



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK  
DAVRANIŞLARINI GÖSTERME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK  
BİR META-ANALİZ

DOKTORA TEZİ

**Ali KIŞ**

**Malatya-2013**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK  
DAVRANIŞLARINI GÖSTERME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN  
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK  
BİR META-ANALİZ

DOKTORA TEZİ

**Ali KIŞ**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN**

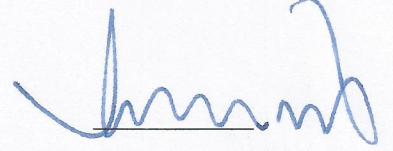
**Malatya-2013**

T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Ali KIŞ tarafından hazırlanan OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARINI GÖSTERME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BİR META-ANALİZ başlıklı bu çalışma, 02.09.2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

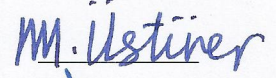
Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ



Üye: Doç. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN



Üye: Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER



Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM



O N A Y

.... / 09 / 2013  
Prof. Dr. Celal ÇAKAN  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ali KIŞ

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yönetici ve öğretmen algılarını nicel yöntemler kullanarak ölçen araştırmaların sistematik sentezini yaparak, çeşitli değişkenler açısından etki büyüklüklerini belirlemektir.

Tez konusunun belirlenmesinde ve bu aşamaya getirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında başlangıcından sonuna kadar uzmanlığı, rehberliği ve geribildirimleriyle bana çok büyük destek veren, fikirleri ile yol gösteren, motivasyonumu hep yükselten, benim bu çalışmayı gerçekleştirebileceğime inanan ve bana güvenen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN hocama en derin teşekkürlerimi sunarım. Beni meta-analiz dünyası için teşvik etmesi ve süreci başarıyla tamamlama desteği için de sayın hocama şükranlarımı sunarım.

Tez önerimin savunma anından itibaren Tez İzleme Komite toplantılarında ve ihtiyaç duyduğum diğer zamanlarda verdikleri destek ve önerileriyle bu tezin ortaya çıkmasında katkıları olan değerli hocam Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ ve Yrd.Doç.Dr. Taşkın YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ders döneminde, özellikle sosyal bilim dünyası, araştırma yöntemleri, eğitim bilimleri alanına ait temel konular ve daha birçok alanda çok değerli paylaşımlarda bulunan değerli hocalarım Doç.Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Doç.Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Yrd. Doç Dr. Mahire ASLAN ve Yrd. Doç.Dr. Sevim ÖZTÜRK'e de teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışmaları sırasında beni kırmayarak, ikinci kodlayıcı olmayı kabul edip kodlama güvenilirliğinin sağlanmasında katkı sağlayan Eğitim Yönetimi alanında araştırma görevlisi doktora öğrencisi Duygu ÇOBAN'a da teşekkür ederim.

Bu tezin hazırlanması aşamasında bana güvenen, rahatlarından benim için vazgeçen, çalışmalarında hep yükümü hafifletmeye çalışan, yoğun çalışma temposunda bana anlayış gösteren ve her türlü desteklerini benden esirgemeyen; en az benim kadar bu çalışma için fedakârlık yapmış olan sevgili eşim Ruhan'a, kızım Dilara'ya ve oğlum Ahmet'e de sevgilerimi sunarım.

Bu doktora tezi, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2013/19 proje no ile desteklenmiştir.

Tüm bu katkılara karşın araştırmanın tüm sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Malatya, 2013

Ali KIŞ

## ÖZET

### OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARINI GÖSTERME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BİR META-ANALİZ

KIŞ, Ali

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN  
Eylül-2013, XIX+243 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin etki büyüklüklerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitim bilimleri alanında son yıllarda giderek artan şekilde kullanılmaya başlanan meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir. 126 çalışma içerisinden araştırmaya dahil edilme kriterlerine uyan 48 çalışmada toplam örneklem sayısı 19.768 yönetici ve öğretmendir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri görev ünvanı, cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakültedir. Ayrıca, birincil araştırmalarda değerlendirmeye katılmayan moderatör değişkenler de bu araştırmada analiz edilmiştir. Bu değişkenler uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi ve kullanılan ölçektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarında erkek öğretmenler lehine önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü ( $d=0.04$ ) belirlenmiştir. Görev ünvanına göre ise yöneticiler lehine orta düzeye yakın ( $d=0.40$ ) bir etki büyüklüğü; branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine önemsiz düzeyde ( $d=0.06$ ) bir etki büyüklüğü; öğrenim düzeyine göre ön lisans mezunu öğretmenler lehine düşük düzeyde ( $d=0.12$ ) bir etki büyüklüğü ve mezun olunan fakülte değişkeni açısından da eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine düşük düzeyde ( $d=0.14$ ) bir etki büyüklüğü belirlenmiştir. Moderatör analizleri sonucunda ise sadece branş değişkeni açısından yayın türü ve örneklem içeriği analizlerinde istatistiksel anlamlı fark belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin hem yöneticiler hem de öğretmenlerin bilgilendirilebileceği ortak etkinlikler yapılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretimsel liderlik, Meta-analiz, Etki büyüklüğü, Okul yöneticisi, Öğretmen

## ABSTRACT

### THE VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON LEVELS OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOURS: A META-ANALYSIS

KIŞ, Ali

PhD., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Educational Administration and Supervision

Advisor: Assistant Professor Doctor Necdet KONAN  
September-2013, XIX+243 pages

The aim of this study is to determine the effect sizes concerning the views of administrators and teachers on levels of school principals' instructional leadership behaviours. To do this, a meta-analysis was conducted, which has been increasingly popular in educational sciences in recent years. Out of 126 studies, 48 matched the inclusion criteria, and have a total sample size of 19.768 administrators and teachers. Independent variables of the study are working title, gender, branch, education level and faculty graduation. In addition, various moderator variables, which are not normally taken into account in primary researches, were also analyzed. These are research area, publication type, sample content, school level and the data collection tool. Results indicated that between the views of male and female teachers on levels of principals' instructional behaviours, there was little difference. The effect size for gender variable is  $d=0.04$  at trivial level and favouring male teachers. For working title variable, the effect size is  $d=0.40$  at nearly medium level and favouring principals; for branch variable, the effect size is  $d=0.06$  at trivial level and favouring classroom teachers; for education level variable, the effect size is  $d=0.12$  at small level and favouring teachers having associate degree; for faculty graduation variable, the effect size is  $d=0.14$  at small level and favouring teachers having education faculty undergraduate degree. As a result of moderator variables, only branch variable has statistically significant difference in terms of publication type and sample content. Concerning the instructional leadership role of principals, mutual understanding platforms can be created to awaken both principals and teachers.

**Keywords:** Instructional leadership, Meta-analysis, Effect Size, Principal, Teacher



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
<b>BÖLÜM</b>	
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Önem.....	6
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
II. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	10
2.1.1. Öğretimsel Liderlik.....	10
2.1.1.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	18
2.1.2. Meta-Analiz.....	20
2.1.2.1. Meta-Analizin Tarihçesi.....	24
2.1.2.2. Meta-Analiz Türleri.....	28
2.1.2.3. Meta-Analizde İstatistiksel Model Seçimi.....	29
2.1.2.4. Meta-Analizde Temel Basamaklar.....	30
2.1.2.5. Meta-Analizde Grafikler.....	31

BÖLÜM	Sayfa
2.2. İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.1. Öğretimsel Liderlik (Yurtdışında Yapılan Araştırmalar)..	34
2.2.2. Öğretimsel Liderlik (Türkiye’de Yapılan Araştırmalar)..	41
2.2.3. Meta Analiz (Yurtdışında Yapılan Araştırmalar).....	51
2.2.4. Meta Analiz (Türkiye’de Yapılan Araştırmalar).....	59
III. YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Verilerin Toplaması.....	71
3.2.1. Taramada Kullanılan “Anahtar Sözcükler”.....	71
3.2.2. Tarama Yapılan Kaynaklar ve Veritabanları.....	72
3.2.3. Dahil Edilme Kriterleri.....	73
3.2.4. Hariç Tutma Kriterleri.....	74
3.2.5. Kodlama Yöntemi.....	74
3.2.6. Kodlama Protokolü Güvenirliği.....	75
3.2.7. Geçerlik.....	77
3.2.8. Bağımlı Değişken.....	77
3.2.9. Bağımsız Değişkenler.....	77
3.2.10. Çalışma Moderatörleri.....	77
3.2.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler.....	78
3.3. Verilerin Analizi.....	85
3.3.1. Etki büyüklüğü sınıflandırmaları.....	86
IV. BULGULAR VE YORUM.....	88
4.1. Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analiz Bulguları .....	88
4.1.1. Yayın Yanlılığı.....	88
4.1.2. Görev Ünvanına İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler.....	90
4.1.3. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.....	92

4.1.4. Görev Ünvanına İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği.....	93
4.1.5. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	95
4.1.6. Homojenlik Testi, Q ve $I^2$ İstatistiği.....	96
4.1.7. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları.....	97
4.1.8. Görev Ünvanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi...	100
4.1.8.1. Görev Ünvanına Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları.....	100
4.1.8.2. Görev Ünvanına Göre Moderatör Analizi Sonucu .....	108
4.2. Öğretmen Cinsiyetine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları .....	108
4.2.1. Yayın Yanlılığı.....	108
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler.....	110
4.2.3. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.....	113
4.2.4. Cinsiyete İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği.....	114
4.2.5. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	116
4.2.6. Homojenlik Testi, Q ve $I^2$ İstatistiği.....	117
4.2.7. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları.....	118
4.2.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	121
4.2.8.1. Öğretmenin Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları.....	121

	Sayfa
4.2.8.2.Cinsiyet Değişkenine Göre Moderatör Analizi Sonucu .....	132
4.3.Öğretmen Branşına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyükliğünün Analizi Bulguları .....	132
4.3.1. Yayın Yanlılığı.....	132
4.3.2.Öğretmenlerin Branşına İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler.....	134
4.3.3.Öğretmen Branş Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.....	136
4.3.4.Branş Değişkenine İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği.....	137
4.3.5.Öğretmen Branşına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	139
4.3.6. Homojenlik Testi, Q ve I <sup>2</sup> İstatistiği.....	140
4.3.7.Öğretmen Branşına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları.....	141
4.3.8.Branş Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	144
4.3.8.1.Öğretmenin Branşının Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları.....	147
4.3.8.2.Branş Değişkenine Göre Moderatör Analizi Sonucu .....	155
4.4.Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları.....	155
4.4.1. Yayın Yanlılığı.....	155
4.4.2.Öğrenim Düzeyine İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler.....	157
4.4.3.Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.....	160
4.4.4.Öğrenim Düzeyine İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği.....	161

BÖLÜM	Sayfa
4.4.5.Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	163
4.4.6. Homojenlik Testi, Q ve I <sup>2</sup> İstatistiği.....	164
4.4.7.Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları.....	165
4.5.Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları.....	166
4.5.1.Yayın Yanlılığı.....	166
4.5.2.Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler.....	168
4.5.3.Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.....	170
4.5.4.Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği.....	171
4.5.5.Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	173
4.5.6. Homojenlik Testi, Q ve I <sup>2</sup> İstatistiği.....	174
4.5.7.Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları.....	175
4.6.Aykırı Değerler Analizi.....	176
4.6.1.Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Homojenlik Testi....	177
4.6.2.Aykırı Değerler Analizi Sonucu.....	179
V.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	179
5.1.Sonuçlar.....	179
5.1.1.Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	180
5.1.2.Öğretmen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	182
5.1.3.Öğretmen Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	184
5.1.4.Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	185

BÖLÜM	Sayfa
5.1.5.Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	187
5.1.6.Aykırı Değerler Analizine İlişkin Sonuçlar.....	188
5.1.7.Meta-analiz Uygulamasına İlişkin Sonuçlar.....	188
5.2.Öneriler.....	190
5.2.1.Uygulamacılar İçin Öneriler.....	190
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	190
KAYNAKÇA.....	193
EKLER	
Ek 1 Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik Analizi Formu.....	208
Ek 2 Kodlama Protokolü.....	209
Ek 3 Araştırmaya Dahil Edilmeyen Çalışmalar.....	210
Ek 4 Ulaşılan ve Ulaşılamayan Çalışmaların Yazar ve Danışmanlarına Gönderilen E-Mail Örneği.....	216
Ek 5 Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu.....	217
Ek 6 Öğretmen Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki büyüklükleri Tablosu.....	222
Ek 7 Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu..	224
Ek 8 Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu...	226
Ek 9 Görev Ünvanı Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu.....	230
Ek 10 Meta-analize Dahil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Öğretimsel Liderlik Ölçekleri.....	242

## TABLolar LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
Tablo 1	Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	19
Tablo 2	Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları.....	75
Tablo 3	Kodlayıcılar Arası Uyum Kappa Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4	Kappa İstatistiği Yorumlama Tablosu.....	76
Tablo 5	Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 6	Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalardaki Bağımsız Değişkenler ve Hesaplanan Etki Büyüklükleri.....	80
Tablo 7	Dahil Edilen Çalışmaların Veri İçerme Düzeyleri .....	83
Tablo 8	Araştırmanın Değişkenlerine Ait Hesaplanan Toplam Etki Büyüklükleri Sayısı .....	85
Tablo 9	Görev Ünvanı Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N .....	90
Tablo 10	Görev Ünvanı Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	91
Tablo 11	Görev Ünvanına Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri.....	93
Tablo 12	Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	95
Tablo 13	Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları .....	96
Tablo 14	Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	97
Tablo 15	Görev Ünvanına İlişkin Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları .....	98
Tablo 16	Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları.....	101
Tablo 17	Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları.....	103

Tablo No		Sayfa
Tablo 18	Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları.....	106
Tablo 19	Cinsiyet Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N...	110
Tablo 20	Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	111
Tablo 21	Öğretmen Cinsiyetine Göre Öğretimsel Liderlik Algısının Etki Büyüklikleri.....	113
Tablo 22	Öğretmen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	116
Tablo 23	Öğretmen Cinsiyetine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları.....	117
Tablo 24	Öğretmen Cinsiyetine Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	118
Tablo 25	Cinsiyete Değişkenine Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları .....	119
Tablo 26	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	122
Tablo 27	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	124
Tablo 28	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Örneklem İçeriği Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	126
Tablo 29	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Uygulama Düzeyi Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	128
Tablo 30	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	130
Tablo 31	Branş Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N.....	134
Tablo 32	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	135



Tablo No		Sayfa
Tablo 33	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri.....	137
Tablo 34	Öğretmen Branşına Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	139
Tablo 35	Branşa İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları.....	140
Tablo 36	Öğretmen Branşına Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	141
Tablo 37	Branşa İlişkin Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları .....	142
Tablo 38	Branş Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	145
Tablo 39	Branş Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	147
Tablo 40	Branş Değişkenine İlişkin Örneklem İçeriği Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	150
Tablo 41	Branş Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları .....	153
Tablo 42	Öğrenim Düzeyi Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N.....	157
Tablo 43	Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	158
Tablo 44	Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Etki Büyüklükleri....	160
Tablo 45	Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	163
Tablo 46	Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları .....	164
Tablo 47	Öğretmenin Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	165

Tablo No		Sayfa
Tablo 48	Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N.....	168
Tablo 49	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	169
Tablo 50	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültele Göre Etki Büyüklükleri.....	171
Tablo 51	Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları.....	173
Tablo 52	Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları.....	174
Tablo 53	Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları .....	175
Tablo 54	Aykırı Değerler Çıkarılmadan Önce ve Sonra Genel Etki Büyüklüklüğü Tablosu.....	176
Tablo 55	Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Yapılan Homojenlik Testi Sonuçları.....	177

## GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik No		Sayfa
Grafik 1	Bir Orman Grafiği (Forest Plot) Örneği.....	32
Grafik 2	Bir Huni Saçılım (Funnel Plot) Grafiği Örneği.....	33
Grafik 3	Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Yönelik Algı Farklılığına İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği .....	89
Grafik 4	Görev Ünvanına İlişkin Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	94
Grafik 5	Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği .....	99
Grafik 6	Görev Ünvanına İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline göre orman grafiği .....	102
Grafik 7	Görev Ünvanına İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline göre Orman Grafiği.....	104
Grafik 8	Görev Ünvanına Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği .....	107
Grafik 9	Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği.....	109
Grafik 10	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	115
Grafik 11	Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği .....	120
Grafik 12	Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	123
Grafik 13	Cinsiyet Değişkenine Göre Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	125
Grafik 14	Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem İçeriği Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	127

Grafik No		Sayfa
Grafik 15	Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Düzeyi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	129
Grafik 16	Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Orman Grafiği .....	131
Grafik 17	Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği .....	133
Grafik 18	Branş Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	137
Grafik 19	Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklükleri Sabit ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği .....	143
Grafik 20	Branş Değişkenine Göre Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	146
Grafik 21	Branş Değişkenine Göre Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	149
Grafik 22	Branş Değişkenine Göre Örneklem İçeriği Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	152
Grafik 23	Branş Değişkenine Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği .....	154
Grafik 24	Öğrenim Düzeyine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği.....	156
Grafik 25	Öğrenim Düzeyine Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	162
Grafik 26	Mezun Olunan Fakülteye Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği.....	167
Grafik 27	Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği .....	171
Şekil 1	Alanyazın Taraması Sonucu Ulaşılan Kaynaklar ve Araştırmaya Dahil Edilme Akış Diyagramı.....	72

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: TC Milli Eğitim Bakanlığı
APA	Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)
MARS	: Meta-Analiz Raporlama Standartları (APA 6. Basım)
Std diff in means (SDM)	: Standartlaştırılmış Ortalamalar Farkı (Standardized Difference In Means)
ES	: Etki Büyüklüğü (Effect Size)
SE	: Standart Hata (Standard Error)
CI (GA)	: Güven Aralığı (Confidence Intervals)
Upper limit	: Güven aralığı üst limiti
Lower limit	: Güven aralığı Alt limiti
Q	: Homojenlik testi
$I^2$	: Homojenlik testi (yüzde)
$p$	: İstatistiksel anlamlılık
$n$	: Örneklem Sayısı
k	: Çalışma Sayısı
Z	: Z puanı
Df	: Serbestlik derecesi (degree of freedom)
d	: Cohen's d
CMA	: Meta analiz yazılımı (Comprehensive Meta Analysis)
IRR	: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik (Interrater Reliability)
Dr.	: Doktora tezi
YL	: Yüksek lisans tezi
M	: Makale
B	: Bildiri
TO-KAT	: Ulusal Toplu Katalog
DOAJ	: Directory of Open Access Journals

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklarının yer aldığı Problem Durumu, Problem Cümlesi, Önem, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitimin insan ve toplumların yaşamında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu bugün artık inkâr edilemez bir gerçektir. Eğitim bireysel kazanımlar yanında, içinde yaşanılan toplum için de kazanımlar sunan bir araçtır. Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen çabalarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir (Gedikoğlu, 2005: 69). Çünkü eğitimin niteliğini ve düzeyini artırmak, hem bireyi hem de ulusu zenginleştirmektir (Başaran, 1996: 145).

İnsanoğlu eğitimsiz yaşayamaz. Doğuştan getirdiğimiz birkaç tepkisel eylemin dışında hemen her davranışı öğrenmek zorundayız. İnsanlar davranışlarının bir bölümünü kendi kendine öğrenir. Ama insan davranışlarının pek çoğu, başkaları izlenerek ya da onların bilinçli ya da bilinçsiz öğretmesi ile öğrenilir. İnsanın, başkalarının etkisiyle öğrenmesi, başkalarınca eğitilmesi anlamını da gelir. İnsanın başkalarının etkisiyle öğrenmesi ise tüm yaşamı boyunca sürer. Dolayısıyla insan doğumundan ölümüne dek, eğitim süreci içinde yaşar (Başaran, 1996: 167).

Eğitenlerle eğitilenler arasında oluşan ilişkiler, toplumda eğitim kurumunun oluşmasının da başlangıcıdır. Zamanla insanlığın bilgi ve beceri birikimi arttıkça, insan, gereksinmelerini doyurmada daha etkili yollar bulmak için kendi deneyimlerinin ötesinde başkalarının bilgi ve beceri birikiminden de yararlanmak istemiştir. Böylece

insan bilemediklerini öğrenmek için bunları bilenlerle ilişki kurmak gereğini duymuştur. Böylece bildiğini, yaptığını, başkasına öğreten eğitimci ortaya çıkmıştır (Başaran, 1996: 76).

Öğretme sürecinin istenilen nitelikte gerçekleşebilmesi, eğitilenlerin öğrenmelerine elverişli bir ortamın oluşturulmasına bağlıdır. Her dönemde bir çeşit eğitim öğretim süreci yaşanmasına rağmen tarihsel açıdan ancak son dönemlerde bugün bildiğimiz anlamıyla okul yapısı ortaya çıkmıştır. Bugün artık bilinmektedir ki eğitimin gerçekleştiği temel sistem okullardır. Çünkü okullar öğretme süreci için en uygun, yapay bir ortam sunmaktalar. Bu ortamın sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ise okulun yönetimiyle çok yakından ilgilidir.

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Bir örgüt yönetiminin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 1994: 6). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, örgütsel yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994: 38).

Türkiye’de okullarda müdürlerin görevleri, ilgili yönetmelikte (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013), yirmi sekiz maddede açıklanmıştır. Buna göre, okul müdürlerinden, okulu, hem bir işletme gibi yönetmeleri hem de öğretimsel lider olmaları beklenmektedir (Şişman, 2004: 144).

Sürekli ve çok hızlı bir değişimin olduğu günümüzde etkili bir okulun ve çalışanlarının ortaya çıkabilmesi için gerekli olan şeylerden biri de okul yöneticilerinin etkili liderlik rolünü oynamalarıdır. Çünkü birçok görev ve sorumluluğu olmakla birlikte okul yöneticisinin temel sorumluluğu, kendisini değil okulunu ön planda tutmak ve önceden belirlenmiş amaçlara göre yaşatmaktır. Okul yöneticisi, örgütün üstünde değil, onun içinde ve bir parçasıdır (Bursalıoğlu, 1994: 15). Okul yöneticisinin sergileyeceği liderlik davranışları bu misyonu gerçekleştirmede çok önemlidir.

Neredeyse tüm alanlarda çok hızlı ilerlemelerin ve değişimlerin görüldüğü 20. yy’da liderlik, yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı en önemli

konuların başında gelmektedir. Bu yüzyılda değişik alanlarda hem kuramcılar hem de uygulayıcılar liderliğin çözümlemesi için yoğun çaba harcamışlardır (Erçetin, 2000: 3). Ancak çağdaş liderlik araştırmacılarına göre, liderlik dünyadaki en çok gözlenen ama en az anlaşılan olgulardan biridir (Evers ve Lakomski, 1996: 77). Liderlik en geniş tanımıyla, bir grubun üyelerinin tüm içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, her türlü aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel güdü ve yeteneklerini, bireylerarası güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Liderlik, yönetim bilimiyle ilgili alanyazında olduğu kadar eğitim yönetimi alanında da üzerinde çok çalışılan konulardan biridir. 1900'lü yıllardan itibaren bir bilim dalı olarak gelişmeye başlayan yönetim biliminin öncülleriyle başlayarak liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış, bazı kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. Yine de bu kavramın tanımı konusunda yönetim bilimciler arasında da genel bir uzlaşma sağlanamamıştır (Şişman, 2004: 2). Özellikle gelişmiş ülkelerde 20. yy'ın son yarısından itibaren ayrı bir alan olarak gelişmeye başlayan eğitim yönetimi alanında da geçmişten bugüne liderlik ve bu bağlamda eğitim yöneticilerinin liderliği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Liderlikle ilgili olarak alanyazında yüzlerce tanım yapılmıştır. Liderlikle ilgili olarak konu üzerinde çalışanlar tarafından 350'den fazla yapılan tanımdan söz edilmektedir. Son yıllarda ise liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman, 2004: 3). Bunlardan biri de öğretimsel liderliktir.

Bir toplumda eğitimin dinamik yapısı gereği, düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değiştiği için, okul yöneticisi de, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Çünkü toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. Ancak öğretimsel liderlik ile toplumsal değişme beklentileri karşılanabilir. Öğretimsel liderliğin alanı ise oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefeden oluşur. Her meslekte yaşanan büyük değişme, büyük ölçüde çevresel isteklere cevap verme kaygısından ileri gelmektedir. Günümüzün değişim ortamında öğretimsel liderliğin kazandığı mesleki geçerlik ve imaj da tartışılmaya başlanmıştır. Öğretimsel liderliğin kavramsal ve uygulama sınırlılıkları, uzun vadede bu rolün önceliğini tartışılabilir hale getirmiştir. Bunun yanında dünya eğitim sistemlerini etkileyen güçlü çevresel değişmeler, öğretimsel liderlik rolünün yeniden biçimlendirilmesini gerektirmektedir (Çelik, 2007: 43).



Öğretimsel liderliği kavramlaştırmada en çok kullanılan yaklaşımlardan biri, etkili okul konusuyla ilgili araştırmaların gözden geçirilerek etkili okul müdürlerinin sıklıkla gözlenen özelliklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğretimsel liderlikle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere bazı ölçekler geliştirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan bu ölçekler, müdür, öğretmen ve denetçi gibi okulla ilgili olan farklı gruplara uygulanarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ölçülmeye çalışılmıştır (Şişman, 2004: 60). Nicel araştırma yöntemlerine bağlı olarak yapılan araştırmalarda en çok kullanılan tekniklerden biri, öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen anket ve ölçeklerdir. Bu anket ve ölçeklerde, öğretimsel liderlik davranışları, okul müdürü, öğretmenler veya iki grubu da kapsayan bakış açılarından belirlenmeye çalışılmıştır (Hallinger ve Murphy, 1985; Krug, 1992).

Eğitim yönetimi alanında 1980’li yıllardan bu yana yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının, örgütsel değişim, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir (Şişman, 2004: 49). Diğer taraftan bazı araştırmalarda müdürlerle ilgili bireysel özellikler olarak cinsiyet, öğrenim düzeyi, denetim odağı, liderlik biçimi gibi birtakım değişkenlerle okulun çıktıları arasında da bazı ilişkiler aranmıştır. Ancak bu türden araştırmalarda, okul çevresiyle ilgili diğer bazı değişkenlerin etkisi pek hesaba katılmamıştır. Dolayısıyla bu tür araştırmalarda birbirine benzer bazı sonuçlara ulaşılabildiği gibi birbiriyle çelişen sonuçlara da ulaşılmıştır (Şişman, 2004: 31). Araştırmalar, öğretimsel liderliğin, çeşitli durumsal faktör ve koşullara bağlı olarak oldukça karmaşık bir rol olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985: 91).

Örgütsel yaşamda birçok liderlik tipi tanımlamaları yapılmasına rağmen, öğretimsel liderliği tüm diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran şey, onun eğitim kurumlarına özgü oluşudur. Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili nitel ve nicel yöntemle birçok çalışma yapılmıştır. Örgütsel yaşama ait birçok konu öğretimsel liderlik bağlamında araştırma konusu yapılmıştır. Türkiye’de öğretimsel liderlikle ilişkili olarak yapılmış araştırma konularından bazıları şunlardır: Karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri (Arın, 2006; G.Kaya, 2008), örgütsel vatandaşlık (Çelik, 2010), öğretmenlerin öz yeterlikleri (Derbedek, 2008), öğretmenlerin motivasyonları (Ergen, 2009), iş tatmini (Gezici, 2007), iletişim tarzları (Gürsun, 2007), durumsal

liderlik biçemleri (Sönmez, 2010), örgüt iklimi (Tahaoğlu, 2007), etkili okul (Yılmaz, 2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Yüce, 2010), öğretmenlerin mesleki tükenmişliği (Arslan, 2007), öğretmenlerin mesleki gelişimi (İnceler, 2005), duygusal zeka (Tıkır, 2005). Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeye dönük olarak yapılan birçok araştırma sonucunda da tam olarak bir sonuç birlikteliği gözükmemektedir. Bazı araştırmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “yüksek düzeyde” bazıları ise “orta” ya da “az düzeyde” gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hatta araştırmalarda öğretimsel liderliğin boyutları açısından daha çelişkili bulgulara da rastlanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmaların görev ünvanı, cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul büyüklüğü ve yaş vb. gibi bağımsız değişkenler açısından da farklı bulguları vardır. Bir araştırma bir değişken açısından anlamlı farklılık bulamazken diğer araştırmada anlamlı farklılık bulunmuştur (Akdağ, 2009; Aksoy, 2006; Argon ve Mercan, 2009; Arın, 2006; Arslan, 2009; Çelik, 2010; Demiral, 2007; Derbedek, 2008; Dönmez, 2008; Ergen, 2009; Gökyer, 2004; Gülbahar, 2010; Gürsun, 2007; İnandı ve Özkan, 2006; İnceler, 2005; Karatay, 2011, Kaya, G., 2008; Kaya, Ö., 2008; Önder, 2010; Sağır, 2011; Sönmez, 2010; Sözüeroğlu, 2006; Tahaoğlu, 2007; Yılmaz, 2010; Yüce, 2010). Tüm bu sonuçlar sistematik sentezleme ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretimsel liderliğin daha fazla anlaşılmasına katkı yapacaktır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin nicel yöntem kullanılarak yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak okul yöneticilerine ait görüşler sadece öğretmen görüşleri ile karşılaştırılarak verilmekte, okul yöneticilerine ait bağımsız değişkenlere ait veriler çok sınırlı miktarda bulunmaktadır. Bu meta-analize dahil edilen çalışmalar içerisinde okul yöneticisinin cinsiyetine yönelik veri içeren dört çalışma (Balcı, 2009; Demiral, 2007; Sağır, 2011; Tekeli, 2005), öğrenim düzeyine yönelik veri içeren üç çalışma (Balcı, 2009; Sağır, 2011; Taş, 2000) ve branş değişkenine ait veri içeren iki çalışma (Taş, 2000; Tekeli, 2005) belirlenmiştir. Okul yöneticisi değişkenlerine ait veri içeren çok az sayıda çalışma bulunduğundan bu tezde yöneticilere ait bağımsız değişkenlere odaklanılmamış, bağımsız değişkenler olarak öğretmenlere ait cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakülte değişkenleri kullanılmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik

davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin etki büyüklüklerini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin demografik değişkenler açısından etki büyüklükleri nelerdir?

## 1.3. Alt Problemler

Problem cümlesi daha ayrıntılı olarak şu alt problemlere ayrılmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin etki büyüklüğü nedir?
2. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre etki büyüklüğü nedir?
3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin branşlarına göre etki büyüklüğü nedir?
4. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeylerine göre etki büyüklüğü nedir?
5. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre etki büyüklüğü nedir?

## 1.4. Önem

1970’li yıllardan itibaren başlayan ve 1980’lerden sonra giderek ivme kazanan öğretimsel liderlik konusunda nitel ve nicel yöntemler kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. İlk ölçek, Hallinger (1982) tarafından hazırlanan “Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)” adlı ölçektir. Bu ölçekten sonra birçok farklı ölçek geliştirilerek yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin betimsel tarama araştırmaları yapılmıştır. Ülkemizde de Gümüşeli (1996) tarafından ilk olarak geliştirilen ölçme aracı, PIMRS’in Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Bu meta-analize dahil edilen 48 adet çalışmada, 7’si yazarı dışındaki araştırmacılar tarafından geliştirilen hazır ölçekler ve 22’si de araştırmacıların kendileri

tarafından geliştirilen ölçekler olmak üzere toplam 29 adet ölçme aracı (Ek 10), yöneticilerin öğretimsel liderliğini ölçmek için kullanılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, benzerlikler olduğu gibi farklılıklara da rastlanmaktadır. Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarının sentezlenmesi, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için bu konuya ilişkin büyük resmin ortaya çıkarılması, sadece bu araştırmaların son durumunu ortaya koymayacak aynı zamanda yeni araştırmalar için stratejik olarak yön belirlenmesine de katkı yapabilecektir.

Alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderliği meta analiz yöntemi ile inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu temel gerekçe ışığında bu çalışmada öğretimsel liderliğe ilişkin etki büyüklüklerinin ve birincil araştırmalarda göz ardı edilen bazı değişkenler açısından etki büyüklükleri arasında bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının, ileride öğretimsel liderlik üzerine yapılacak olan çalışmalar için eleştirel bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları öğretimsel liderliğe ilişkin etki büyüklüklerinin ortaya çıkarılması açısından da önem taşımaktadır.

Çalışmayı önemi kılan bir diğer yön de eğitim bilimlerinde meta-analiz yönteminin kullanılmasıdır. Çünkü sosyal ve davranış bilimlerinde tek bir çalışmanın yeterince kesin cevaplar sağladığı çok seyrek bir durumdur (Glass, 1976: 3). Bu açıdan aynı konudaki bağımsız çalışmaların bulgularının istatistiksel olarak analiz edilmesi ve tüm çalışmalardan bir senteze ulaşılması sadece uygulamacılara politika belirlemeleri açısından katkı sağlamayacak, aynı zamanda araştırmacılara da yeni stratejik yönelimler sağlayabilecektir.

Aynı konuda yapılmış araştırmaların sayısı her geçen gün gittikçe artmaktadır. Bu nedenle günümüzde artık meta-analiz yöntemi bilimin en değerli ve en güvenilir yöntemlerinin başında gelmektedir. Diğer yandan yöntemsel olarak da meta-analizin, ileri analiz yöntemi olarak bilim dünyasına girişi ivme kazanarak devam etmektedir. American Psychological Association [APA]'nın beşinci basımında (Loomis, 2009) meta-analizden birkaç kez söz edilirken, altıncı basımında birçok yerde söz edilmektedir (APA, 2012). Hatta iki sayfalık bir ek (ss.251-252) olarak yayınlanmaktadır: Meta-

Analiz Raporlama Standartları (MARS). Bu ek, bir meta-analiz çalışmasının rapor edilmesinde tüm detaylar için rehber niteliğindedir. Ayrıca bir meta-analiz örneği ve iki alt bölüm meta-analizi tartışır ve nasıl rapor edilmesi gerektiğini detaylı bir şekilde anlatır. APA altıncı basımdaki tüm meta-analiz içeriği bu yöntemin artık bilimsel alanyazında önemi ve değeri gittikçe artan bir analiz yöntemi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Cummings, 2012: 194).

### 1.5. Varsayımlar

1. Meta-analizine dahil edilen çalışmalar, nicel araştırma kurallarına uygun şekilde yapılmıştır.
2. Meta-analizine dâhil edilen çalışmalardaki bulgular, araştırmacıları tarafından, objektif şekilde raporlaştırılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlayan, basılı ve internet ortamında ulaşılabilen doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler ve bildiriler ile,
2. “Meta-analiz çalışmasına dahil edilecek araştırmaların seçilme ölçütleri”nde belirtilen nitelikleri taşıyan araştırmalar ile,
3. Meta-analiz yönteminin sınırlılıklarıyla,

sınırlıdır.

### 1.7.Tanımlar

**Öğretimsel liderlik:** Öğrenme öğretme sürecini geliştirmeye odaklanan, eğitim kurumlarına özgü liderlik yaklaşımı.

**Etki büyüklüğü:** İki değişken arasındaki istatistiksel farklılığın büyüklüğü.

**Meta-Analiz:** Aynı konuda farklı yer ve zamanda yapılmış çalışmalardan elde edilmiş çok sayıda analiz sonuçlarını bütünlüştürmek ve bir sonuca ulaşmak amacıyla yapılan istatistiksel analiz.

**Moderatör:** İki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü etkileyen değişken. Çalışmanın sonuçlarına etki ettiği düşünülen ve bu etkinin boyutunu belirlemek amacıyla meta-analiz çözümlerinde kullanılan bağımsız değişkenler.

**Standardlaştırılmış Ortalama Farklılığı:** Bağımsız gruplara ait ortalama ve standart sapmayı kullanarak hesaplanan bir etki büyüklüğü çeşidi.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Kuramsal Bilgiler alt başlığında öğretimsel liderlik ve meta-analiz ile ilgili alanyazın taranarak elde edilen bilgilere; İlgili Araştırmalar alt başlığında ise yurt dışında ve Türkiye’de öğretimsel liderlik konulu araştırmalar ile eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında meta-analizle gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın konusu olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ve temel yöntemi olan meta-analize ilişkin kuramsal bilgiler, öğretimsel liderlik ve meta-analiz başlıkları altında verilmiştir.

##### 2.1.1. Öğretimsel Liderlik

1970’li yılların başında ABD’de eğitim sisteminin içinden veya dışından birçok kişi ve kurumun okullardan her geçen gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini artıran öğeler olarak görülmektedir. Sonuç olarak, okul liderleri mevcut durumun yetersiz olduğunu vurgulayan eleştirilerle birlikte, büyük bir baskı altındaydılar. Eleştiriler, okul liderlerinin mevcut durumdaki ihtiyaçlara cevap verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, okullarına çağın gerektirdiği yenilikleri getirme, yönetsel yapıyı iyileştirme ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede eksik olduklarını öne sürmekteydi (Hoy ve Miskel, 2010: 375).

Etkili okullar üzerinde 1970’li yıllardan itibaren yoğunlaşan araştırmalar ve bunların sonucunda ulaşılan bazı bulgular, araştırmacıları, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, deneysel araştırmalara temel oluşturmak üzere daha sistematik bir biçimde yeniden kavramlaştırmaya yöneltmiştir (Hallinger and Murphy, 1985). Etkili

okul hareketinin de ivmesini oluşturan öğrenci başarısı bu kavramlaştırmanın da odağında yer almıştır.

Eğitim yönetimi alanı için etkili okul hareketi ve araştırmalarının en değerli sonuçlarından biri de okul müdürünün öğrenci başarısına etkisini netleştirmek olmuştur. Özellikle son yıllarda yapılan etkili ve verimli okul araştırmalarının sonuçlarına göre bir okul müdürü, belki de eskisinden çok daha fazla, sadece iyi işleyen bir okulu oluşturma ve sürdürmede değil, aynı zamanda öğrenci başarısını artırmada kritik bir konumda bulunmaktadır (Glanz, 2006: 1). Okul liderliği artık sadece yönlendirme ve kontrol etme rolünden, okul toplumu için rehberlik etme, kolaylaştırma, destekleme ve çabaları eşgüdümleme rolüne geçiş yapmıştır (Cunningham ve Cordeiro, 2006: 190). Wildly ve Dimmock'a göre, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre müdürler, sahip oldukları öğretim liderliği becerileriyle gerek öğretmen, gerekse öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinlik ve sonuçlar üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bir takım farklılıklar meydana getirebilmektedir. Bu konuda yapılan benzer araştırmalardan ulaşılan sonuçlara göre, öğretim lideri olarak yönetici, okuldaki öğrenci başarısı üzerinde bir farklılık meydana getirebilmektedir (akt. Şişman, 2004: 43). Hallinger ve Heck ABD'de 1980-1995 yılları arası müdür liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik nicel bir araştırma yaparak, müdürlerin okul başarısını etkilediği sonucuna varmışlardır (akt. Zepeda, 2004: 12).

Çeşitli araştırma sonuçlarıyla da desteklenen bu bulgunun bir meta-analiz sonucu olarak da ortaya konulması ise liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki önemli ilişkiyi net bir şekilde işaret etmektedir. Hatta araştırmalar sonucunda ulaşılan 0,25 lik bir etki büyüklüğü liderliğin arttıkça öğrenci başarısının da arttığını gösteren en önemli göstergedir. Bu iki değişken arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki özellikle öğretimsel liderliğin eğitim ortamları için en önemli liderlik biçimi olduğunu bir kez daha kanıtlamaktadır (Waters ve diğerleri, 2003).

Artık ABD'de bazı eyaletlerde öğretimsel liderliğin standartları bile belirlenmektedir (Alabama, Tennessee, Maryland, NPBEA). Hatta 2012 yılı Eylül ayında Amerikan Kongresine Öğretimsel Liderlik Kanun Tasarısı sunulmuş ancak başlangıçta komiteden geçmeyen tasarı yeniden hazırlanarak 11 Nisan 2013'te Temsilciler Meclisine (House of Representative) sunulmuştur (H.R. 1514--113th



Congress: Instructional Leadership Act of 2013). Bu tasarı ile ABD'deki tüm okul yöneticilerinin birer öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi planlanmaktadır.

Etkili okulların özellikleri ile öğretimsel liderliğin boyutlarının da örtüştüğü yapılan araştırmalarda farklı kavramlaştırmalarla ortaya konulmaktadır. Etkili okullar için 11 faktör şunlardır (Zepeda, 2004: 19): (a) Etkili liderlik, (b) Paylaşılmış Vizyon ve Amaçlar, (c) Öğrenme Ortamı, (d) Öğretme ve Öğrenme Konsantrasyonu, (e) Amaçlı Öğretim, (f) Yüksek Beklentiler, (g) Pozitif Destekleme, (h) Süreci Takip Etme, (ı) Öğrenci Hakları ve Sorumlulukları, (i) Ev-Okul Ortaklığı, (j) Öğrenen Örgüt.

