü .59 olarak belirlenmiştir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt (.59) altında kalan maddeler (4,5,8,18,20,21,22,25,30,32,35,39,41,43,44,50,51,52,53,56) uygun olmadığından ölçekten çıkarılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 20 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 20 istatistik paket programları kullanılmıştır. Faktörlerin elde edilmesinde değişkenler arasındaki varyansı sırasıyla açıklayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Yapı geçerliğinin sağlanması için ölçeğe ilk olarak Temel Bileşenler Analizi (TBA) temelinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından tespit edilen yapının doğruluğunu değerlendirmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizinin (TBA) kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü TBA'nın diğer yöntemlere göre faktör belirsizliğini azaltmada daha etkili ve psikometrik olarak daha güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). AFA'dan önce, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi ile belirlenmiştir. Faktör yapısı özdeğerlerin 1'den büyük olma ölçütü ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınarak belirlenmiştir. Yapılan AFA sonucunda, dört faktörden oluşan yapının doğruluğunu sınamak için birinci düzey ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, değişkenler arasında daha önceden belirlenen bir ilişkiye yönelik yapı ya da hipotezin test edilmesi için yapılan bir faktör analizi yöntemidir (Field, 2013).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172-300

3. BULGULAR

Bu bölümde geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda; madde analizi, AFA, birinci ve ikinci düzey DFA, güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Madde analizi

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin (OYAYYÖ) geçerlik çalışması kapsamında ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Madde Analizi Sonuçları

Madde No	M	S	Çarpıklık	Basıklık
1	3.38	1.350	-.499	-.964
2	3.37	1.326	-.421	-.915
3	3.32	1.316	-.358	-.978
4	3.28	1.312	-.402	-.914
5	3.29	1.267	-.287	-.860
6	3.31	1.318	-.352	-.941
7	3.13	1.038	.304	-.586
8	3.55	1.004	.001	-1.074
9	3.29	.956	.001	-.700
10	3.40	1.231	-.200	-1.019
11	3.31	1.135	.113	-1.247
12	3.25	.997	-.096	-.634
13	3.61	.912	-.624	.633
14	3.78	.992	-.873	.678
15	3.65	1.067	-.704	.097
16	3.53	.951	-.528	.331
17	3.70	.870	-.507	.790
18	3.72	.897	-.628	.691
19	3.34	1.188	-.163	-1.079
20	3.35	1.234	-.232	-1.087
21	3.51	1.300	-.439	-1.030
22	3.24	1.179	-.026	-1.060
23	3.25	1.274	-.253	-1.065

Tablo 4. Devamı

Madde No	M	S	Çarpıklık	Basıklık
24	2.91	1.076	.178	-.375
25	3.63	.914	-.345	-.202
26	3.52	.978	-.459	-.245
27	3.68	1.025	-.589	-.231
28	3.28	1.210	-.186	-.968
29	3.26	1.167	-.275	-.827
30	3.27	1.240	-.242	-.995
31	3.41	1.221	-.272	-.994
32	3.30	1.199	-.120	-.958
33	3.24	1.239	-.224	-.907
34	3.23	1.214	-.200	-.914
35	3.14	1.225	-.088	-.930
36	3.18	1.208	.005	-.993
37	3.18	1.163	-.034	-.974

304 kişiye ait ham veriler normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Veri analizinde kayıp ve uç değer analizi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanılmadığından yaklaşık değer atama işlemi yapılmamıştır. Uç değerler ise standartlaştırılmış z puanı ile değerlendirilmiş ve $\mp 3,28$ referans aralığında uç değere rastlanılmamıştır (Field, 2013). Sonrasında Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 2.91 ile 3.78 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, 8., 10., 11., 19., 20., 21., 22. ve 23. maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 aralığı dışında yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerin tekli normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçek geliştirme çalışmalarında bu aralıklar dışındaki değerlere sahip maddelerin ölçme aracından çıkarılması önerilmektedir (Şencan, 2005). Bu nedenle tek değişkenli normallik dağılımı göstermeyen bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve analize kalan maddeler ile devam edilmiştir. Diğer maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri .001 ile -.995 arasında olduğu için bu değerlerin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra 29 maddenin nasıl faktörleştiğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.2. Açımlayıcı faktör analizi

Ölçek geliştirme kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik testinin ise (Ki Kare = 6488.904; sd = 325; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits ve Esquivel, 2013; Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). Maddelerin toplanabilir olup olmadığı Tukey Toplanamazlık (Nonadditivity) Varyans Analizi ile değerlendirilmiş ve maddelerin toplanabilir olduğu görülmüştür ($F=81,453$; $p<.001$).

Faktörlerin belirlenmesinde değişkenler arasındaki varyansı açıklayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans, toplam varyans ve faktör sayısının belirlenmesine yönelik işlemler yapılmıştır. Ölçek faktörleri arasında ilişki olabileceği varsayıldığından eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tercih edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Dunteman, 1989; Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Temel bileşenler analizi sonucu ölçek

maddelerinin özdeğer puanı 1'in üzerinde olan dört faktör altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin dört faktörlü değerler tablosu aşağıda verilmiştir.