Öğretimsel liderlik yaklaşımının oluşumu, etkili okul araştırmalarıyla aynı zaman diliminde gerçekleşmiştir. Sadece eğitim kurumlarına özgü bu yeni liderlik yaklaşımı batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla gündeme gelmiştir (Şişman, 2004: 57).

Örgüt yönetimi sözkonusu olduğunda, doğru şeyleri yapmadıkça, işleri doğru yapmak çok da önemli değildir (Glickman ve diğerleri, 2007: 375). Dolayısıyla eğitim kurumlarındaki yönetimsel işlerin de en doğru şekilde yapılması yeterli olmamaktadır. Zira eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır (Şişman, 2004: 27). Önemli olan doğru işin, yani öğretimsel liderliğin, yapılmasıdır. Okullarda yöneticiler, eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece etkili okul kavramıyla birlikte eğitim yönetimi alanyazınına yeni bir yaklaşım olarak öğretimsel liderlik (instructional leadership) de girmiştir.

Liderlik, son yüzyıl boyunca yönetim alanındaki çağdaş tartışmaların merkezinde yer alırken, eğitim yönetiminde de özellikle eğitim liderleriyle ilgili bir boyut olarak görülebilecek öğretimsel liderliğin kavramlaştırması, 1980'li yıllardan itibaren giderek önem kazanan bir konu olmuştur (Şişman, 2004: 25). Öğretimsel liderlik öğretimde en iyi uygulamaları gerçekleştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla müdürler sınıflarda öğretmenlere örnek olabilmek için yenilikçi öğretim kuramlarına ve uygulamalarına aşina olmalıdırlar (Glanz, 2006: 12). Öğretimsel liderlik okulu, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini de ifade etmektedir (Çelik, 2007: 41).

Aslında alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderlik için çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bunlar okulda program yönetimi, öğretimin yönetimi (Şişman, 2004: 57), eğitim liderliği, eğitimsel liderlik (Çelik, 1999: 184) gibi kavramlardır. Ancak Çelik (1999) öğretimsel liderlik ile eğitimsel liderliği net bir biçimde ayırmaktadır. Aralarında çok güçlü bir bağ olmasına rağmen bu iki kavramın tam olarak birbirinin yerine kullanılmadığını söylerken, bu iki kavramı bir çizginin iki ucuna benzetir. Bu, bir ucunda öğretim, diğer ucunda öğrenme olan bir çizgidir. Eğitimsel liderlikte öğrenme ve öğretme bir bütün olarak algılanır ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası sayılırken, öğretimsel liderlikte öğrenme, öğretimsel liderlik davranışının geliştirilmesinde öncelik taşır.

Liderlik önemli amaçlar belirleme eylemi ve sonra diğerlerinin kendini adamaları için güdüleme ve başarı için gerekli tüm kaynakları sağlamaktır. Amaçlarla ilgili ortaya çıkan yeni durumu öğrenme ve ona adapte olmalarını sağlamaktır (Zepeda, 2004: 13). Öğretimsel liderliği diğer liderlik biçimlerinden ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Zaten okullar öğrenme ve öğretme ile ilgili kurumlardır; tüm diğer aktiviteler bu iki temel amaçtan sonra gelir (Hoy ve Hoy, 2006: 1).

Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü de artırmıştır. Dolayısıyla öğretimsel liderlik diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücünü de vermektedir (Çelik, 1999: 183).

Eğitim örgütlerini yönetmek için etkili bir kapasite oluşturmak, yeni kuramlar üretmeyi, onları deneysel olarak test etmeyi ve okullarımızın mevcut ve gelecekteki liderleri için yoğun profesyonel gelişim programları ortaya çıkarma bilgisini kullanmayı gerektirir (Hoy ve Miskel, 2010: 405). Fakat Aydın (1994: 195)'in da belirttiği gibi eğitim hedefleri ne kadar iyi tanımlanırsa tanımlansın, eğer uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülmezse, fazla bir anlam taşımaz. Yönetici, öğrenme etkinliklerinin seçimi ve sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda geçerli ölçütleri bilmeli ve ilgililere yol gösterebilmelidir. Öğretimsel lider, öncelikle okulun öğretim programını geliştirmek için bilgi kaynaklarını araştırır, çünkü okul yöneticisinin okul programı hakkında bilgi sahibi olması, ona bir ölçüde öğretmenin öğretimsel düzenlemelerini olumlu yönde etkileme fırsatı da vermektedir.

Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak kavramlaştırılan bir liderlik biçimidir. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra geliştirilen kuramlar ve yaklaşımlar, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Hâlbuki öğretimsel liderlik, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 1999: 185). Araştırmalar sınıfta gereğinden fazla zamanın öğretim dışı etkinliklere harcandığını göstermektedir. Bir öğretimsel lider olarak müdürün mümkün olduğu kadar doğrudan öğretim etkinliklerine öğretmenlerin zaman harcamalarını sağlaması gerekmektedir (Glanz, 2006: 21).

Günümüz okullarında yöneticilere birçok konuda görevler düşmektedir. Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretiminin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülmemesi, öğretimsel lidere yeni roller yüklemiştir (Çelik, 2007: 41). Sonuçta müdür yönetici rolünün gereği olarak okul örgütünü amaçları yönünde düzgün yönetirken, öğretimsel rolünün gereği olarak da öğretim ve öğrenme üzerine odaklanır.

Etkili bir yöneticilik davranışının, sürekli bir araştırmacı tutumunu gerektirdiğini ve gelişmenin, koruyucu bir tutumla değil, ancak açık kafalılıkla olanaklı olduğuna dikkat çeken Aydın (1994: 190) eğitim yöneticiliği görevinin gerçekten karmaşık bir görev olduğunu belirtmektedir. Böylesine karmaşık bir görevin etkili olarak yürütülmesi, gerçek anlamda bir eğitim liderliğini gerekli kılmaktadır. Böyle bir liderlik, insan ilişkilerine özen gösterir. Aklın egemen olduğu bir iş gücü oluşturur. Davranışlara yön veren bir düşünce sistemi oluşturur. Örgüt üyelerinden sadece yararlanmaz, onların kendilerini kanıtlamaları için de gerekeni yapar. İnsan kaynağını geliştirmek için gereken önlemleri alır, düzenlemeleri yapar (Aydın, 1994: 194). Tüm bunları yapabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Çünkü öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklanan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir (Çelik, 1999: 184).

Alanyazında öğretimsel liderliğe ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Genel olarak öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2004: 58). Bir başka tanıma göre ise öğretimsel liderlik, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug, 1992:

2). Bir diğerk tanıma göre ise öğretimsel liderlik, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlarıdır (De Bevoise, 1984: 5).

Öğretimsel liderlik öğretmenlere öğretimsel amaçlarıyla tutarlı, çeşitli ortamlarda (akranları, yetişkinler, öğretim personeli ve yaşamla ilişkili) öğrencilerinin akıllıca kararlar alma yeterliklerini artıran genel öğretim biçemleriyle uyumlu stratejileri kazandırmada yardımcı olmak olarak da tanımlanmaktadır (Glickman ve diğerkleri, 2007: 96).

Sergiovanni'nin (1984: 6) okul yönetiminde müdürlerin liderlik yeterlilikleri, rolleri, davranışları ve işlevleriyle ilgili yaptığı sınıflandırmalardan birinde okul müdürlerinin a) teknik, b) insani, c) eğitimsel, d) sembolik e) kültürel liderlik olmak üzere beş liderlik rolü sıralanmaktadır. Bu rollerden biri de eğitimsel ya da öğretimsel liderlik rolüdür. Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak da tanımlanabilir. Burnett ve Pankake bunu okul süreçleri içerisinde öğretim kadrosunu gizil gücünün ortaya çıkarılması olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Şişman, 2004: 58).

Kısaca öğretimsel liderlik, okul müdürünün, okulda arzu edilen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de diğerk insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004: 58).

Öğretimsel liderliğin diğerk liderliklerden ayrılan ve eğitim kurumlarına özgünlüğünü yansıtan çeşitli özellikleri vardır. Öğretimsel lider, yapılacak işlerin sadece teknik yönünü bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışılabileceğini de bilmeli; hem okulla ilgili tüm yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları gibi konular hem de öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır (Şişman, 2004: 25). Bunu gerçekleştirebilmenin yollarından biri sürekli öğrenen bir lider olmaktır. Zaten müdürlük de diğerk öğretim pozisyonları gibi yaşam boyu süren bir öğrenme sürecidir (Glanz, 2006: 2).

Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okulun ve çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürü okul binasındaki en önde gelen öğretimsel liderdir. Öğretimsel liderlik akademik mükemmellikte yüksek standartlara kendini adanarak, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler oluşturmak, etkili öğretim ve öğretimsel stratejilerle ilgili ilk elden deneyimlere sahip olmayı gerektirir (Glanz, 2006: xv).

Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Diğer liderlik yaklaşımlarında okul yöneticisinin birtakım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 1999: 183). Ayrıca müdürün, öğretmenlerle de karşılıklı olarak öğrenme-öğretme süreci ilgili konularda doğrudan iletişim ve etkileşim içinde olması, bu sürecin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Hatta müdürün okuldaki öğrenme-öğretme sürecine doğrudan katılması, yani bizzat bir öğretmen olarak görev yapması, sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle etkileşimde bulunması okul çıktılarını üzerinde etkili olabilir (Şişman, 2004: 35).

Okul müdürü, belki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmenler kadar doğrudan etkili olmayabilir. Ancak, sınıf içi öğretimle ilgili olarak müdürlerin yapacakları gözlem ve denetimler, okulun amaçlarına ilişkin olarak verecekleri kararlar, öğretime ilişkin oluşturacakları yüksek beklentiler yanında, düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla, öğrencilerin akademik başarılarını da dolaylı olarak etkileyebilirler (Hallinger and Murphy, 1985: 220).

Müdürler, öğretimsel liderler olarak, öğretimi geliştirmek ve öğrenci öğrenmesini gerçekleştirmek için öğretmenlerle nasıl çalışılacağını kavramak zorundadırlar (Glanz, 2006: 55). Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (De Bevoise, 1984: 18). Ancak müdür okuldaki tek öğretimsel lider de değildir. İyi bir müdür, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini teşvik eden öğretim pratiklerini uygulayan bir öğrenme topluluğunu oluşturanlarla işbirliği yapan bir liderdir (Glanz, 2006: xvi).

Daresh ve Ching-Jen ise öğretimsel liderlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarına vurgu yapmaktadırlar (Akt., Şişman, 2004: 58).

Müdür öğretimsel lider olmasına rağmen, yabancı dil, matematik, fen, teknoloji, tarih ve diğer derslerin hiçbirinde uzman olması gerekmez. Onun için gerekli olan şey müfredatı zenginleştirmek ve gelişimsel olarak uygun olan öğretimsel yöntemlerin süreçlerini anlamak ve kolaylaştırmaktır. Öğrenci başarısını artırmak birçok okul, sınıf, ortam değişkenini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Sınıf içerisinde en can alıcı öğe öğretmen olmasına karşın, öğrenci öğrenmesini etkilemede, müdür bir bütün olarak okulda öğretimsel süreçleri koordine eden, kolaylaştıran ve gözlemleyen bir çeşit orkestra lideri olarak görülmektedir. Müdürün bu rolü yüksek öğrenci başarısını sağlamada en önemli katkı maddesidir (Glanz, 2006: xix).

Tüm diğer yönetimsel görevlerini yerine getirmekle birlikte, bugün artık okul müdürü öğrenci başarısını sağlamak için öğretim ve öğrenmeyle ilgili tüm alanlarda en üst düzeyde öğretimsel liderlik yapma sorumluluğundadır. Okul süreçlerini gözetim ve güvenli bir okul binası sağlama sorumluluklarını devretme önemli olmakla birlikte, bugün iyi müdürler öğretime odaklanırlar çünkü böyle yaparak öğrencinin öğrenmesini etkilediklerinin daha çok farkındadırlar (Glanz, 2006: 2).

Tüm öğrenciler için yüksek başarı bir müdür için asıl amaçtır. Bir müdür karizmaya sahip olabilir, okul aktivitelerine veli katkısı sağlayabilir, fon yaratabilir, anlamlı kültürel aktiviteler düzenleyebilir ya da hatta büyük bir vizyona sahip olabilir. Ancak, bir müdür için aktivitelerde ilk ve en önemli şey iyi öğretimi aktif bir şekilde desteklemektir ki bu da öğrenci öğrenmesinin yolunu açar. Müdürlerin illaki tüm alanlarda uzman olmaları gerekmez (öğretimsel, kültürel, yönetimsel, insan kaynakları, stratejik, vb), fakat doğru zamanda ve doğru ortamda gerekli olan şeyi sağlayabilmek için usta bir tanı koyucu (diagnostician) olmalıdırlar (Glanz, 2006: 3).

Örgütlenme, yetkilendirme ve koordinasyon becerileri gerçekten önemli olan işlere zaman ayırabilmek için önemlidir. Eğer bir müdür öğretimsel işlerde kendini rahat hisseder ve bu işlere kendini adarsa, öğretimsel liderlik için gerekli zamanı da mutlaka yaratacaktır. Araştırma sonuçlarına göre etkili öğretimsel lider olan müdürler meslektaşlarıyla, öğretmenlerle, velilerle, öğrencilerle öğretim programını tartışmak için

çok zaman harcamaktadır (Glanz, 2006: 7). Çünkü öğretimsel liderlik paylaşılmış bir sorumluluktur.

Öğretimsel liderin alması gereken en önemli kararlardan biri de yansıtıcı uygulayıcı (reflective practitioner) olmak ya da olmamaktır. Yansıtıcı uygulayıcı, harekete geçmeden önce düşünür. Reaktif değil proaktiftir. Yansıtıcı uygulayıcı zor kararları almanın sorumluluğunu alır ve hatasını itiraf etmede isteklidir. Yansıtıcı uygulayıcı düşünmeden hareket etmez ya da bir duruma aşırı tepkide bulunmaz. Bunun yerine, seçenekleri dikkatlice gözden geçirir yapılması gereken için eyleme geçer (Glanz, 2006: 14). Müdür okul amaçlarını belirleyerek ve etkili öğretimsel uygulamaları teşvik ederek öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyebilir (Zepeda, 2004: 12). Derse hazırlık zamanlarında, planlama aşamasında öğretmenlerle görüşmek öğretmendeki güveni artırır ve müdür ve öğretmenin öğretimsel partnerler oldukları bir atmosfer yaratır (Glanz, 2006: 17). Etkili öğretimsel liderler sadece okul kültürünü anlamakla kalmazlar, aynı zamanda sağlıklı ve canlı bir okul kültürünün işaretleri olan işbirliği, güven ve önem vermeyi besleyen şartları da oluşturmaya çalışırlar (Zepeda, 2004: 23).

### **2.1.1.1.Öğretimsel Liderliğin Boyutları**

Öğretimsel liderlik, araştırmalarda, farklı adlandırmalarla ve farklı sayıda boyutlarla ele alınmaktadır. Şişman (2004. 139), Krug (1992), Andrews ve Soder (1987), De Bevoise (1984), Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmalar ile Weber (1989), Blank (1987), Wildly ve Dimmock (1993), Heck ve diğerleri (1990), Reed ve diğerleri (1988), Jackson ve diğerleri (1987), Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılan araştırmalarda (Akt. Şişman, 2004. 71) öğretimsel liderliğin 3-6 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Anılan araştırmacıların öğretimsel liderliğin boyutlarına ilişkin adlandırmaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’e göre öğretimsel liderliğin 3-6 boyuttan oluştuğu ve aynı adlarla isimlendirilen boyutların misyonu tanımlama, öğrenme iklimi oluşturma, program ve öğretimi yönetme, okul kadrosunu geliştirme, öğrenme için kaynak sağlama ve öğretmenleri denetleme-değerlendirme gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir.

Tablo 1  
Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Öğretimsel Liderliğin Boyutları	Bilim İnsanları											
	Blank	De Bevoise	Reed et.al.	Wildly ve Dimmock	Krug	Şişman	Weber	Andrews ve Soder	Jackson et.al.	Smith ve Andrews	Heck et.al.	Hallinger ve Murphy
	6	6	6	6	5	5	5	4	4	4	3	3
Misyonu tanımlama		X		X	X	X	X		X			X
Öğrenme iklimi oluşturma					X	X	X		X		X	X
Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme		X	X	X			X					
Program-öğretimi yönetme					X	X	X		X		X	X
Öğretimi-programı değerlendirme	X				X		X					
Öğrencileri değerlendirme					X	X						
Öğrenme için kaynak sağlama		X		X				X		X		
Öğretime kaynaklık etme			X					X				
Model olma								X		X		
Okulda görünme								X				
Amaçlarda uzmanlaşma sağlama	X											
Okul kadrosunu geliştirme	X	X	X	X		X					X	
Toplum/çevre desteğini sağlama	X								X			
Okul kadrosunu planlamaya katma	X											
Yöneticinin otorite sahibi olması	X											
Okul amaçlarının açıklanması		X										
Öğretmenler arası ilişkileri geliştirme		X	X	X								
Programlar arası eşgüdümü sağlama				X								
Okul yönetimi												X
Sınıf yönetiminde rehberlik			X									
Güvene dayalı okul ortamı oluşturma			X									
Etkili iletişimci olma											X	

Öğretimsel liderlik davranışının boyutlarından biri okul iklimine ilişkindir. Araştırmalar eğitim örgütlerinde, örgüt ikliminin örgüt yapısından daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır, çünkü eğitim örgütleri sadece iş ilkesine göre boyutlandırılmaz (Bursalıoğlu, 1978: 24). Okulda oluşturulacak olumlu insan



ilişkilerinin okul iklimini düzeltmesinin nedeni böyle ilişkileri benimseyen ve davranışa çevirebilen okul yöneticisinin, bu davranışıyla etrafındakilerin beklentilerini karşılayabilmesinden ileri gelmektedir (Bursalıoğlu, 1978, s. 41).

Öğretimsel liderlik davranışının bir diğer boyutu da okul personelinin geliştirilmesidir. Kaliteli bir hizmet, ancak nitelikli bir personelle mümkündür. Yine de mevcut personelin etkili olarak kullanımı yetmemekte, onların kendilerini geliştirmeleri için gereken düzenlemeler yapılmalı, fırsatlar yaratılmalıdır. Bu hem birey hem de örgüt açısından önemlidir. Personelinin niteliği sürekli olarak gelişen bir örgüt, daha nitelikli bir hizmet sunma olanağına sahip olacaktır (Aydın, 1994: 192).

Programın, öğretimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirmesi öğretimsel liderlik davranışlarının başında gelmektedir. Çünkü yönetici, her personelin performansından hem ilgili kurumlara, hem de çevre halkına karşı sorumludur (Aydın, 1994: 193). Yönetici sürekli olarak çeşitli düzenlemelerle, performansın düzeyine ilişkin bilgi edinir. Görülen eksik yönlere ilişkin ise hizmet içi eğitim programları arayışına girer.

### 2.1.2. Meta-Analiz

Drucker'a (2000: 116) göre yaşamakta olduğumuz Bilgi Devrimi insanlık tarihindeki dördüncü bilgi devrimidir. İlki 5000-6000 yıl önce Mezopotamya'da ve 1500 yıl kadar sonra, Mayalar tarafından Orta Amerika'da yazının icat edilmesidir. İkincisi ise, ilk olarak Çin'de MÖ 1300 yılında ve 800 yıl sonra, Yunanistan'da Homeros destanlarının yazıya dökülmesi sonucu kitabın icadıyla oluşmuştur. Üçüncü bilgi devrimi Gutenberg'in matbaayı icadıyla başlamıştır. İçinde bulunduğumuz bu son dönemde ise kelimenin tam anlamıyla bir "*bilgi*" patlaması olmuştur. Bilgisayarın ve devamında internetin kelimenin tam anlamıyla dünyayı adeta bir ağ gibi örmesi bu çağı henüz adı tam olarak konulamayan bir çağa dönüştürmüştür. Kimine göre bilgisayar, kimine göre internet kimine göre ise belirsizlikler çağıdır. Ama kesin olan şey insanlık tarihi açısından "bilgi patlaması" yaşadığımızdır. Adeta bilginin içinde kaybolmuş durumdayız. Ünlü İngiliz şair, 1948 Nobel Edebiyat ödülü sahibi T.E.Eliot'un (1934) "The Rock" adlı şiirinde söylediği gibi,

...

*Where is the wisdom we have lost in knowledge?*

Bilginin içinde kaybolduk, bilgelik nerede?

*Where is the knowledge we have lost in information?*

Malumatın (veri) içinde kaybolduk, bilgi nerede?

...

Bilimin en temel ilkelerinden biri bilimsel bilginin artışı için önceki çalışmaların birikimi üzerine bir çalışmanın daha sistematik bir şekilde konulmasıdır. Bu yolla daha önceleri anlayışımız sınırları içerisinde olmayan birçok konu daha anlaşılır olmaktadır. Bir diğer ilke ise tekrarlamadır (replication). Çalışmaların bulguları diğer bilim insanlarının yinelemeleriyle doğrulanır ya da yanlışlanır. Bu iki ilke izlenerek bilimsel bilginin sürekliliği sağlanır. Ancak Card'a (2012: 3) göre bu, görünüşte bir ilerlemedir. Bilim insanları verileri elde tutmada, organize etmede ve bir senteze ulaşmada sınırları olan insanlardır ve bu da özellikle empirik çalışmalarda ilerlemenin önündeki en önemli engellerden biridir.

Birçok bilim alanında, her geçen gün artan oranda araştırmalar yapılmaktadır. Bu hızlı bilgi birikimi bilim insanlarının araştırmalardan sadece dar bir uzmanlık çerçevesinde haberdar olabilmeleri anlamına da gelmektedir. Belli bir konuda yapılmış ve birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş birçok çalışmada birbirinden farklı sonuçlara da ulaşılmaktadır. Tüm bu bilgi birikiminin yorumlanabilmesi ve yeni araştırmaların desenlenmesi ve yeni hipotezlerin geliştirilmesi için ise daha kapsamlı ve bilimsel güvenilirliği yüksek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akgöz, 2004: 107; Borenstein ve diğerleri, 2009: xxi; Card, 2012: 3; Slavin, 1984: 6).

Tıp ve sosyal bilimlerde mevcut araştırma sonuçlarının miktarı göz önüne alındığında, politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulamacıların artık tek bir çalışmadan çıkarılacak sonucu genelleyerek kullanmaktan kaçınmalarını sağlayarak bilgiyi organize etmeye ihtiyaçları vardır (Pigott, 2012: 1). Bunun yollarından biri de araştırmaları sentezleyebilmektir.

Araştırma sentezi (research synthesis) günden güne popülerlik kazanmakta olan bir kavramdır. Günümüzde neredeyse her alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da empirik çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Bilimin diğer alanlarında olduğu gibi eğitim araştırmalarında da bir konu üzerinde yapılmış ve farklı sonuçlara ulaşılmış

birçok çalışmaya rastlanabilmektedir. Bir diğer dikkat çeken durum da bu araştırma sonuçlarının hedef kitleye ulaşmasındaki sıkıntılardır (Borenstein, 2009: 25; Card, 2012: 3; Sağlam ve Yüksel, 2007: 7). Tüm kaynakların incelenmesi, araştırma bulgularının irdelenmesi, çalışmaların sonuçlarının ve önerilerinin izlenmesi bir okuyucunun günlerini alabilmektedir. Bu nedenle tüm bu bilginin tek çatı altında düzenlenmesi ve hatta yeni bir analiz sürecinden geçirilerek sunulması ve yeni sonucun yorumlanması gerekmektedir. Bunu yapabilmenin yollarından biri de sistematik sentezlemedir. Sistematik sentezleme (systematic synthesis) dört gruba ayrılır (Ellis, 2010: 91; Petticrew ve Roberts, 2006: 19):

*1.Açıklayıcı sentezleme (narrative review).* Sadece yayınlanmış çalışmaların sonuçları özetlenir. Birincil çalışmaları tanımlayarak sentezleme süreci gerçekleştirilir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunmayan çalışmaların yayınlanmak üzere hakem değerlendirme sürecinden geçememesi çok yüksek bir olasılık olduğundan bu çalışmalar doğal olarak bu sürece dahil edilemez. Literatürde bu duruma *çekmece* kalan dosyalar etkisi (file drawer effect) denilmektedir. Bu sürece çoğunlukla ve sadece istatistiksel anlamlı farklılık bulunan çalışmalar katıldığından, istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak araştırmayla ilgili olabilecek çalışmalar göz ardı edilir. Ayrıca istatistiksel anlamlılık değerine dayanarak sonuca gitme sentezleme aşamasında sık sık gözlenen ancak sınırlılıkları olan bir yoldur. Bir diğer sınırlılığı da çok sayıda çalışmanın sentezlenememesidir.

*2.Oy sayma sentezi (vote counting).* Bu sentezleme yöntemi araştırma sorusuna yönelik istatistiksel farklılığı olan olmayan tüm çalışmaları göz önüne alarak sonuca gitmesidir. İstatistiksel farklılıklar yukarıdan aşağı (ya da tam tersi) sıralanır ve yapılan değerlendirmede hangisi sayıca daha fazla ise sentezlenecek sonuca o kategoriden gidilir. Çalışmaların örneklem sayıları dikkate alınmaz. Çünkü bazen bir kişi bile çalışmaya ait istatistiksel anlamlı farklılığı tam tersine döndürebilir.  $p=0.049$  örnekleme bir kişi ilave edilmesiyle  $p=0.051$  olur ve oy sayma bakımından diğer gruba dahil edilebilir (Ellis, 2010: 91). Ayrıca küçük örneklemler bir çalışma oy bakımından büyük ölçekteki bir çalışmaya eşittir.

*3.Grafiksel sentezleme (graphs).* İlk iki yönteme göre daha nicel bir yöntemdir. Meta-analizde sıklıkla kullanılan orman grafiğinin (forest plot) görsel olarak değerlendirilmesi ve tahmini bir noktanın sentezlenmesidir. Güven aralıklarının

değerlendirilmesi araştırmacıyı meta-analitik düşünceye doğru götürmektedir. Tüm çalışmalar bu grafiğe katıldığından ilk iki sentezlemeye göre daha tutarlıdır, ancak yine de net bir sonuca götürmekten uzaktır.

*4.Meta-analiz (meta analysis).* Orman grafiği göz önünde bulundurularak, çalışmaların ağırlığı da hesaba katılarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanır. Sistematik sentezlemenin son ve en ileri aşamasıdır. Ulaşılabilen tüm çalışmalar araştırma sorusuna göre düzenlenen kodlama protokolü dikkate alınarak analize dahil edilir. Birincil çalışmaların bulguları istatistiksel yöntemle sentezlenir ve güven aralığı en düşük sonuca ulaşılır.

En öz biçimde meta-analiz, analiz birimi olarak yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmaların verilerinin kullanıldığı ve nicel yöntemlerle gerçekleştirilen bir dizi tekniğin adıdır (Cooper ve diğeri, 2009: 6; Cumming, 2012: 5; Petticrew ve Roberts, 2006: 19).

Eğitim bilimleri alanında, meta-analiz sözel ve sayısal test puanlarındaki farklılığı bulmaya odaklanan çeşitli çalışmalarda çok yararlı bir yöntemdir. Eğitim bilimleri ile ilgili diğeri meta-analiz çalışma örnekleri ise açık öğretimin (open education) etkililiği, okula yönelik öğrenci tavırları, öğrenci bağımsızlığı ve kendine güveni, öğrenci başarısı ve öğretmen nitelikleri ilişkisi ve bir konudaki çeşitli bağımsız değişkenler açısından farklılıklar gibi konulardır (Hartung, 2008: 2). Ayrıca deneysel olmayan çalışmalardan (non-experimental) alınan verilerin meta-analizi klinik denemelerle neredeyse aynı zamanda yapılmıştır (Petitti, 2000: 6).

Meta-analizin sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmasından itibaren 20-30 yıl içerisinde bu yöntemin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde son 30 yıldaki yaygın kullanımı göz önüne alındığında, meta-analizin artık kalıcı bir yer edindiği söylenebilir. Sadece bu nedenden dolayı, bilim insanları bilimsel alanyazını anlayabilmek amacıyla bu yaklaşıma aşına olmalıdırlar. Card (2012: 9)'a göre meta-analizi anlamak sadece yaygın kullanımından dolayı değerli değil aynı zamanda mevcut empirik alanyazını güçlü bir yaklaşımla sentezleme ve bilimin ilerlemesine yaptığı katkıdan dolayı da değerlidir.

“Meta” sözcüğü Yunanca bir önektir ve limiti aşmak, ileri, öte anlamına gelmektedir. Bu terimi ilk kullanan Glass (1976: 3) meta-analiz ile en ileri analizi kastetmektedir. Zaten birçok araştırmacı tarafından bu terim “*analizlerin analizi*” şeklinde tanımlanmaktadır (Cooper ve diğerleri, 2009: 6; Cumming, 2012: 5; Pettiti, 2000: 5; Petticrew ve Roberts, 2006: 19). Glass (1976: 3) ayrıca bu terimi tanımlarken birincil (primary) ve ikincil (secondary) analizlerle karşılaştırır. Birincil analizler empirik bir çalışmanın verilerinin analiz edilmesi iken ikincil analizler yeni araştırma sorularına yanıtlar bulabilmek için aynı verilerin yeniden analize tabi tutulmalarıdır. Bir konu üzerinde yapılan birçok araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinin yapılması ise meta-analizdir.

Glass (1976: 2) önceki araştırma bulgularının alınarak tek bir araştırma çatısı altında toplanması yöntemini önermiş ve buna “meta-analiz” terimini uygun görmüştür. Bu analiz ile araştırmacılar araştırdıkları konuya ilişkin en düşük varyanslı, güvenilir ve geçerli parametreleri tahmin edebilmektedirler (Cumming, 2012: 5; Ellis, 2012: 19; Petticrew ve Roberts, 2006: 200). Zaten meta analiz için için kullanılan “halat” metaforu da bu gerçeğe vurgu yapmaktadır (Burns ve Burns, 2008: 533). Halatın her bir ip teli halatın gücünü artırmakta ve halatı, kendini oluşturan her bir ip telinden daha güçlü kılmaktadır. Benzer şekilde, bir araştırma sorusuna yönelik sürekli tekrarlanan bağımsız çalışmalar ve ulaşılan bulgular da genel bir gerçeğin varlığına işaret etmektedir. Ancak ne kadar iyi dizayn edilirse edilsin, küçük, lokal ve bağımsız araştırmaların sonuçları çoğunlukla bu genel gerçeğe ulaşmak için sınırlılıklar taşır. Meta-analiz ise benzer çalışmaların bulgularını karşılaştırarak birleştirmemize olanak sağlar ve bu gerçeğe daha güvenilir bir yoldan ulaşılmasını sağlar.

### **2.1.2.1. Meta-Analizin Tarihçesi**

Aynı konuda yapılmış birden çok çalışmanın verilerinin analizi Glass’ın bu terimin kullanmasından çok öncelere rastlamaktadır (Cooper ve diğerleri, 2009: 7; Pettiti, 2000: 5; Petticrew ve Roberts, 2006: 16). Tekrarlanan araştırmaların bulgularının bir araya getirilmesi aslında uzun bir geçmişe sahiptir. Kanıtları birleştirmenin ilk örnekleri astronomi, istatistik ve fizik alanında görülmektedir (Cooper ve diğerleri, 2009: 7). Tarımsal deneylerde özellikle tekrarlar görülmekte ve bu tekrarların birleştirilmesinde genellikle istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Card, 1985: xv).

Bilinirliği ve yaygınlaşması ancak son yıllarda artmış olduğu halde, meta-analiz ilk olarak 1900'lü yılların başlarında geliştirilmiştir. 1970'lerde ilgi görmüş ve özellikle sağlık bilimlerinde ilk uygulamaları gerçekteşmiştir. Sonraki yıllarda hızlı bir artış görölmektedir. Henüz Türkçe yazılmış veya Türkçeye çevrilmiş bir yayın olmamakla birlikte meta-analiz yöntemini anlatan ve sayısı her geçen gün artan kitaplar yayımlanmaktadır (Borenstein, 2009; Card, 2012; ; Cohen, 1988; Cooper ve diğerleri, 2009; Cumming, 2012; Ellis, 2012; Hartung, 2008; Hedges ve Olkin, 1985; Petitti, 2000; Petticrew ve Roberts, 2006; Pigott, 2012;). Ülkemizde bu yöntemin eğitim bilimlerinde az bilinmesinin olası nedeni hem bu araştırma yönteminin göreceli olarak yeni olması ve yeterli Türkçe kaynağın olmaması hem de eğitim bilimlerinde aynı konudaki empirik araştırmaların sayısının istenilen düzeye henüz ulaşılmamış olması olabilir.

Sosyal bilimlerde yeni araştırmalar yapmaktan daha öncelikli bir konu mevcut araştırmaların organize edilme ihtiyacıdır (Card, 2012: 4). Meta-analiz bu gereksinimi en güvenilir yöntemle karşılamamıza olanak veren bir analiz yöntemidir. İstatistiksel alanyazındaki tanımlamalar benzer olmakla birlikte en bilinen tanımıyla meta-analiz empirik çalışmalardan metodolojik ve istatistiksel olarak sonuçlar çıkarmamızı sağlayan bir yaklaşımdır (Akgöz, 2004: 107; Card, 2010: 3; Chambers, 2004: 35; Cooper ve diğerleri, 2009: 6; Cumming, 2012: 205; Glass, 1976: 2; Hartung, 2008: 1; Petitti, 2000: 5; Petticrew ve Roberts, 2006: 19). Belirli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılmış birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen verilerinin istatistiksel analizini yapmaktır. Araştırma bulgularının nicel bir sentezlenmesinde belirgin yöntemlerden biri meta-analizdir.

Meta-analiz hem alanyazın taramasından hem de geleneksel istatistiksel yöntemlerden ayrılmaktadır. 1990'larda önce çoklu çalışmaların verilerinin birleştirilmesinde alanyazın taraması yöntemi kullanılmaktaydı. Bir alanda uzman olan bir bilim insanı, bir araştırma sorusuyla ilgili tüm araştırmaları okur, bulguları özetler ve sonra bir sonuca varırdı (Borenstein ve diğerleri, 2009: xxii; Cooper ve diğerleri, 2009: 4; Petticrew ve Roberts, 2006: 19). Oysa meta-analiz tek başına subjektif bir yargıya güvenmekten ziyade nicel yöntemlerin kullanılarak bir sonuca ulaşılmasıdır. Çünkü istatistiksel analiz şeffaf, objektif ve tekrar edilebilir bir çerçeve sunmaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: xxiii; Cooper ve diğerleri, 2009: 13; Ellis, 2012: 112).

Meta-analiz geleneksel istatistiksel yöntemlerden de ayrılır. Geleneksel yöntemlerde anlamlı farklılık (significant difference) aranırken, meta-analizde bu farklılığın etki büyüklüğü (Effect Size) ve bu etkinin yönü analizin odak noktasını oluşturur (Coe, 2002:1; Cumming, 2012: 23; Ellis, 2012: 89). Etki büyüklüğü iki grup arasındaki farklılığın büyüklüğüdür ve bu yüzden anlamlı farklılığın gerçek ölçüsüdür. Çünkü küçük bir örnekleme eğer farklılık büyükse ve farklılık aslında küçük ama örneklem büyükse, her iki durumda da “anlamlı” farklılık bulunabilir (Coe, 2002: 7). Etki büyüklüğü değişkenler arası ilişkiyi incelemek için kullanılır ve bize farklılığın büyüklüğünü (magnitude) verir (Chambers, 2004: 35; Ellis, 2012: 5; Kulinskaya ve diğerleri, 2008: 11).

Standardize ortalama farklılığı, Cohen d, en yaygın etki büyüklüğüdür. Çalışmaların iki bağımsız grup arasındaki farklılığa odaklandığı meta-analiz çalışmalarında sıklıkla kullanılır. Bu gruplar deney-kontrol, kadın-erkek gibi gruplar olabilir (Cumming, 2012: 3; Ellis, 2012: 89; Pigott, 2012: 11). Meta-analize dahil edilecek çalışmalar en az iki en çok birkaç yüz olabilir, çünkü iki çalışma bile ölçüm duyarlığında yararlı bir artış sağlayabilir (Cumming, 2012: 184).

Meta-analiz bilimsel bilginin artışı için esnek ve güçlü bir yaklaşımdır. Empirik bilginin istatistiksel olarak savunulabilir bir sentezleme yaklaşımıdır. Bu da empirik bilimin temelidir (Card, 2012: 8). Meta-analiz, başlangıçta çok zayıf bir kanıtın görüldüğü bir yerde, güçlü bir kanıt üretebilir. Uzun güven aralıklarını kısaltabilir, bir karmaşa gibi görülebilen durumdan net bir durum ortaya koyabilir. Aslında meta-analizin yaptığı şeyin çoğu meta-analiz diyagramı, “*orman grafiği*” (forest plot) olarak adlandırılan kapsamlı ve fonksiyonel bir grafikdir (Cumming, 2012: 181; Cooper ve diğerleri, 2009: 505).

Meta-analizin en önemli iki yararı çalışmaların geçerliğinin artırılması ve yeni denencelerin oluşturulmasıdır. Birden çok çalışmanın verileri analiz edilerek elde edilecek yeni sonuçlar, önceki çalışmaların benzer bulgularını destekleyerek tekil çalışmaların geçerliklerini artıracaktır. Farklı bulgular söz konusu ise yeni denencelerin oluşturulmasına yol açabilecektir.

Meta-analizin bir diğer yararı ise yeni araştırmaları dizayn etmede oynadığı roldür. Yeni bir araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıktığında, meta-analiz çalışmayı

tasarımlamada çok yararlı olabilir. Örneğin, meta-analiz önceki çalışmalarda bir sonucun diğerlerinden daha hassas olduğunu ya da bir uygulamanın diğerine göre daha etkili olduğunu göstererek araştırmacılara stratejik bir katkı sağlar. İşte bu nedenden dolayı araştırma fonuna sahip kurum ve kuruluşlar, fonlarını yeni araştırmalar için kullandırmadan önce, araştırmacıları mevcut araştırmaların bir meta-analizini yapma konusunda teşvik etmektedirler. Meta-analiz yeni çalışmaların yayınlanma sürecinde de önemli bir role sahiptir. Yayının giriş bölümünde, daha önceden ne bildiğimizi ortaya koyarken o çalışmadan ne öğrenebileceğimizi de netleştirerek yeni çalışmanın daha anlamlı hale gelmesine katkıda bulunur (Borenstein ve diğerleri, 2009: xxv; Cooper ve diğerleri, 2009: 5).

Meta-analiz neredeyse tüm bilim alanlarında kullanılabilir. En sık kullanıldığı yerler Tıp, Fen Bilimleri, Ekonomi, Psikoloji ve Sosyal Bilimlerdir. Herhangi bir türdeki niceliksel çalışmalara uygulanabilir (Akgöz, 2004: 108; Cooper ve diğerleri 2009: 13; Ellis, 2010: 42). Özellikle biyoloji alanında yapılan çalışmalarda, bir konu üzerinde yapılan çalışmanın analizi konu ile ilgili sorunu çözmeye yetmediğinden aynı konu üzerinde çalışan diğer araştırmacıların çalışmalarının da dahil edildiği meta-analiz çalışmaları yaygın olarak kullanılmaktadır. Böylelikle araştırmanın sonucunun güvenilirliği artmakla kalmayacak aynı zamanda konu üzerinde araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara da yeni yollar açılacaktır (Grissom ve Kim, 2012, 11; Küçükönder, 2007: 1; Petticrew ve Roberts, 2006: 10). Sağlık bilimlerindeki yaygın kullanımını takiben meta-analiz hızlı bir şekilde sosyal bilimlerde de kullanılmaya başlanmıştır. İlk meta-analiz yöntemiyle yapılan yayınlar sosyal ve davranış bilimlerindeki bilim insanlarının (social and behavioral scientists) çalışmalarıydı ve psikolojik konulara yönelikti (Petitti, 2000: 6).

Meta-analizin amaçları şu şekilde özetlenebilir (Açıkel, 2009: 166; Akgöz, 2004: 108; Cumming, 2012:6; Ellis, 2012:5; Petticrew ve Roberts, 2006: 194):

1. Bağımlı değişkendeki farklılığın varlığını, yönünü ve büyüklüğünü ortaya çıkarmak.
2. Belirli bir konuda birbirinden bağımsız birden çok çalışmanın sonuçları birbiriyle tutarsız olduğunda (istatistiksel anlamlılık) ortaya çıkan belirsizlik hakkında karar vermek.