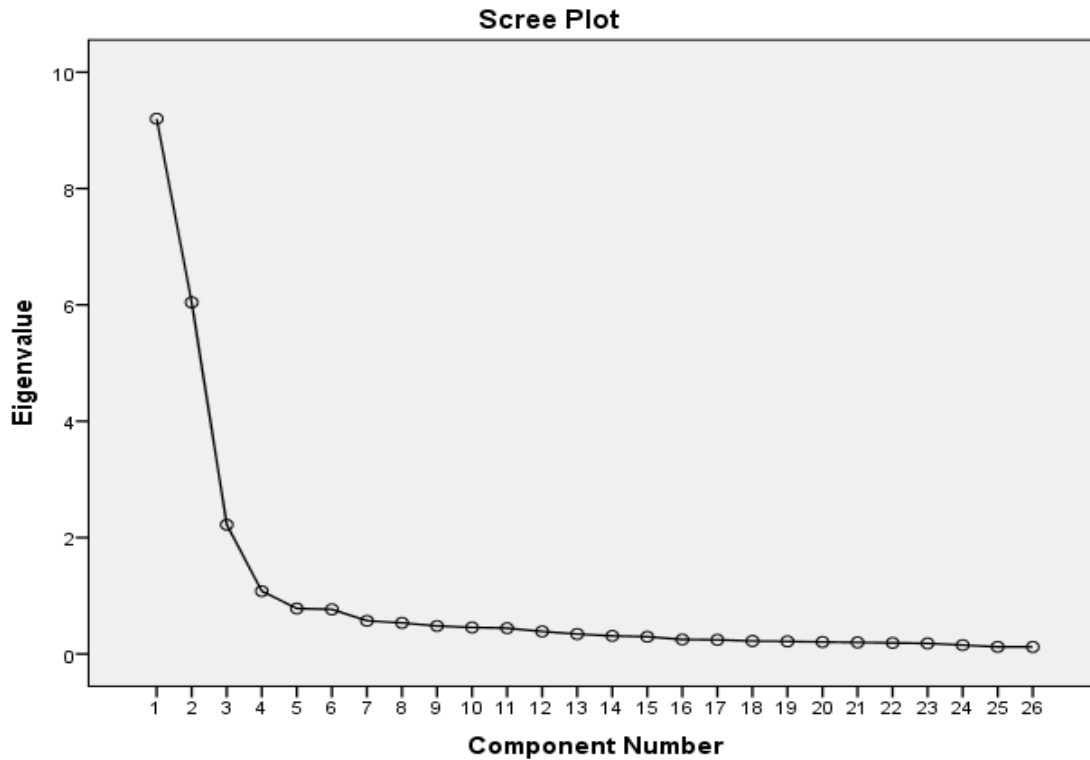
Tablo 5.

Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	9.200	35.385	35.385
2	6.043	23.243	58.628
3	2.221	8.541	67.170
4	1.079	4.151	71.321

Tablo 5'te görüldüğü üzere birinci faktörün ölçek özdeğeri 9.200, açıkladığı varyans %35.385'tir. İkinci faktörün özdeğeri 6.043, açıkladığı varyans %23.243'tür. Üçüncü faktörün sahip olduğu özdeğeri 2.221, açıkladığı varyans %8.541'dir. Dördüncü faktörün ise özdeğeri 1.079 ve açıkladığı varyans %4.151'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu dört faktörün toplam varyansın %71.321'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %40 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). Dolayısıyla analiz sonucu elde edilen oranın yeterli olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük faktörler önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı analiz sonucu özdeğeri 1'den büyük olan dört boyutun olduğu görülmüştür. Ayrıca özdeğeri 1'den büyük faktörlerin varyansa daha fazla katkı sağladığı belirtilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999).

Madde faktör yük değerleri arasındaki farkın .10 düzeyinden büyük olması gerekmektedir. Bununla birlikte madde faktör yük değerlerinin .30'un altında olmaması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda faktör yük değeri .30'un altında olan madde saptanmamıştır. Faktör yükleri arasında .10'dan daha az fark bulunan ve binişik madde olan toplam 3 madde ise (7., 9. ve 12. maddeler) ölçekten çıkarılmış ve her bir maddenin çıkarılmasında analiz tekrarlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir unsur olan yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin 26 maddesinin dört faktör etrafında toplandığı görülmektedir. Dördüncü faktörden itibaren çizgi eğiminin azaldığı ve yatay bir görünüm oluşturduğu görülmektedir (Pallant, 2007). Katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ortak Faktör Varyansı
Madde 30	.85				.81
Madde 29	.82				.76
Madde 34	.81				.75
Madde 33	.81				.77
Madde 35	.80				.73
Madde 31	.75				.74
Madde 28	.75				.72
Madde 37	.75				.66
Madde 32	.69				.68
Madde 36	.69				.68
Madde 3		.89			.84
Madde 1		.89			.80
Madde 2		.87			.80
Madde 6		.85			.78
Madde 4		.84			.77
Madde 5		.83			.77
Madde 15			.81		.71
Madde 18			.77		.67
Madde 14			.74		.70
Madde 16			.73		.60
Madde 13			.71		.57
Madde 17			.64		.46
Madde 26				.78	.68
Madde 25				.75	.73
Madde 24				.67	.69
Madde 27				.63	.69