3. Küçük örneklerle yapılan çalışmaları birleştirerek, büyük örneklem gücü ile sunuca ulaşmak, kestirimlerin gücünü artırmak.
4. Bağımsız araştırmaların doğrudan incelemediği değişkenleri (moderatör) de değerlendirmek.
5. Etkinin çok küçük olduğu, dolayısıyla bağımsız çalışmalarda ortaya çıkmayacak bir etki için istatistiksel gücü (statistical power) artırmak.
6. Başka araştırmalara yol açabilecek yeni yaklaşımlar geliştirmek.
7. Kuram gelişimine katkı sağlamak.
8. Etki büyüklüğü (ES) tahminleri geliştirmek.

Başlangıçta her ne kadar basit görünse de bir meta-analiz çalışması yürütmek genellikle çok zorlu bir girişimdir. Aslında istatistiksel analizler göz korkutucu değildir, ancak çok zahmetli bir alanyazın tarama ve çalışmaları toplama, teker teker okuma ve kodlama, analiz etme ve sonuçları raporlama azımsanmayacak bir zaman ve çaba gerektirir (Cumming, 2012: 13).

### 2.1.2.2. Meta-Analiz Türleri

Temel olarak iki tür meta-analizi vardır: Grup karşılaştırma (group contrast) meta-analizi ve korelasyonel ilişki (correlational association) meta-analiz. Bu iki kategori de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılırlar (Borenstein v.d., 2009; Card, 2012; Cumming, 2012; Pigott, 2012).

#### *A. Grup karşılaştırma meta-analizi (group contrast ):*

*1. İşlem Etkiliği (Treatment effectiveness) Meta-Analizi:* Bazen çalışma etkisi (study effect) meta-analizi de denir. İşlem etkililiği psikologların en çok kullandığı meta-analiz türüdür. İşlem etkililiği meta-analizi, “d” veya “g” harfleriyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğünü kullanır. Bu, deney grubu ile kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkın alınıp toplam standart sapmaya bölünmesi sonucu bulunur.

Bu istatistik yöntemi, çoklu çalışmalarda kullanılan bağımsız çalışmaların verilerini ortak bir ölçme sistemine çevirerek, ortaya çıkan etki büyüklüklerinin karşılaştırılmasını sağlar. Hedges and Olkin (1985) bu analiz yöntemine Q istatistiklerini (etki büyüklüklerinin ve evren örneklemelerinin homojenliğini ölçmede kullanılan testler) de dahil etmiştir.

2. *Grup Farklılığı Meta-Analizi*: İşlem Etkiliği meta-analizine benzer şekilde, grup farklılığı meta-analizi de gruplar arası ortalama farkını göstermek için standartlaştırılmış etki büyüklüğünü (standardized effect size) kullanır. Ancak, burada söz edilen araştırmalar, öncelikle, kadın–erkek gibi doğal olarak ortaya çıkan gruplar üzerine olan çalışmalardır.

### *B.Korelasyonel ilişki meta-analiz (correlational association)*

1. *Test Geçerliliği Meta-Analizi*: Grup karşılaştırma meta-analizin tersine, Test Geçerliliği meta-analizi bir ölçüt değişkeni ile bir ölçü arasındaki korelasyon ile ilgilenir. Bu teknik, istatistiksel gösterge olarak product-moment correlation kullanır. Genel olarak, ölçümlerin psikometrik geçerliliğine karar vermek kadar endüstriyel ve örgütsel psikolojide de kullanılır.

2. *Değişken Kovaryans Meta-Analizi*: Değişken Kovaryans meta-analizi iki veya daha fazla değişkenin, örneğin sağlık eğitimi ve sigara içme oranları, kovaryansına odaklanır.

### **2.1.2.3. Meta-Analizde İstatistiksel Model Seçimi**

Meta-analize dahil edilecek araştırmalar belirlendikten sonra verilerin istatistiksel olarak birleştirilmesi aşamasına geçilir. Çalışmaların bulgularının birleştirilmesinde istatistiksel model seçimi etkili olmaktadır. Sabit Etkiler Modeli (Fixed Effect Model) ve Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects Model) olmak üzere iki istatistiksel modele dayanarak çıkarımlar yapılmaktadır (Cooper ve diğerleri, 2009: 255; Cumming, 2012: 207; Kulinskaya ve diğerleri, 2008: 85) .

1. *Sabit Etkiler Modeli*: Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır. Bu varsayımın doğruluğu altında, bağımsız olarak yapılmış çalışmaların sonuçlarının varyansının tersi ile en

küçük varyanslı ağırlıklı ortalamanın bulunması gerekir. Sabit etkiler modeli, çalışma sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını öngörür. Sabit etkiler modelindeki varsayım sağlanamadığı durumda iki alternatif çözüm bulunmaktadır. Birincisi veriyi alt gruplara ayırarak tekrar meta-analizi uygulaması yapmaktır. İkinci alternatif ise, hem çalışmalar arası (Between Study) hem de çalışma içi varyansı (Within Study) içeren “Rastgele Etkiler Modeli”ni tercih etmektir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 63; Hedges ve Olkin, 1985: 168).

*2. Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects Model):* Sabit etkiler modeli varsayımları karşılanmadığında çok yaygın bir şekilde kullanılan bu istatistiksel model, çalışmaların kendi içlerindeki varyansını ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmanın daha doğru olabileceğini öngörmüştür. Çalışmalar arası varyans beklenen varyanstan büyük ya da küçük olabilmektedir. Varyans beklenenden küçük ise sabit ya da rastgele etki modeline dayanan yöntemler hemen hemen aynı sonucu verecektir. Ters durumda, çalışmalar arası varyansın çalışmaların ağırlıklandırılmasında kullanılması gereklidir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 69; Hedges ve Olkin, 1985: 191). Sosyal bilimlerde genellikle tercih edilen model rastgele etkiler modelidir.

#### **2.1.2.4. Meta-Analizde Temel Basamaklar**

Meta-analiz çalışmalarında temel olan altı basamak bulunmaktadır (Açikel, 2009: 166; Akgöz ve diğerleri, 2004: 109; Chambers, 2004: 36; Cooper ve diğerleri, 2009: 11; Ellis, 2012: 97; Hartung, 2008: 7; Petticrew ve Roberts, 2006: 284).

*1-Araştırmanın amaçlarını belirlemek:* Meta-analiz çalışmalarında da diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi genel bir sonuca ulaşmak amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda denenceler üretilir. İyi bir denence üretmek için öncelikle konu ile ilgili önceki çalışmalar incelenmelidir. Bu sayede araştırma alanları, bağımlı ve bağımsız değişkenler saptanabilir.

*2-Alanyazın taraması:* Oluşturulan hipotezlerle ilgili çalışma yapmak amacıyla konuya ilişkin olarak, basılı kaynaklardan, internet üzerindeki bilimsel veri tabanlarından, kütüphane kataloglarından veya alan ile ilgili araştırmalar yapan araştırmacılara bizzat ulaşarak tez, makale ve bildirimler gibi kaynaklara erişilebilir.

*3-Çalışmaların kodlanması:* Çalışmalar meta-analize, kabul veya ret kriterlerine göre dahil edilirler. Araştırmalardan toplanan betimsel bilgileri, nicel verilere dönüştürmek amacıyla çalışmalar kodlanmalıdır. Kodlama için tek bir yöntem yoktur. Önemli olan tüm araştırmadaki verileri kapsayabilecek kadar genel ve çalışmaların benzersiz özelliklerini de gösterebilecek şekilde özel bir kodlama sistemi kullanılmasıdır. Birden çok kodlayıcı varsa kodlayıcılar arası güvenilirlik testi (Kappa) yapılmalıdır.

*4-Etki büyüklüğü indeksi:* Meta-analizde değişik araştırmacıların yapmış olduğu çalışmaların bulguları veri olarak kullanılmaktadır. Bu durumda kullanılan ölçekler, ölçüm sonuçları çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebilir. Kullanılacak meta-analizin türüne bağlı olarak değişik etki büyüklükleri indeksleri kullanılarak standardize edilmiş değerler elde edilir. Böylece tüm veriler ortak bir formata dönüştürülerek verilerin birleşmesi sağlanır.

*5-İstatistiksel analiz:* Yapılması planlanan meta-analizin çeşidi, istatistiksel analizlerin nasıl yapılacağı ve nasıl yorumlanacağını da etkiler. Hangi yöntem seçilirse seçilsin amaç, genel etki büyüklüğüne ulaşmak ve etki büyüklüğündeki değişkenliğin çalışma moderatörlerinin hangilerinden kaynaklı olduğunu bulmaktır.

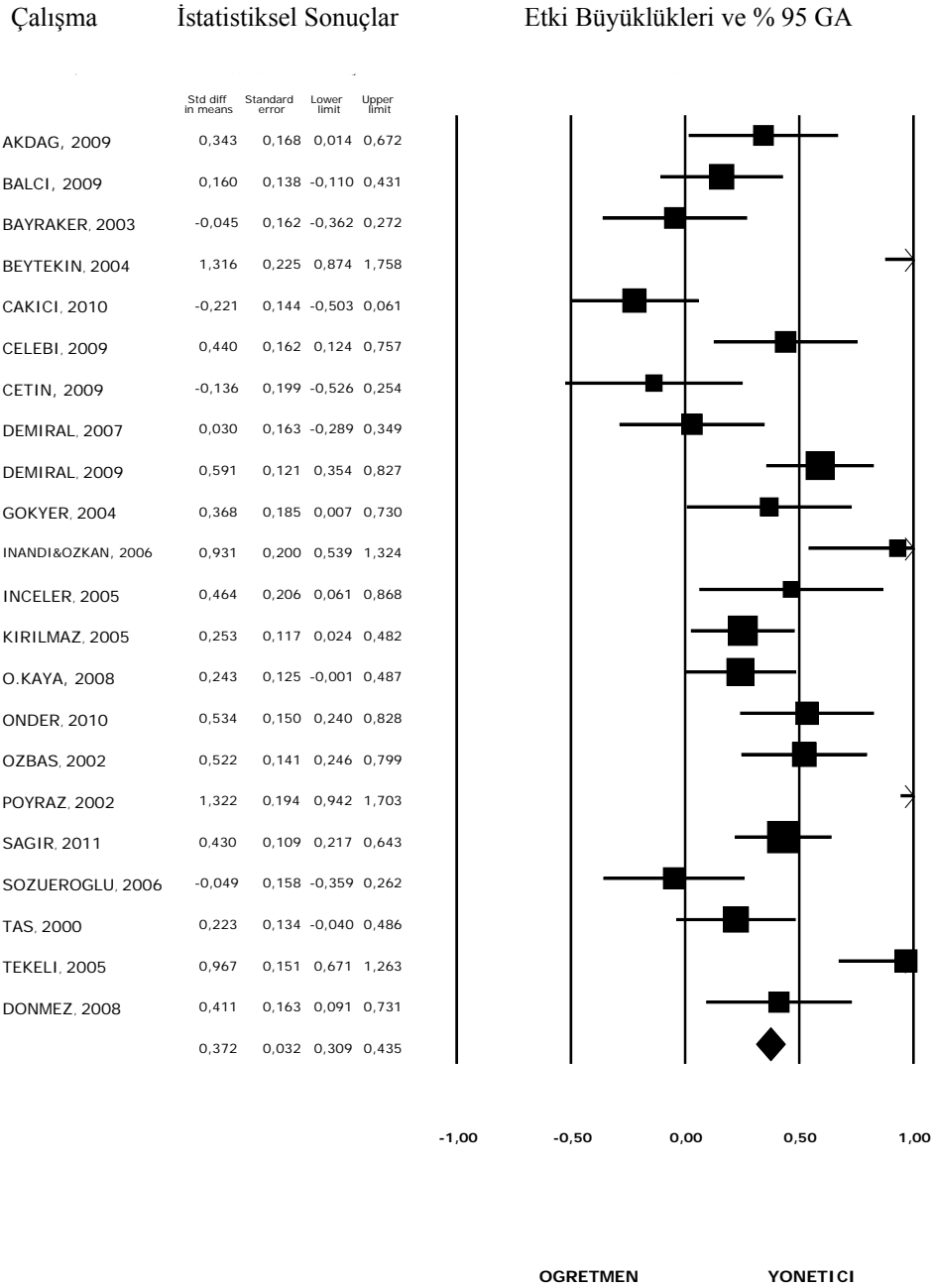
*6-Sonuçlar ve yorumlar:* Tüm araştırmalarda olduğu gibi meta-analiz araştırmalarında da elde edilen sonuçlar raporlanmalıdır. Sonuçlar bölümünde, araştırılan alanyazın ve onun sınırlılıkları çerçevesinde çıkarımlar sunulabilir. Gelecekteki araştırmaları geliştirmek için önerilerde bulunulabilir.

### **2.1.2.5. Meta Analizde Grafikler**

Meta analiz sadece nicel çalışmaların verilerinin birleştirilerek bir etki büyüklüğüne erişmeyi değil aynı zamanda veri setindeki örüntüyü (pattern) de ortaya çıkarır. Bu örüntü “orman grafiği” (forest plot) denilen ve ismini bağımsız çalışmaları bir araya getirerek ağaca değil de ormana odaklanması gerektiğini vurgulayan grafiktir.

## Grafik 1

## Bir Orman Grafiği (Forest Plot) Örneği

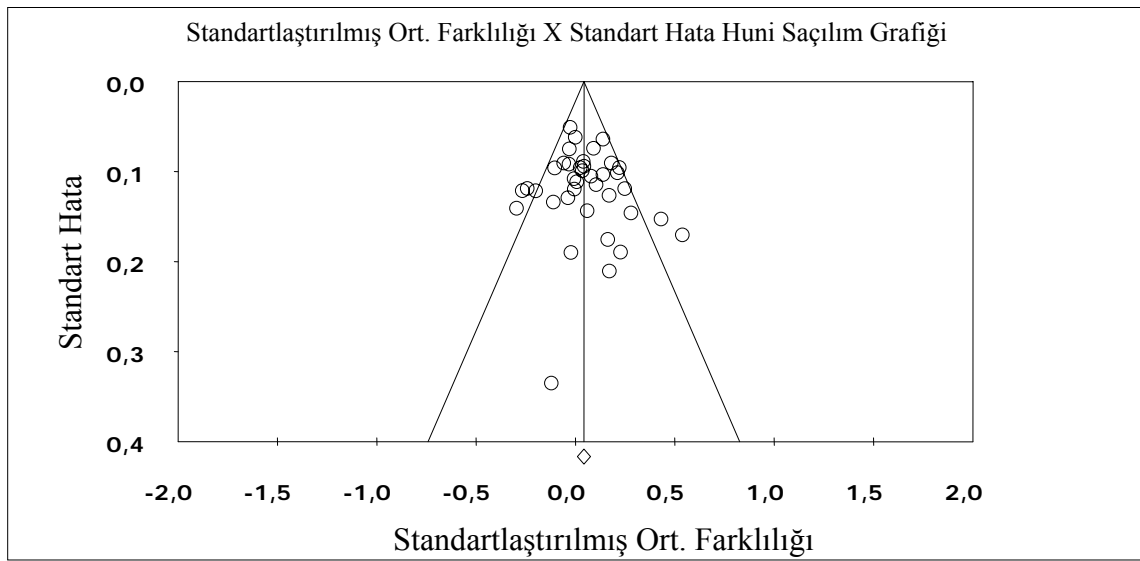


Bu grafikte her bir çalışma için etki büyüklüğü aynı çalışmaya ait Güven Aralıkları (Confidence Intervals) ile birlikte gösterilir. Orman grafiğininin son satırında seçilen modelin etki büyüklüğü bir elmas işaretiyle gösterilir (Petticrew ve Roberts, 2006: 200).

Meta analizin bir diğer önemli grafiği ise huni saçılma grafiğidir (funnel plot).

## Grafik 2

### Bir Huni Saçılım (Funnel Plot) Grafiği Örneği



Yayın yanlılığını belirlemekte kullanılan bu grafik ise adını ortaya çıkan şekilden alır (Petticrew ve Roberts, 2006: 227). X eksenini üzerinde etki büyüklüğü yer alırken, Y eksenini üzerinde standart hata değeri yer alır. Yayın yanlılığından söz edebilmek için X eksenini tam ortadan dikey olarak kesen etkisizlik çizgisinin bir tarafında yığılma ya da huninin alt kısmına doğru çalışma sayısında bir artış gözlenmelidir. Huninin üst bölümüne doğru simetrik bir görünüm etki büyüklüğü için toplanan çalışmaların yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar öğretimsel liderlikle ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar ve meta-analiz yöntemiyle yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar başlıkları altında toplanmıştır.

### 2.2.1. Öğretimsel Liderlik (Yurtdışında Yapılan Araştırmalar)

Goff, Mawrogordato and Goldring (2012) “*Charter Okullarında Öğretimsel Liderlik: Örgütsel bir Etki Var mı yoksa Liderlik Uygulamaları Öğretim Personelinin ve Tercihlerin bir Sonucu mu?*” (Instructional Leadership in Charter Schools: Is There an Organizational Effect or Are Leadership Practices the Result of Faculty Characteristics and Preferences?) başlıklı makalelerinde charter okullarıyla devlet okullarındaki liderlik uygulamalarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Regresyonel ilişki araştırma desenindeki araştırmada öğretmen özellikleri ve tercihleriyle müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, beklenenin aksine öğretmen özellikleri ve tercihleri müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarını biçimlendirmemektedirler.

Mattar (2012) “*Lübnan Devlet Okullarında Öğretimsel Liderlik*” (Instructional Leadership in Lebanese Public Schools) başlıklı makalesinde Lübnan orta öğretim kurumlarındaki müdürler tarafından benimsenen öğretimsel liderlik biçimlerini irdelemektedir. Küçük ölçekli ve hem nicel hem nitel yöntemde bir alan araştırması formatında düzenlenen araştırmanın örnekleme 203 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada aykırı örnekler (beş yüksek performanslı okul ve beş düşük performanslı okul) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretimsel liderlik biçiminde teknolojik fonksiyonlardan daha çok iklim-bağlantılı fonksiyonların daha baskın olduğu gözlenmektedir. Ayrıca her iki fonksiyon seti yüksek performanslı okullarda daha etkili şekilde sergilenmekteydi.

Hallinger (2011) “*Müdürler Öğretimsel Yönetim Ölçeğini (PIMRS) kullanan doktora tezlerinin 30 yıllık bir İncelemesi*” (A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership) başlıklı makalesinde müdür öğretimsel liderliğini konu alan doktora çalışmaları tarafından kullanılan yöntemsel

yaklaşımları inceleyerek eğitim liderliği üzerine yapılan çalışmaların bir derlemesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu son 30 yıl içerisinde tamamlanmış 130 adet doktora tezi oluşturmaktadır. Bu tezlerde Müdür Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIMRS) kullanılmıştır. Çalışma bu tezlerde kullanılan araştırma konusu, kavramsal model, araştırma deseni ve istatistiksel yöntemlerdeki eğilimleri analiz etmektedir. Araştırma, teorisyenler ve araştırmacılar arasındaki öğretimsel liderliğe ilişkin ilginin değerlendirme periyodu boyunca güçlü olduğu, PIMRS'in güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu ve araştırma metodolojisi kullanımının belirli birkaç alanda geliştiği sonucuna varmıştır. Ancak doktora öğrencileri tarafından kullanılan kavramsal çatı ve metodolojilerin, genel olarak, bu alanın teorik ve pratik bilgi birikimine katkıda bulunması noktasında yetersiz olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Fancera and Bliss (2011) “*Okul Başarısını Geliştirmek İçin Kolektif Öğretmen Etkililiği Üzerinde Öğretimsel Liderliğin Etkisi*” (Instructional Leadership Influence on Collective Teacher Efficacy to Improve School Achievement) başlıklı makalelerinde Hallinger'in Müdürler İçin Öğretimsel Liderlik ölçeğinde tanımlanan öğretimsel liderlik fonksiyonlarının okuldaki öğrenci başarısını artırmak için kolektif öğretmen etkililiğini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel bir yöntemde yapılan araştırmanın örneklemini ABD, New Jersey'deki 53 lise oluşturmaktadır. Okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre gruplandığı araştırmada toplam 1083 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, okulun sosyo ekonomik statüsü öğretimsel liderlik ya da kolektif öğretmen etkililiğinden daha güçlü bir öğrenci başarısı belirleyicisidir.

Sim (2011) “*Malezya'daki Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlikleri*” (Instructional Leadership Among Principals of Secondary Schools in Malaysia) başlıklı makalesinde Malezya'daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak PIMRS kullanılmış ve örneklem olarak belirlenen 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Malezyalı müdürler öğretimsel liderlik rolünün yedi boyutunu da başarılı bir şekilde sergilemektedirler. Ayrıca öğretimsel liderlik düzeyi ile öğrenci akademik başarısı arasında da uyum olduğu gözlenmiştir.



Yani öğretimsel liderlik rolü okullarda daha iyi akademik başarı için can alıcı bir önemdedir.

Valentine ve Prater (2011) “*Öğretimsel, Dönüşümsel ve Yönetimsel Liderlik ve Öğrenci Başarısı: Lise Müdürleri Bir Fark Yaratır*” (Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference) başlıklı makalelerinde devlet liselerinde öğrenci başarısı ile üç okul yönetim liderliği arasındaki ilişkiyi irdelemektedirler. Müdür liderlik faktörlerine göre okullar gruplandırıldığında öğrenci başarısında farklılıklar bulunmuştur. Öğretimi ve müfredatı geliştirmeyi destekleyen müdür liderlik davranışları başarı ile bağlantılı bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ise müdürün vizyonu tanımlama ve uygun bir model sağlama şartıyla başarıyla en yüksek ilişkiye sahiptir. Müdürün öğrenim düzeyi de her bir liderlik faktörüyle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Mulford, Gruu-Mark ve Drysdale-George (2010) “*Avustralya’lı Müdürlerin Öğretimsel Liderliği: Doğrudan ve Dolaylı Etki*” (Australian Principal Instructional Leadership: direct and Indirect Influence) başlıklı makalelerinde Uluslararası Başarılı Okul Müdürlüğü Projesinin vaka çalışmalarından yararlanarak ve Avustralya’daki benzer vaka çalışmalarındaki başarılı örneklerle destekleyerek Avustralya okullarındaki öğretimsel liderlik örneklerinden üç okulu hem doğrudan hem de dolaylı liderlik davranışlarını betimleyerek incelemeyi amaçlamışlardır. Okulların liderlik yapıları karmaşıktır. Müdürler tarafından doğrudan öğretimsel liderlik örnekleri sergilenmesine karşın, daha olağan yol, okul çalışanlarıyla birlikte işleri yürütmenin olduğu dolaylı yaklaşımdır. Net bir şekilde ifade edilen değerler, inançlar ve vizyon, iyi ilişkileri beslemek, öğretim personelini geliştirmek ve okulları çevreleyen daha geniş bir ortamın farkındalığı bu müdürlerin işlerinin tüm ortak özellikleriydi.

Robinson (2010) “*Öğretimsel Liderlikten Liderlik Kapasitesine: Empirik Bulgular ve Yöntemsel Zorluklar*” (From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges) başlıklı makalesinde öğretimsel liderliğin öğrenci çıktısı üzerindeki etkisine yönelik önemli miktarda kanıt bulunmasına rağmen, bu liderliğin okullarda sergilenebilmesinde liderlik kapasitelerine yönelik çok az şey bilindiğini vurgulayarak etkili bir öğretimsel liderlik yapabilmek için deneysel bir model önerisinde bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, üç birbiriyle ilişkili liderlik kapasitesinin önemi ortaya çıkmaktadır: (a) derin liderlik içerik bilgisini

kullanma (b) okul-temelli kompleks problemleri çözme (c) öğretim personeli, veliler ve öğrenciler ile güven ortamı oluşturma.

Lyons (2010) “*New York Eyaletince Tanınan ve Tanınmayan Orta Okullardaki Öğretmenler ve Müdürler Tarafından Algılanan, Müdürün Öğretimsel Davranışları*” (Principal Instructional Behavior, As Perceived By Teachers and Principals, at New York State Recognized and Non-Recognized Middle Schools) başlıklı doktora tezinde PIMRS öğretimsel liderlik ölçeğindeki 10 fonksiyonun hangilerinin müdürler tarafından sergilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca müdürün öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen algılarındaki farklılıkları belirlemek de araştırmanın amaçladığı bir diğer yöndür. Veri toplama aracı demografik olarak benzer özellikler taşıyan New York ortaokullarındaki öğretmen ve müdürlere uygulandı. Örneklem 15 müdür ve 174 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, her iki gruptaki müdürler 10 liderlik fonksiyonundan 3-4’ünü gösterdikleri algısına sahiplerken her iki grubun öğretmenleri sadece bir fonksiyonun varlığını onayladılar. Ayrıca ortalama olarak, eyaletçe tanınan okulların müdürleri diğer okulların müdürlerine göre daha sık bir şekilde öğretimsel liderlik davranışları sergilemekteydiler. Müdür ve öğretmen algılarındaki farklılıklara gelince, bazı maddelerde ortalamalar arasında farklılıklar olmasına karşın çoğunlukta bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca aynı konuda eyaletçe tanınan ve tanınmayan okullar arası farklılıklar da soru bazında olmakta ama genel olarak bakıldığında fark görülmemektedir.

Hoadley, Christie ve Ward (2009) “*Öğrenmeyi Yönetme: Güney Afrika Ortaöğretim Okullarında Öğretimsel Liderlik*” (Managing to Learn: Instructional Leadership in South African Secondary Schools) başlıklı makalelerinde Güney Afrika ortaöğretim okullarında müfredat ve öğretim-öğrenme sürecinin yönetimine ilişkin empirik sonuçları irdelemeyi amaçlamışlardır. 200 okuldan elde edilmiş verilerle liderliğin çeşitli boyutlarıyla öğrenci kazanımları arasındaki regresyonel ilişkiyi test etmektedirler. Araştırma bulguları öğrenci kazanımları için öğretimsel odaklanmanın olduğu kadar veli desteği ve katılımının da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma Güney Afrika’da okul yönetimine ilişkin genel olarak bilgi sahibi olunmakla birlikte okul-toplum ilişkilerinde henüz istenen düzeyde olmadığını da ortaya çıkarmıştır.

Ohlson (2009) “*Öğretimsel Liderliğin İncelenmesi: Öğrenci Çıktısını Etkileyen Okul Kültürü ve Öğretmen Kalite Özelliklerine Yönelik Bir Araştırma*” (Examining Instructional Leadership: A Study of School Culture and Teacher Quality Characteristics Influencing Student Outcomes) başlıklı makalesinde öğrencilerin okula devam etmeyişinde etkili olabilecek iki değişkeni incelemiştir. Bunlar öğretmen girdi özelliklerinin etkisi ve öğretmenin okul kültürüne ilişkin algısıdır. Araştırmanın verileri 23 devlet ilköğretim okulundan toplanmıştır. Tarama bir okulun işbirliği kültürüne yönelik olan altı boyut üzerinde yapılmıştır: İşbirlikçi liderlik, öğretmenlerin işbirliği, amaç birliği, mesleki gelişim, mesleki destek ve öğrenme ortaklığı. Verilerin analizinde çoklu regresyon kullanarak korelasyon elde edildi. Amaç birliği faktörü arttıkça, model öğrenci devamsızlığının %22.56 azalacağını göstermekteydi. Ayrıca, model okuldaki öğretmenlerin ortalama deneyim süreleri arttıkça ya da işbirlikçi liderlik faktörü arttıkça, öğrencilerin okuldan uzaklaşmasının sırasıyla 0.413 % ve 4.81 % azalacağını öngörmekteydi.

Graczewski, Knudson and Holtzman (2009) “*Uygulamada Öğretimsel Liderlik: Neye Benzer ve Ne gibi Etkileri Vardır?*” (Instructional Leadership in Practice: What Does It Look Like, and What Influences Does It Have?) başlıklı makalelerinde San Diego Şehir Okullarında bölge çaplı reformlarla mesleki gelişim sağlanan öğretmenlerle okul bazlı öğretimsel liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Hem nitel hem de nicel boyutu olan bu araştırma öğretimsel gelişmeye odaklanan bir sistemdeki okul liderliğini araştırmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretimsel liderlik uygulamalarıyla mesleki gelişme karakteristikleri arasındaki bağlantı öğretimde bir artışa götürmektedir. Ayrıca öğretimsel gelişmeye odaklanmış bir okul liderliği ile müfredata odaklanmış bir mesleki gelişme arasında da bir bağlantı bulunmuştur. Öğretimsel gelişme ile desteklenen bir sistem içerisinde, liderlik aktivitelerinin artmış öğretmen uygulamalarındaki potansiyel etkisi ümit verici bulunmuştur.

Reitzug, West ve Angel (2008) “*Öğretimsel Liderliğin Kavramlaştırılması: Müdürlerin Düşünceleri*” (Conceptualizing Instructional Leadership: The Voices of Principals) başlıklı makalelerinde öğretimsel liderliğin uzun zamandır müdürler için temel bir sorumluluk olduğunu ancak net olmayan şeyin öğretimsel liderliğin günümüz eğitim ortamlarında (test ağırlıklı) ne dereceye kadar uygulanabilir olduğu konusunu

irdelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının odak noktasını müdürlerin gündelik işleri ile okullarındaki öğretimin geliştirilmesi arasındaki ilişkinin anlaşılması oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 20 müdür seçilmiş ve öğretimsel liderliğe ilişkin çoklu kavramlar tanımlanmış ve bu kavramların problemleri tartışılmıştır.

Goldwyn (2008) “*Eğitim Liderlerinin Bilgi Temellerinin Araştırılması: Eğitim Liderlerinin Okuma Alan Bilgisinin İncelenmesi*” (Examining Educational Leaders’ Knowledge Base: Investigating Educational Leaders’ Domain Knowledge of Reading) başlıklı doktora tezinde müdürlerin öğretimsel liderlik yapabilmek için gerekli teorik ve uygulamaya dönük bilgileri konusunu irdelemeyi amaçlamıştır. Sekiz okulu örneklem alarak, okuma alanında eğitim liderlerinin bilgi dağarcığını araştıran bu çalışma karma yöntemle yapılmıştır. 9 eğitim lideri, 31 öğretmen ve 499 öğrencili bir örneklem ile çalışma, öğrenci başarısı, öğretmen bilgisi ve öğretimsel liderliğe ilişkin bilgi dağarcığı arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ayrıca, eğitim liderlerinin bilgilerini nereden ve nasıl kazandıkları ve başarılı bir öğretimsel liderlik için belirli içerik bilgisine ilişkin algıları da araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, müdürün alan bilgisi ile öğrenci başarısı arasında pozitif ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin alan bilgileri ve müdürün alan bilgisi arasındaki ilişki de pozitif iken istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak yüksek müdür bilgisi öğrenci başarısında daha büyük bir artış ile ilişkili iken, yüksek öğretmen bilgisi de öğrenci başarısında benzer bir etkiye sahiptir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim liderlerinin bilgilerinin artırılması mesleki gelişmeyi ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmayı içeren yararlı bir kavram olabilir.

Fulmer (2006) “*Öğretimsel Lider Olmak: Öğretimsel Liderlik Çalışma Örneklerinden Çıkarılan Dersler*” (Becoming Instructional Leaders: Lessons Learned from Instructional Leadership Work Samples) başlıklı makalelerinde Öğretimsel Liderlik Çalışma Projesini tamamlayarak öğretimsel lider olan hizmet öncesi müdürlerden elde edilen dersleri raporlaştırmayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada veriler dört dönemlik bir periyottan ve 150 katılımcıdan (25 hizmet öncesi müdür ve 125 öğretmen) toplanmıştır. Araştırma bulguları müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini ve becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak ve öğretmenlerin düşünme ve öğretimsel davranışlarını etkilemeleri için bu projenin kullanımını destekliyor. Ancak mevcut değerlendirme süreçlerinin öğretiminin

geliştirilmesinde ve kötü öğretmenin meslek dışına çıkarılmasında işe az yaradığı sonucuna da ulaşılmıştır. Gereğinden çok zaman, çaba bu etkisiz süreçlere harcanmaktadır. Diğer daha verimli stratejiler ise çok çok az ilgi çekmektedirler.

Hallinger (2005) “*Öğretimsel Liderlik ve Okul Müdürü: Canlılığını Hiç Yitirmeyen Geçici Sevgi*” (Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away) başlıklı makalesinde etkili okul araştırmalarının bir mirası olarak eğitim yönetimi alanyazınına kalan öğretimsel liderlik kavramının 21. yüzyılın ilk yıllarında bile canlılığından hiçbir şey kaybetmeden popülerliğini nasıl sürdürdüğünü irdelemektedir. Araştırma önemli bir yapı olarak öğretimsel liderliği içeren eğitim liderliği için yapılan geniş tarama araştırmalarının kanıtlarını bir araya getirmeyi de amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda, hem kavramsal gelişme hem de empirik araştırmalara dayalı olarak okul liderliği ve yönetimi yaklaşımına yönelik asıl karakteristikleri belirlemeyi de amaçlamaktadır.

Çelikten (1998) “*Lise Müdür Yardımcılarının Öğretimsel Liderlik Görevleri ve Bu Görevleri Yerine Getirmelerini Sınırlayan Etkenler*” (The Instructional Leadership Tasks of High School Assistant Principals and Factors That Enhance or Inhibit the Enactment of These Tasks) başlıklı doktora tezinde ortaöğretim müdür yardımcılarının öğretimsel liderlik görevlerini ve bu görevlerin yapılmasındaki zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak 25 müdür yardımcısı ve 17 müdürden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, müdür yardımcısının görevleri yazılı formlarda olmasına karşılık öğretimsel liderlik görevlerinin en belirgin olanları bu yazılı metinlerde bulunmamaktadır. Müdür yardımcılarının % 92’si müdürlerinin öğretimsel liderlik aktivitelerine güçlü bir etkide bulunduğunu belirttiler. Görevlerindeki çeşitlilik de onların öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirebilmelerinin önündeki ikinci bir engeli oluşturmaktaydı.

Hallinger (1992) “*Amerikan Müdürlerinin Evrimleşen Rolü: Yönetimselden Öğretimsele ve Dönüşümcü Liderliğe*” (The Evolving Role of American Principals: from Managerial to Instructional to Transformational Leaders) başlıklı makalesinde ABD’de 1960’larda günümüze (1992) okul liderliğinin evrimindeki trendleri araştırmıştır. Bu dönemde ortaya çıkan ve okul müdürlüğünü etkileyen üç rol araştırılmıştır: program yöneticisi, öğretimsel lider ve dönüşümcü lider.

Krug (1992) “*Öğretimsel Liderlik: Yapıcı Bir Perspektif*” (Instructional Leadership: A Constructivist Perspective) başlıklı makalesinde etkili öğretimsel liderleri diğerlerinden neyin ayırdığını anlayabilmek için yapıcı perspektifin fonksiyonel perspektiften daha güvenilir bir temel olduğunu tartışmaktadır. Farklılık ne ayırt edici bir dizi özellikte ne de bir dizi farklı liderlik becerilerinin ustalığında yatmaktadır. Bunun yerine, etkili liderleri diğerlerinden ayırt eden şey mümkün olana ilişkin ayırt edici bir inanç seti ile yönlendirilen proaktif iş yaklaşımıdır.

Hallinger (1985) “*Müdürlerin Öğretimsel Yönetim Davranışlarının Değerlendirilmesi*” (Assessing the Instructional Management Behavior of Principals) başlıklı makalesinde 10 ilköğretim okulu müdürünün öğretimsel yönetim (liderlik) davranışlarını irdelemiştir. Çalışmanın temel amacı belirli iş davranışları açısından bu müdürlerin öğretimsel yönetim davranışlarını tanımlamaktır. Nicel ve nitel yöntemin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre, müdürlerin öğretimsel yönetim davranışları açısından müdürler arasında tutarlı farklılıklar vardır. Müdürlerin kendilerini değerlendirmeleriyle öğretmen ve müfettişlerin değerlendirmeleri arasında da farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel boyutundaki belge taramaları da anket sonuçlarını doğrulamaktadır.

### **2.2.2. Öğretimsel Liderlik (Türkiye’de Yapılan Araştırmalar)**

Ada ve Gümüş (2012) “*Öğretim Liderliği Kavramının Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programlarına Yansımaları (Türkiye ve ABD Örnekleri)*” başlıklı makalelerinde Türkiye ve ABD’deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarını, öğretim liderliği kavramına uygunlukları açısından inceleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada her iki ülkeden 8’er farklı program seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iki ülkedeki eğitim yönetimi yüksek lisans programları hem şekil hem de içerik açısından önemli farklılıklar göstermektedir. ABD’deki öğretim programları öğretim liderliği ile çok daha yakından ilişkilidir.

Sağır (2011) “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar*” başlıklı doktora tezinde yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul iline bağlı 39 ilçede görev yapan 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Ayrıca 10 okul yöneticisi ile de nitel görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “Çoğu Zaman” gerçekleştiği algıyndadırlar. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Şahin (2011a) “*Öğretimsel Liderlik Biçemi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir Örneği)*” (The Relationship Between Instructional Leadership Style and School Culture (Izmir Case)) başlıklı makalesinde Müfredat Laboratuvar Okulları’ndaki öğretimsel liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğretimsel liderliğin okul kültürünü ne derece açıklayabildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemde yapılan bu araştırmanın örneklemini İzmir ilindeki 6 ilköğretim okulunda görev yapan 157 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderlik biçemlerini orta düzeyde algıırken, okullarının kültürlerini de pozitif olarak algılamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin yaşı ve hizmet süresi değişkenleri açısından okul kültürü ve müdürlerin öğretimsel liderliğine etkili belirleyiciler olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul kültürünün tüm boyutlarıyla öğretimsel liderlik arasında da pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2011b) “*Türkiye ve ABD’de Öğretimsel Liderlik: Öğretmen Perspektifleri*” (Instructional Leadership In Turkey and The United States: Teachers’ Perspectives) başlıklı makalesinde ABD ve Türkiye’deki öğretim liderliğini daha iyi

anlamayı amaçlamıştır. Nicel yöntemde gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Türkiye’de 157 ABD’de ise 150 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, hem ABD’de hem de Türkiye’de öğretmenler okul müdürleri tarafından benimsenen öğretimsel liderlik biçemlerine karşı pozitif bir algı geliştirme eğilimindedirler. Her iki ülke sonuçlar açısından karşılaştırıldığında ise ABD’deki öğretmenler hem toplam puanlarda hem de alt ölçek puanlarında Türkiye’deki öğretmenlerin puanlarından daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Sayın (2010) “*Öğretimsel Liderlik ve İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğretmen ve yöneticilerin algılarına görev irdelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Çanakkale’nin Biga ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan 225 sınıf öğretmeni ve 182 branş öğretmeni olmak üzere 407 öğretmen ile 27 okul müdür ve 25 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin genellikle öğretimsel liderlik davranışı sergiledikleri belirlenmiştir.

Sönmez (2010) “*Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri İle Öğretimsel Liderlik Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bahçelievler Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeylerini araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki 12 ortaöğretim okulunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler müdürleri öğretimsel liderlik davranışları bakımından “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu hariç başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.



Nicel bir yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Ankara'daki 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve etkili okula ilişkin görüşlerinin araştırma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin etkili okul düzeyine ilişkin algılarını yordamada öğretimsel liderlik davranış düzeyine ilişkin algıların anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüce (2010) "*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*" başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki bu betimsel çalışmanın örneklemini Ankara ilinde görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirmekte ve öğretmenler çalıştıkları kuruma orta düzeyde bağlılık göstermektedir.

Çelik (2010) "*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*" başlıklı yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını karşılaştırmalı ilişkiyel tarama modeline göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 711 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı sergileme düzeylerinin "yüksek" olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı sergilemeleri arasında, tüm alt boyutlarda "orta" düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arslan (2009) "*Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*" başlıklı yüksek lisans tezinde yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemindeki araştırmanın

örneklemine Ankara'nın Polatlı ilçe merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 35 maddelik veri toplama aracı beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından görüşleri “mesleki gelişimi sağlama” boyutunda anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çelebi (2009) “*Özel ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Alguları*” başlıklı yüksek lisans tezinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre kamu ilköğretim okulu müdürleri ile özel ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Mersin il merkezi, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli ilçelerindeki kamu ve özel okulda görev yapan 407 müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kamuda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan müdür yardımcılara göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının daha az yerine getirildiğini belirtirlerken, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kamuda çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2009) “*Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Alguları ile Öğretmenlerin Değişime Karşı Tutumları Arasındaki Liderlik*” (The Leadership Between Teacher's Perceptions Towards Instructional Leadership Behaviors of Their Principals and Teachers' Attitudes Towards Change) başlıklı makalelerinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile değişime karşı öğretmenlerin tavırları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Denizli ilinde görev yapmakta olan 326 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik

davranışlarına ilişkin algıları ile değişime karşı öğretmenlerin tavırları “ortalama” düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen algılarına göre, bu iki değişken arasında pozitif bir korelasyon da belirlenmiştir.

Ergen (2009) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 406 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun misyonunu tanımlama davranışlarını, eğitim programını ve öğretimi yönetme davranışlarını, öğrenme iklimini geliştirme davranışlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre ‘çoğunlukla’ düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunun yaklaşık % 42 ’sini açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Akdağ (2009) “*İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*” başlıklı yüksek lisans tezinde bir öğretim lideri olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul ve unvan değişkenlerinin katılımcılar üzerindeki etkileri de araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 99 yönetici ve 610 öğretmen olmak üzere 709 kişi oluşturmaktadır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim döneminde Afyonkarahisar’da yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı 49 maddelik bir ankettir. Araştırma sonuçlarına göre, maddeler ve boyutlar açısından cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca kanonik korelasyon analizi sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla yeni ilköğretim programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu da görülmüştür.

Demiral (2007) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel

liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini Çanakkale ilinde görev yapan 42 müdür ve 379 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında paralellik ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Arslan (2007) “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*” başlıklı yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılmasını ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Çaycuma ilçe merkezindeki devlet ilköğretim okulları ve liseleri ile özel ilköğretim okullarının öğretmen ve müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, müdürler, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ara sıra, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi oluşturma” davranışlarını çoğu zaman sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, tüm gruplar tarafından okul müdürlerini öğretimsel liderlik olarak algılama düzeyleri, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığı, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Aksoy (2006) “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde Aydın ili merkezinde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini, öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada 30 ilköğretim okulundan 30 yönetici ve 358 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel

liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve bransa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmet içi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okul büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken değildir.

Arın (2006) *“Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi”* başlıklı yüksek lisans tezinde lise yöneticilerin, öğretim liderliği davranışları ile karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve aralarındaki ilişki düzeyinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Bilecik, Afyon ve Eskişehir’deki tüm lise ve dengi okullar ve veri toplama aracını uygun şekilde dolduran 448 müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar vermekte ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sözüeroğlu (2006) *“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi”* başlıklı yüksek lisans tezinde İskenderun ilçesindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 54 okul ve her okuldaki dört olmak üzere 216 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu müdürleri kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli görmektedirler; öğretmenler ise genel olarak müdürlerin öğretim liderliğini müdürlerin algıladıklarından daha düşük algılamaktadırlar.

Ada ve Küçükali (2006) *“Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Davranışları(Erzurum İl Örneği)”* başlıklı makalelerinde ilköğretim ve ortaöğretim

okullarındaki öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik modellerinin etkilerini açıklamayı amaçlamışlardır. Nitel bir yöntemin kullanıldığı araştırmada Erzurum merkez ve ilçelerinden toplam 68 ilk ve ortaöğretim yöneticisi ve 44 öğretmen ile ayrı ayrı gruplar halinde eğitimsel liderlik davranışları tartışılarak, eğitimsel liderlik davranış özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları için yapılması gerekenlere yönelik ortak bir görüş birliğine ulaşılmaya çalışılmış ve şu noktalarda da ortak görüşler saptanmıştır:

1. Planlı Okul Gelişimi için gerekli planlama, organizasyon ve görevlendirme yapar.
2. İlgili Bakanlık Birimleri ile koordinasyonu sağlar.
3. Okul-üniversite işbirliğini yapar.
4. Okul personelinin mesleki gelişimini sağlar.
5. Herkesin eğitimin çağdaş ve demokratik olması gerektiğine inanır.
6. Yönetici, öğretmen, veli, öğrenci, çevre ve toplumla bütünleştirir.
7. Öğrenci merkezli Planlı Okul Gelişim Modeli anlayışı ve onun felsefesi olan Toplam Kalite Yönetiminin eğitim ve okul sisteminin demokratikleşmesindeki yeri ve önemini her fırsatta okul ailesi olan yönetici tarafından davranışla gösterir.
8. Eldeki kaynakların en rasyonel biçimde kullanılarak iyi bir eğitim ortamının hazırlar.
9. Katılımlı bir yönetim anlayışı, ömek bir iş birliği ile okulun cazibe merkezi haline getirir.
10. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele rehberlik eder.
11. Öğretim programlarındaki gelişmeleri izler.
12. Velilerin katılım ve desteğinin alır.
13. Okulunu diğer okullarla rekabet edebilecek düzeye getirir.
14. Okulunda öğretmen-veli-istihdam yerleri ve kaynak sağlanabilecek bireylerle sürekli işbirliği yapar.

15. Okuluna bilgi, teknoloji ve finansal kaynakları taşıyabilecek Avrupa Birliği vb. projelerin oluşumunda öncülük yapabilecek, ortam ve eğilim oluşturabilmeli.

Tıkır (2005) “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminde yapılan araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarında görev yapan 38 müdür ve 254 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zeka becerilerini kullanmaları sonucunda, örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri görülmüştür.

Özdemir ve Sezgin (2002) “*Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*” başlıklı makalelerinde okul yöneticisi ile lideri karşılaştırmış ve okulların etkililiğinde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini açıklığa kavuşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticisi, etkili yönetim becerilerinin yanında, öğretimsel liderlik rolünü de etkili şekilde gerçekleştirirse, okulun hedeflerini gerçekleştirme şansını da artırabilecektir. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak, öğretim personeline öğretimsel kaynaklık yapabilmeli ve eğitim-öğretim etkinliklerine ve okulun amaçlarına ilişkin yüksek beklentiler içinde bulunmalıdır. Okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlamalı, okulun her alanında her an görünür bir kişi olmalıdır.

Gülcan (2001) “*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*” (Research on Instructional Leadership Competencies of School Principals) başlıklı makalesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin görev yaptıkları okul tipine ve uzmanlık alanlarına göre değişip değişmediğini araştırmaktadır. Betimsel tarama yöntemiyle yapılan bu nicel araştırmanın örneklemini 15 okuldaki 460 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri okulda disiplini sağlama ve resmi işlemleri bilme konusunda yeterli iken, eğitim psikolojisi, gelişimsel

psikoloji, öğrenci psikolojisi, yetişkin psikolojisi ve yeni öğretimsel yöntemler konusunda yeterli değildir. Öğretmenler okul yöneticilerinin alanının öğretimsel aktiviteler için önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Akgün (2001) “*İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*” başlıklı doktora tezinde ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarını belirlemek için müdür ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 10 müdür ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliğinin olduğu tespit edilmiş ancak varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama boyutları açısından görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

### **2.2.3. Meta-Analiz (Yurtdışında Yapılan Araştırmalar)**

Eells (2011) *Kollektif Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Başarısı İlişkisinin Meta-Analizi (Meta-Analysis of The Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement)* başlıklı doktora tezinde kolektif öğretmen etkililiği ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve bu amaçla 26 tez ve makaleyi sistematik bir şekilde sentezlemiştir. Araştırma sonucunda kolektif öğretmen etkililiği ile öğrenci başarısı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Maynard (2010) *Var olmanın Yokluğu: Sistematik Derleme ve Öğrenci Okul Devamını Artırmaya Yönelik Müdahalelerin Meta-Analizi (The Absence of Presence: A Systematic Review and Meta-Analysis of Indicated Interventions to Increase Student Attendance)* başlıklı doktora tezinde ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilerin okula devam etme davranışlarına yönelik müdahale programlarının etkilerini sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Alanyazın taramasında, 11 bağımsız çalışma, 9 yarı deneysel çalışma ve 13 tek gruplu ön-son test çalışması dahil edilme kriterlerine göre seçilmiştir. Etki büyüklüklerine ilave olarak çalışmada, katılımcı ve müdahale programının karakteristikleri de kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, pozitif ve orta dereceli bir etki büyüklüğü elde edilmiştir.



Farrar, (2009) *Liderlik Etkililiğinde Duygusal Zekanın Rolü: Bir Meta-Analiz Çalışması* (The Role of Emotional Intelligence in Leadership Effectiveness: A Meta-Analysis) başlıklı yüksek lisans tezinde duygusal zeka ile liderlik etkiliği arasındaki olası ilişkileri değerlendiren alanyazını birleştirmeyi amaçlamıştır. Bu ilişkiyi analiz etmek için meta-analiz yöntemini kullanmıştır. Toplam 20 çalışma dahil edilme ölçütlerini karşıladığından, araştırma bu 20 çalışmanın verileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ile liderlik etkililiği arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Whitman (2009) *Örgütlerde Liderlik ve Duygusal Zeka: Süreç Mekanizmasının Bir Meta-Analizi* (Emotional Intelligence and Leadership In Organizations: A Meta-Analytic Test of Process Mechanisms) başlıklı doktora tezinde örneklem büyüklüğü 22 ile 322 arasında değişen 92 bağımsız çalışmayı meta-analiz yöntemiyle duygusal liderlik ve liderlik etkililiği arasındaki ilişki açısından incelemiştir. Genel sonuç olarak, bu iki değişken arasında orta düzeyli bir etki büyüklüğü saptanmıştır. Çalışma ayrıca duygusal zeka ile liderlik etkililiği arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek olası süreç mekanizmalarını da araştırmıştır. Dönüşümsel liderlik ve LMX'in (Lider-Üye Değişimi) bu ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Bulris (2009) *Öğrenci Başarısında Müdür Liderliğinin Aracılık Etkisine Yönelik Bir Meta-Analiz Çalışması: Öğretmen Etkililiğinin Bir Göstergesi Olarak Okul Başarısında Okul Kültürünün Etki Büyüklüğünün İncelenmesi* (A Meta-Analysis of Research on the Mediated Effects of Principal Leadership on Student Achievement: Examining the Effect Size of School Culture on School Achievement as an Indicator of Teacher Effectiveness) başlıklı doktora tezinde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki korelasyonel ilişkinin bir sentezini yapmaktadır. Araştırma ABD'de devlete ait ilk, orta ve liselerde (K-12) gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucu, dahil etme ölçütlerine uyan toplam 30 çalışmadaki 152 korelasyon verisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, ABD'deki K-12 okullarında okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir moderatör (aracı) etkinin var olduğu ortaya konulmuştur. Sonuçlar okul kültürünün öğrenci başarısında müdür liderliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir ara değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Lemon, (2008) *Beni Yavaş Yavaş Öldürüyor: Genç Afro-Amerikan Erkeklerde Görülen İntihara Yol Açan Risk Faktörlerini İncelemeye Dönük Bir Meta-Analiz*

(Killing Me Softly: A Meta-Analysis Examining Risk Factors Associated With Suicide Among Young African American Males) başlıklı doktora tezinde mevcut alanyazını sentezlemeyi ve 30 yaş altındaki Afro-Amerikan erkekler arasında görülen intihar ile bağlantılı risk faktörlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 1970-2007 arası yayınlanan dahil edilme kriterlerini karşılayan 25 çalışma ve 37.927 denekten 48 analiz ünitesi elde edilmiştir. Mevcut analiz 16 yapıda kategorize edilen 57 risk faktörünü ortaya çıkarmıştır. Yaş en yüksek etki büyüklüğüne sahipti. Gençler intihar etmeye daha eğilimliydiler.

Pugh (2007) *Etkili Eğitimsel Dağıtım Yöntemleri: Sağlık Bakım Profesyonelleri İçin Kültürel Yeterlik Eğitiminin Bir Meta-Analizi* (Effective Educational Delivery Methods: A Meta-Analysis of Cultural Competence Education For Health Care Professionals) başlıklı doktora tezinde ırksal, cinsiyet ve ekonomik yetersizlikler dikkate alınmaksızın herkese adil bir tedavi sağlanması için etkili eğitimsel dağıtım yöntemlerini belirlemeye yönelik bir meta-analiz çalışmasını amaçlamıştır. Alanyazın taraması sonucu ulaşılabilen 134 yayından 30 çalışma meta-analize dahil edilmiş ve analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çokyönlü (multifaceted) eğitimsel dağıtım yönteminin literatürün çoğunluğu tarafından da desteklendiği gibi en etkili yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Reiss (2005) *3. ve 10.Sınıflar Arası Geniş Ölçekli Matematik Sınav Performansında Cinsiyet Farklılığı ve Madde-Formatının Nedensel Modelleri* (Causal Models of Item Format and Gender-Related Differences in Performance on a Large-Scale Mathematics Assessment For Grade Three to Grade Ten) başlıklı doktora tezinde Hawai'de devlet okullarının 3., 5., 8. ve 10. sınıflarına uygulanan ulusal sınavın matematik bölümüyle ilgili yapılmış empirik çalışmaların nicel bir sentezini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Test ve klasik yöntemde yapılan sınavlardaki cinsiyet farklılıklarına yönelik etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Hawai'deki kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarı sonuçlarının matematikteki değil okuma ve yazmadaki avantajlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Weng (2004) *A.B.D. Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Tükenmişliklerinin Meta-Analizi* (Meta-Analysis of Teacher Burnout in Public School in the United States) başlıklı doktora tezinde tükenmişlik üzerine yapılmış çalışmaların tutarsız sonuçlarından bir senteze ulaşabilmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada K-12

okullarındaki öğretmenlere uygulanmış 35 çalışmanın bulgularından yararlanılmıştır. Araştırmada iki temel sonuca ulaşılmıştır. Birincisi, seçilen çalışmaların demografik özelliklerindeki hiçbir değişken tükenmişlik ile güçlü bir korelasyona sahip değildir. Yani hiçbir özellik tek başına, cinsiyet gibi, bir öğretmenin tükenmişliğe açık olabileceği sonucuna götürmemektedir. İkincisi, örgütsel faktörlerle bağlantılı değişkenler tükenmişliği tahmin etmede güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yöneticilerinin desteğine sahip olması ya da olmamasına ilişkin algıları tükenmişlik üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

Levasseur (2004) *Izleyen Performansı ve Tatmininde Dönüşümcü Liderliğin Etkisi: Bir Meta-Analiz* (The Impact of Transforming Leadership Style on Follower Performance and Satisfaction: A Meta-Analysis) başlıklı doktora tezinde daha işbirlikçi liderlik biçemlerine geçişi kolaylaştırmak için modern liderlik biçemlerini kullanan liderlerin izleyenlerini daha yüksek performanslara ve iş tatminine ulaşmalarını motive etmedeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Son 15 yılda yapılmış 7 deneysel 27 korelasyonel araştırmanın bulguları meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Meta-analiz liderlik biçemleri ile iki izleyen çıktısı, performans ve tatmin, arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü tahminini sağlamıştır. Meta-analiz ayrıca önceki araştırmalarda bulunan dört faktöre ait anlamlı farklılıklar da sağlamıştır: a) araştırma deseni (deneysel, korelasyonel); b) analiz grubu (bireysel, grup); c) katılımcı tipi (öğrenci, asker veya işçi); d) ölçülen performans tipi (objektif yada subjektif). Korelasyonel bulguların sentezinden dönüşümcü liderlik ile izleyenlerin performans ve tatmini arasında güçlü bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Daha küçük ama istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif etki de deneysel çalışmaların sentezlenmesinde ortaya çıkmıştır. Dört çalışma karakteristiğinden araştırma deseni ve katılımcı tipi küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı miktarda açıklanmayan varyansı açıklamaktaydı. Ancak, analiz grubunun etkisi ve performans ölçümü tipi istatistiksel olarak anlamlı değildi.

Lewis (2004) *Okul Çağı Çocuklarda Akademik ve Sosyal Yeterlikler ile Ders Dışı Aktiviteler Arasındaki İlişki: Bir Meta-analiz* (The Relation Between Extracurricular Activities With Academic And Social Competencies In School Age Children: A Meta-Analysis) başlıklı doktora tezinde 1990'lı yıllara ait çeşitli eğitimsel ve psiko-sosyal karakteristikler üzerine ders dışı aktivitelerin etkisini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların bir sentezini yapmayı amaçlamıştır. Alanyazında taraması

sonucu ulaşılan 164 çalışmanın 41 adedi meta-analiz çalışmasına dahil edilmiştir. Mevcut analiz 6 farklı aktivite kategorisi ortaya çıkarmıştır: genel ders dışı aktivite, spor, çalışma ve mesleki aktiviteler, sanat icrası, sosyal aktiviteler ve topluma dayalı aktiviteler. Meta-analiz sonunca göre genel ders dışı aktiviteler ve sosyal aktivitelere katılım ğrenci çıktısı ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Spor ve ilişkili aktiviteler akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir.

Hezlett (2003) *Rehberlik ve Desteği Kimler Alır? Çalışanların Demografik, Kariyer yks ve Bireysel Farklılıklarına Yönelik Bir Meta-Analiz* (Who Receives Mentoring? A Meta-Analysis of Employee Demographic, Career History, and Individual Differences Correlates) başlıklı doktora tezinde çalışanların rehberlik ve destek (mentoring) alma ihtiyaını belirleyen karakteristikler üzerine yapılan çalışmalardaki çelişkili sonuçları bir meta-analiz yöntemiyle sentezlemeyi amaçlamaktadır. Bireysel zellikler olarak demografik özellikler, çalışanın içi ve kariyer öyküleri ile ilgili özellikler ve bireysel farklılıklar değişken olarak alınmaktadır. Araştırma 65 bağımsız örneklemdaki 17.087 katılımcının verilerinden elde edilen 283 etki büyüklüğünden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, erkekler lehine orta düzeyde pozitif bir etki büyüklüğü, evlilik durumu söz konusu olunca düşük ve negatif bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. Evli alışanlar daha fazla destek ve rehberlik alma arzusunda dırlar.

Guruge (2002) *Ameliyat ncesi ğretim ıktılarının Demografik zelliklerinin Etkileri* (The Effects of Demographic Characteristics on Preoperative Teaching Outcomes: A Meta-Analysis) başlıklı yüksek lisans tezinde ameliyat öncesi ğretim etkililiği çalışmalarına katılan hastaların demografik özelliklerini belirlemeyi ve yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, etnik duruma ilişkin ameliyat öncesi kaygı, ağrı ve LOS çıktılarındaki değişimleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ağrı ve LOS çıktılarında ameliyat öncesi öğretimin orta derecede etkileri olduğu bulunmuştur. Kaygı zerindeki etkiler birincil çalışmalardaki tutarsızlıklar nedeniyle araştırılamamıştır.

Collins (2002) *Yönetimsel Liderliği Geliştirme Programlarının Etkililiği: 1982-2001 arası çalışmaların Bir Meta-Analizi* (The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982-2001) başlıklı doktora tezinde bireysel, takım (grup) ya da örgütsel düzeyde liderliğin performans, bilgi ve

uzmanlığını zenginleştirmek için dizayn edilen programlardaki etkililiğini meta-analiz yöntemiyle belirlemeyi amaçlamıştır. Alanyazın taraması sonucu ulaşılabilen 103 çalışmadan dahil edilme kriterine uyan 83 çalışma araştırmanın kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, formal eğitim programlarının çıktıları geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Brown (2001) *Öğrenci Çıktısında Liderliğin Etkisi Üzerine Yapılan Araştırmaların Bir Meta-Analizi (A Meta-Analysis of Research on the Influence of Leadership on Student Outcomes)* başlıklı doktora tezinde okul etkililik düzeyinin okul liderlik etkililiğini ne dereceye kadar yansıttığını belirleyebilmek için meta-analiz yöntemiyle bir sentezme çalışması yapmıştır. Dahil etme kriterlerine uygun 38 nicel çalışmadan elde edilen 339 etki büyüklüğü çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul liderliği ile okul etkililik düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tüm liderlik yaklaşımları anlamlı sonuçlara ulaştırırken, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının en güçlü ilişkiye sahip olduğu da belirlenmiştir.

Kim (2000) *Teknolojiye Karşı Öğrencilerin Tavrı ve Algıları (Students' Attitudes and Perceptions Toward Technology)* başlıklı doktora tezinde tüm eğitimci ve eğitim yöneticilerine öğrencilerin teknolojiye karşı tavrı ve algılarına yönelik genel bir resmi sunabilmek için önceki çalışmaları meta-analiz yöntemiyle sentezlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini 19 makale, 52 bildiri, 6 doktora tezi, 1 rapor olmak üzere toplam 778 çalışma oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet en açıklayıcı faktördür. Aynı zamanda öğrencilerin teknolojiye karşı tavırlarını belirlemek için en sık kullanılan değişkendir. Erkekler ilgi, sonuçlar, müfredat ve kariyer ölçeklerinde kızlardan daha yüksek orana sahiplerken, kızlar teknolojiyi erkekler ve onlara benzeyen kızlar için bir aktivite olarak algılamaktadırlar.

Ergene (1999) *Test Anksiyetesini Azaltma Programlarının Etkililiği: Bir Meta-Analiz (Effectiveness of Test Anxiety Reduction Programs: A Meta-Analysis)* başlıklı doktora tezinde test anksiyetesini azaltma programlarının genel etkililik düzeyini, çalışmanın ve deneklerin karakteristikleriyle etkililik ilişkisini belirleyebilmek için meta-analiz yöntemini kullanmıştır. Ergene test anksiyetesini azaltma programlarının etkililiğine yönelik yapılan araştırmaların çeşitli nedenlerden dolayı (örneklem küçüklüğü, programların ve tekniklerin yetersiz tanımları vb) yeterli bir sonuca

ulaşamadığını ve bu yüzden yapılan çalışmalara yönelik bir sentezleme ihtiyacının önemine vurgu yaparak çalışmasını kurgulamıştır. Dahil edilme kriterlerine uygun 56 yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmadan elde edilen 114 deney grubu etki büyüklüğü bu çalışmada kullanılmıştır. Sonuç olarak, test anksiyetesini azaltma programlarının oldukça başarılı olduğu bulunmuştur. Bireysel programlar, hem bireysel hem grup formatlı programlar en yüksek değişimleri verdiği saptanmıştır. Süre olarak en başarılı sonuçların 200-350 dakikalık programlardan oluştuğu görülmüştür.

McCune (1998) *Yetişkinlerin Kendi Kendine Öğrenmesinin Meta-Analitik Araştırması: 1977'den 1987'ye Araştırmaların İncelenmesi* (A Meta-Analytic Study of Adult Self-Direction in Learning: A Review of the Research From 1977 to 1987) başlıklı doktora tezinde öğrenmede yetişkinlerin kendi kendilerini yönetmelerinin doğasını anlamaya yönelik bir sentez yapmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 67 çalışmadan alınan 388 etki büyüklüğünden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenmede yetişkinlerin kendilerini yönetmesi eğitimsel olarak avantajlı, orta yaşlı ve kadın deneklere odaklanmaktadır. Ayrıca korelasyonel analizler öğrenmede yetişkinlerin kendilerini yönetmesi ile yaş, cinsiyet, hayata veya öğrenmeye pozitif tutum, bağımlılık, öğrenme çabalarını negatif etkileyen çevresel faktörler arasındaki ilişkilerin çalışmanın çeşitli değişkenlerince etkilendiğini de ortaya koymaktadır.

Lundquist (1993) *Romantik İlişkilerde Cinsiyet Farklılığı* (Gender Differences in the Intimacy of Romantic Relationships: A Meta-Analysis) başlıklı doktora tezinde romantik ilişkilerde cinsiyete göre farklılık ve benzerlikler konusunu işlemiş ve benzerliklerle karşılaştırıldığında farklılıkların minimum düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan meta-analizde 146 çalışmadan, toplam 40,600 kişiden oluşan bir örneklem büyüklüğünden ve 257 adet bağımsız etki büyüklüğünden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda, romantik ilişkilerde cinsiyet farklılığının düşük düzeyde olduğu belirlenmiş ve araştırmanın dokuz ara değişkeni de (araştırma deseni, veri toplama yöntemi, örneklem büyüklüğü, araştırmacının cinsiyeti, bağımlılık tipi, yayın tarihi, katılımcının yaşı, medeni hali, ilişkinin uzunluğu) bir dereceye kadar etki büyüklüğünü tahmin edebilmiştir.

Lee (1993) *Fizik Eğitiminde Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarında Öğretimsel Kalitenin Etkileri* (The Effects of Instructional Quality on Teacher and Student Behaviours in Physical Education: A Meta-Analysis) başlıklı doktora tezinde öğretim

kalitesine dayalı deneysel çalışmaların sonuçlarını analiz etme ve sentezlemeyi amaçlamıştır. Araştırmalar ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine kadar fiziksel eğitim ortamlarındaki denekler üzerinde yapılmış çalışmalardır. Alanyazın taraması sonucu belirlenen 120 çalışmanın 44'ü dahil edilme kriterine göre alınmıştır. 44 çalışmadaki 499 öğretmen ve 3871 öğrenciden elde edilen verilerden 139 adet etki büyüklüğü araştırma analizinde kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen müdahale program sınıflarındaki öğrenciler öğretmenlerden kontrol grubuna göre daha fazla miktarda öğretimsel zamana sahiplerdir. Ortaöğretim öğrencileri ilköğretimdeki öğrencilerin % 67'sinden daha fazla öğretmen övgüsü almaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilerin % 65'inden daha fazla motor eylemler zamanına (motor engaged time) sahipler. Yüksek beceri düzeyli öğrenciler düşük becerili öğrencilerin % 78'inden daha fazla öğretmen sorularında ve övgülerinde zamana sahiplerdir.

Wiggin (1991) *Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramının Meta-Analizi* (A Meta-Analysis of Hersey and Blanchard's Situational Leadership Theory) başlıklı doktora tezinde Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramının geçerliğini araştırmayı amaçlamıştır. 1968 ile 1990 yılları arasında gerçekleştirilmiş 26 çalışmadan elde edilen 52 ayrı etki çalışmanın temel verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın aracı değişkenlerinden araştırmanın süre uzunluğunun tek etkili moderatör olduğu belirlenmiştir.

Belk (1991) *Kendini Başkalarına Açmada Cinsiyet Farklılıklarının Meta-Analizi* (A Meta-Analysis of Gender Differences in Self-Disclosure) başlıklı doktora tezinde kendini açma düzeyleri açısından kadın ve erkekler arasında farklılıkları ve nedenlerini konu edinmiş ve alanyazında bu konudaki çatışan sonuçlar açısından herkes için anlamlı bir noktaya ulaşabilmek için meta-analiz yöntemini tercih etmiştir. 71 adet çalışmadaki 76 korelasyon testi sonucuna meta-analiz testleri uygulayarak, kadınların kendini açma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hengketisak (1989) *Matematik Yeteneğinde Cinsiyet Farklılığı: Yetenek ve Başarı Test Puanlarının Bir Meta-Analizi* (Gender Differences in Mathematics Ability: a Meta-Analysis of Aptitude and Achievement Test Scores) başlıklı doktora tezinde matematik dersindeki yetenek ve başarı test puanlarındaki cinsiyet faktörünün doğasını anlamak için matematik yeterliğinde cinsiyetin rolünü araştırmıştır. Araştırmanın üç çalışma karakteristiği vardır: deneğin yaşı, testin yapıldığı yıl, örneklem seçiciliği.

Araştırma sonucuna göre, etki büyüklüğünün yaş ve örneklem seçiciliği ile arttığı görüldü. 14 veya daha küçük yaşlarda kızların matematik performansı erkeklerinkinden biraz daha iyiydi. Ancak lise ve sonrasında ise erkekler kızları geçiyordu. Son yıllar boyunca (1982-1989) tüm yaş kategorileri için etki büyüklüğü (erkeklerle karşılaştırılarak) artıyordu. Kısaca, kızlar erkeklerle karşılaştırılarak genel olarak dezavantajlı durumdaydı ve bu dezavantaj yaş ve test kompleksliği arttıkça artmaktaydı.

#### 2.2.4. Meta-Analiz (Türkiye’de Yapılan Araştırmalar)

Aydın, Sarıer ve Uysal (2011) “*The Effect of Gender on Organizational Commitment of Teachers: A Meta Analytic Analysis (Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarında Cinsiyetin Etkisi: Meta-analitik Bir Analiz*” başlıklı makalelerinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmada örgütsel bağlılık, örgütün amaçları ve başarıları ile bütünleşmeyi, işgörenlerin sadakatini ve örgüt yararına katkıda bulunma istekliliğini sağlayabilecek bir örgüt üyeliğini ortaya çıkaracak belirli bir arzu olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun şekilde yöntem olarak meta-analiz yöntemi seçilmiş ve etki büyüklüğü olarak da standardize etki büyüklüğü kullanılmıştır. Sonucun yorumlanmasında ise Cohen ve Thalheimer & Cook sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Araştırmaya 2005-2009 yılları arasında yapılmış 15 yüksek lisans ve doktora çalışması dahil edilmiştir.

Araştırma sonucunda bulunan birleştirilmiş standardize etki büyüklüğü -0,07 olarak bulunmuştur. Bu sonuç erkekler lehine bir sonucu göstermektedir. Tanımlama ve içselleştirme boyutlarında da fark erkekler lehine bulunmuştur. Erkek öğretmenler örgüt değeri ve normlarına kadın öğretmenlere göre daha kolay uyum sağlamaktadır.

Armağan (2011) “*Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*” başlıklı doktora tezinde, meta-analiz yöntemini kullanarak kavramsal değişim metinlerinin akademik başarı üzerindeki etkililiğini ve çeşitli çalışma karakteristiklerinin etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır.



Kavramlar insan hayatı açısından sadece önemli değil aynı zamanda çok da işlevseldirler. Çünkü insanlar kavramlar yoluyla düşünür, problemleri kavramları kullanarak çözer ve bir kavramı ancak başka kavramlar yardımıyla tanımlayabilirler.

Kavramsal değişim yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşım arasında benzerlikler vardır. Zaten kavramsal değişim yaklaşımı yapısalcı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Her iki yaklaşımda da ön bilgilerin önemlidir. Yapısalcı yaklaşıma göre yeni bilgi, mevcut bilginin üzerine yapılandırılır ve öğrenciler de sürekli aktiftir. Kavramsal değişim yaklaşımına göre de öğrenenler aktif ve öğrenmeye istekli olmalıdır. Çünkü kavramsal değişime karar veren de öğretmen değil öğrencidir.

Kavramsal değişim metinleri (KDM) ise öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermek amacıyla kullanılan metinlerdir. Bu metinler, öğrencilerin mevcut kavramlarının düzeltilmesi ya da mevcut bilgi yapısının yeniden düzenlenmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Bireyin yeni bir kavramı öğrenmeye yönelik iki yaklaşımı bulunmaktadır. Birey yeni kavrama ilişkin sınırlı bir bilgiye sahipse ya da yeni kavram önceki kavramlarıyla uyum halinde ise yeni kavram mevcut yapıya ilave edilerek yapılandırılır. Ancak birey yeni kavramları anlamlandırmada yetersiz kalırsa ya da yeni kavramlar mevcut kavramlarla uyumsuzluk gösterirse, birey mevcut kavramları değiştirme ya da yeniden şekillendirme yoluna gidebilir. İşte bu noktada bireyin anlamlandırmasına ışık tutan araç kavramsal değişim metinleridir. Bu metinler bireylerin sahip oldukları kavram yanlışlarının farkındalıklarını sağlayan, yanlış görünen noktayı gerekçeleri ile açıklayan, bireylere önceki düşüncelerinin yeni olayları açıklamada yetersiz kaldığını hissettirerek bilimsel olarak kanıtlanmış kavramları yazılı metinlerdir.

Alanyazında kavramsal değişim metinlerinin kavramsal anlamayı kolaylaştırdığını savunan birçok çalışma mevcuttur. Bununla birlikte KDM'ler ile ilgili başarılı sonuçlar elde edilmesine rağmen uygulama sonrası öğrencilerde hala bazı kavram yanlışlarının gözlemlendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu nedenle bu alanda gözlenen çelişkili sonuçlar KDM'ler ile ilgili bir analiz yapılmasını gerektirmiştir. KDM'ler ile ilgili bugüne kadar yapılmış çalışmalar farklı öğrenim düzeylerinde ve farklı sayıda örnekleme uygulanmış çalışmalardır. Bu nedenle KDM'ler ile ilgili araştırmaların kapsamlı olarak incelenmesine ve KDM'lerin öğrenci başarısı üzerindeki

etkisinin ve bu etkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine gerek duyulmuş ve KDM'ler ile ilgili bir meta-analiz çalışmasının yapılma ihtiyacı doğmuştur. Meta-analiz çalışmaları araştırmacıların farklı çalışma sonuçlarını incelemelerini, birleştirmelerini, karşılaştırmalarını ve çalışma sonucuna etki eden faktörleri de görmelerini sağlamaktadır.

Çalışmada temel olarak KDM'lerin etkililiği belirlenmiştir. Ayrıca KDM'lerin etki büyüklüğünü etkileyen çeşitli çalışma karakteristikleri de çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma karakteristikleri yayınlanma durumu, yayın türü, uygulandığı konu alanı, öğrencilerin öğrenim düzeyleri, yayın yılı, kullanılan teknik, örneklem büyüklüğü, testin geliştirilme türü, testin türü, uygulama süresi, uygulamayı yapan kişi olarak seçilmiştir.

Yapılan tarama sonucunda 1998 – 2010 arası yıllara ait kavramsal değişim metinleri ile ilgili 88 çalışmaya ulaşılmış, meta-analize dahil edilme ölçütlerine uygun 42 çalışmaya ait etki büyüklüğü analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, kavramsal değişim metinleri öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan genel etki büyüklüğü  $d=1.18$  (95 % GA= 1,019 ile 1,314) olarak belirlenmiştir. Bu etki büyüklüğü oldukça yüksek bir genel etkidir. Bulunan genel etki büyüklüğü için z tablosundan karşılık gelen değer % 88'dir. Diğer bir ifadeyle KDM ile öğrenim gören öğrenciler geleneksel yöntemlere göre öğrenim gören öğrencilerden % 88 daha yüksek başarı elde etmişlerdir.

Sonuç olarak KDM'lerin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ayrıca uygulandığı konu alanına göre en büyük etki kimya alanında ve üniversite düzeyinde bulunmuştur. Uygulayıcı etkisi ise çalışmada öğrenci başarısına etki ederek tek anlamlı farklılığı oluşturan etken olarak tespit edilmiştir.

Erdoğan (2011) "*Meta-analizinde Heterojenliğin Saptanmasında Kullanılan Yöntemlerin Simülasyon Tekniği ile Karşılaştırılması*" başlıklı doktora tezinde simülasyon sonuçlarından yararlanarak, heterojenlik testi ve heterojenlik ölçümlerinin, meta-analizine dahil edilen çalışma sayısından ve örneklem büyüklüğünden, her iki gruba ait etkinlik oranları arasındaki farktan etkilenip etkilenmedikleri ortaya koymaya çalışmıştır.

Homojenlik analizi, etki büyüklüklerinin bir çalışmadan diğer bir çalışmaya nasıl değiştiğini gösteren bir ölçüttür. Eğer homojenlik sağlanamamışsa çalışmalar ve sonuçlar arası tutarsızlık varsa böyle bir durumda heterojenlik uygun istatistiksel yöntemlerle analiz yapılarak çalışmanın homojenliği sağlanır. Aksi takdirde bilgiler istatistiksel açıdan güvenilir olmayabilir. Meta-analizinde heterojenlik testi olarak kullanılan Cochran Q testi, meta-analizine dahil edilen çalışma sayısından, örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir.

Elde edilen bulguların sonucuna göre, meta-analizi çalışmalarında Cochran Q testine ait anlamlılık seviyesi olarak 0.05 veya 0.10 alınmıyorsa heterojenlik ölçümü olarak, gerçek homojen ve heterojenleri en iyi ayırt edebilen heterojenlik ölçümü olarak kullanılması önerilmektedir. Anlamlılık seviyesi için 0.05 ve 0.10 alınmıyorsa heterojenlik ölçümü olan  $\tau^2$  test istatistiğinin 0.24'ün üzerinde olduğu durumlarda meta-analizine dahil  $\tau^2$  test istatistiğinin edilen heterojen çalışmaları tam olarak ayırabilecektir.

Cochran Q test istatistiği için anlamlılık seviyesi olarak 0.30 alındığında tüm heterojenlik ölçümlerinin gerçek homojen ve heterojenleri çok iyi ayırt ettiği ortaya konulmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda, meta-analizine dahil edilen çalışma sayısının 20 olması durumunda, Cochran Q testine ait anlamlılık seviyesi için 0.05, 0.10 ya da 0.30 alındığında testin gücünün % 100'lere ulaştığını söyleyebiliriz. Bunun yanısıra birleştirilmiş çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünün 1000'nin altında olduğu durumlarda tüm anlamlılık seviyesinde testin gücü % 90'nın altına düşerken, 2000'nin üzerindeki örneklem büyüklükleri için testin gücü % 100'e ulaşmaktadır.

Topçu (2009) "*Cinsiyetin Bilgisayar Tutumu Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*" başlıklı yüksek lisans tezinde, alanyazın taraması sonucu çalışmaya uygun olarak bulunan 47 çalışmanın meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiş sonuçları vermektedir.

Bilgisayar tutumu bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarların toplumsal ya da kişisel etkilerine yönelik olarak bireyin sahip olduğu düşünce, duygu ve davranışları içeren bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayara

yönelik tutumu etkileyen değişkenler yaş, cinsiyet, eğitim ve deneyim şeklinde sınıflandırılabilir. Bunlardan cinsiyet rolü ise kadın ve erkeğin sosyal olarak tanımlanmış cinsiyet özelliklerine göre toplum içinde üstlenmesi beklenen roller, sahip olması istenen davranış, tutum ve özellikler olarak tanımlanabilir.

Cinsiyetin bilgisayar tutumuna olan etkisini ortaya çıkarabilmek için bilgisayar tutumunu konu alan yurtiçi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmış ve birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyetin bilgisayar tutumuna olan etkisini araştıran çalışmaların yıllar içinde farklılık gösterdiği de görülmektedir. Yine de genel görüş erkeklerin bilgisayara yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğudur. Bununla birlikte son yıllardaki teknolojik ilerlemeler ve özellikle eğitimde bilgisayarın daha etkin bir şekilde kullanılmaya başlaması sonucu kadınların hem teknolojiye karşı kaygılarının azalması ve hem de bilgisayar kullanım sürelerinin artmasıyla cinsiyetler arasındaki tutum farklılıklarının azaldığı ve hatta bazı araştırmalara göre kadın bireylerin erkeklere göre daha olumlu bir tutum takındıkları görülmektedir.

Bilgisayara yönelik tutumlar açısından ele alındığında her iki cinsin de bilgisayarlara karşı olumlu tutumlar içinde oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalar erkeklerin kızlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymakla birlikte, kızlarla erkekler arasında bilgisayar tutumları açısından anlamlı farklılıkların tespit edilemediği araştırmalar da bulunmaktadır.

Yapılan tarama sonucunda 109 adet tez ve 95 adet bildiri ve makaleye ulaşılmış, ancak 17 tez ve 30 bildiri ve makale olmak üzere 47 çalışma, analiz çalışmasına yeterli veriler içermesi ve dahil edilme kriterlerine uygun olduğu görülerek meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. 5429 erkek ve 5716 kadın olmak üzere 11145 kişi bu çalışmadaki toplam örneklem büyüklüğünü oluşturmaktadır.

Cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerindeki etkisini ölçmek için ülkemizde yapılan 47 araştırmanın etki büyüklüğü hesaplanmış ve etki büyüklüklerinden 32 çalışma (% 68,09) pozitif etki yani erkeklerin kadınlara göre daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Yapılan meta-analiz sonucunda % 95'lik güven aralığında ortalama etki büyüklüğü  $ES = 0,099$  olarak cinsiyetin bilgisayar tutumuna yönelik etkisinin erkek bireyler yönünde kadınlara göre daha olumlu bir tutum göstermekle birlikte tutumlar arasındaki farkın Cohen'e göre düşük düzeyde Thalheimer'e göre önemsiz düzeyde

olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma gerek ülkemizde yapılan cinsiyetin bilgisayar tutumuna yönelik etkisini araştırmış gerekse yurtdışında yapılmış olan araştırmalar ile tutarlı sonuçlar vermiştir.

Günhan (2009) “*Kavram Haritaları Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*” başlıklı yüksek lisans tezinde kavram haritaları öğretim stratejisinin etkililiğini, geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırarak test eden deneysel araştırmaları incelemiştir.

Kavramlar, varlıklar, olaylar, insanlar ve düşünceler benzerliklerine göre gruplandığında gruplara verilen ortak adlardır. Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. İnsanlar çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler. Kavramları sınıflandırır, arasındaki ilişkileri bulurlar.