Tablo incelendiğinde on maddeden oluşan bilişsel süreçler boyutunun madde faktör yük değerlerinin .69 ile .85 arasında, altı maddeden oluşan etkili iletişim boyutunun madde faktör yük değerlerinin .83 ile .89 arasında, altı maddeden oluşan değişime uyum boyutunun madde faktör yük değerlerinin .64 ile .81 arasında ve dört maddeden oluşan kriz yönetimi boyutunun madde faktör yük değerlerinin .63 ile .78 arasında olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde faktör yük değerlerinin .50'den küçük olmaması yapı geçerliliği açısından önerilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo incelendiğinde .50'den küçük olan madde faktör yük değerinin bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ortak faktör varyans değeri .20'den küçük olan herhangi bir madde bulunmamaktadır (Şencan, 2005). Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar maddelerin içeriklerine ve alanyazın araştırmasına bağlı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutları ve boyutlarda yer alan maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Boyutlar ve Boyutlarda Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Bilişsel Süreçler	10	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Etkili İletişim	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Değişime Uyum	6	13, 14, 15, 16, 17, 18
Kriz Yönetimi	4	24, 25, 26, 27

Tablo 7 incelendiğinde “Bilişsel Süreçler” boyutunda on madde (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37); “Etkili İletişim” boyutunda altı madde (1,2,3,4,5,6); “Değişime Uyum” boyutunda altı madde (13, 14, 15, 16, 17, 18) ve “Kriz Yönetimi” boyutunda ise dört madde (24, 25, 26, 27) bulunduğu görülmektedir. Birinci çalışma grubundan alınan veriler doğrultusunda yapılan AFA sonucunda 4 faktör etrafında toplanan 26 maddenin doğrulanması ve model veri uyumunun sınanması amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA için kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

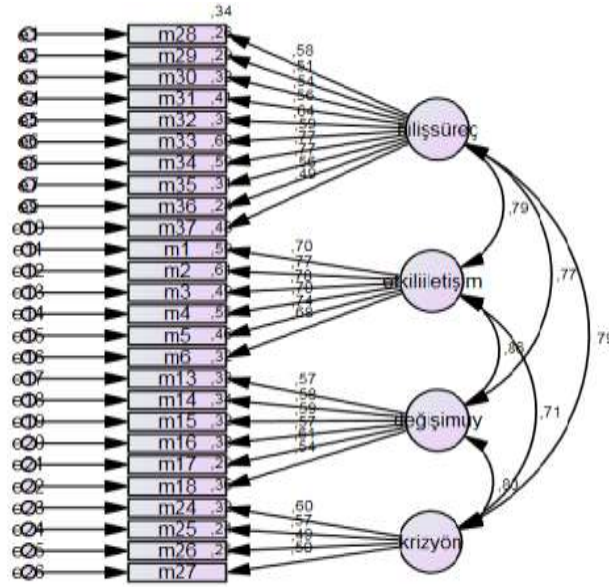
Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$
PNFI	$\geq .95$	$\geq .50$
PGFI	$\geq .95$	$\geq .50$

Kaynak: Jöreskog ve Sörbom, (1993); Kline, (1994); Hu ve Bentler, (1995); Schumacker ve Lomax, (2004); Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003) yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.3. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Birinci düzey DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



CMIN=490.407; DF=293; CMIN/DF=1.674; p=.000; RMSEA=.046; CFI=.933; GFI=.895

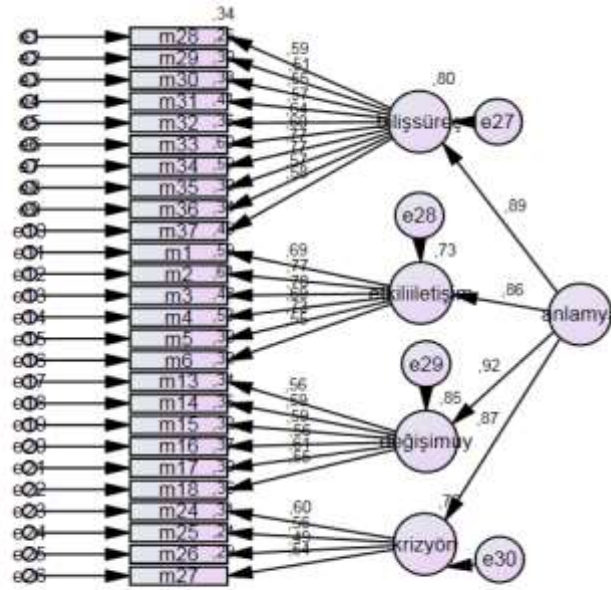
Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin birinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde ki-kare değeri $\chi^2=490.41$, serbestlik derecesi ise $sd=293$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.67$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. SRMR=.0466 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. NFI=.91, PNFI=.77, GFI=.90 ve PGFI=.75 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.88 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.93 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.93 değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2010; Çokluk, vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .71 ile .86 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .58, 2. madde için .51, 3. madde için .54, 4. madde için .56, 5. madde için .65, 6. madde için .59, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .56 ve 10. madde için .49 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .70, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .70, 5. madde için .74, 6. madde için .68 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .57, 2. madde için .58, 3. madde için .59, 4. madde için .57, 5. madde için .61, 6. madde için .54 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .57, 3. madde için .49, 4. madde için .50 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çok faktörlü yapıda olan ölçme araçlarına yönelik ikinci düzey DFA yapılması gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda birinci düzey DFA ile doğrulanan dört boyutlu yapının anlam yaratma faktörü altında birleşip birleşmediğini belirlemek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır.