Kavram haritaları ise öğrenme, öğretme etkinliklerinde geniş kullanım alanına sahip olan görsel araçlardır. Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır. Kavram haritaları, kavramları ve kavramların birbirlerine çizgilerle nasıl bağlandığını göstermektedir. Öğrencileri ezberden uzaklaştırmakta ve öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlamaktadır.

Kavram haritaları anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkili bir öğrenme stratejisidir. Yapılan araştırmalara göre kavram haritalarının gerek başarı, hatırlama, problem çözme, kavram öğrenme, yanlış kavramsallaştırmaların giderilmesi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi gibi akademik gerekse tutum, benlik algısı, kaygı gibi akademik olmayan öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Kavram haritaları öğretim stratejisinin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analitik etki analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, 1998-2007 yılları arasında bilgisayar destekli öğretim yöntemleri ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Konu ile ilgili olarak 320 adet yüksek lisans ve doktora tezi,

90 adet makale ve bildiri tespit edilmiş; meta-analizine dahil edilme kriterlerine uygun olan 34 adet çalışma seçilerek meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, meta-analiz yöntemi kullanarak, kavram haritaları öğretim stratejisi ile öğretimin etkililiği hakkında genel bir görüş elde etmektir. Bu çalışmada kavram haritaları öğretim stratejisinin öğretimdeki etkililiğini akademik başarı yönünden karşılaştıran deneysel çalışmalar bir araya getirildiğinde, kavram haritaları öğretim stratejisi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında, öğrenci başarısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Belirlenen kriterlere göre 34 çalışmanın dahil edildiği bu meta-analizin verileri ile, büyüklüğü, kavram sabit etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda etki haritaları öğretim stratejisi lehine  $ES=0.8421$  olarak bulunmuştur. 34 çalışmadan elde edilen verilere göre uygulanan meta-analizin verileri ile, rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda; 0.5846 standart hata ve %95’lik güven aralığının üst sınırı 8.6518 ve alt sınırı 6.3600 ile etki büyüklüğü değeri  $ES= 7.5059$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı bir etki büyüklüğüdür. Ulaşılan sonuçlar, kavram haritaları öğretim stratejisinin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özcan (2008) “*Eğitim Yöneticisinin Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim Durumunun Göreve Etkisi: Bir Meta-Analitik Etki Analizi*” başlıklı doktora tezinde ilköğretim ve ortaöğretim genel lise eğitim yöneticilerinin algılarını içeren 56 adet tezle bir meta-analiz çalışması yapmıştır.

Bu araştırma esnasında 382 çalışma taranmış, ancak dahil edilme kriterlerine uyan 56 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Bazı çalışmalar sadece cinsiyete ait veriler içermekte, bazıları sadece hizmetiçi eğitime ait veriler içermekte ve bazı çalışmalar da her ikisine ait veriler içermektedir. Eğitim yöneticilerinin cinsiyetine göre veri içeren 49 tez, 4864’ü erkek ve 960’ı kadın olmak üzere toplam 5824 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirilirken, eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğü hesaplanabilecek veriye sahip, 2425 eğitim yöneticisinin algısını kapsayan 16 tez meta-analitik etki büyüklüğü analizine dahil edilmiştir.

Alanyazında ülkemizdeki kadınların iş hayatındaki yönetici konumlarını birçok bakımdan inceleyen araştırmalar olmasına karşın eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının etkisini veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer şekilde ülkemizde eğitim yöneticilerinin aldığı hizmetiçi eğitimlerin etkinliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olmasının etkisinin büyüklüğünü veren bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla hem cinsiyet hem de hizmetiçi değişkenleri açısından meta-analiz yöntemiyle etki büyüklüklerinin hesaplanması bu konudaki “büyük resme” katkı yapabilecektir.

Araştırmanın sonucuna göre, eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve olan etki büyüklüğünün hemen hemen hiç olmadığı, ancak tezler bazında bakıldığında bazı konularda geniş bazılarında ise orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde kullanılan ölçeklerin tezi yapan tarafından hazırlanmış ya da hazırlanmamış olması ile eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve olan ortalama etki büyüklüğü arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir diğer sonuç ise, eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğünün düşük düzeyde, tezler bazında bakıldığında ise bazı konularda orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğudur.

Araştırma sonuçlarına daha detaylı olarak bakıldığında ise, eğitim yöneticisi kadınsa erkek eğitim yöneticisine göre görevinde kendini çok daha stresli algılamakta ama bir o kadar da sosyal becerisinin ve iletişim gücünün çok kuvvetli olduğuna inanmaktadır. Kadın eğitim yöneticisi sosyal becerilerde kendini güçlü hissetmesinden dolayı daha vizyon sahibi, çalışanları ile iyi iletişim kuran ve onları iyi motive eden bir yönetici durumunda kendini algılamaktadır. Ayrıca kadın eğitim yöneticiler çalışanları ile sosyal iletişimde kuvvetli olduklarından dolayı onları daha iyi tanımaktadır. Bu durum görevlere uygun insanları seçmede, çalışanlarının kariyer gelişimlerinde ve eşit düzeyde davranış göstermelerinde kısaca insan kaynakları yönetiminde kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Hatta sosyal ortama uyum sağlayamayan öğrencilerin problemlerini çözmekte, onların sosyal ortama katılmalarını sağlamada daha etkili olduklarını düşünmektedirler. Kadın eğitim yöneticisi örgütsel bağlılığa ilişkin algısının yüksek olması, örgütün hedef ve değerlerini benimsediği, örgütün bir parçası olmak için çaba gösterdiği ve güçlü bir aile üyesi gibi hissetmesi noktasında algısının yüksek

olduğunu göstermektedir. Kadın eğitim yöneticisi bulunduğu konumdan kaynaklanan rollere ilişkin algısı ve bu algılamasına karşılık gösterdiği davranışlara ilişkin; çalışanlarını güdüleme, geliştirme, değerlendirme, onları dinleme ve yön verme şeklinde kendini daha sorumlu algılamaktadır. Dolayısıyla liderlik algılamaları ile birlikte kadın eğitim yöneticisi bireye daha çok önem veren ve takım çalışmalarını destekleyen bir konumda algılamaktadır. Kadın eğitim yöneticisinin algılarının daha yüksek olmasının sebebi içinde buldukları ortamı koruyucu, düzenin devamını sağlayıcı, insanlarla sosyal bir birliktelik paylaşmak üzere bir tavır sergilemekte gayet girişken oluşlarından denilebilir. Bu durum kadın eğitim yöneticilerinin sosyalleşmeye daha açık olmalarından da kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci değişkeni hizmetiçi eğitime ilişkin sonuçlara detaylı bir şekilde bakılacak olursa, eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada geniş düzeyde, yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada orta düzeyde görülecektir.

Camnalbur (2008) "*Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkiliği Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*" başlıklı Yüksek Lisans tezinde 1998-2007 yılları arasında yapılmış bilgisayar destekli öğretimin, geleneksel yöntem ile karşılaştırıldığı nicel çalışmaları incelemiştir.

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), kısaca bilgisayarın öğrencilere istenilen konu veya kavramı öğretmek veya pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır. Bilgisayar destekli öğretim yöntemi, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleştirilmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi olarak da kabul edilmektedir. Bilgisayar destekli öğretimin amacı öğrenme ortamını etkileşimli yazılımlarla zenginleştirerek her öğrencinin kendini rahatlıkla ifade edebilmesini, öğrenme ürünlerini ve becerilerini aktif olarak sergilemesini sağlamaktır.

Ülkemizdeki bilgisayar destekli öğretim üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında benzer problemler üzerine yapılan çok sayıda çalışma görülebilir. Araştırmacılar bilgisayar destekli öğretimin öğrenci tutum ve başarısına olan etkileri,



bilginin kalıcılığı ve öğrenci motivasyonu gibi konularda etkinliğini incelemişlerdir. Ancak ülkemizde bilgisayar destekli öğretim yönteminin etki büyüklüğü ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bilgisayar Destekli Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla, 1998-2007 yılları arasında bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırıldığı nicel çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili 422 yüksek lisans ve doktora, 124 makale ve bildirinin bulunmuştur. Bulunan çalışmalardan sadece kontrol gruplu deneysel çalışmalar analize dahil edilmek için toplanmıştır. Toplanan çalışmalardan meta-analize dahil edilme kriterlerine uygun 78 adet çalışma meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

Meta-analize dahil edilen 78 çalışmadaki veriler üzerinde, sabit etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda etki büyüklüğü BDÖ yöntemi lehine  $ES = 0,952$  olarak bulunmuştur. Ancak homojenlik testi sonrasında çalışmaların heterojen çıkması verilerin tüm evrene genellenemeyeceğini göstermiştir. Bu nedenle sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar tekrar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda; 78 çalışmadan elde edilen verilere göre uygulanan meta-analiz sonuçlarına göre; 0,072 Standart hata ve %95'lik güven aralığının üst sınırı 1,189 ve alt sınırı 0,907 ile etki büyüklüğü değeri  $ES = +1,048$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı bir etki büyüklüğüdür.

Meta-analiz çalışması sonucunda Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin öğrencilerin akademik başarısı açısından geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Rafe (2006) "*Okul Öncesi Çocukların Dışa Yönelim Sorunlarını Hedef Alan Müdahaleler ve Türk Okul Öncesi Çocukları Müdahale Programının Meta-analizi (A Meta-Analysis of the Interventions Targeting Preschool Children with Externalizing Behaviors and an Intervention Program for Turkish Preschool Children)*" başlıklı yüksek lisans tezinde okul öncesi çocukların dışa yönelim sorunlarını hedef alan müdahale programlarının, bu davranışlar üzerindeki etki düzeyi incelenmiştir. Programların olumsuz ebeveyn davranışları üzerindeki etki düzeyi ve programların hangi özelliklerinin etki düzeyi üzerinde etkili rol oynadığı da incelenmiştir.

Meta-analiz çalışmasına dahil edilen müdahale programı sayısı 54'tür. Çalışma sonuçlarına göre, müdahale programlarının ortalama etkisi orta düzeydedir. Program tipinin (evrensel, risk altında veya tanı almış), programın hedef alanının (domain; ebeveynler, çocuklar veya öğretmenler) ve kullanılan yöntemlerin (problem çözme becerileri, disiplin teknikleri) programın etki düzeyi üzerinde en etkili özellikler oldukları bulunmuştur. Çocuklarda, günlük uygulanan ve çocuklara problem-çözme becerileri kazandıran programların, risk altındaki (indicated) çocuklarda ebeveynlere yönelik disiplin teknikleri öğreten ve ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştiren programların etkili olduğu bulunmuştur. Müdahale programlarının olumsuz ebeveyn davranışları üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur.

Örnekleme öntest ve sontest verilerini içeren 17 çalışma ve öntest, sontest ve takip süreci verilerine sahip 20 çalışmadan oluşmaktadır.

Çalışma bulguları bu yaş grubu için ortalama müdahalelerin 0.55 etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu etki büyüklüğü orta büyüklükte bir etkidir. Bulgular dışa yönelim davranışları sergileyen okul öncesi çocuklar için psiko-sosyal müdahalelerin etkili olduğunu ve dışa yönelim davranışları arttıkça müdahalelerin etkililiklerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca hem araştırma hem de programa ait karakteristikler de müdahalelerin etkililiği ile ilişkilidir. Bu müdahalelerin aynı zamanda olumsuz ebeveynliği azalttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Şahin (2005) "*İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-analiz Çalışması*" başlıklı yüksek lisans tezinde 1994-2004 yılları arasında, İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiğini yüz yüze eğitimle karşılaştıran nicel çalışmalar derlenerek meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim tüm eğitim modellerini kapsayan genel bir yaklaşımdır. Ancak uzaktan eğitimde her türlü İnternet imkânlarının kullanılmasıyla verilen eğitim olarak da tanımlanabilir. İnternet ağını kullanan tele-konferans görüşmeleri, geleneksel postanın yerini alan elektronik postalar, basılı kaynaklara alternatif oluşturan elektronik kitap ve süreli yayınlar, İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin birer parçası olarak kullanılmaktadır. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim zamandan bağımsız olma, çoklu ortam adı verilen ses, görüntü ve yazılı verilerin birlikte kullanılabilmesi, kaynaklara hızlı erişim ve kolay depolama yapabilme gibi

özellikleri ile uzaktan eğitim alanında önemli bir unsur olarak hızla yaygınlaşıp kabul görmüştür. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim, “her an güncellenebilen” “etkileşimli”, “her zaman”, “her yerde”, “istenilen düzeyde” ve “istenilen miktarda bilgi” gibi, kendisini İnternet öncesi uzaktan eğitimden üstün kılan özelliklere sahiptir.

Son yıllarda uzaktan eğitim alanındaki tartışma konularında biri de İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği konusudur. İnternet tabanlı uzaktan eğitim yapılmaya başladığı yıllardan itibaren, etkililiğini ölçen değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır. Ancak yapılan uzaktan eğitim çalışmalarına ait araştırmalar farklı alanlarda farklı bulgulara ulaşmışlardır. Bu nedenle yapılan tekil araştırmalar tek başlarına değerlendirildiklerinde alanı tam olarak yansıtmayan sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak birçok çalışma bir araya getirildiğinde ortaya çıkan bulguların daha anlamlı ve faydalı olacağı düşünüldüğünden, bir meta-analiz çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın amacı, meta-analiz yöntemi kullanarak, İnternet tabanlı uzaktan eğitimde yürütülen derslerin etkililiği hakkında genel bir görüş elde etmektir.

58 çalışmadan oluşan bu meta-analizin ortalama etki büyüklüğü  $E=+0,2863$  olarak hesaplanmıştır. Bu küçük ölçekte, pozitif ve anlamlı bir etki büyüklüğüdür. Bu meta-analiz sonucunda İnternet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha başarılı olduğu sonunca varılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu ise Türkiye’ye ait etki büyüklüğünün, dünya geneline göre çok daha yüksek olduğudur. Ancak 5 çalışma istatistiksel olarak yeterli olsa bile kapsamlı ve kesin genellemelere izin vermediğinden, daha kesin genellemeler yapabilmek için Türkiye’de bu alanda daha fazla deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Veri Toplama ve Verilerin Analizine yer verilmiştir.

#### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmaktadır. Meta-analiz, bağımsız (individual) çalışmalardan elde edilen nicel bulguların istatistiksel tekniklerle analiz edilmesi; sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Meta-analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için aynı konuda, farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem sayısını artırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012:6; Ellis, 2012:5; Petticrew ve Roberts, 2006: 194).

#### **3.2. Verilerin Toplanması**

Türkiye’de öğretimsel liderliği konu edinen doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makale ve bildiriler, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

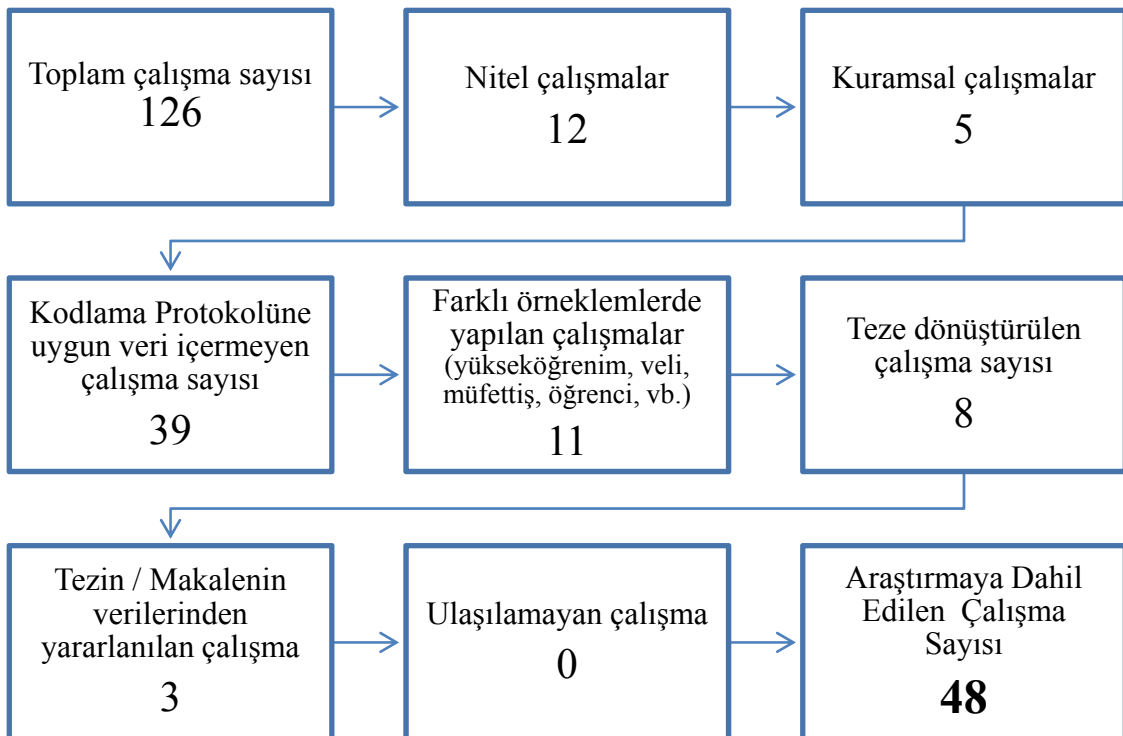
##### **3.2.1. Taramada Kullanılan “Anahtar Sözcükler”**

İlgili araştırmalara ulaşmak için tarama yapılan yerlerde kullanılan anahtar sözcükler şunlardır: “öğretim/sel lider/lik/liği”, “eğitim/sel lider/lik/liği”, “instruction/al leader/ship”, “education/al leader/ship”, “curriculum leader/ship”, “learning-centered leader/ship”, “pedagogic/al leader/ship”, educative leadership.

### 3.2.2. Tarama Yapılan Kaynaklar Ve Veritabanları

Tezler için yapılan tarama yerler YÖK Tez Tarama, To-KAT, Google Scholar; makaleler için tarama yapılan yerler Ulakbim, İnönü Üniversitesi kütüphane kataloğu ve abone olunan veri tabanları, DOAJ, Mendeley, PegemA Search, Google Scholar, ASOS; bildiriler için yayınlanmış bildiri kitapçıkları, PegemA Search, Google Scholar'dır. Ayrıca ülkemizdeki tüm üniversitelerin Eğitim Fakülteleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü dergileri de tarama yapılan yerler arasındadır.

Yapılan tarama sonrası araştırma konusuna yönelik ve meta-analize dahil edilebilir veri içerebilen ancak ulaşılamayan çalışmaların olduğu da belirlenmiştir. Bu çalışmaların danışman ve/veya yazar(lar)ıyla iletişime geçilerek, belirlenen çalışmalara ve eğer varsa ilgili diğer çalışmalarına ulaşılmaya çalışılmış, tüm bu iletişim elektronik posta gönderilerek gerçekleştirilmiştir. Bu epostaların bir örneği Ek 4'te sunulmuştur. Sonuçta alanyazın taraması sonucu ulaşılan 126 çalışmadan, yazarlarla iletişime geçilenler de dahil, toplam 48 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Toplam 126 çalışmadan meta-analize dahil edilen 48 çalışmaya nasıl indirildiğini gösteren akış diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1

Alanyazın Taraması Sonucu Ulaşılan Kaynaklar ve Araştırmaya Dahil Edilme Akış Diyagramı

Araştırmaya dahil edilmeyen 78 adet çalışma, dahil edilememe gerekçeleri ve künyeleriyle birlikte Ek 3'te sunulmuştur.

### 3.2.3. Dahil Edilme Kriterleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterleri şunlardır:

*Kriter 1: Meta-analize dahil edilen çalışmaların zaman aralığı:* 1993-2013 yılları arasında yapılmış olma.

*Kriter 2: Yayınlanmış veya yayınlanmamış çalışma kaynakları:* Yüksek lisans ve doktora tezleri, hakemli ve hakemsiz akademik dergiler, elektronik akademik dergiler, kongre ve sempozyumlarda sunulmuş bildiriler.

*Kriter 3: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması:* Meta-analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek için, dahil edilen çalışmaların empirik çalışmalar olması ve cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi ve yönetici-öğretmen gruplarına sahip olmaları öngörülmüştür.

*Kriter 4: Yeterli sayısal veri içermesi:* Meta-analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için, çalışmaya dahil edilen araştırmaların cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi ve yönetici-öğretmen grupları için betimleyici sayısal verilere ihtiyaç duyulur. Bu amaçla cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi ve yönetici-öğretmen gruplarında aşağıda sunulan değerler araştırmaya dahil edilmiştir:

1. Örneklem büyüklüğü
2. Ortalama
3. Standart sapma
4. F değeri
5. t değeri
6.  $X^2$  değeri
7. Kruskal Wallis değeri
8. Mann Whitney U

### 3.2.4. Hariç Tutma Kriterleri

Bir çalışmanın meta-analize dahil edilmemesi, çalışmanın araştırmanın sınırlamaları dışında kalması ya da meta-analizi için gerekli istatistiksel verilere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Petitti, 2000: 38; Card, 2012: 39). Bu yüzden dahil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar, meta-analiz için kullanılacak araştırmalardan hariç tutulmuştur.

### 3.2.5. Kodlama Yöntemi

Öğretimsel liderlik ile ilgili nicel yöntemle yapılmış araştırmalar toplandıktan sonra, dahil edilme kriterlerine uyan çalışmalardan, karşılaştırma yapılabilmesini sağlayacak verileri oluşturabilmek için kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama yöntemi geliştirilmiştir. Meta-analiz çalışmalarında kodlanacak özellik araştırmadaki etki büyüklüklerini etkileyebilecek herhangi bir özellik olabilir. Meta-analize dahil edilen çalışmalar ile ilgili mümkün olduğunca açık ve detaylı bir kodlama sistemi geliştirilmelidir (Card, 2012: 7; Cooper ve diğerleri, 2009: 127; Cumming, 2012:6; Ellis, 2012:98; Petticrew ve Roberts, 2006: 194).

Meta-analiz çalışmasında araştırmacı, hangi çalışmaların meta-analize dahil edileceğine veya hangi moderatör değişkenlerin ne şekilde kodlanacağına kendi yargısı ile karar verir. Bu subjektiflik meta-analizin tam anlamıyla objektif bir yöntem olmasını sınırlar. Bununla birlikte, bu yöntemde çalışmaya dahil etme kriterleri ve alınan diğer kararlar tüm süreçte açıkça belirtilir ve sonuçta paylaşılan bir subjektiflik söz konusu olur (Card, 2012: 7). Bu kodlama protokolünün güvenilirliği istatistiksel olarak da sağlanmalıdır.

Araştırmada kullanılan kodlama sistemi (Ek 2) üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm "*çalışma kimliği*"dir. Araştırmanın kimliğini tespit etmek amacıyla araştırmanın kimlik numarası, araştırmanın başlığı, yazar veya yazarların adı, araştırmanın yapıldığı yıl ve il, çalışmanın türü bu bölümde yer almaktadır.

İkinci bölüm "*çalışma içeriği*"dir. Sorularda örneklem içeriği, uygulama bölgesi, uygulama düzeyi, uygulanan ölçek ve ölçeğin ön uygulamasının yapıp yapılmadığına ilişkin bilgiler bu bölümde toplanmıştır.

Üçüncü bölüm “*çalışma verileri*”dir. Bu bölümde çalışmalarda cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, görev ünvanı gibi bağımsız değişkenlere ait öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarını içeren ölçek ortalama puanları, standart sapmaları, örneklem sayıları, t testi F testi,  $X^2$  testi, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Bu veriler her bir çalışmaya ait bir adet etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için kullanılmaktadır.

### 3.2.6. Kodlama Protokolü Güvenirliği

Meta analiz çalışmalarında kodlama protokolünün güvenirliliğinin sağlanması da önerilmektedir (Card, 2012: 132; Petitti, 2000: 69). Kodlayıcılar arası güvenirliliğin (interrater reliability – IRR) sağlanması için Kodlama Protokolünün 2. Bölümü olan “*Çalışmanın İçeriği*” bölümü, neler yapılması gerektiği konusunda bilgilendirilen EYD Anabilim Dalında doktora tez aşamasındaki bir araştırma görevlisi tarafından kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi formu (Ek 1) kullanılarak kodlanmıştır. İkinci Kodlayıcı ise araştırmacının kendisidir. Kodlama formunun 1. ve 3. bölümlerinin kodlayıcı güvenirliliğine ise, verilerin nesnel olması nedeniyle gerek duyulmamıştır.

Kodlayıcı-1 ve Kodlayıcı-2 arasında sağlanan uyum (agreement) % 90,4 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyum sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
-2,00	1	,4	,4
-1,00	16	7,0	7,4
(uyum),00	208	90,4	97,8
1,00	4	1,7	99,6
2,00	1	,4	100,0
TOPLAM	230	100,0	

Bazı kaynaklarda (Card, 2012: 131) kodlayıcılar arası frekans verilerinden yararlanarak, belirlenen bu uyuma oranında seçenek azlığından dolayı şans faktörünün



de olabileceği göz önüne alınarak Cohen's Kappa istatistiğinin daha güvenilir bir sonuç verebileceği belirtilmektedir. Cohen's Kappa testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3  
Kodlayıcılar Arası Uyum Kappa Testi Sonuçları

		Kodlayıcı1 * Kodlayıcı2 Çapraz Tablo			Toplam
		Kodlayıcı2			
		1,00	2,00	3,00	
Kodlayıcı1	1,00	121	13	1	135
	2,00	1	41	3	45
	3,00	1	3	46	50
Toplam		123	57	50	230
		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,838	,032	17,524	,000
N of Valid Cases		230			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tablo 3'e göre kodlayıcılar arası güvenirlilik 0.83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel (Almost Perfect) bir uyumu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977; Cohen, 1960; Viera ve Garrett, 2005). Kodlama Protokolü Ek 2'de verilmiştir. Kappa testi sonucunun yorumlanmasında dikkate alınması önerilen aralıklar ve bunların değerine ilişkin bilgiler Tablo 4'de verilmiştir (Viera ve Garrett, 2005).

Tablo 4  
Kappa İstatistiği Yorumlama Tablosu

		Kappa Değeri	
< 0.00	Poor	Zayıf / şans eseri uyumdan daha az	Less than chance agreement
0.01 to 0.20	Slight	Biraz uyum	Slight agreement
0.21 to 0.40	Fair	Vasat uyum	Fair agreement
0.41 to 0.60	Moderate	Orta düzeyde uyum	Moderate agreement
0.61 to 0.80	Substantial	Önemli düzeyde uyum	Substantial agreement
0.81 to 0.99	Almost Perfect	Neredeyse mükemmel uyum	Almost perfect agreement

### 3.2.7. Geçerlik

Bir meta-analizde, yazılı kaynaklardan (tez, makale, bildiri, rapor) alınan veriler, ancak veri toplama araçları ölçmeye çalıştığı şeyi ölçebiliyorsa geçerlidir. Meta-analizde birleştirilmiş etki büyüklüğüne ilişkin bilgi, analize dahil edilen çalışmalarının geçerliliği derecesinde geçerlidir (Petitti, 2000: 72). Analize dahil edilen tüm çalışmalardaki veri toplama araçlarının geçerliğinin olması meta analizde de geçerliği sağlayacaktır. Bu çalışmada meta analize dahil edilen 48 çalışmanın tamamında veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

### 3.2.8. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, yönetici ve öğretmen algısına göre yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili etki büyüklükleridir.

### 3.2.9. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, görev ünvanı (yönetici, öğretmen), cinsiyet (erkek, kadın öğretmenler), branş (sınıf, branş öğretmenleri), öğrenim düzeyi (önlisans, lisans mezunu öğretmenler) ve mezun olunan fakültedir (eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler).

### 3.2.10. Çalışma Moderatörleri

Çalışma moderatörleri, araştırmacıya göre, çalışma sonuçlarına etki ettiği düşünülen ve bu etkinin boyutunu belirlemek amacıyla meta-analiz çözümlerinde kullanılan bağımsız değişkenlerdir. Çalışma moderatörleri etkinin büyüklüğü ile ilgili olan faktörlerdir (Card, 2012: 64). Bu değişkenler meta-analizde, etki büyüklükleri arasındaki ilişkileri değerlendirirken açıklayıcı özelliklere sahip olabilecekleri için kodlama protokolü ile kaydedilmiştir. Bu araştırmanın çalışma moderatörleri olarak şunlar öngörülmüştür:

1. Çalışmanın yapıldığı uygulama bölgesi (merkez ilçe, il, birkaç il)
2. Çalışmanın yayın türü (Doktora, Yüksek Lisans tezleri, makale, bildiri)
3. Örneklem içeriği (öğretmen, yönetici)
4. Çalışmanın yapıldığı uygulama düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim)
5. Çalışmada kullanılan ölçek (geliştirilen, uyarlanan, hazır ölçek)

### 3.2.11. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 48 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
1997	1	2,08
1999	1	2,08
2000	1	2,08
<i>Çalışma Yılı</i>		
2002	2	4,17
2003	3	6,25
2004	2	4,17
2005	4	8,33
2006	3	6,25
2007	5	10,42
2008	5	10,42
2009	7	14,58
2010	8	16,67
2011	5	10,42
2012	1	2,08
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	30	62,50
İl	14	29,17
Birkaç İl	4	8,33

Tablo 5'in devamı

<b>Değişkenler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	6	12,50
Yüksek Lisans Tezi	39	81,25
Makale	2	4,17
Bildiri	1	2,08
<i>Örneklem İçeriği</i>		
Öğretmen	23	47,92
Yönetici+Öğretmen	25	52,08
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	41	85,42
Ortaöğretim	4	8,33
İlköğretim+Ortaöğretim	2	4,17
Özel eğitim	1	2,08
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	25	52,08
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Uyarlanan	3	6,25
Hazır Ölçek	20	41,67
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	43	89,58
Belirsiz	5	10,42
<b>TOPLAM</b>	<b>48</b>	

Araştırmaya dahil edilen 48 çalışmanın içinde en yüksek değerlerin 2010 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, yönetici ve öğretmen örnekleminde, ilköğretim okulu düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin etki büyüklüklerinin (farkın büyüklüğü) hesaplanmasında meta analiz yöntemi uygulaması olarak iki temel soruya yanıt aranmıştır. Bunlardan ilki “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında fark var mıdır, varsa hangi yöndedir ve farkın büyüklüğü hangi düzeydedir?” sorusudur. İkincisi ise “Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği öğretmenlerin cinsiyet, brans, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakülte açısından farklılaşmakta mıdır, fark varsa hangi yöndedir ve farkın büyüklüğü hangi düzeydedir?” sorusudur.

Bu sorulara yanıt verebilmek için gerekli olan tüm verilere sahip olan çalışmalar (Akdağ, 2009; Demiral, 2007; Bayraker, 2003) bulunduğu gibi araştırmanın bağımsız değişkenlerden sadece birine ait verilerin bulunduğu çalışmaların (Çelikkaya, 2011; Dönmez, 2008; Gün, 2009; Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012; Ö.Kaya, 2008; G.Kaya, 2008; Özbaş, 2002; Sayın, 2010; Sönmez, 2010; Sözüeroğlu, 2006; Toker, 2007; Kırılmaz, 2005; Çalhan, 1999) da olduğu görülmüştür. Kalan 32 çalışma ise birden fazla bağımsız değişkene ait veri içermektedir. Araştırmaya dahil edilen 48 çalışmadan elde edilebilen bağımsız değişkenler ve hesaplanan etki büyüklük (ES) sayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalardaki Bağımsız Değişkenler ve Hesaplanan Etki Büyüklükleri

Çalışma No	Çalışma	Örneklem sayısı	Yayın Türü	Bağımsız Değişkenler				
				Cinsiyet	Yön.-Öğrt.	Ön Lis.-Lisans	Eğt.Fak-Diğer	Sınıf-Brans
1	Akdağ, 2009	709	YL	x	x	x	x	x
2	Aksoy, 2006	358	YL	x				x
3	Arslan, 2009	202	YL			x	x	
4	Ateş, 2005	345	YL	x				
5	Balcı, 2009	639	Dr	x	x	x		x
6	Bayraker, 2003	251	YL	x	x	x	x	x
7	Beytekin, 2004	140	YL	x	x			

Tablo 6'nın devamı

Çalışma No	Çalışma	Örneklem sayısı	Yayın Türü	Bağımsız Değişkenler				
				Cinsiyet	Yön.-Öğrt.	Ön Lis.-Lisans	Eğt.Fak-Diğer	Sınıf-Branş
8	Bilgin, 2008	225	YL	x		x	x	
9	Büyükdoğan, 2003	263	YL	x		x		
10	Coşar, 2010	278	YL	x		x	x	
11	Çakıcı, 2010	406	YL		x			x
12	Çalhan, 1999	240	YL	x				
13	Çelebi, 2009	407	YL	x	x			
14	Çelikkaya, 2011	240	YL	x				
15	Çetin, 2009	310	YL	x	x	x		x
16	Demiral, 2007	421	YL	x	x	x	x	x
17	Demiral, 2009	601	YL		x			x
18	Derbedek, 2008	372	YL	x		x		
19	Dönmez, 2008	224	YL		x			
20	G.Kaya, 2008	132	YL	x				
21	Gezici, 2007	91	YL	x		x		
22	Gökyer, 2004	465	Dr	x	x			
23	Gülbahar, 2010	558	Dr	x		x	x	x
24	Gün, 2009	36	B	x				
25	Gürocak ve Hacıfazlıoğlu, 2012	162	M			x		
26	Gürsun, 2007	435	YL	x		x		
27	İnandı ve Özkan, 2006	172	M		x			
28	İnceler, 2005	502	YL	x	x			
29	Karatay, 2011	993	YL	x		x		
30	Kırılmaz, 2005	724	YL		x			
31	Küp, 2011	320	YL	x				x
32	Ö.Kaya, 2008	260	YL		x			
33	Önder, 2010	552	YL	x	x			
34	Özbaş, 2002	382	YL		x			

Tablo 6'nın devamı

Çalışma No	Çalışma	Örneklem sayısı	Yayın Türü	Bağımsız Değişkenler				
				Cinsiyet	Yön.-Öğrt.	Ön Lis.-Lisans	Eğt.Fak-Diğer	Sınıf-Branş
35	Polat, 1997	160	YL	x		x		
36	Poyraz, 2002	227	YL	x	x	x	x	
37	Recepoğlu, 2011	1046	Dr	x		x		x
38	Sağır, 2011	1885	Dr	x	x	x		
39	Sağlam, 2003	263	YL	x		x	x	
40	Sayın, 2010	336	YL	x				
41	Sönmez, 2010	285	YL	x				
42	Sözüeroğlu, 2006	235	YL		x			
43	Tahaoğlu, 2007	719	YL	x		x	x	x
44	Taş, 2000	550	YL	x	x	x		x
45	Tekeli, 2005	513	YL	x	x	x	x	x
46	Toker, 2007	306	YL	x				
47	Yılmaz, 2010	486	YL	x		x		x
48	Yüce, 2010	450	YL	x		x		x
TOPLAM		19876		38	22	25	11	16

Araştırmaya dahil edilen 48 çalışmadan 5 bağımsız değişkene ait toplam 983 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır. Meta-analiz yöntemi gereği her bir çalışmaya ait bir adet etki büyüklüğü hesaplanması gerekmektedir (Cooper ve diğerleri, 2009; Cumming, 2012; Ellis, 2012). Çalışmaya ait etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için önerildiği gibi (Cooper ve diğerleri, 2009; Petticrew ve Roberts, 2006, 197) bir öncelik sırası takip edilmiştir.

Dahil edilen çalışmalarda ölçeğe ait toplam puan kullanılarak karşılaştırmalar yapılmışsa öncelikle bu puanlar kullanılarak çalışmaya ait etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ancak bazı çalışmalar ölçek toplam puanı yerine ölçeğin maddelerine ait değerleri vermişlerdir. Bu durumda çalışmaya ait etki büyüklüğü hesaplanmasında, ölçeği oluşturan tüm maddelere yönelik standartlaştırılmış etki büyüklüklerinin

ortalamasının alınarak çalışmaya ait etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda ise sadece ölçeğin boyutlarına ait veriler bulunmaktadır. Bu durumda ölçeğin boyutlarına ait puanlar alınarak standartlaştırılmış etki büyüklüklerinin ortalaması alınmış ve çalışmaya ait etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Hangi çalışmanın hangi düzeyde veri içerdiği Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

## Dahil Edilen Çalışmaların Veri İçerme Düzeyleri

Çalışmalar	Cinsiyet	Yönet.- Öğretm.	Ön L.- Lisans	Eğt.Fak- Diğer Fak.	Sınıf- Branş
Akdağ, 2009	Ö	S	S	Ö	S
Aksoy, 2006	B				B
Arslan, 2009			S	S	
Ateş, 2005	Ö				
Balcı, 2009	Ö	Ö	Ö		Ö
Bayraker, 2003	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
Beytekin, 2004	B	B			
Bilgin, 2008	B		B	B	
Büyükdoğan, 2003	B		B		
Coşar, 2010	B		B	B	
Çakıcı, 2010		S			B
Çalhan, 1999	B				
Çelebi, 2009	B	S			
Çelikkaya, 2011	B				
Çetin, 2009	Ö	Ö	Ö		Ö
Demiral, 2007	B	S	B	B	B
Demiral, 2009		S			B
Derbedek, 2008	Ö		Ö		
Dönmez, 2008		B			
G.Kaya, 2008	B				
Gezici, 2007	Ö		Ö		
Gökyer, 2004	B	S			
Gülbahar, 2010	B		B	B	B



Tablo 7'nin devamı

Çalışmalar	Cinsiyet	Yönet.- Öğretm.	Ön L.- Lisans	Eğt.Fak- Diğer Fak.	Sınıf- Branş
Gün, 2009	Ö				
Gürocağ ve Hacıfazlıoğlu, 2012			B		
Gürsun, 2007	B		B		
İnandı ve Özkan, 2006		S			
İnceler, 2005	B	B			
Karatay, 2011	B		B		
Kırılmaz, 2005		B			
Küp, 2011	B				B
Ö.Kaya, 2008		B			
Önder, 2010	B	B			
Özbaş, 2002		B			
Polat, 1997	Ö		Ö		
Poyraz, 2002	Ö	Ö	Ö	Ö	
Recepöğlu, 2011	B		B		B
Sağır, 2011	B	S	B		
Sağlam, 2003	Ö		Ö	Ö	
Sayın, 2010	S				
Sönmez, 2010	B				
Sözüeroğlu, 2006		B			
Tahaoğlu, 2007	Ö		Ö	Ö	Ö
Taş, 2000	B	S	B		B
Tekeli, 2005	Ö	B	Ö	Ö	Ö
Toker, 2007	B				
Yılmaz, 2010	Ö		Ö		Ö
Yüce, 2010	B		B		B

(Ö) Ölçek,

(B) Boyut,

(S) ölçeğin soruları (maddeleri)

Çalışmanın beş değişkenine ait hesaplanan toplam etki büyüklükleri çalışmaların veri düzeyine göre farklılaşmaktadır. Çalışmanın sadece ölçek maddelerine ait değerlerin verildiği çalışmalara ait hesaplanan etki büyüklükleri bazı değişkenler için hesaplanan etki büyüklük sayısını artırmaktadır. Hangi değişken için kaç adet etki büyüklüğü hesaplandığı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmanın Değişkenlerine Ait Hesaplanan Toplam Etki Büyüklükleri Sayısı

Değişken	Çalışma Sayısı	Hesaplanan Etki Büyüklüğü
Cinsiyet	38	191
Görev Ünvanı	22	532
Öğrenim Düzeyi	25	128
Mezun Olunan Fakülte	11	60
Branş	16	72
TOPLAM		983

### 3.3. Verilerin Analizi

Bir meta-analiz çalışmasında kullanılabilir çeşitli etki büyüklükleri (ES) vardır. Sağlık bilimlerinde çoğunlukla odds ratio ve risk ratio kullanılırken, sosyal bilimlerde genellikle grup karşılaştırmaları ve ilişkisel (korelasyon) karşılaştırmalar yapıldığından, kullanılan etki büyüklüğü çeşitleri korelasyon katsayısı ( $r$ ) ve standartlaştırılmış ortalamalar farklılığı ( $d, g$ )’dir.

Bu çalışmada, verilerin analizinde, grup karşılaştırma meta-analizi türlerinden *Grup Farklılığı* yöntemi kullanılacaktır. Çalışmadaki bağımsız değişkenlere ait aritmetik ortalama değerleri aynı ölçeklerden alınmadığı durumlarda standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü yöntemi kullanılır. “Cohen  $d$ ” istatistiği standardize edilmiş ortalamalar arası farkları tanımlayan etki büyüklüğüdür. Ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını gösterir (Card, 2012: 85; Borenstein, 2009: 25).

### 3.3.1. Etki Büyüklüğü Sınıflandırmaları

Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerleri için alanyazında sıklıkla kullanılan sınıflandırmalardan biri olan Cohen(1988: 40)'e ait sınıflandırma aşağıda verilmiştir:

$d=0,20 - 0,50$  düşük düzeyde (small)

$d=0,50 - 0,80$  orta düzeyde (medium)

$d=0,80 < d$  yüksek düzeyde (large)

Etki büyüklüğü için bir diğer indeks ise Lipsey'e aittir. Psikoloji, eğitim ve davranış bilimlerine ait 102 adet meta-analiz çalışmasını, Cohen d sınıflandırmasını test etmek için ele alan Lipsey, alanyazında en yaygın kullanılan Cohen'in indeksini önemli ölçüde doğrulamış ve alanyazında ikinci en çok kullanıma sahip şu sınıflandırmayı önermiştir (aktaran Cooper ve diğerleri, 2009: 515):

$d=0,15$  düşük (low)

$d=0,45$  orta (middle)

$d=0,90$  yüksek (top)

Alanyazında kullanılan ve diğer iki sınıflandırmaya göre göreceli olarak daha ayrıntılı bir sınıflandırma da Thalheimer ve Cook (2002)'a aittir. Bu yazarların öngördüğü sınıflandırma ise şu şekildedir:

$- 0.15 < d < 0.15$  önemsiz düzeyde (negligible)

$0.15 < d < 0.40$  düşük düzeyde (small)

$0.40 < d < 0.75$  orta düzeyde (medium)

$0.75 < d < 1.10$  yüksek düzeyde (large)

$1.10 < d < 1.45$  çok yüksek düzeyde (very large)

$1.45 < d$  mükemmel düzeyde (huge)

Bu üç sınıflandırma (benchmark) alanyazında sıklıkla kullanılmasına karşın, sağlık, fen ve sosyal bilimlerin kendine özgü değerlendirme farklılıkları nedeniyle,

bulunan etki büyüklüğünün yorumlanmasında kesin ifadeler kullanmaktan kaçınılır ve etki büyüklüğü ayrıca yarar-maliyet açısından da değerlendirilebilir (Ellis, 2012).

Bu çalışmada, her araştırmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları ve grupların karşılaştırmaları Meta-Analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA Ver. 2.0 [Comprehensive Meta Analysis] (Borenstein ve diğerleri, 2005) kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği testi için SPSS ver.17.0'den yararlanılmıştır. Dahil edilen çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 alındığı için bu araştırmada da istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi olarak 0.05 belirlenmiştir.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, önce her bir alt probleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler, öğretimsel liderlik algısı birleştirilmemiş ve birleştirilmiş standardartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerine göre aykırı değerler çıkarılmadan analiz edilmiş ve son olarak da moderatör değişkenlerden elde edilen bulgular ve aykırı değerler analizi sunulmuştur.

#### **4.1. Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analiz Bulguları**

Birinci alt problem “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin etki büyüklüğü nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, tanımlayıcı istatistikler, orman grafiği, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

##### **4.1.1. Yayın Yanlılığı**

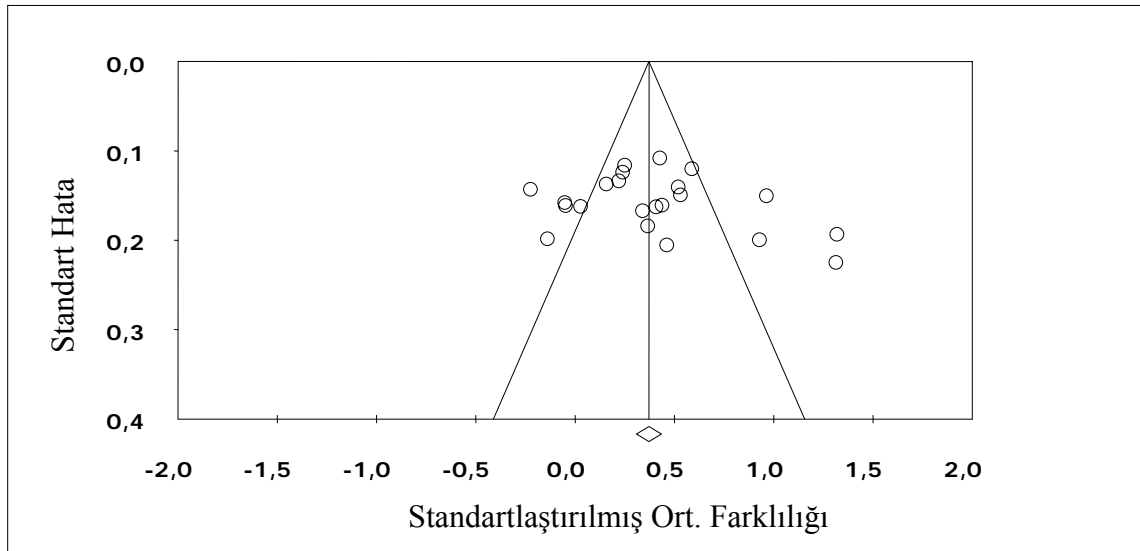
Meta-analize başlamadan önce, analize dahil edilecek çalışmalar için yayın yanlılığı olup olmadığının test edilmesi önemlidir. Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 277). Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı, hesaplanacak ortalama etki büyüklüğünü etkiler ve olması gerekenden daha yüksek

gösterir (Borenstein ve diğerleri, 2009, 277). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir: (a) Huni saçılım grafiği (funnel plot), (b) Orwin's Fail-Safe N.

Meta analiz veri setinin görsel bir özeti olarak da değerlendirilen (Cooper ve diğerleri, 2009: 437) ve yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin sonuçları Grafik 3'de gösterilmektedir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)'nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Standart hata değeri büyük çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kayarlar, çünkü örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı vardır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 283).

Grafik 3

Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Yönelik Algı Farklılığına İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Grafik 3'de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen 22 adet çalışmanın büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Görev ünvanı değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere

araştırmaya dahil edilen çalışmalardan 6'sı (Poyraz, 2002; Beytekin, 2004; Tekeli, 2005; İnanlı ve Özkan, 2006; Çetin, 2009; Çakıcı, 2010) piramidinin dışına taşmıştır; ancak bunlar da şeklin orta ve üst bölgelerinde toplanmıştır. Eğer dahil edilen 22 çalışmada bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanacaktı (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığının test etmek için Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Tablo 9 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 797 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,37200 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 797 adettir. Halbuki dahil edilen 22 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal, vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 797 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığına bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 9

Görev Ünvanı Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N

Element	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,37200
“Önemsiz” Değeri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01'in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	797,000

#### 4.1.2. Görev Ünvanına İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler

Yönetici ve öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 22 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Görev Ünvanı Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
2000	1	4,55
2002	2	9,09
2003	1	4,55
2004	2	9,09
2005	3	13,64
2006	2	9,09
2007	1	4,55
2008	2	9,09
2009	5	22,73
2010	2	9,09
2011	1	4,55
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	11	50,00
İl	9	40,91
Birkaç İl	2	9,09
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	4	18,18
Yüksek Lisans Tezi	17	77,27
Makale	1	4,55
<i>Örneklem İçeriği</i>		
Öğretmen	1	95,45
Yönetici+Öğretmen	21	4,55
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	20	90,90
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
Ortaöğretim	1	4,55
İlköğretim+Ortaöğretim	1	4,55
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	14	63,64
Uyarlanan	1	4,55
Hazır Ölçek	7	31,81



Tablo 10'un devamı

Değişken	Frekans	Yüzde
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	20	90,91
Belirsiz	2	9,09
TOPLAM	22	

Görev ünvanı değişkenine göre, veri içeren çalışmalar için en yüksek değerlerin 2009 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, yönetici ve öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlere ait veri içeren 22 çalışma 1215'i yönetici ve 8253'ü öğretmen olmak üzere toplam 9468 kişiyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 22 çalışmada 532 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır (Ek 9). Genel karşılaştırma yapabilmek için 22 çalışmadan elde edilen görev ünvanına göre öğretimsel liderliğe ilişkin algı farklılığına ait tüm veri satırlarının ortalama etki büyüklüğü herhangi bir birleştirme işlemi yapılmadan hesaplanmıştır.

Yönetici ve öğretmen algılarına ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken, deney grubu olarak yöneticilere ait değerler, kontrol grubu olarak da öğretmenlere ait değerler alınmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin görev ünvanı değişkenine göre elde edilen bulgularda pozitif işareti yönetici algılarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, negatif işareti ise öğretmenlerin algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.1.3. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları**

Yönetici ve öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde, standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 11 verilmiştir.

Tablo 11  
Görev Ünvanına Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	P
Çakıcı, 2010	-0,221	0,144	0,021	-0,503	0,061	-1,539	0,124
Çetin, 2009	-0,136	0,199	0,040	-0,526	0,254	-0,684	0,494
Sözüeroğlu, 2006	-0,049	0,158	0,025	-0,359	0,262	-0,308	0,758
Bayraker, 2003	-0,045	0,162	0,026	-0,362	0,272	-0,277	0,782
Demiral, 2007	0,030	0,163	0,027	-0,289	0,349	0,186	0,852
Balcı, 2009	0,160	0,138	0,019	-0,110	0,431	1,165	0,244
Taş, 2000	0,223	0,134	0,018	-0,040	0,486	1,659	0,097
O. Kaya, 2008	0,243	0,125	0,016	-0,001	0,487	1,949	0,051
Kırılmaz, 2005	0,253	0,117	0,014	0,024	0,482	2,166	0,030
Akdağ, 2009	0,343	0,168	0,028	0,014	0,672	2,045	0,041
Gökyer, 2004	0,368	0,185	0,034	0,007	0,730	1,995	0,046
Dönmez, 2008	0,411	0,163	0,027	0,091	0,731	2,514	0,012
Sağır, 2011	0,430	0,109	0,012	0,217	0,643	3,953	0,000
Çelebi, 2009	0,440	0,162	0,026	0,124	0,757	2,727	0,006
İnceler, 2005	0,464	0,206	0,042	0,061	0,868	2,255	0,024
Özbaş, 2002	0,522	0,141	0,020	0,246	0,799	3,699	0,000
Önder, 2010	0,534	0,150	0,023	0,240	0,828	3,556	0,000
Demiral, 2009	0,591	0,121	0,015	0,354	0,827	4,895	0,000
İnandı ve Özkan, 2006	0,931	0,200	0,040	0,539	1,324	4,650	0,000
Tekeli, 2005	0,967	0,151	0,023	0,671	1,263	6,403	0,000
Beytekin, 2004	1,316	0,225	0,051	0,874	1,758	5,838	0,000
Poyraz, 2002	1,322	0,194	0,038	0,942	1,703	6,817	0,000

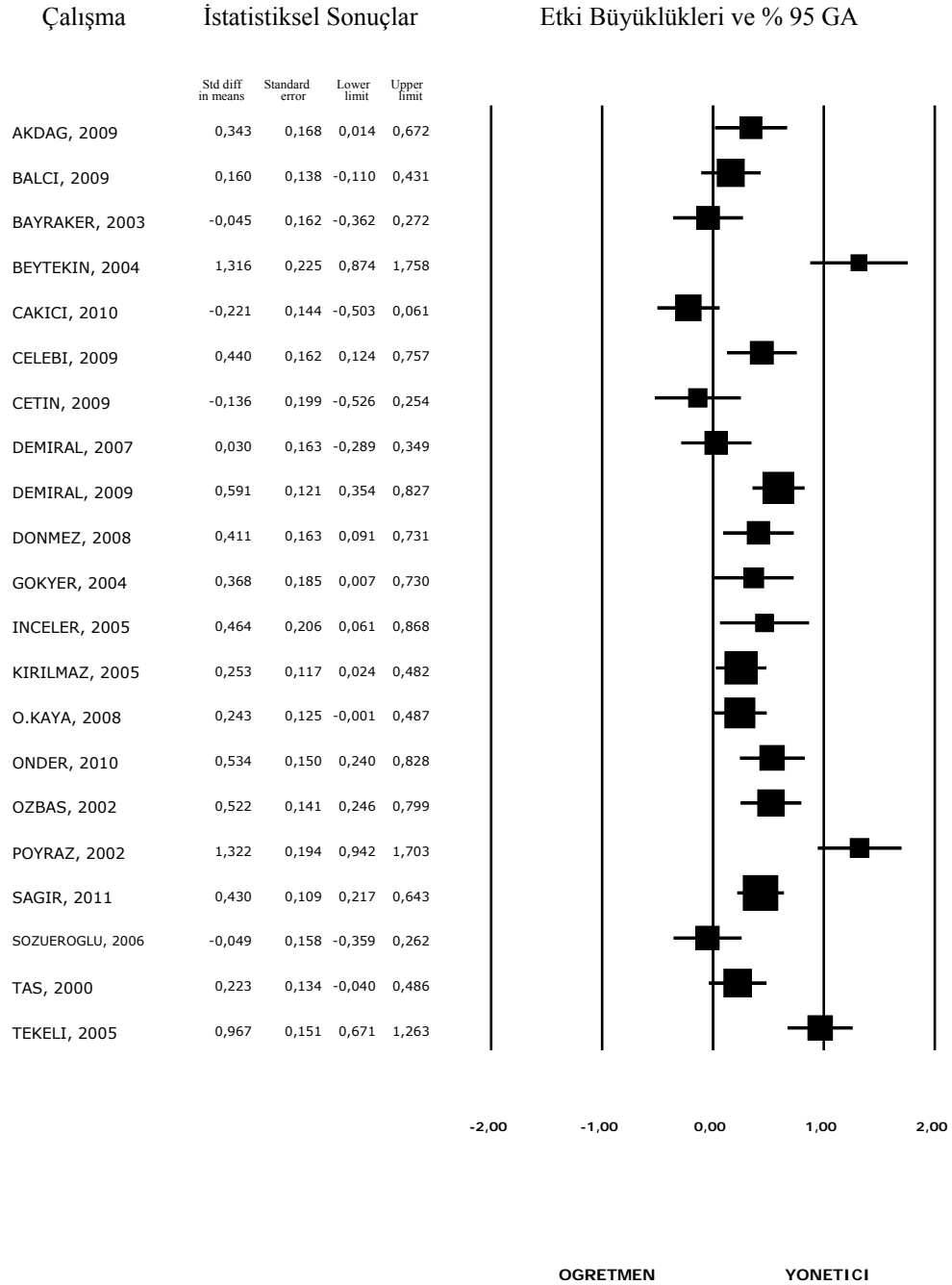
Tablo 11'e göre 22 çalışmanın görev ünvanına göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,221 ile öğretmenler lehine değer ile 1,322 yöneticiler lehine değer aralığında değişmektedir. 14 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) bulunurken 8 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 22 çalışmanın güven aralığı ise -0,526 ile 0,942 arasında değişmektedir.

#### 4.1.4. Görev Ünvanına İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği

Grafik 4 çalışmalara ait orman grafiği araştırmaya dahil edilen ve görev ünvanına ait veri içeren 22 çalışmayı toplu halde göstermektedir.

## Grafik 4

## Görev Ünvanına İlişkin Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik 4 incelendiğinde yöneticiler lehine sıfırdan büyük bir farkın olduğu görülmektedir. Görsel olarak bulunabilecek etki büyüklüğü 1.00 den küçük ancak sıfırın üzerinde olacaktır.

#### 4.1.5. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Sabit Etkiler Modeli	0,372	0,032	0,001	0,309	0,435	11,541	0,000

Tablo 12'de görev ünvanı değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,372$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,032$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,435 ve alt sınırı 0,309 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 22 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre yöneticiler lehine algının öğretmenlerin algısından daha olumlu olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri 0,20 – 0,50 arasında kaldığı için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15-0,45 aralığında kaldığından düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise düşük düzeyde (0,15 – 0,40) bir farklılıktır.

#### 4.1.6. Homojenlik Testi, Q Ve I<sup>2</sup> İstatistiği

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında Z=11,541 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun p=0,000 ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Görev ünvanı değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 22 çalışmadan 9'u (Taş, 2000; O.Kaya, 2008; Kırılmaz, 2005; Akdağ, 2009; Gökyer, 2004; Dönmez, 2008; Sağır, 2011; Çelebi, 2009; İnceler, 2004) ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 13 ise çalışma bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşmışlardır. Etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 13'de verilmektedir.

Tablo 13

Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I <sup>2</sup> değeri
118,541	21	0,000	82,285

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için Q=118,541 olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  —tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 21 serbestlik derecesi değeri 32,671 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri (Q=118,541) 21 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} = 32,671$ ) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I<sup>2</sup> ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006, 217). I<sup>2</sup> etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. I<sup>2</sup> istatistiği Q

istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir.  $I^2$  nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper ve diğerleri, 2009: 263). Görev ünvanı değişkeni için, sabit etkiler modeline göre, elde edilen ortalama etki büyüklüğü 0,372 için  $I^2$  değeri % 82 ile yüksek düzeyde heterojenliği gösterdiği için model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

#### 4.1.7. Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

Yönetici ve öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Görev Ünvanına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Rastgele Etkiler Modeli	0,402	0,078	0,006	0,250	0,554	5,174	0,000

Tablo 14'e göre, meta analize dâhil edilen 22 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,078 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,554 ve alt sınırı 0,250 ile etki büyüklüğü değeri  $ES=0,402$  olarak yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algısının yöneticiler lehine öğretmenlerden daha olumlu olduğu hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0,20'den büyük ve 0,50' den küçük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988: 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15-0,45 aralığında kaldığından düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise orta düzeyde (0,40 – 0,75) bir farklılıktır.

İstatistik anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z=5,174$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç  $p=0,000$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Görev ünvanına ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Görev Ünvanına İlişkin Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları

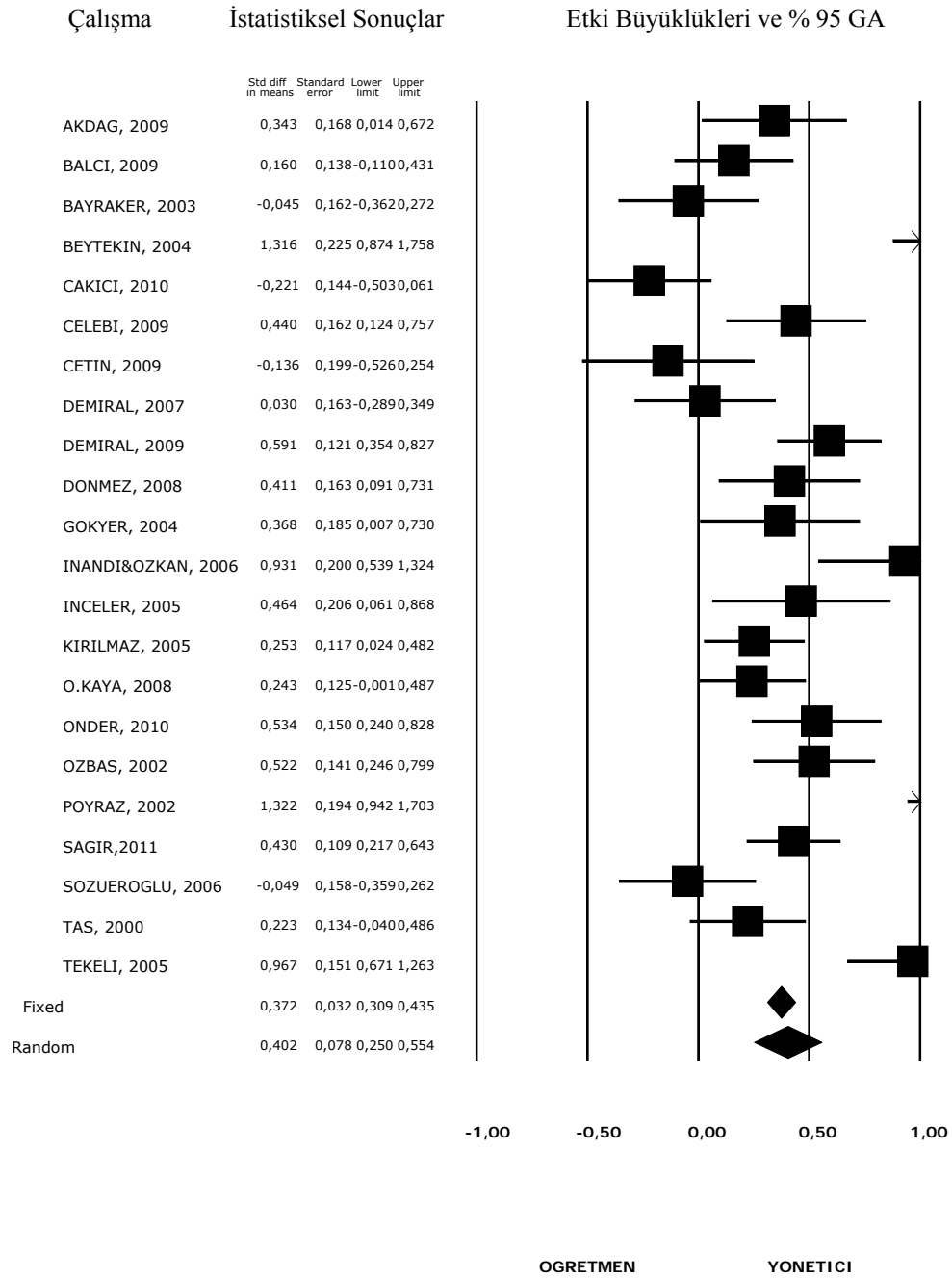
	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			Q değeri	I <sup>2</sup>
	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit		
Değer	0,372	0,309	0,435	0,402	0,250	0,554	118,541	82,285

Tablo 15 incelendiğinde, görev ünvanına ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonucunda  $Q=118,541$  ve  $I^2=82,285$  olduğu görülmektedir.

Grafik 5’te görev ünvanı değişkenine göre yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin etki büyüklüklerinin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre orman grafiği verilmiştir.

## Grafik 5

Görev Ünvanına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit Etkiler ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği





Grafik 5'e göre hem sabit hem de rastgele etkiler modelinde birleştirilmiş etki büyüklüğünün yöneticiler lehine ve 0.50'ye yakın bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

#### **4.1.8. Görev Ünvanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi**

Meta-analiz yönteminin ilk kullanıldığı yıllarda, farklı açılardan öneme sahip çalışmaların birleştirilme çabası eleştirilmekteydi. Ancak izleyen yıllarda, çalışmalar arasındaki farklılıkların da moderatör değişken olarak kodlanmasının bağımsız çalışmaların hiçbir zaman göz önüne almadığı ancak bulgu itibariyle çok değerli bir katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Eğer moderatörler farklı çalışmaların çıktılarları arasındaki farklılıkları açıklayabiliyorsa, bu, araştırmalara yön verme bakımından çok önemli bir katkı olacaktır (Cumming, 2012: 241).

Etki büyüklükleri arasındaki farklılığın nedenlerinden biri de analize dahil edilen çalışmalara ait moderator değişkenler olabilir. Görev ünvanı değişkenine ait birleştirilmiş etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için beş moderatörün analizi yapılmıştır. Bu moderatörler şunlardır:

1. Uygulama bölgesi (merkez ilçe, il, birkaç il)
2. Yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale, bildiri)
3. Örneklem içeriği (öğretmen, yönetici+öğretmen)
4. Uygulama düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim, ilköğretim+ortaöğretim)
5. Ölçek hazırlama (araştırmacı tarafından geliştirilen, uyarlanan, hazır ölçek)

#### **4.1.8.1. Görev Ünvanına Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları**

ANOVA benzerliği uygulaması kodlama protokolünden (Ek 1) elde edilen bağımsız değişkenlere (uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi, ölçek hazırlanışı) göre yapılmıştır.

**4.1.8.1.1.Uygulama bölgesi:** Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar uygulama bölgesi moderatörüne göre merkez ilçe, il ve birkaç il olarak üç gruba ayrılmıştır. 11 çalışmada merkez ilçe, 9 çalışmada il ve 2 çalışmada da birkaç il araştırmanın uygulama bölgesi olarak seçilmiştir.

Tablo 16

Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları

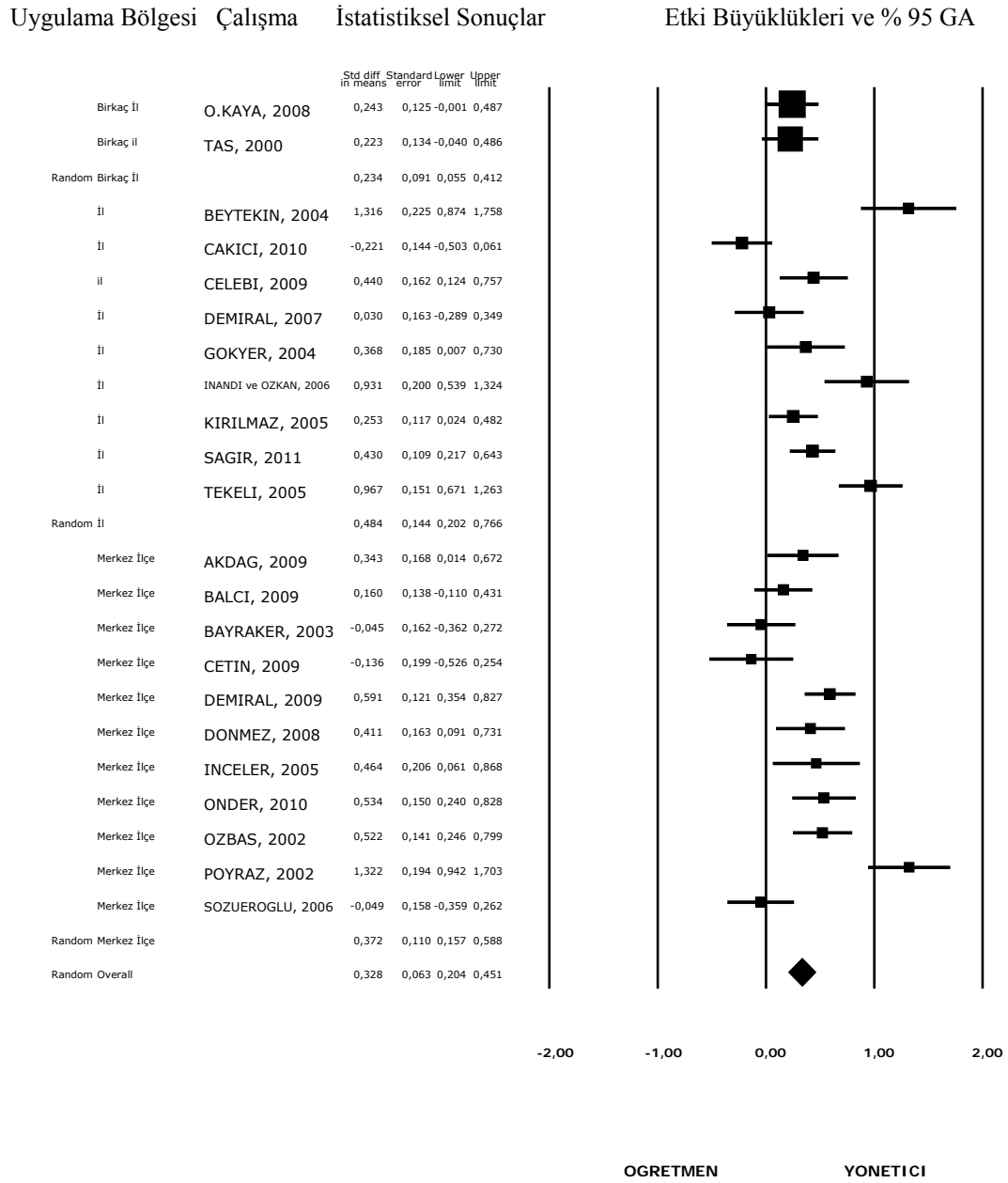
Uygulama bölgesi	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	P	
Merkez ilçe	11	0,374	0,048	0,281	0,467	7,868	0,000	52,431	10	0,000	
İl	9	0,411	0,050	0,313	0,509	8,226	0,000	63,183	8	0,000	
Birkaç il	2	0,234	0,091	0,055	0,412	2,557	0,011	0,012	1	0,914	
								Total within	115,626	19	0,000
								Total between	2,915	2	0,233

Tablo 16’da görüldüğü gibi, uygulama bölgesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için 0,374 (CI 0,281- 0,467,  $p<0,05$ ), il düzeyinde uygulanan çalışmalar için 0,411 (CI 0,313- 0,509,  $p<0,05$ ) ve birkaç ilde uygulanan çalışmalar için 0,234 (CI 0,055- 0,412,  $p<0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Uygulama bölgesi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=2,915$ ,  $p>0,05$ ). Çalışmanın merkez ilçede, ilde veya birkaç ilde yapılmasının görev ünvanına göre algının etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Görev ünvanına ilişkin uygulama bölgesi moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 6’da verilmiştir.

## Grafik 6

## Görev Ünvanına İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği



Grafik 6 incelendiğinde çok az sayıda çalışmanın öğretmenler lehine bir sonuca ulaştığı görülmektedir.

**4.1.8.1.2. Yayın türü:** Yayın türüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri olarak dört gruba ayrılmıştır. Yayın türü moderatörüne ilişkin ortalama etki büyüklüğü verisi içeren dört doktora tezi, 17 yüksek lisans tezi ve bir makale belirlenmiştir. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, bir adet olan makale (İnandı ve Özkan, 2006) analiz dışı tutulmuş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

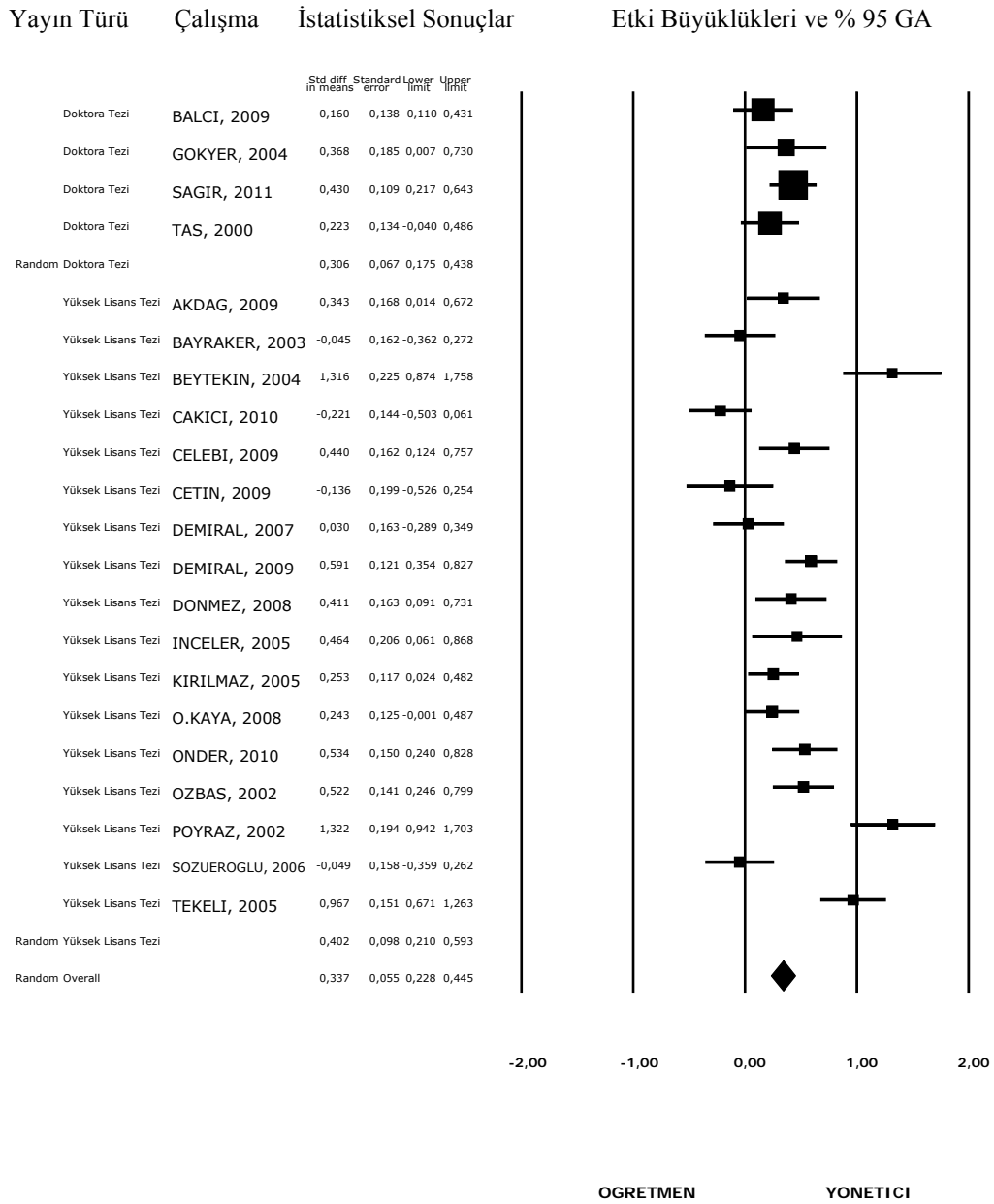
Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları

Yayın Türü	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Doktora tezi	4	0,306	0,067	0,175	0,438	4,562	0,000	2,907	3	0,406	
Yüksek lisans tezi	17	0,373	0,037	0,300	0,446	9,976	0,000	106,872	16	0,000	
								Total within	109,779	19	0,000
								wotal between	0,757	1	0,384

Tablo 17’de görüldüğü gibi, yayın türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,306 (CI 0,175-0,438,  $p < 0,05$ ), yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,373 (CI 0,300-0,446,  $p < 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B = 0,757$ ,  $p > 0,05$ ). Çalışmanın doktora tezi ve yüksek lisans tezi olarak yapılmasının görev ünvanına göre algının etki büyüklüğünü değiştirmedığı belirlenmiştir. Görev ünvanına ilişkin yayın türü moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 7’de verilmiştir.

## Grafik 7

## Görev Ünvanına İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği



Grafik 7 incelendiğinde yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalarda daha fazla heterojenlik görülmektedir.

**4.1.8.1.3. Örneklem içeriği:** Örneklem içeriğine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, öğretmenleri örneklem olarak alan çalışmalar ve hem öğretmen hem de yöneticileri örneklem olarak alan çalışmalar olarak iki gruba ayrılmıştır. Örneklem içeriği moderatörüne ilişkin 21 çalışmada örnekleme yönetici ve öğretmenler, bir çalışmada (Çetin, 2009) da örnekleme sadece öğretmenler oluşturmaktadır. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, bir adet olan çalışma (Çetin, 2009) analiz dışı tutulduğundan karşılaştırma yapabilecek grup oluşmamıştır.

**4.1.8.1.4. Uygulama düzeyi:** Uygulama düzeyi moderatörüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, ilköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim+ortaöğretim olarak üç gruba ayrılmıştır. Uygulama düzeyi moderatörüne ilişkin 20 çalışma ilköğretimi, bir çalışma (O.Kaya, 2008) ortaöğretimi, bir çalışma (Önder, 2010) ilköğretim+ortaöğretimi uygulama düzeyi olarak seçmiştir. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, karşılaştırmaya katılacak moderatör gruplarından ikisinde birer adet çalışma olduğundan uygulama düzeyi için moderatör analizi yapılamamıştır.

**4.1.8.1.5. Ölçek hazırlama:** Ölçek hazırlanışına göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından uyarlanan ve hazır ölçek olarak üç gruba ayrılmıştır. Ölçek hazırlama moderatörüne ilişkin ortalama etki büyüklüğü verisi içeren 14 çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 7 çalışmada hazır ölçek ve bir çalışmada (İnandı ve Özkan, 2006) da araştırmacı tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, bir adet çalışmayı içeren alt grup çıkarılarak yapılan moderatör analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

## Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları

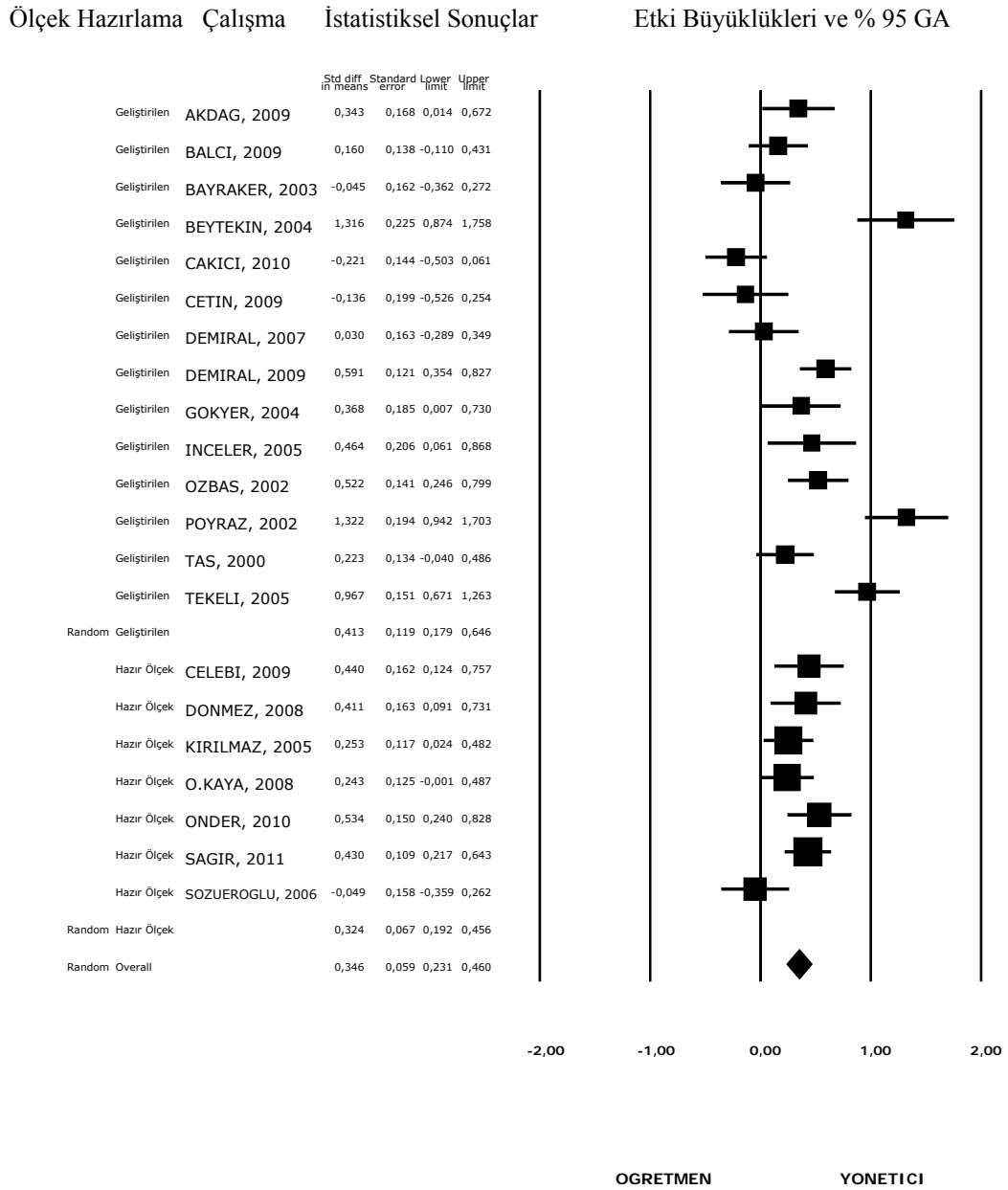
Ölçek Hazırlama	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Geliştirilen	14	0,379	0,042	0,296	0,462	8,924	0,000	99,865	13	0,000	
Hazır ölçek	7	0,326	0,051	0,226	0,426	6,370	0,000	10,034	6	0,123	
								Total within	109,899	19	0,000
								Total between	0,638	1	0,425

Tablo 18’de görüldüğü gibi, ölçek hazırlama gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için 0,379 (CI 0,296-0,462,  $p < 0,05$ ) ve hazır ölçek kullanılan çalışmalar için 0,326 (CI 0,226-0,426,  $p < 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçek hazırlama moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B = 0,638$ ,  $p > 0,05$ ). Araştırmacı tarafından geliştirilen veya hazır ölçeğin görev ünvanına göre algının etki büyüklüğünü değiştirmedeği belirlenmiştir.

Görev ünvanına ilişkin ölçek hazırlama moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 8’de verilmiştir.