3.4. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

İkinci düzey DFA sonucunda madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



CMIN=523,514; DF=298; CMIN/DF=1,757; p=,000; RMSEA=,049; CFI=,923; GFI=,890

Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde ki-kare değeri $\chi^2=523.51$, serbestlik derecesi ise $sd=298$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd=1.76$ elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyumu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir. SRMR=.0549 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. NFI=.90, PNFI=.77, GFI=.89 ve PGFI=.76 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir. Benzer bir şekilde AGFI=.87 kabul edilebilir bir uyum göstermiştir. Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.92 kabul edilebilir uyum göstermiştir. Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.92 değeri ise kabul edilebilir uyum göstermiştir (Bayram, 2013; Çokluk, vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, vd., 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004).

Şekil 2’de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .73 ile .92 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri bilişsel süreçler alt boyutunda 1. madde için .59, 2. madde için .51, 3. madde için .55, 4. madde için .57, 5. madde için .64, 6. madde için .60, 7. madde için .77, 8. madde için .77, 9. madde için .57 ve 10. madde için .58 olarak hesaplanmıştır. Etkili iletişim alt boyutunda 1. madde için .69, 2. madde için .77, 3. madde için .78, 4. madde için .69, 5. madde için .73, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Değişime uyum alt boyutunda 1. madde için .56, 2. madde için .59, 3. madde için .59, 4. madde için .56, 5. madde için .61, 6. madde için .55 olarak hesaplanmıştır. Kriz yönetimi alt boyutunda ise 1. madde için .60, 2. madde için .56, 3. madde için .49, 4. madde için .54 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin .45'ten yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

3.5. Güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği'nin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının hesaplanması Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın test edilmesi için gereklidir (Tezbaşaran, 1997). Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayı değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

OYAYYÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Katsayı Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha değeri
Bilişsel Süreçler	10	.80
Etkili İletişim	6	.81
Değişime Uyum	6	.80
Kriz Yönetimi	4	.85
OYAYYÖ Genel	26	.86

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Cronbach Alpha katsayı değerleri bilişsel süreçler boyutunda .80, etkili iletişim boyutunda .81, değişime uyum boyutunda .80 ve kriz yönetimi boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi kapsamında test yarılama yöntemi kullanılmıştır. 26 maddelik ölçeğin test yarılama yöntemi ile güvenilirliğini sınamak amacıyla ölçek iki eş forma ayrılarak (13'er madde) formlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Maddeler formdaki numaralarına göre tek ve çift olarak gruplandırılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Analiz sonucunda test yarılama korelasyon katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996). Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt boyutların kendi aralarında ve ölçeğin tamamıyla olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

OYAYYÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Bilişsel Süreçler	Etkili İletişim	Değişime Uyum	Kriz Yönetimi	OYAYYÖ Genel
Bilişsel Süreçler	1				
Etkili İletişim	.68**	1			
Değişime Uyum	.64**	.70**	1		
Kriz Yönetimi	.58**	.53**	.55**	1	
OYAYYÖ Genel	.90**	.88**	.84**	.72**	1

**p < .01

Tablo 10'da, ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .53 ile .70 arasında bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Madde ayırt ediciliğinde kullanılacak yöntemlerden biri alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizidir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla toplam puanlar ve boyutlar üzerinden alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. T testi sonuçları ve madde korelasyonları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