## Grafik 8

## Görev Ünvanına Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Göre Orman Grafiği





Grafik 8 incelendiğinde ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilen çalışmalarda daha fazla heterojenlik görülmektedir.

#### **4.1.8.2. Görev nvanına Göre Moderatör Analizi Sonucu**

Görev ünvanına göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi ve ölçek hazırlama durumuna göre Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Test sonucunda tüm moderatörler için gruplar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olduğu diğer bir deyişle yapılan gruplandırmanın yönetici ve öğretmenlerin algılarının ortalama etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı belirlenmiştir.

### **4.2. Öğretmen Cinsiyetine Göre Yöneticilerin ğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları**

İkinci alt problem “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin ğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre etki büyüklüğü nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, tanımlayıcı istatistikler, orman grafiği, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **4.2.1. Yayın Yanlılığı**

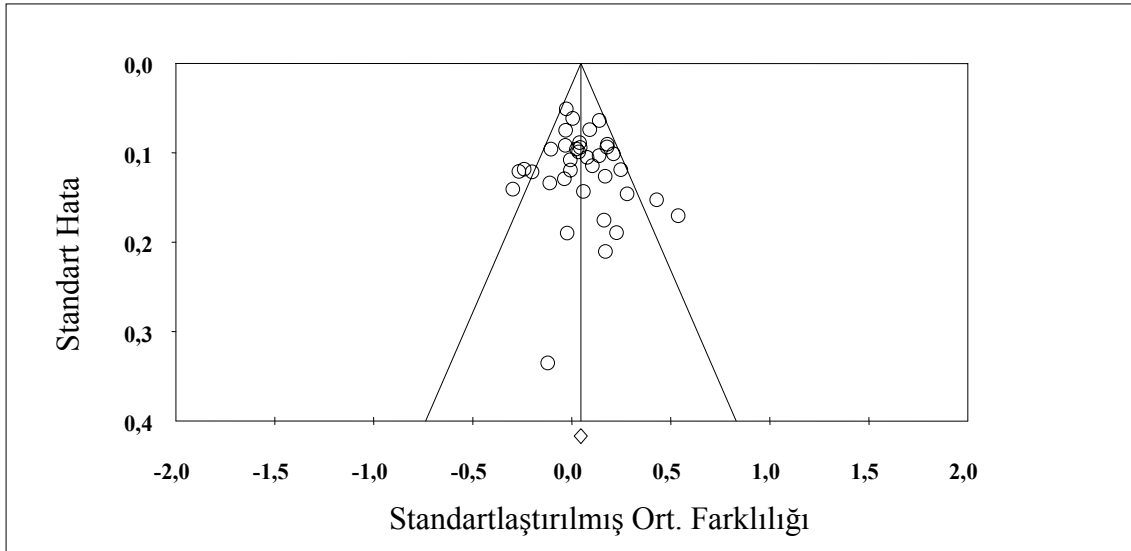
Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir. Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı hesaplanacak ortalama etki büyüklüğünü etkiler ve olması gerekenden daha yüksek gösterir (Borenstein ve diğerleri, 2009, 277). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir. (a) Huni saçılım grafiği (b) Orwin’s Fail-Safe N.

Meta analiz veri setinin görsel bir zeti olarak da değerlendirilen (Cooper ve diğerleri, 2009: 437) ve yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin

sonuçları grafik 9’da gösterilmektedir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)’nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Standart hata değeri büyük çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kayarlar çünkü örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı vardır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 283).

Grafik 9

Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Grafik 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen 38 çalışmanın çok büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Cinsiyet değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere araştırmaya dahil edilen çalışmalarda sadece 1 adedi (Gün, 2009; n=36 SE=0,336) şeklin alt kısmına yerleşmiştir. Eğer dahil edilen 38 çalışmada bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanacaktı (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Bu huni saçılım

grafiki, araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığının test etmek için Orwin’s Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Tablo 19 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir. Orwin’s Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin’s Fail-Safe N 124 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,04243 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 124 adettir. Halbuki dahil edilen 38 alışma Türkiye’de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmış çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 124 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığının bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 19

Cinsiyet Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin’s Fail-Safe N

Element	Değerler
Gözlemlenen alışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,04243
“nemsiz” Değerleri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp alışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01’in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	124,000

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 38 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
1997	1	2,63
1999	1	2,63
2000	1	2,63
2002	1	2,63
2003	3	7,89
2004	2	5,26
2005	3	7,89
2006	1	2,63
2007	5	13,16
2008	3	7,89
2009	5	13,16
2010	7	18,42
2011	5	13,16
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	26	68,42
İl	10	26,32
Birkaç İl	2	5,26
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	6	15,79
Yüksek Lisans Tezi	31	81,58
Bildiri	1	2,63
<i>Örnekleme İçeriği</i>		
Öğretmen	21	55,26
Yönetici+Öğretmen	17	44,74
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	32	84,21
Ortaöğretim	3	7,89

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim+Ortaöğretim	2	5,26
Özel Eğitim	1	2,63
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	21	55,26
Uyarlanan	2	5,56
Hazır Ölçek	15	39,47
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	35	92,11
Yapılmamış	0	0,00
Belirsiz	3	7,89
<b>TOPLAM</b>	<b>38</b>	

Öğretmen cinsiyet değişkenine göre, veri içeren çalışmalar için en yüksek değerlerin 2010 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen cinsiyet verisi içeren 38 çalışma 7.236'sı erkek ve 8.044'ü kadın olmak üzere toplam 15.280 kişiyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 38 çalışmada 191 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır (Ek 5). Genel karşılaştırma yapabilmek için 38 çalışmadan elde edilen öğretmen cinsiyetine göre öğretimsel liderliğe ilişkin algı farklılığına ait tüm veri satırlarının ortalama etki büyüklüğü herhangi bir birleştirme işlemi yapılmadan hesaplanmıştır.

Öğretmen cinsiyetlerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken, deney grubu olarak erkek öğretmenlere ait değerler, kontrol grubu olarak da kadın öğretmenlere ait değerler alınmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen cinsiyeti değişkenine göre elde edilen bulgularda pozitif işareti erkek yönetici algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, negatif işareti ise kadın

öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.3. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Erkek ve kadın öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

#### Öğretmen Cinsiyetine Göre Öğretimsel Liderlik Algısının Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Bayraker, 2003	-0,294	0,141	0,020	-0,571	-0,017	-2,077	0,038
Coşar, 2010	-0,264	0,122	0,015	-0,503	-0,026	-2,170	0,030
Sönmez, 2010	-0,239	0,119	0,014	-0,473	-0,005	-2,005	0,045
Ateş, 2005	-0,197	0,122	0,015	-0,436	0,042	-1,616	0,106
Gün, 2009	-0,118	0,336	0,113	-0,776	0,540	-0,352	0,725
Çalhan, 1999	-0,109	0,134	0,018	-0,372	0,155	-0,808	0,419
Yılmaz, 2010	-0,102	0,097	0,009	-0,291	0,088	-1,052	0,293
Tekeli, 2005	-0,056	0,091	0,008	-0,234	0,123	-0,610	0,542
Celikkaya, 2011	-0,035	0,130	0,017	-0,289	0,220	-0,269	0,788
Taş, 2000	-0,030	0,092	0,009	-0,211	0,151	-0,321	0,748
Akdağ, 2009	-0,028	0,075	0,006	-0,176	0,120	-0,373	0,709
Sağır, 2011	-0,024	0,051	0,003	-0,125	0,077	-0,471	0,638
Beytekin, 2004	-0,020	0,191	0,036	-0,393	0,353	-0,105	0,917
Derbedek, 2008	-0,004	0,109	0,012	-0,217	0,209	-0,037	0,970
Toker, 2007	-0,003	0,120	0,014	-0,238	0,233	-0,022	0,982
Recepoğlu, 2011	0,002	0,062	0,004	-0,120	0,125	0,036	0,972
Küp, 2011	0,010	0,112	0,013	-0,210	0,229	0,087	0,930
Gürsun, 2007	0,027	0,096	0,009	-0,162	0,216	0,281	0,779
Yüce, 2010	0,038	0,100	0,010	-0,157	0,233	0,381	0,703

Tablo 21'in devamı

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Balcı, 2009	0,043	0,089	0,008	-0,132	0,218	0,479	0,632
Önder, 2010	0,046	0,095	0,009	-0,139	0,232	0,487	0,626
Bilgin, 2008	0,062	0,144	0,021	-0,220	0,345	0,432	0,666
Aksoy, 2006	0,081	0,106	0,011	-0,126	0,288	0,767	0,443
Tahaoğlu, 2007	0,094	0,075	0,006	-0,052	0,241	1,260	0,208
Cetin, 2009	0,107	0,115	0,013	-0,119	0,333	0,927	0,354
Demiral, 2007	0,141	0,104	0,011	-0,062	0,345	1,361	0,173
Karatay, 2011	0,142	0,065	0,004	0,016	0,268	2,200	0,028
G.Kaya, 2008	0,166	0,176	0,031	-0,179	0,511	0,942	0,346
Büyükdoğan, 2003	0,172	0,127	0,016	-0,077	0,421	1,355	0,176
Gezici, 2007	0,173	0,211	0,045	-0,240	0,587	0,821	0,412
Gülbahar, 2010	0,184	0,091	0,008	0,005	0,362	2,014	0,044
Gökyer, 2004	0,214	0,102	0,010	0,014	0,413	2,097	0,036
İnceler, 2005	0,224	0,096	0,009	0,035	0,413	2,328	0,020
Sağlam, 2003	0,230	0,190	0,036	-0,143	0,602	1,209	0,227
Sayın, 2010	0,251	0,119	0,014	0,017	0,485	2,102	0,036
Poyraz, 2002	0,283	0,147	0,021	-0,005	0,570	1,928	0,054
Celebi, 2009	0,434	0,153	0,024	0,133	0,734	2,829	0,005
Polat, 1997	0,541	0,171	0,029	0,206	0,876	3,163	0,002

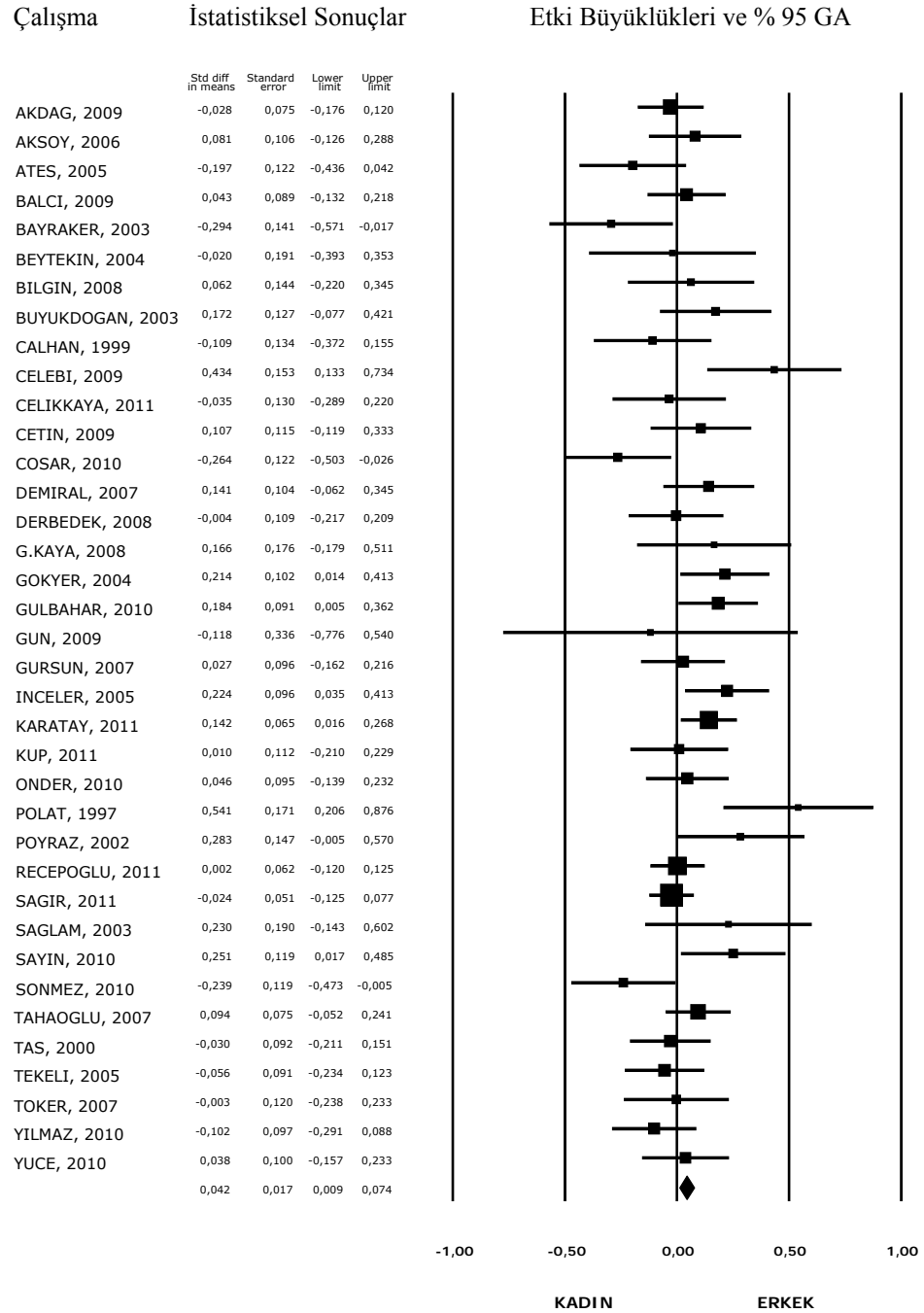
Tablo 21'e göre 38 çalışmanın öğretmenlerin cinsiyetine göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,294 ile kadın öğretmenler lehine değer ile 0,541 erkek öğretmenlere ait değer aralığında değişmektedir. 10 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) bulunurken 28 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 38 çalışmanın güven aralığı ise -0,571 ile 0,876 arasında değişmektedir.

#### 4.2.4.Cinsiyete İlişkin Veri İçeren Çalışmaların Orman Grafiği

Grafik 10 çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve cinsiyete ait veri içeren 38 çalışmayı toplu halde göstermektedir.

Grafik 10

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafığı





Grafik 10 incelendiğinde erkek öğretmenler lehine bir farkın olabileceği ancak bu farkın etkisizlik çizisine çok yakın olduğu tahmin edilebilir.

#### 4.2.5. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin erkek ve kadın öğretmen algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Sabit Etkiler Modeli	0,042	0,017	0,000	0,010	0,075	2,555	0,011

Tablo 22 cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,042$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,017$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,075 ve alt sınırı 0,010 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 38 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre erkek öğretmenler lehine algının kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den düşük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyin de altında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15 'den daha az olduğundan düşük düzeyin de altında bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) bir farklılıktır.

#### 4.2.6. Homojenlik Testi ve Q Ve I<sup>2</sup> İstatistiği

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z=2,555$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,011$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 38 çalışmadan sadece 6'sı (Gürsun, 2007; Yüce, 2010; Balcı, 2009; Önder, 2010; Bilgin, 2008; Küp, 2011) ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 32 çalışma ise bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşmışlardır. Etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 23'de verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmen Cinsiyetine Göre Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	<i>p</i>	I <sup>2</sup> değeri
67,427	37	0,002	45,125

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=67,427$  olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  —tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 37 serbestlik derecesi değeri 52,192 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=64,534$ ) 37 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} = 52,192$ ) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I<sup>2</sup> ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006, 217). I<sup>2</sup> etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. I<sup>2</sup> istatistiği Q istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir. I<sup>2</sup> nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek

düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper ve diğerleri, 2009: 263). Cinsiyet değişkenine için, sabit etkiler modeline göre, elde edilen ortalama etki büyüklüğü 0,042 için  $I^2$  değeri % 45 ile orta düzey heterojenliği gösterdiği için model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

#### 4.2.7. Öğretmen Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

Erkek ve kadın öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Cinsiyetine Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Rastgele Etkiler Modeli	0,048	0,024	0,001	0,001	0,094	2,015	0,044

Tablo 24'e göre, meta analize dâhil edilen 38 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,024 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,094 ve alt sınırı 0,001 ile etki büyüklüğü değeri  $ES=0,048$  olarak yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algısının erkek öğretmenler lehine kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu hesaplanmıştır. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den küçük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988: 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15'den daha az olduğundan düşük düzeyin de altında bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) bir etki büyüklüğüdür.

İstatistik anlamlılık z-testine göre hesaplandığında  $Z=2,015$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç  $p=0,044$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları

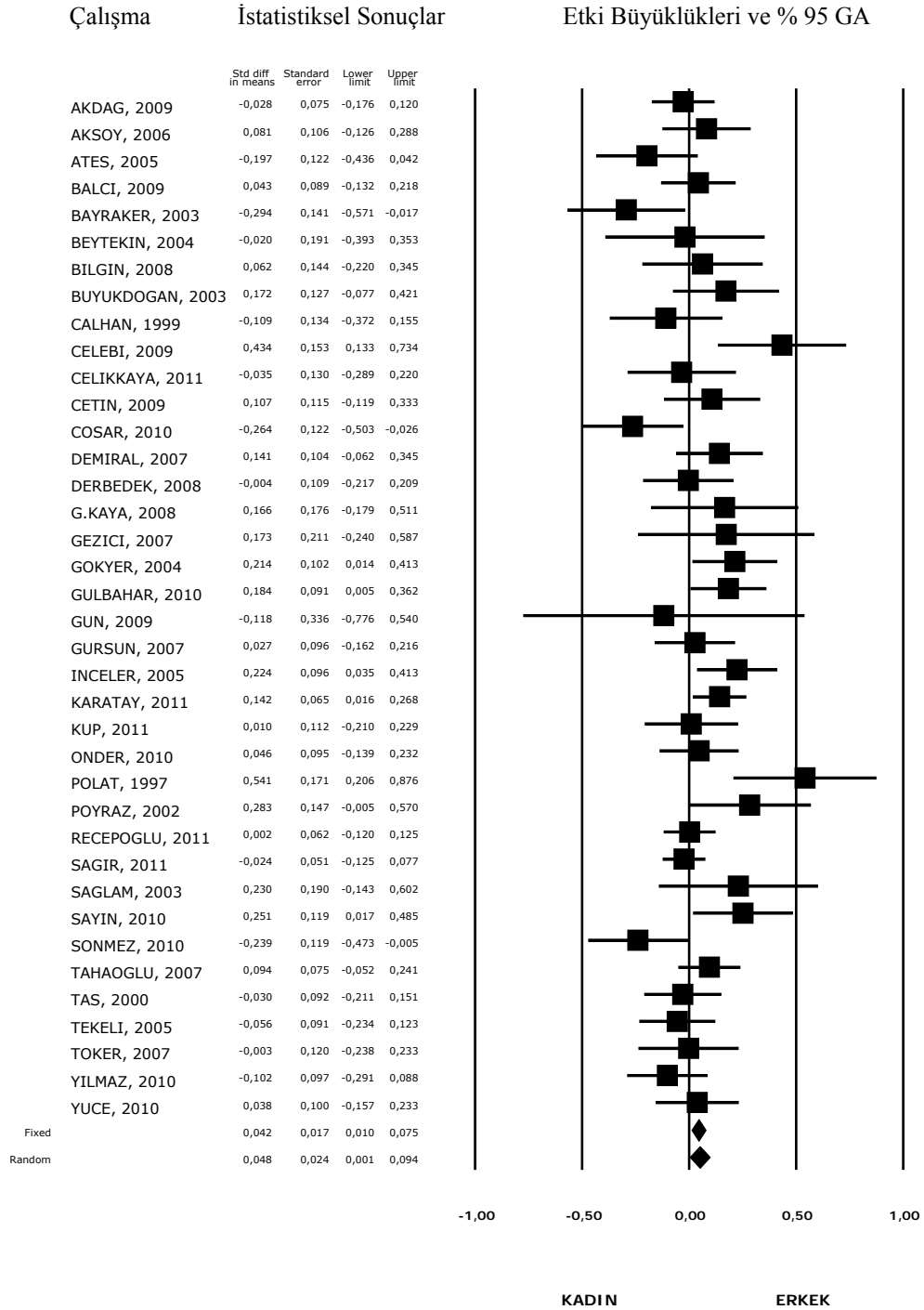
	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			Q değeri	I <sup>2</sup>
	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit		
Değer	0,042	0,010	0,075	0,048	0,001	0,094	67,427	45,125

Tablo 25 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonucunda  $Q=67,427$  ve  $I^2=45,125$  olduğu görülmektedir.

Grafik 11’de cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin etki büyüklüklerinin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre orman grafiği verilmiştir.

## Grafik 11

Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüklerinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği



Grafik 11 incelendiğinde hem sabit hem de rastgele etkiler modelinde birleştirilmiş etki büyüklüğünün erkek öğretmenler lehine ancak sifıra çok yakın bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

#### **4.2.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Moderatör Analizi**

Etki büyüklükleri arasındaki farklılığın nedenlerinden biri de analize dahil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenler olabilir. Cinsiyet değişkenine ait birleştirilmiş etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için beş moderatörün analizi yapılmıştır. Bu moderatörler şunlardır:

1. Uygulama bölgesi (merkez ilçe, il, birkaç il)
2. Yayın Türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, bildiri)
3. Örneklem içeriği (öğretmen, yönetici+öğretmen)
4. Uygulama düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim, ilköğretim+ortaöğretim)
5. Ölçek hazırlama (araştırmacı tarafından geliştirilen, uyarlanan, hazır ölçek)

##### **4.2.8.1.Öğretmenin cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü meta analizinin rastgele etkiler modeline göre ANOVA benzerliği bulguları**

ANOVA benzerliği uygulaması kodlama protokolünden (Ek 1) elde edilen bağımsız değişkenlere (uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi, ölçek hazırlanışı) göre yapılmıştır.

**4.2.8.1.1.Uygulama bölgesi:** Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar uygulama bölgesi moderatörüne göre merkez ilçe, il ve birkaç il olarak üç gruba ayrılmıştır. 26 çalışmada merkez ilçe, 10 çalışmada il ve 2 çalışmada da birkaç il araştırmanın uygulama bölgesi olarak seçilmiştir.

Tablo 26

## Cinsiyet Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları

Uygulama Bölgesi	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Merkez ilçe	26	0,031	0,022	-0,011	0,073	1,432	0,152	46,883	25	0,005	
il	10	0,068	0,027	0,015	0,122	2,505	0,012	18,517	9	0,030	
Birkaç il	2	-0,036	0,089	-0,211	0,139	-0,403	0,687	0,065	1	0,799	
								Total within	65,464	35	0,001
								Total between	1,962	2	0,375

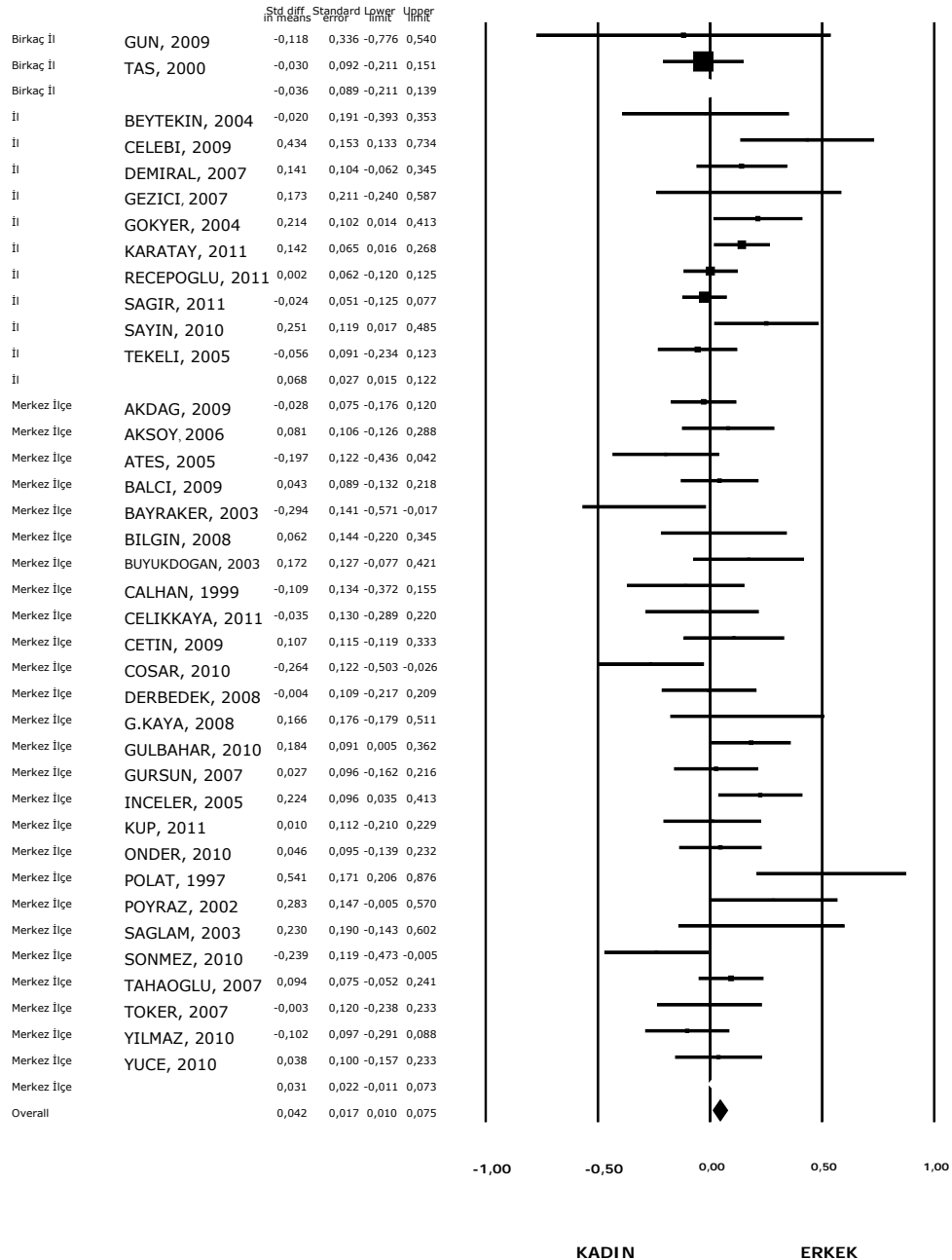
Tablo 26’da görüldüğü gibi, uygulama bölgesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için 0,031 (CI -0,011- 0,073,  $p>0,05$ ), il düzeyinde uygulanan çalışmalar için 0,068 (CI 0,015- 0,122,  $p<0,05$ ) ve birkaç ilde uygulanan çalışmalar için -0,036 (CI -0,211- 0,139,  $p>0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Uygulama bölgesi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=1,962$ ,  $p>0,05$ ). Çalışmanın merkez ilçede, ilde veya birkaç ilde yapılmasının öğretmen cinsiyetine göre algının etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin uygulama bölgesi moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 12’de verilmiştir.

## Grafik 12

## Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği

## Uygulama Bölgesi Çalışma İstatistiksel Sonuçlar Etki Büyüklükleri ve % 95 GA





Grafik 12 incelendiğinde merkez ilçede yapılan çalışmalarda her iki cinsiyet lehine de çalışmaların olduğu görülmektedir.

**4.2.8.1.2.Yayın türü:** Yayın Türüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri olarak dört gruba ayrılmıştır. Yayın türü moderatörüne ilişkin ortalama etki büyüklüğü verisi içeren 6 doktora tezi, 31 yüksek lisans tezi ve bir bildiri belirlenmiştir. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle,, bir adet olan çalışma (Gün, 2009) analiz dışı tutulmuş ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları

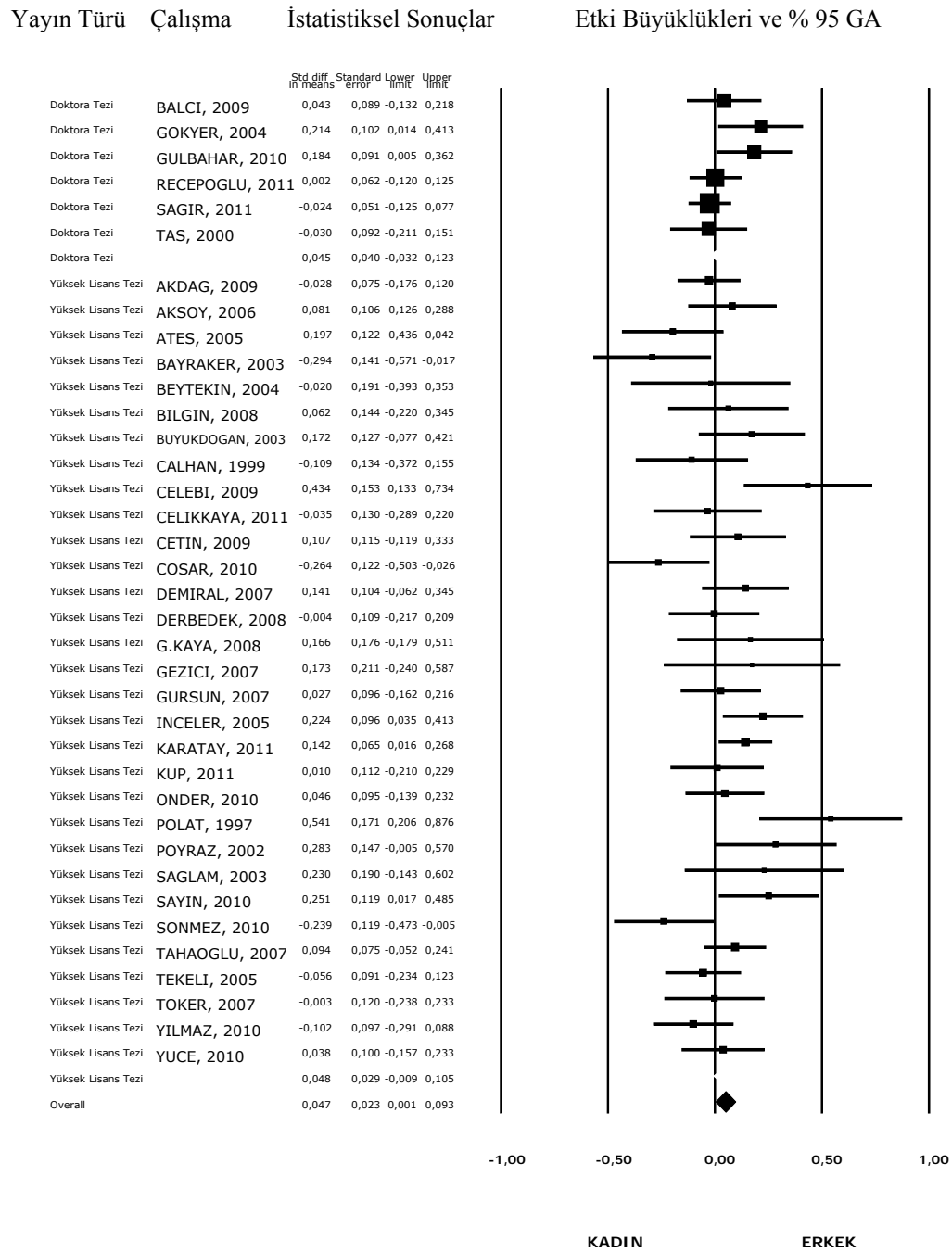
Yayın Türü	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Doktora tezi	6	0,033	0,030	-0,026	0,092	1,089	0,276	7,826	5	0,166	
Yüksek Lisans tezi	31	0,047	0,020	0,008	0,086	2,367	0,018	59,218	30	0,001	
								Total within	67,044	35	0,001
								Total between	0,153	1	0,696

Tablo 27’de görüldüğü gibi, yayın türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,033 (CI -0,026- 0,092,  $p>0,05$ ) ve yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,047 (CI 0,008- 0,086,  $p<0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=0,183$ ,  $p>0,05$ ). Çalışmanın doktora tezi, yüksek lisans tezi ve bildiri olarak yapılmasının öğretmen cinsiyetine göre algının etki büyüklüğünü değiştirmedeği belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yayın türü moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 13’de verilmiştir.

## Grafik 13

## Cinsiyet Değişkenine Göre Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği



Grafik 13 incelendiğinde doktora tezi olarak yapılan çalışmaların çoğunluğunun neredeyse hiç etki büyüklüğü saptamadığı görülmektedir.

**4.2.8.1.3. Örneklem içeriği:** Örneklem içeriğine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, öğretmenleri örneklem olarak alan çalışmalar ve hem öğretmen hem de yöneticileri örneklem olarak alan çalışmalar olarak iki gruba ayrılmıştır. 21 çalışmada örnekleme öğretmenler, 17 çalışmada da örnekleme hem öğretmenler hem de yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 28

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Örneklem İçeriği Moderatörünün Analiz Sonuçları

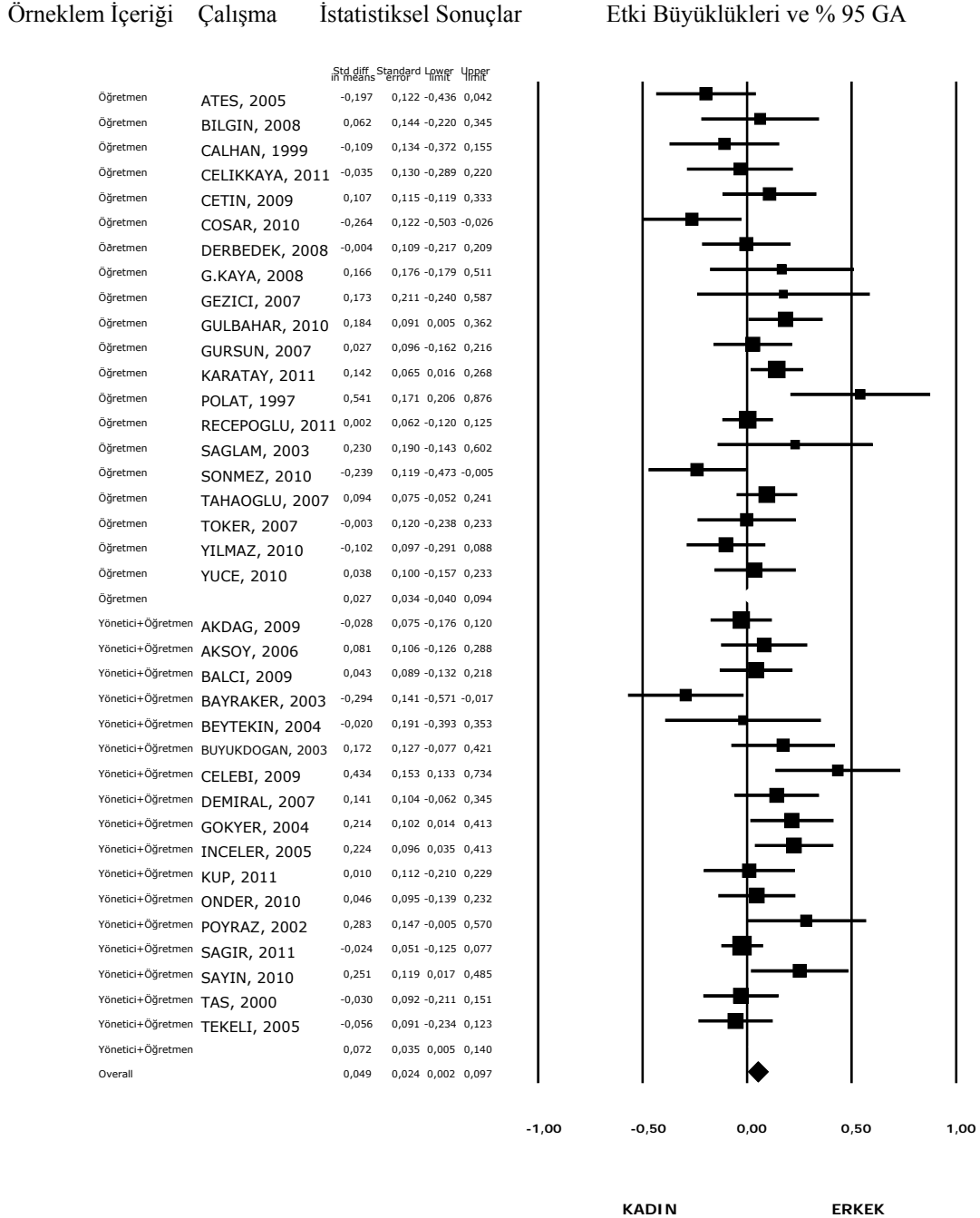
Örneklem İçeriği	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Öğretmen	21	0,032	0,023	-0,015	0,077	1,333	0,183	36,311	20	0,014	
Öğretmen+ yönetici	17	0,054	0,024	0,008	0,100	2,286	0,022	30,641	16	0,015	
								Total within	66,952	36	0,001
								Total between	0,474	1	0,491

Tablo 28’de görüldüğü gibi, örneklem içeriği gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, örneklem olarak öğretmeni alan çalışmalar için 0,032 (CI -0,015-0,077,  $p>0,05$ ), örneklem olarak hem öğretmen hem de yöneticiyi alan çalışmalar için 0,054 (CI 0,008- 0,100,  $p<0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Örneklem içeriği moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=0,474$ ,  $p>0,05$ ). Çalışmanın örneklem olarak öğretmeni ya da hem öğretmen hem de yöneticiyi içermesinin öğretmen cinsiyetine göre algının etki büyüklüğünü değiştirmedeği belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin örneklem içeriği moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 14’de verilmiştir.

## Grafik 14

## Cinsiyet Değişkenine Göre Örneklem İçeriği Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafiği



Grafik 14 incelendiğinde çalışmalarda örneklem içeriği açısından belirgin bir farklılık göze çarpmamaktadır.

**4.2.8.1.4. Uygulama düzeyi:** Uygulama düzeyi moderatörüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, ilköğretim, ortaöğretim, ilköğretim+ortaöğretim ve özel eğitim olarak dört gruba ayrılmıştır. Uygulama düzeyi moderatörüne ilişkin ortalama etki büyüklüğü verisi içeren 32 çalışma ilköğretimi, 3 çalışma ortaöğretimi, 2 çalışma ilköğretim+ortaöğretimi ve bir çalışma da özel eğitimi uygulama düzeyi olarak seçmiştir. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, bir adet olan çalışma (Gezici, 2007) analiz dışı tutulmuş ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Uygulama Düzeyi Moderatörünün Analiz Sonuçları

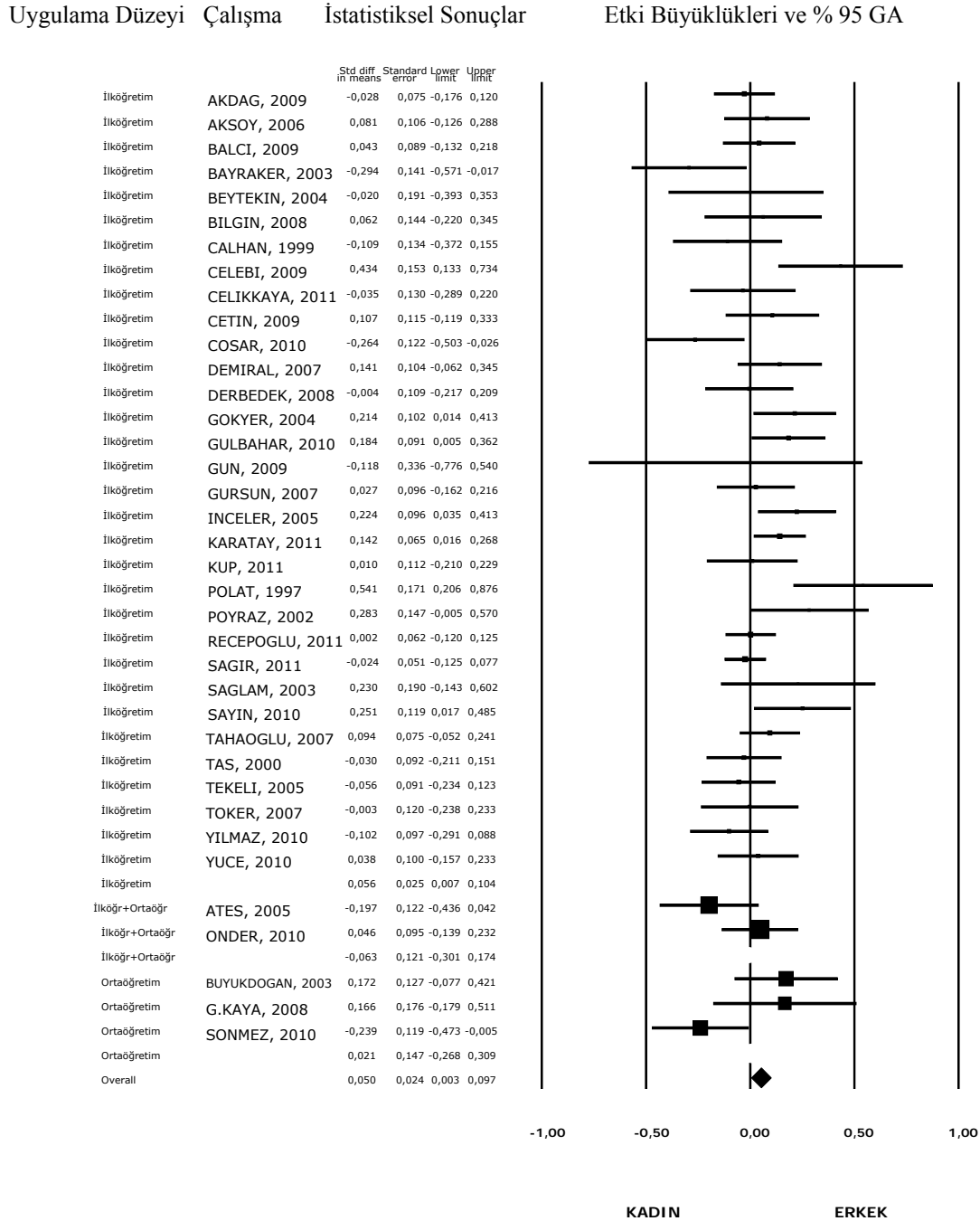
Uygulama Düzeyi	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
İlköğretim	32	0,049	0,018	0,014	0,083	2,782	0,005	55,946	31	0,004	
Ortaöğretim	3	-0,005	0,078	-0,158	0,148	-0,06	0,951	6,741	2	0,034	
İlköğretim+ ortaöğretim	2	-0,045	0,075	-0,192	0,101	-0,60	0,545	2,483	1	0,115	
								Total within	65,171	34	0,001
								Total between	1,870	2	0,393

Tablo 29’da görüldüğü gibi, uygulama düzeyi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, uygulama düzeyi olarak ilköğretimi seçen çalışmalar için 0,049 (CI 0,018- 0,083,  $p < 0,05$ ), uygulama düzeyi olarak ortaöğretimi seçen çalışmalar için -0,005 (CI -0,158- 0,148,  $p > 0,05$ ) ve uygulama düzeyi olarak ilköğretim+ortaöğretimi seçen çalışmalar için -0,045 (CI -0,192- 0,101  $p > 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Uygulama bölgesi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=1,870$ ,  $p > 0,05$ ). Çalışmanın örnekleminin ilköğretim, ortaöğretim, ya da ilköğretim+ortaöğretim olarak seçilmesinin öğretmen cinsiyetine göre alginın etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin uygulama düzeyi moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 15’de verilmiştir.