Alt ve Üst %27'lik Grubun t-Testi Sonuçları ve Madde Korelasyonları

Madde & Boyut	X	Ss	P	t puanı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	
M1	Üst Grup %27	4.05	.70	.000*	15.038	.60
	Alt Grup %27	2.16	.94	.000*		
M2	Üst Grup %27	4.09	.74	.000*	16.008	.67
	Alt Grup %27	2.11	.88	.000*		
M3	Üst Grup %27	4.10	.63	.000*	18.381	.69
	Alt Grup %27	1.99	.87	.000*		
M4	Üst Grup %27	4.02	.72	.000*	15.256	.63
	Alt Grup %27	2.23	.83	.000*		
M5	Üst Grup %27	3.90	.73	.000*	15.654	.68
	Alt Grup %27	2.11	.77	.000*		
M6	Üst Grup %27	3.98	.78	.000*	14.890	.66
	Alt Grup %27	2.13	.86	.000*		
M7	Üst Grup %27	3.85	.83	.000*	8.974	.51
	Alt Grup %27	2.77	.76	.000*		
M8	Üst Grup %27	3.82	.82	.000*	10.237	.53
	Alt Grup %27	2.60	.75	.000*		
M9	Üst Grup %27	3.79	.84	.000*	10.178	.54
	Alt Grup %27	2.48	.86	.000*		
M10	Üst Grup %27	3.69	.74	.000*	9.207	.50
	Alt Grup %27	2.64	.76	.000*		
M11	Üst Grup %27	3.78	.81	.000*	11.493	.55
	Alt Grup %27	2.40	.77	.000*		
M12	Üst Grup %27	3.89	.81	.000*	9.098	.49
	Alt Grup %27	2.67	.95	.000*		
M13	Üst Grup %27	3.32	.76	.000*	8.612	.52
	Alt Grup %27	2.28	.85	.000*		
M14	Üst Grup %27	3.30	.95	.000*	6.772	.45
	Alt Grup %27	2.40	.78	.000*		
M15	Üst Grup %27	3.59	.88	.000*	6.834	.42
	Alt Grup %27	2.68	.87	.000*		
M16	Üst Grup %27	3.59	.99	.000*	7.305	.44
	Alt Grup %27	2.59	.80	.000*		
M17	Üst Grup %27	4.24	.66	.000*	8.644	.51
	Alt Grup %27	3.22	.88	.000*		
M18	Üst Grup %27	3.99	.80	.000*	7.367	.47
	Alt Grup %27	3.07	.85	.000*		
M19	Üst Grup %27	4.31	.72	.000*	9.337	.51
	Alt Grup %27	3.15	.91	.000*		
M20	Üst Grup %27	4.30	.67	.000*	10.868	.54
	Alt Grup %27	3.07	.82	.000*		
M21	Üst Grup %27	4.07	.82	.000*	9.721	.58
	Alt Grup %27	2.62	1.12	.000*		
M22	Üst Grup %27	4.11	.86	.000*	9.022	.55
	Alt Grup %27	2.77	1.10	.000*		

Tablo 11. Devamı

Madde & Boyut		X	Ss	P	t puanı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
M23	Üst Grup %27	4.21	.70	.000*	12.888	.68
	Alt Grup %27	2.61	.92	.000*		
M24	Üst Grup %27	4.26	.62	.000*	12.047	.67
	Alt Grup %27	2.72	1.02	.000*		
M25	Üst Grup %27	4.20	.83	.000*	8.097	.47
	Alt Grup %27	3.09	.96	.000*		
M26	Üst Grup %27	4.25	.67	.000*	9.497	.48
	Alt Grup %27	3.17	.82	.000*		
Bilişsel Süreçler	Üst Grup %27	4.19	.32	.000*	17.744	.89
	Alt Grup %27	2.95	.57	.000*		
Etkili İletişim	Üst Grup %27	4.02	.43	.000*	27.511	.87
	Alt Grup %27	2.12	.48	.000*		
Değişime Uyum	Üst Grup %27	3.80	.48	.000*	17.827	.83
	Alt Grup %27	2.59	.41	.000*		
Kriz Yönetimi	Üst Grup %27	3.45	.66	.000*	10.570	.71
	Alt Grup %27	2.49	.53	.000*		
Toplam	Üst Grup %27	102.69	8.62	.000*	26.285	.89
	Alt Grup %27	67.74	8.91	.000*		

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğe ait her bir madde ve alt boyutların üst ve alt gruplarda farkının yapılan T-testi sonucu anlamlı olduğu ve bu farkın üst %27 grubunun lehine olduğu gözlenilmektedir. Yani bu ölçeğin düşük puan alan katılımcılar ile yüksek puan alan katılımcıları ayırt edebildiği söylenebilir. Bununla birlikte her bir madde ölçeğin geneli ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir ($p < .001$). Tablo 11 incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin .42 ile .69 arasında olduğu maddelerin korelasyon değerlerinin .05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu için .30 ve üstü değere sahip maddeler ayırt edici olarak kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2012).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Anlam yaratma liderliğin kilit unsurudur. Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterlikleri etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin, okul kültüründe yer alan kişileri okul içinde olup bitenler hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Anlam yaratma, içinde yaşadığımız dinamik dünyada okul yöneticilerinin neler olup bittiğini daha iyi kavramalarına katkı sağlar (Brezicha, vd., 2015; Brown, vd., 2000; Fullan, 2014). Okul yöneticiliğinde anlam yaratma, belirsiz deneyimlere anlam vermek ile ilgilidir. Liderler, örgüt içindeki paydaşlarla etkileşime girdikçe, gözlemlenebilir liderlik davranışları ve eylemleriyle sonuçlanan bir anlam yaratma sürecine girerler. Bu gözlemlenebilir davranışların öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu ve en azından öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı etkileri olduğu bilinmektedir (Azah, 2014).

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong ve Brower, 2008; Maitlis, 2005; Thomas, vd., 1993; Weick, vd., 2005). Sonrasında araştırmacılar tarafından öğretmenler

ile yapılan öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin dört boyuttan oluşabileceği öngörülmüştür. 304 öğretmenden toplanan veriler ile AFA, 322 öğretmenden toplanan veriler ile birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört faktörden oluşan 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu dört faktörün toplam varyansın %71.321'ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen boyutlar madde içeriklerine uygun olarak; bilişsel süreçler, etkili iletişim, değişime uyum ve kriz yönetimi olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, birinci ve ikinci düzey DFA ile doğrulanmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, vd., 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004). OYAYYÖ'nün alt boyutlarına ve geneline ilişkin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değeri incelenmiştir. Cronbach Alpha katsayı değerleri bilişsel süreçler boyutunda .80, etkili iletişim boyutunda .81, değişime uyum boyutunda .80 ve kriz yönetimi boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayı değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği açısından yeterlidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996). Son olarak ölçeğin alt boyutlarının arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve katsayı değerlerinin .53 ile .70 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucu, geliştirilen OYAYYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. 26 madde ve dört boyuttan oluşan ölçek beşli Likert (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=çoğunlukla, 5=her zaman) tipindedir. Ölçekten elde edilebilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur ve ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerine ilişkin öğretmen algı düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin, okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçeğin farklı örneklemeler üzerinden uygulanması durumunda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yinelenmesi alanyazına katkı sağlayabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, ölçeğin özel okul öğretmenleri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yinelenmesi önerilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ulusal ve uluslararası bağlamda okul yöneticilerinin anlam yaratma yeterliklerini belirleyebilecek geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışma ile söz konusu boşluğun doldurulmasına çalışılmıştır.

Kaynakça/Reference

- Aksoy, B. (2014). Örgütsel analizde alternatif bir bakış açısı: Karl Weick ve anlam yaratma. *Akdeniz İ. İ. B. F. Dergisi*, (29), 42-63.
- Albolino, S., Cook, R., & O'Connor, M. (2007). Sensemaking, safety, and cooperative work in the intensive care unit. *Cogn Tech Work*, 9(3), 131-137.
- Allbright, D. E. (2000). *Shared sensemaking disconnects within one marketing research firm's strategic dialogues* (Unpublished doctoral thesis). Athens: The University of Georgia.
- Ancona, D. (2012). Sensemaking: Framing and acting in the unknown. In S. A. Snook, N. N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *The handbook for teaching leadership* (pp. 3-19).
- Azah, V. N. (2014). *District influence on principals' efficacy and sensemaking in their school improvement efforts* (Unpublished doctoral thesis). University of Toronto, USA.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bansler, J. R. P., & Havn, E. (2006). Sensemaking in technology-use mediation: Adapting groupware technology in organizations. *Computer Supported Cooperative Work*, 15(1), 55-91.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 5-13.
- Brezicha, K. Bergmark, U., & Mitra D. L. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly* 51(1), 96-132.
- Brown, M. Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement* 11(2), 237-258.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *Nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Coburn, C. E. (2001). Sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 145-170.
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122, 465-475.
- Comfrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comfrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Cornelissen, J. P. (2012). Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137.
- Coutu, D. (2003). Sense and reliability: A conversation with celebrated psychologist Karl E Weick. *Harvard Business Review*, 81(4), 84-90.
- Craig-Lees, M. (2001). Sense making: Trojan horse? Pandora's box? *Psychology and Marketing*, 18(5), 513-526.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daft, R. L., & Weick K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Doğan, D. (2010). *Ürün geliştirme takımlarında anlamlandırma yetenekleri ve proje başarısı ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal components analysis*. Sage publications.

- Eisenberg, E. M. (2006). Karl Weick and the aesthetics of contingency. *Organization Studies*; 27(11), 1693-1707.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Furnas, G., & Russell, D. M. (2005). Making sense of sensemaking. Conference: Extended Abstracts Proceedings of the 2005 Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI, Portland, Oregon, USA, April 2-7.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Ganon-Shilon, S., Shaked, H., & Schechter, C. (2020). Principals' voices pertaining to shared sense-making processes within a generally-outlined pedagogical reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.
- Gephart, R. P., Topal, C., & Zhang, Z. (2010). *Future-oriented sensemaking: Temporalities and institutional legitimation*. T. H. (Edt.) *Process, sensemaking, and organizing içinde*, (ss. 275-312). Oxford: Oxford University Press.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433-448.
- Glynn, M. A., & Abzug, R. (2002). Institutionalizing identity: Symbolic isomorphism and organizational names. *Academy of Management Journal*, 45(1), 267-280.
- Gözde, M. (2019). *Üst düzey yöneticilerin stratejik anlamlandırmasına yönelik nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). *Evaluating model fit*. In Hoyle. R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*, (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage publications.
- Jakobsen, M., Worm, V., & Li, X. (2018). Making sense of context in international business: Some methodological reflections. *Asia Pacific Management Review*, 23(4), 251-257.
- Jensen, E. (2009). Sensemaking in military planning: A methodological study of command teams. *Cognition, Technology & Work*, 11(2), 103-118.
- Jeong H. S., & Brower, R. S. (2008). Extending the present understanding of organizational sensemaking three stages and three contexts. *Administration and Society*, 40(3), 223-252.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006). Making sense of sensemaking 1: Alternative perspectives. *IEEE Intelligent Systems*, 21(4), 70-73.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leithwood, K., Louis, K., & Anderson, S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., & Robinson, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50, 629-665.
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.

- Meydan, H. C., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Minarik, M. M. (2008). Building knowledge through sensemaking: Connecting the dot with the new information. Reno: University of Nevada.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel taklaşımlar-II*. (Çev. S. Özge). Ankara: Yayınodası Kitapçılık.
- Qu, Y., & Furnas, G. W. (2008). Model-driven formative evaluation of exploratory search: A study under a sensemaking framework. *Information Processing and Management*, 44, 534-555.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd Edition). Berkshire: Open University Press.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Petko, D., Egger, N., Cantieni, A., & Wespi, B. (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional?. *Computers & Education*, 84, 49-61.
- Reid, D. B. (2020). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 251-267.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration* 53(3), 374-392.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the anlamlandırma perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 6-32.
- Sarmiento, J. W., & Stahl, G. (2006). Sustaining and bridging sense-making across multiple interaction spaces. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 43(1), 1-6.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, G., & Good, D. (2013). The work of middle managers: Sensemaking and sensegiving for creating positive social change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(1), 95-122.
- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense making at the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, J. B., Clark, S. M., & Gioia, D. A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(2), 239-270.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

- Tillmann, K., & Goddard, A. (2008). Strategic management accounting and sense-making in a multinational company. *Management Accounting Research*, 19(1), 80-102.
- Weick, K. R. (2019). *Principal sensemaking of policy reform in illinois: Focused supervision and evaluation of teachers* (Unpublished doctoral thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Weick, K. E. (1979). The social psychology of organizing. *Management*, 18(2), 189-193.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (2001) *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of organization: Vol. 2. The impermanent organization*. Chichester: Wiley.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005) Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 14(4), 409-421.
- Weinberg, A., Wiesner, E., & Fukawa-Connelly, T. (2014). Students' sense-making frames in mathematics lectures. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 168-179.

EKLER

Ek-1. Okul Yöneticilerinin Anlam Yaratma Yeterlikleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerle katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Etkili İletişim	1.Okul müdürümüz ile rahat bir biçimde konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
	2.Okul müdürümüz konuştuğu kişileri dikkatle dinler.	1	2	3	4	5
	3.Okul müdürümüz iletişim konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
	4.Okul müdürümüz kararlarının nedenini açıklar.	1	2	3	4	5
	5.Okul müdürümüz konuşması ile dinleyenleri etkiler.	1	2	3	4	5
	6.Okul müdürümüz anlaşılır bir şekilde iletişim kurar.	1	2	3	4	5
Değişime Uyum	7.Okul müdürümüz değişen durumlara kolaylıkla uyum sağlar.	1	2	3	4	5
	8.Okul müdürümüz okuldaki değişim sürecinde öğretmenleri yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahiptir.	1	2	3	4	5
	9.Okul müdürümüz değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
	10.Okul müdürümüz değişime gösterilen dirençlere karşı etkili bir yönetim sergiler.	1	2	3	4	5
	11.Okul müdürümüz değişim sürecinin gereklerini uygularken risk almaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
	12.Okul müdürümüz değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
Kriz Yönetimi	13.Okul müdürümüz kriz oluşmadan önce kriz sinyallerini fark eder.	1	2	3	4	5
	14.Okul müdürümüz kriz durumunda olayların nedenlerini düşünür.	1	2	3	4	5
	15.Okul müdürümüz beklenmedik bir olay meydana geldiğinde olaylar arasında ilişki kurmaya çalışır.	1	2	3	4	5
	16.Okul müdürümüz kriz durumlarına ilişkin çözümler üretir.	1	2	3	4	5
Bilişsel Süreçler	17.Okul müdürümüz olayları dikkatli bir biçimde gözlemler.	1	2	3	4	5
	18.Okul müdürümüz olayları yorumlamak için bilgi toplar.	1	2	3	4	5
	19.Okul müdürümüz topladığı bilgileri analiz eder.	1	2	3	4	5
	20.Okul müdürümüz olaylar arasında ilişki kurar.	1	2	3	4	5
	21.Okul müdürümüz karmaşık olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini belirler.	1	2	3	4	5
	22.Okul müdürümüz yaşanan karmaşık durumların olası sonuçlarını tahmin eder.	1	2	3	4	5
	23.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin ipuçlarına odaklanır.	1	2	3	4	5
	24.Okul müdürümüz ipuçlarından hareketle karmaşık olayları anlamlandırır.	1	2	3	4	5
	25.Okul müdürümüz karmaşık durumlara ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyar.	1	2	3	4	5
	26.Okul müdürümüz okulda olup bitenler hakkında ilgili kişileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is inevitable for organizations to encounter uncertainties while continuing their activities. Although this situation is considered as an undesirable situation in organizations, Weick (1995) states that uncertainty is necessary for organizations and beneficial for organizational development. Uncertainty within the organization provides the formation of different interpretations by the employees of the organization. Differences create an opportunity to unite at a common point. On the other hand, the authoritarian attitudes of managers may cause some problems in the sensemaking process. The inability to express feelings and thoughts comfortably may prevent the employees of the organization from meeting on a common ground (Eisenberg, 2006). Sensemaking is a necessary condition for organizations to understand what is happening around them. Organizations that cannot correctly interpret the developments within and outside the organization may suffer from this situation (Kezar and Eckel, 2002; Gioia and Chittipeddi, 1991; Weick, Sutcliffe and Obstfeld, 2005).

When the literature on sensemaking is examined, it has been seen that various studies have been carried out in the field of education (Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Reid, 2020; Ganon-Shilon, Shaked, & Schechter, 2020; Weinberg, Wiesner, & Fukawa-Connelly, 2014; Weick, 2019). It is seen that there are a limited number of studies especially in our country (Aksoy, 2014, Doğan, 2010, Gözde, 2019). When the researches are examined, although there are studies on sensemaking, a valid and reliable scale to determine the sensemaking competencies of school administrators has not been reached. The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the sensemaking competencies of school administrators. Revealing the sensemaking proficiency levels of school administrators can give clues about the reactions of school administrators in situations of chaos. In this way, managers can find the opportunity to self-criticize their ability to sensemaking. Sensemaking competencies; it expresses a very comprehensive concept that includes communication, adaptation to change, crisis management and cognitive processes. Today, it is important for the administrators to be successful in their ability to sensemaking in order for schools to reach their goals. The rapid experience of change makes it inevitable for schools to encounter uncertain situations. At this point, school administrators need to manage the process effectively. Therefore, managers need to be knowledgeable about their sensemaking competencies and to act consciously in this regard. Sensemaking is an important issue, but a concept that has not been studied much in the national context. With the developed scale, the importance of the concept of sensemaking has been tried to be emphasized. It is expected that the developed scale will enable researchers and practitioners to determine the relationships between sensemaking and various variables. Considering that the developed scale will provide important feedback to researchers and practitioners, it is expected to contribute to the field.

2. METHOD

In the study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool for evaluating the sensemaking competencies of school administrators according to teachers' opinions. In order to realize the purpose of the research, scanning design was preferred among the quantitative research designs. Survey type research is one of the research designs used to collect information about the characteristics of the universe (Neuman, 2017).

The path followed during the development of the scale is explained below.

EFA method is used to reveal the hidden structure in scale development studies (Brown, 2006; Schumacker & Lomax, 2004). In scale development studies, CFA should be performed with a different data set than the data set in which EFA was performed (Schumacker & Lomax, 2004). Thus, the validity of the structure found as a result of EFA is demonstrated with the help of CFA using a different data set.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

With this research, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that reveals the competence of school administrators to sensemaking. In this context, first of all, a literature review was conducted and studies on the subject were examined (Ancona, 2012; Cornelissen, 2012; Coutu, 2003; Jeong & Brower, 2008; Maitlis, 2005; Thomas, et al., 1993; Weick, et al., 2005). Afterwards, the opinions of the teachers made with the teachers by the researchers were examined. Accordingly, it was envisaged that the scale could consist of four dimensions. EFA was conducted with the data collected from 304 teachers, and first and second level CFA was performed with the data collected from 322 teachers. As a result of the analysis, a 26-item scale consisting of four factors was obtained. As a result of exploratory factor analysis, it was seen that four factors explained 71.321% of the total variance. The dimensions obtained are in accordance with the substance contents; cognitive processes, effective communication, adaptation to change and crisis management. The four-factor structure obtained as a result of EFA was confirmed by first and second level CFA (Hu & Bentler, 1999; Kline, 1994; Meydan & Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Seçer, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick and Fidell, 2007; Thompson, 2004). Cronbach Alpha value was examined in order to determine the reliability of SASCS 's sub-dimensions and generality. The Cronbach Alpha coefficient values were calculated as .80 in the cognitive processes dimension, .81 in the effective communication dimension, .80 in the change adaptation dimension and .85 in the crisis management dimension. For the entire scale, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .86. These values are sufficient for the reliability of the scale (Fraenkel & Wallen, 2006; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

Finally, the correlation values between the sub-dimensions of the scale were calculated and it was seen that the coefficient values were between .53 and .70. As a result of the analysis, it can be said that the developed SASCS is a valid and reliable measurement tool. The scale, which consists of 26 items and four dimensions, is a five-point Likert type (1=never, 2=rarely, 3=sometimes, 4=often, 5=always). The lowest score that can be obtained from the scale is 26 and the highest score is 130, and there is no reverse scored item in the scale. The increase in the scores obtained from the scale means that the perception levels of the teachers regarding the sensemaking competencies of the school administrators also increase. It is thought that the scale will contribute to the researches on the determination of the sensemaking competencies of school administrators. In case the scale is applied on different samples, repeating the validity and reliability analyzes may contribute to the literature. In addition, it may be recommended to repeat the validity and reliability studies of the scale on private school teachers in future studies. When the relevant literature is examined, no developed scale has been found that can determine the sensemaking competencies of school administrators in national and international contexts. With this study, it has been tried to fill this gap.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 35853172-300

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Kaynak taramasının yapılması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve makale yazımı.

Yazar 2: Çalışma için fikir oluşturulması, çalışma yönteminin belirlenmesi, makale yazımı ve makalenin gönderim öncesi değerlendirilmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.