## Grafik 15

## Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Düzeyi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman Grafığı



Grafik 15 incelendiğinde uygulama düzeyi moderatörü açısından heterojenlik gözlenmektedir.

**4.2.8.1.5. Ölçek Hazırlama:** Ölçek hazırlanışına göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından uyarlanan ve hazır ölçek olarak üç gruba ayrılmıştır. 21 çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 15 çalışmada hazır ölçek ve 2 çalışmada da araştırmacı tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır.

Tablo 30

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları

Ölçek Hazırlama	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Geliştirilen	21	0,063	0,024	0,015	0,111	2,554	0,011	36,256	20	0,014	
Hazır ölçek	15	0,037	0,024	-0,009	0,084	1,594	0,111	23,925	14	0,047	
Uyarlanan	2	-0,119	0,081	-0,278	0,040	-1,472	0,141	2,544	1	0,111	
								Total within	62,725	35	0,003
								Total between	4,702	2	0,095

Tablo 30'da görüldüğü gibi, ölçek hazırlama gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için 0,063 (CI 0,015- 0,111,  $p < 0,05$ ), hazır ölçek kullanılan çalışmalar için 0,037 (CI -0,009- 0,084,  $p > 0,05$ ) ve araştırmacı tarafından uyarlanan ölçek için -0,119 (CI -0,278- 0,040,  $p > 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçek hazırlama moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B = 4,702$ ,  $p > 0,05$ ). Araştırmacı tarafından geliştirilen, uyarlanan veya hazır ölçeğin öğretmen cinsiyetine göre algının etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

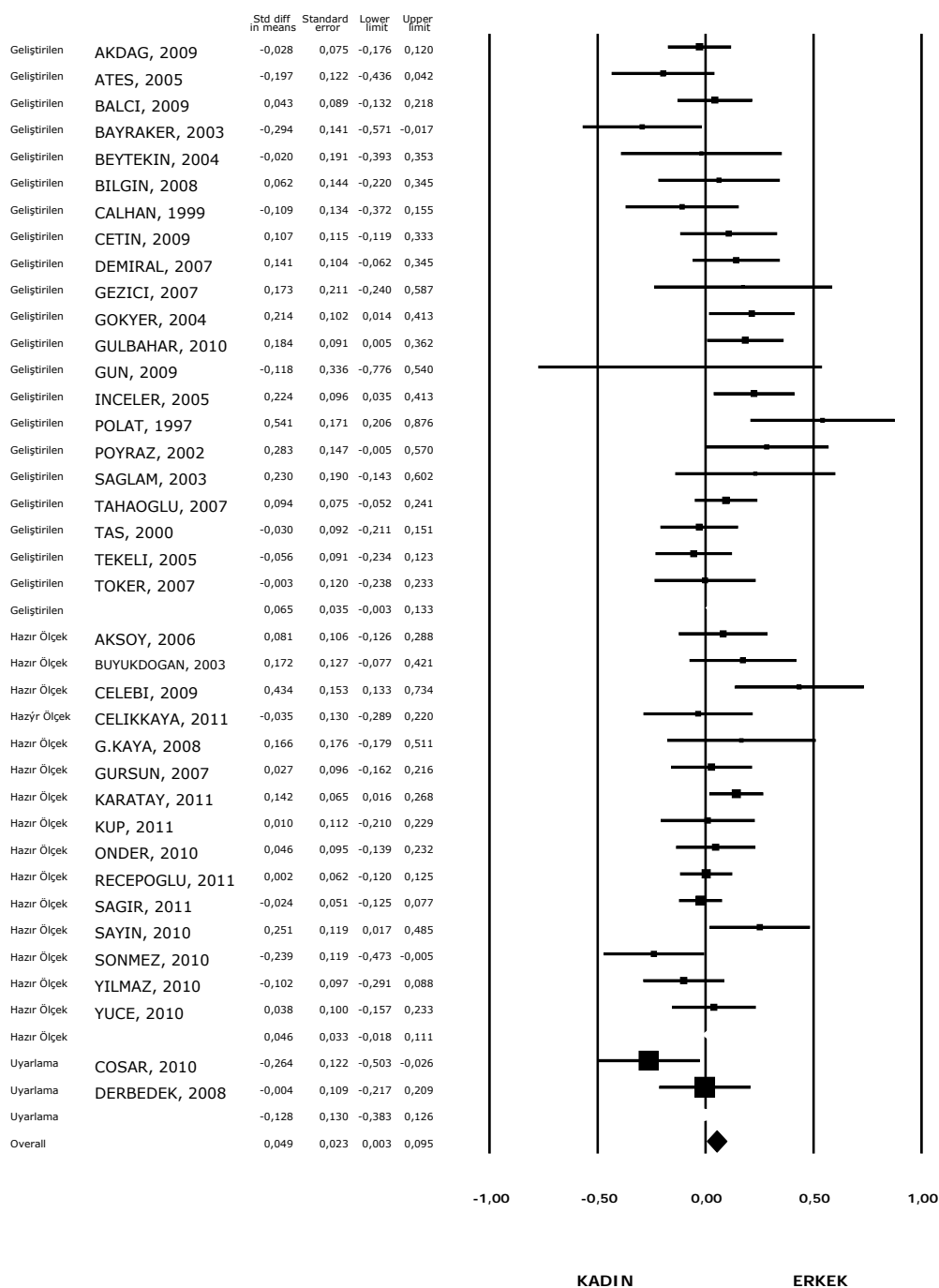
Cinsiyet değişkenine ilişkin ölçek hazırlama moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 16'da verilmiştir.

## Grafik 16

## Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeline Orman Grafiği

## Ölçek Hazırlama Çalışma İstatistiksel Sonuçlar

## Etki Büyüklükleri ve % 95 GA





Grafik 16 incelendiğinde hazır ölçek kullanan çalışmaların ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilen çalışmalardan daha benzer sonuçlara ulaştığı gözlenmektedir.

#### **4.2.8.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Moderatör Analizi Sonucu**

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi ve ölçek hazırlama durumuna göre Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Test sonucunda tüm moderatörler için gruplar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olduğu diğer bir deyişle yapılan gruplandırmanın öğretmenin cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü değerini değiştirmedeği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı belirlenmiştir.

### **4.3. Öğretmen Branşına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları**

Üçüncü alt problem “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin branşlarına göre etki büyüklüğü nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, tanımlayıcı istatistikler, orman grafiği, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **4.3.1. Yayın Yanlılığı**

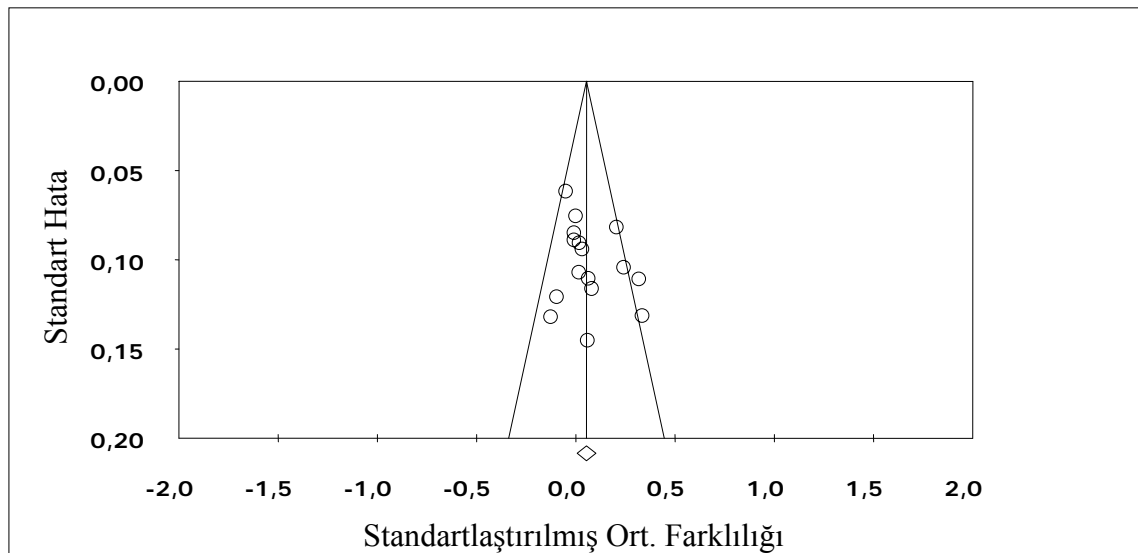
Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 277). Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı hesaplanacak ortalama etki büyüklüğünü etkiler ve olması gerekenden daha yüksek gösterir (Borenstein ve diğerleri, 2009, 277). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir. (a) Huni saçılım grafiği (b) Orwin’s Fail-Safe N.

Meta analiz veri setinin görsel bir özeti olarak da değerlendirilen (Cooper ve diğerleri, 2009: 437) ve yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin

(funnel plot) sonuçları Grafik 17’de gösterilmektedir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)’nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Standart hata değeri büyük çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kayarlar çünkü örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı vardır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 283).

Grafik 17

Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Grafik 17’de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen 16 çalışma etki büyüklüğü dikey çizgisinin her iki yanına simetrik olarak ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Branş değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere araştırmaya dahil edilen 16 çalışmanın simetrik bir şekilde üst ve orta bölgede dağılıyor olması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Ayrıca bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanacaktı (Borenstein ve diğerleri,

2009: 284). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığının test etmek için Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Tablo 31 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 70 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,05373 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 70 adettir. Halbuki dahil edilen 16 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 70 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığı bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 31

Branş Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N

Element	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,05373
“Önemsiz” Değeri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01'in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	70,000

#### 4.3.2. Öğretmenlerin Branşına İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 16 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
2000	1	6,25
2003	1	6,25
2005	1	6,25
2006	1	6,25
2007	2	12,50
2009	4	25,00
2010	4	25,00
2011	2	12,50
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	11	68,75
İl	4	25,00
Birkaç İl	1	6,25
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	4	25,00
Yüksek Lisans Tezi	12	75,00
<i>Örneklem İçeriği</i>		
Öğretmen	6	37,50
Yönetici+Öğretmen	10	62,50
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	16	100,00
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	11	68,75
Hazır Ölçek	5	31,25
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	15	93,75
Belirsiz	1	6,25
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	

Öğretmenin branş değişkenine göre, veri içeren çalışmalar için en yüksek değerlerin 2009 ve 2010 yıllarına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, yönetici ve öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen branş verisi içeren 16 çalışma 4068'i sınıf öğretmeni ve 3245'i branş öğretmeni olmak üzere toplam 7313 öğretmeni kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 16 çalışmada 72 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır (Ek 6). Genel karşılaştırma yapabilmek için 16 çalışmadan elde edilen öğretmen branşına göre öğretimsel liderliğe ilişkin algı farklılığına ait tüm veri satırlarının ortalama etki büyüklüğü herhangi bir birleştirme işlemi yapılmadan hesaplanmıştır.

Öğretmen branşlarına ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken, deney grubu olarak sınıf öğretmenlerine ait değerler, kontrol grubu olarak da branş öğretmenlerine ait değerler alınmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen branşı değişkenine göre elde edilen bulgularda pozitif işareti sınıf öğretmenlerinin algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, negatif işareti ise branş öğretmenlerinin algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.3.3. Öğretmen Branş Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları**

Sınıf ve branş öğretmenlerine ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33

## Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Taş, 2000	-0,124	0,132	0,017	-0,383	0,135	-0,939	0,348
Çetin, 2009	-0,094	0,121	0,015	-0,332	0,143	-0,779	0,436
Recepoğlu, 2011	-0,048	0,062	0,004	-0,170	0,073	-0,780	0,435
Gülbahar, 2010	-0,007	0,085	0,007	-0,174	0,159	-0,087	0,930
Demiral, 2009	-0,007	0,089	0,008	-0,182	0,168	-0,080	0,936
Tahaoğlu, 2007	0,001	0,076	0,006	-0,147	0,150	0,018	0,985
Çakıcı, 2010	0,018	0,107	0,012	-0,192	0,228	0,167	0,868
Yılmaz, 2010	0,020	0,091	0,008	-0,158	0,198	0,217	0,828
Yüce, 2010	0,034	0,094	0,009	-0,150	0,219	0,365	0,715
Balcı, 2009	0,061	0,145	0,021	-0,224	0,346	0,419	0,675
Tekeli, 2005	0,065	0,111	0,012	-0,152	0,282	0,587	0,557
Küp, 2011	0,083	0,116	0,014	-0,146	0,311	0,709	0,478
Akdağ, 2009	0,207	0,082	0,007	0,047	0,368	2,529	0,011
Demiral, 2007	0,244	0,105	0,011	0,039	0,449	2,330	0,020
Aksoy, 2006	0,320	0,111	0,012	0,102	0,538	2,882	0,004
Bayraker, 2003	0,337	0,132	0,017	0,079	0,595	2,562	0,010

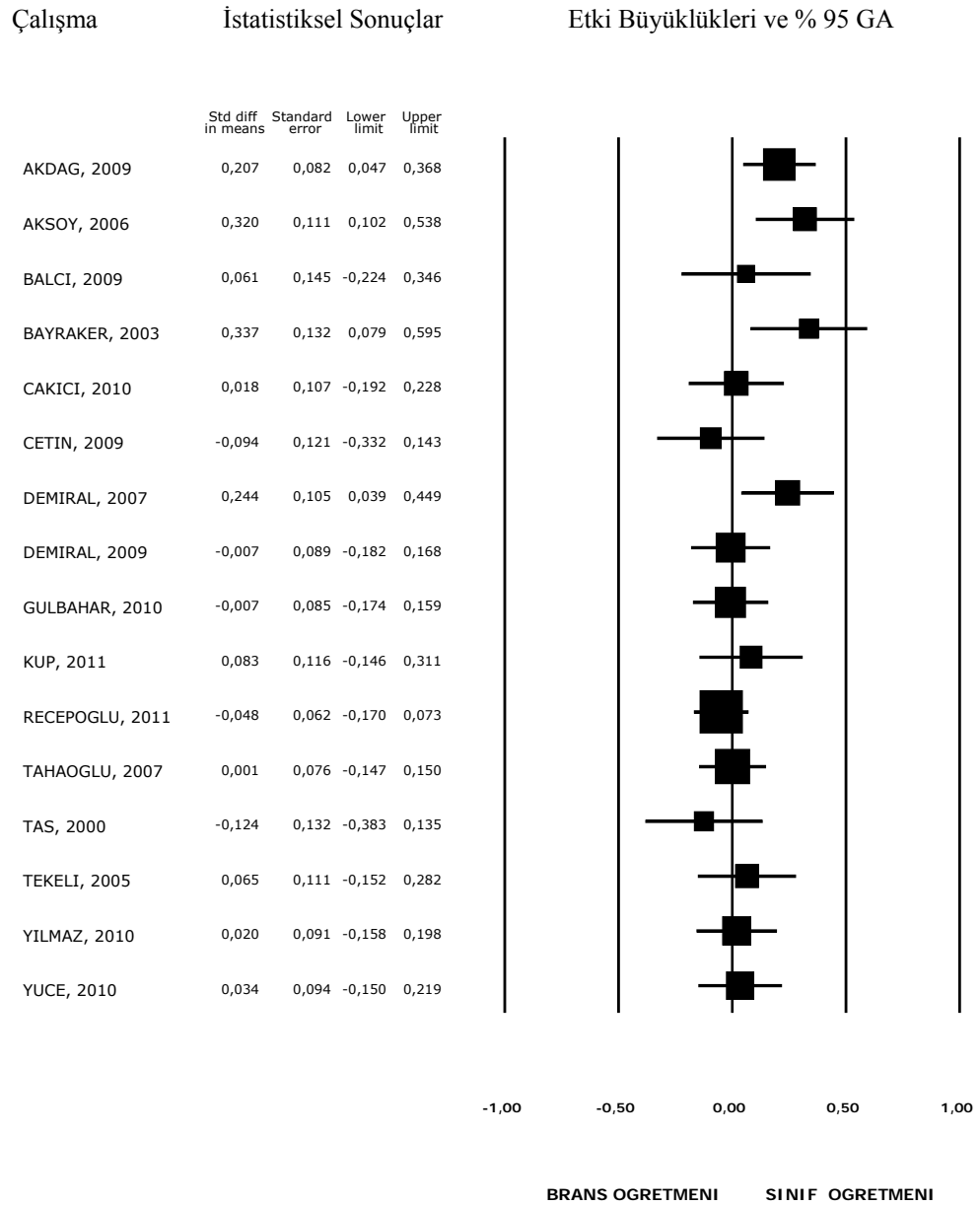
Tablo 33'e göre 16 çalışmanın öğretmen branşına göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,124 ile branş öğretmenleri lehine değer ile 0,337 sınıf öğretmenlerine ait değer aralığında değişmektedir. 4 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) bulunurken 12 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 16 çalışmanın güven aralığı ise -0,383 ile 0,595 arasında değişmektedir.

#### 4.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği

Grafik 18 çalışmalara ait orman grafiği araştırmaya dahil edilen ve branşa ait veri içeren 16 çalışmayı toplu halde göstermektedir.

## Grafik 18

## Branş Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik 18 incelendiğinde branş değişkenine ilişkin veri içeren çalışmaların çoğunluğunun sonuçlarının etkisizlik çizgisine yakın olduğu görülmektedir.

#### 4.3.5. Öğretmen Branşına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin sınıf ve branş öğretmen algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü, standart hata ve % 95’lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 34’de verilmektedir.

Tablo 34

Öğretmen Branşına Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Sabit Etkiler Modeli	0,054	0,024	0,001	0,007	0,101	2,233	0,026

Tablo 34’de branş değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,054$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,024$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,101 ve alt sınırı 0,007 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre sınıf öğretmenleri lehine algının branş öğretmenlerinden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20’den küçük olduğu için Cohen’in sınıflandırmasına göre düşük düzeyin altında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey’in sınıflandırmasında da 0,15 ‘den daha az olduğundan düşük düzeyin de altında bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)’a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) bir etki büyüklüğüdür.



#### 4.3.6. Homojenlik Testi, Q ve I<sup>2</sup> İstatistiği

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z=2,233$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,026$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Branş değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 16 çalışmadan 5'i (Çakıcı, 2010; Yılmaz, 2010; Yüce, 2010; Balcı, 2009; Tekeli, 2005) ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 11 çalışma ise bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşmışlardır. Etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 35'de verilmektedir.

Tablo 35

Branşa İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	<i>p</i>	I <sup>2</sup> değeri
25,046	15	0,049	40,110

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=25,046$  olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  —tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 15 serbestlik derecesi değeri 24,992 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=25,046$ ) 15 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} = 24,992$ ) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I<sup>2</sup> ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew ve Roberts, 2006, 217). I<sup>2</sup> etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. I<sup>2</sup> istatistiği Q istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir. I<sup>2</sup> nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek

düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper ve diğerleri, 2009: 263). Branş değişkenine için, sabit etkiler modeline göre, elde edilen ortalama etki büyüklüğü 0,054 için  $I^2$  değeri % 40 ile orta düzey heterojenliği gösterdiği için model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

#### 4.3.7. Öğretmen Branşına İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

Sınıf ve branş öğretmenlerine ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmen Branşına Göre Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Rastgele Etkiler Modeli	0,062	0,032	0,001	-0,001	0,125	1,937	0,053

Tablo 36'ya göre, meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,032 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,125 ve alt sınırı -0,001 ile etki büyüklüğü değeri  $ES=0,062$  olarak yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algının sınıf öğretmenleri lehine branş öğretmenlerinden daha olumlu olduğu hesaplanmıştır. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den küçük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyin de altında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988: 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15'den daha az olduğundan düşük düzeyin de altında bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) bir etki büyüklüğüdür.

İstatistik anlamlılık z-testine göre hesaplandığında  $Z=1,937$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,053$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olmadığı belirlenmiştir.

Branş değişkenine ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Branşa İlişkin Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Homojenlik Testi Sonuçları

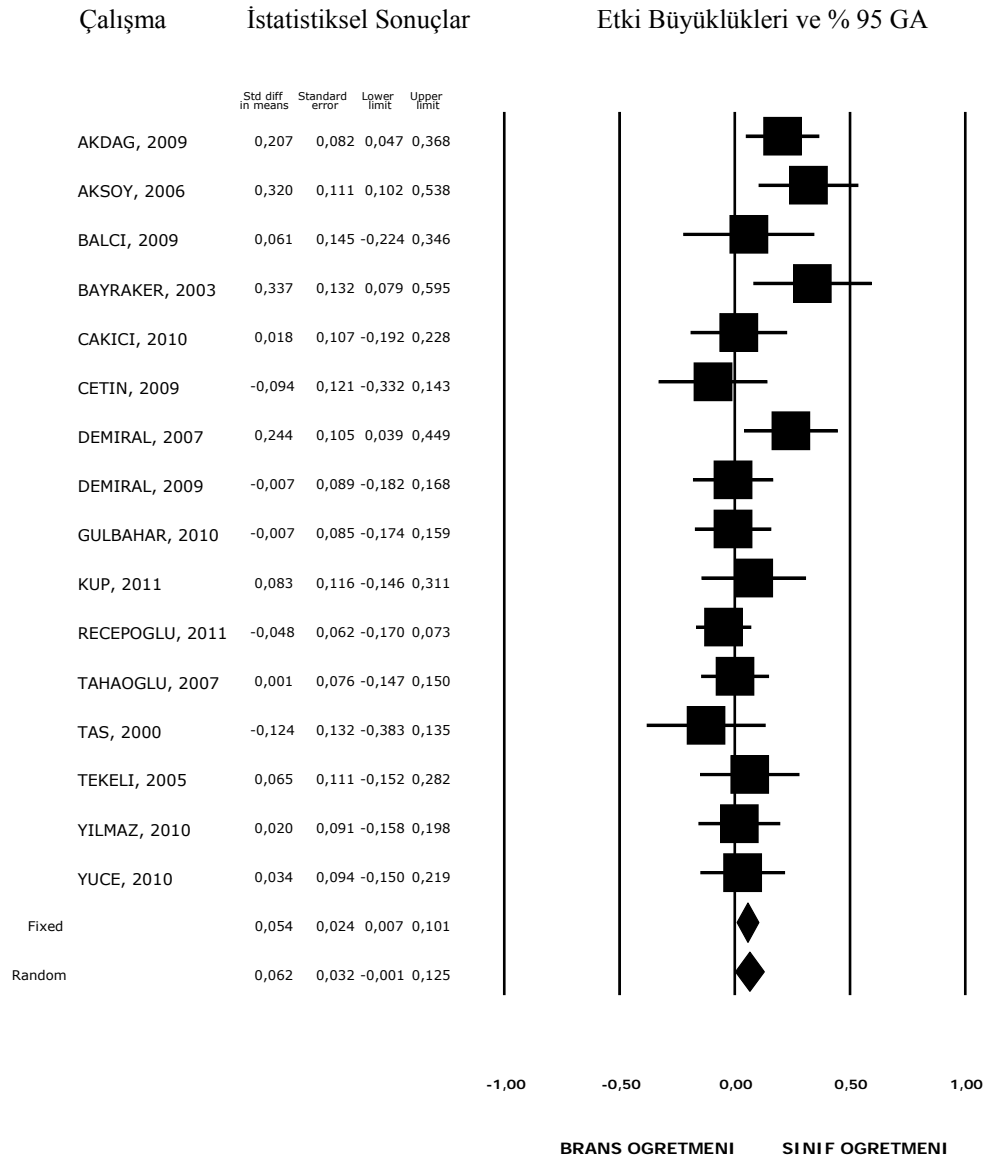
	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			Q değeri	I <sup>2</sup>
	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit	Std Diff in Means	Alt Limit	Üst Limit		
Değer	0,054	0,007	0,101	0,062	-0,001	0,125	25,046	40,110

Tablo 37 incelendiğinde, branş değişkenine ilişkin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre homojenlik testi sonucunda  $Q=25,046$  ve  $I^2=40,110$  olduğu görülmektedir.

Grafik 19’de branş değişkenine göre yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin etki büyüklüklerinin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre orman grafiği verilmiştir.

## Grafik 19

Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklükleri Sabit ve Rastgele Etkiler Modelinde Orman Grafiği



Grafik 19'e göre hem sabit hem de rastgele etkiler modelinde birleştirilmiş etki büyüklüğünün sınıf öğretmeni lehine ancak etkisizlik çizgisine çok yakın bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

#### **4.3.8. Branş Değişkenine Göre Moderatör Analizi**

Etki büyüklükleri arasındaki farklılığın nedenlerinden biri de analize dahil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenler olabilir. Branş değişkenine ait birleştirilmiş etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için beş moderatörün analizi yapılmıştır. Bu moderatörler şunlardır:

1. Uygulama bölgesi (merkez ilçe, il, birkaç il)
2. Yayın Türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, bildiri)
3. Örneklem içeriği (öğretmen, yönetici+öğretmen)
4. Uygulama düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim, ilköğretim+ortaöğretim)
5. Ölçek hazırlama (araştırmacı tarafından geliştirilen, uyarlanan, hazır ölçek)

##### **4.3.8.1.Öğretmenin branşının ortalama etki büyüklüğü meta analizinin rastgele etkiler modeline göre ANOVA benzerliği bulguları**

ANOVA benzerliği uygulaması kodlama protokolünden (Ek 1) elde edilen bağımsız değişkenlere (uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi, ölçek hazırlanışı) göre yapılmıştır.

**4.3.8.1.1. Uygulama bölgesi:** Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar uygulama bölgesi moderatörüne göre merkez ilçe, il ve birkaç il olarak üç gruba ayrılmıştır. Uygulama bölgesi moderatörüne ilişkin ortalama etki büyüklüğü verisi içeren 11 çalışmada merkez ilçe, 4 çalışmada il ve bir çalışmada da birkaç il araştırmanın uygulama bölgesi olarak seçilmiştir. Moderatör analizinde alt grup sayısının en az 2-8 arasında olmasının öngörülmesi (Pincus ve diğerleri, 2011: 9) nedeniyle, bir adet olan çalışma analiz dışı tutulmuş ve sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

## Branş Değişkenine İlişkin Uygulama Bölgesi Moderatörünün Analiz Sonuçları

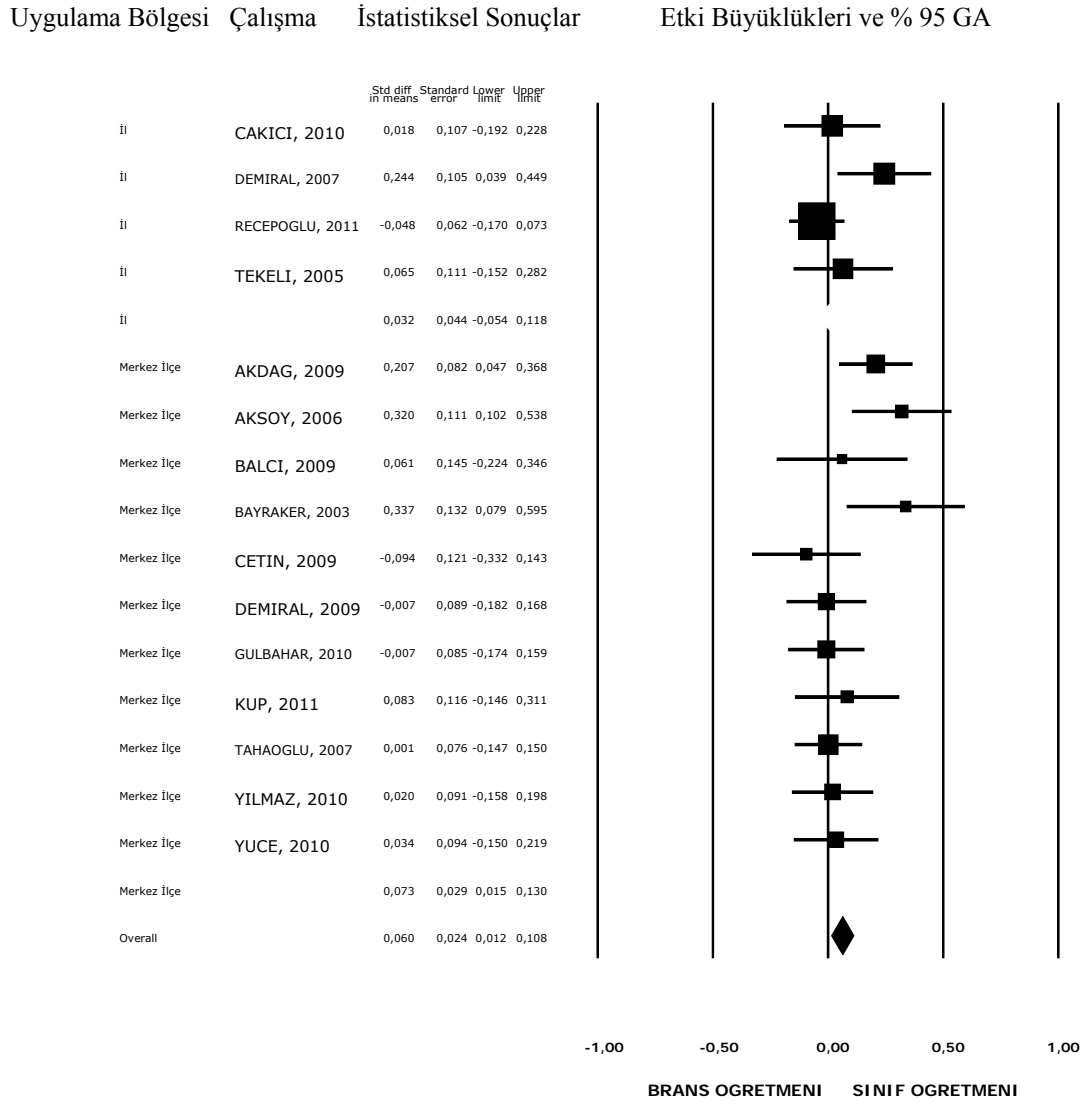
Uygulama Bölgesi	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Merkez ilçe	11	0,073	0,029	0,015	0,130	2,460	0,014	16,692	10	0,081	
İl	4	0,032	0,044	-0,054	0,118	0,724	0,469	5,885	3	0,117	
								Total within	22,576	13	0,047
								Total between	0,599	1	0,439

Tablo 38’de görüldüğü gibi, uygulama bölgesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için 0,073 (CI 0,015- 0,130,  $p < 0,05$ ) ve il düzeyinde uygulanan çalışmalar için 0,032 (CI -0,054- 0,118,  $p > 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Uygulama bölgesi moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B = 0,599$ ,  $p > 0,05$ ). Çalışmanın merkez ilçede veya ilde yapılmasının öğretmen branşına göre algının etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Branş değişkenine ilişkin uygulama bölgesi moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 20’de verilmiştir.

## Grafik 20

Branş Değişkenine Göre Uygulama Bölgesi Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli  
Orman Grafiği



Grafik 20 incelendiğinde merkez ilçede yapılan çalışmaların çoğunda bir farklılığa ulaşamadığı görülmektedir.

**4.3.8.1.2. Yayın türü:** Yayın Türüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri olarak dört gruba ayrılmıştır. 4 çalışma doktora tezi ve 12 çalışma yüksek lisans tezi olarak ortalama etki büyüklüğüne ilişkin veri içermektedir.

Tablo39

Branş Değişkenine İlişkin Yayın Türü Moderatörünün Analiz Sonuçları

Yayın Türü	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Doktora tezi	4	-0,035	0,045	-0,123	0,052	-0,796	0,426	1,040	3	0,792	
Yüksek lisans tezi	12	0,090	0,029	0,034	0,146	3,164	0,002	18,351	11	0,074	
								Total within	19,391	14	0,151
								Total between	5,655	1	0,017

Tablo 39’da görüldüğü gibi, yayın türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için -0,035 (CI -0,123- 0,052,  $p>0,05$ ) ve yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,090 (CI 0,034- 0,146,  $p<0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlıdır ( $Q_B=5,655$ ,  $p<0,05$ ). Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

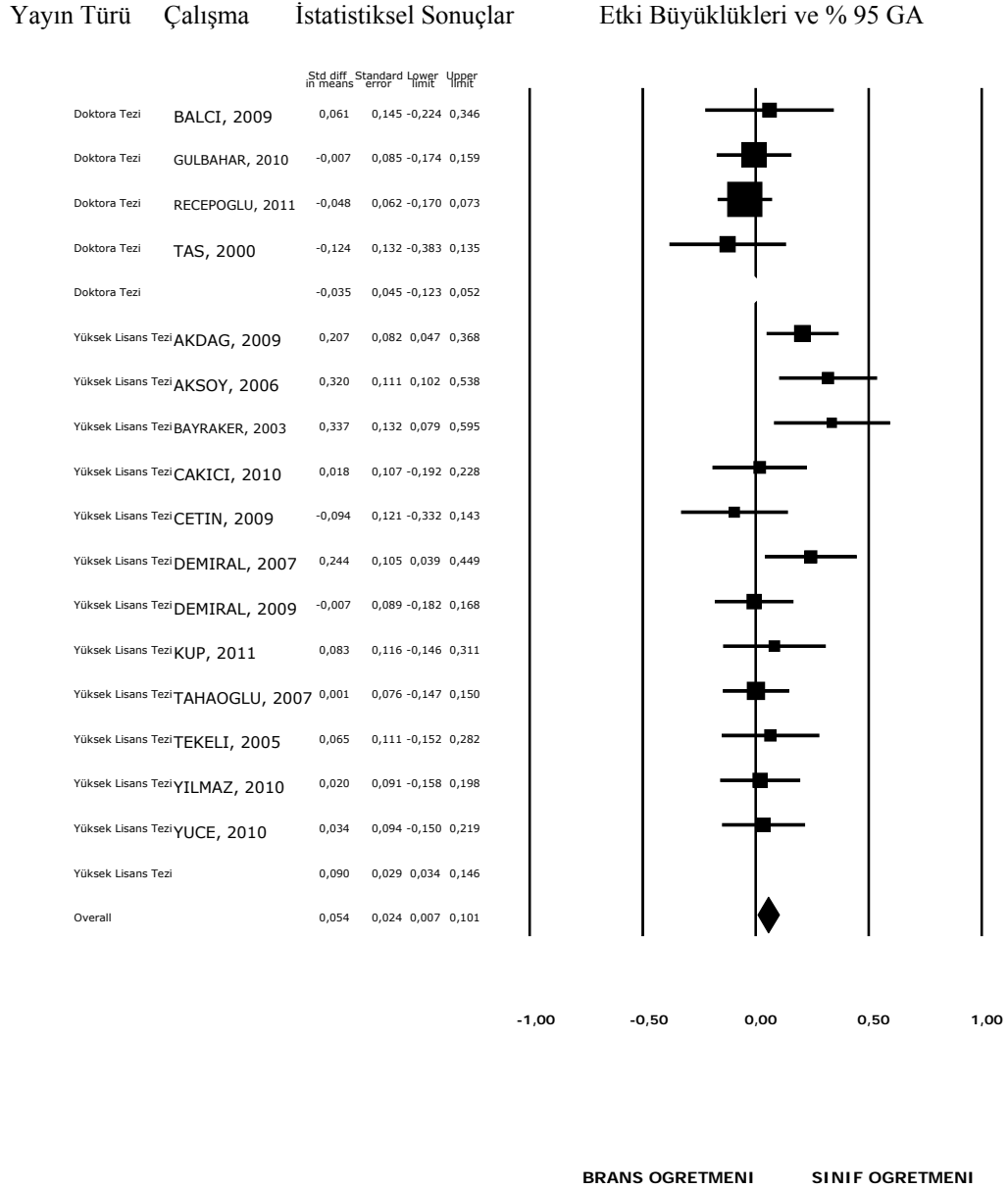


Yüksek Lisans Tezi olarak yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algısı branş öğretmenlerinininkinden daha yüksek çıkmışken, doktora tezi olarak çalışmalarda tam tersi bir genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bunun olası nedenlerinden biri moderatör analizindeki alt grup sayısı olabilir. Normal şartlarda 2-8 arası çalışma moderatör analizi yapmak için yeterli kabul edilirken, araştırma konusuna da bağlı olarak, tavsiye edilen çalışma sayısı ortalama 10'dur (Pincus ve diğerleri, 2011: 9). Ayrıca bu 4 çalışmadan 3'ü (Gülbahar, 2010; Receptoğlu, 2011; Taş, 2000) negatif bir etki büyüklüğü rapor etmiş ancak 2 çalışma (Receptoğlu, 2011; Taş, 2000) diğerlerine göre daha yüksek bir oranda olduğundan etki büyüklüğünün yönü negatif çıkmıştır. Analizden bu 2 çalışma çıkarıldığında sonuçta moderatörün etkisi görülmemektedir. Dolayısıyla bu 2 çalışmanın metodolojisi bu farklılığa neden olmuş olabilir.

Branş değişkenine ilişkin yayın türü moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 21'de verilmiştir.

## Grafik 21

Branş Değişkenine Göre Yayın Türü Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli Orman  
Grafığı



Grafik 21 incelendiğinde bazı yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaştığı görülmektedir.

**4.3.8.1.3. Örneklem içeriği:** Örneklem içeriğine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, öğretmenleri örneklem olarak alan çalışmalar ve hem öğretmen hem de yöneticileri örneklem olarak alan çalışmalar olarak iki gruba ayrılmıştır. 6 çalışmada örnekleme öğretmenler, 10 çalışmada da örnekleme hem öğretmenler hem de yöneticileri oluşturmaktadır.

Tablo 40

Branş Değişkenine İlişkin Örneklem İçeriği Moderatörünün Analiz Sonuçları

Örneklem İçeriği	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik		
				Alt	Üst			Q	Df	p
Öğretmen	6	-0,016	0,034	-0,082	0,051	-0,459	0,646	1,194	5	0,945
Öğretmen+yönetici	10	0,125	0,034	0,058	0,192	3,646	0,000	15,338	9	0,082
							Total within	16,532	14	0,282
							Total between	8,513	1	0,004

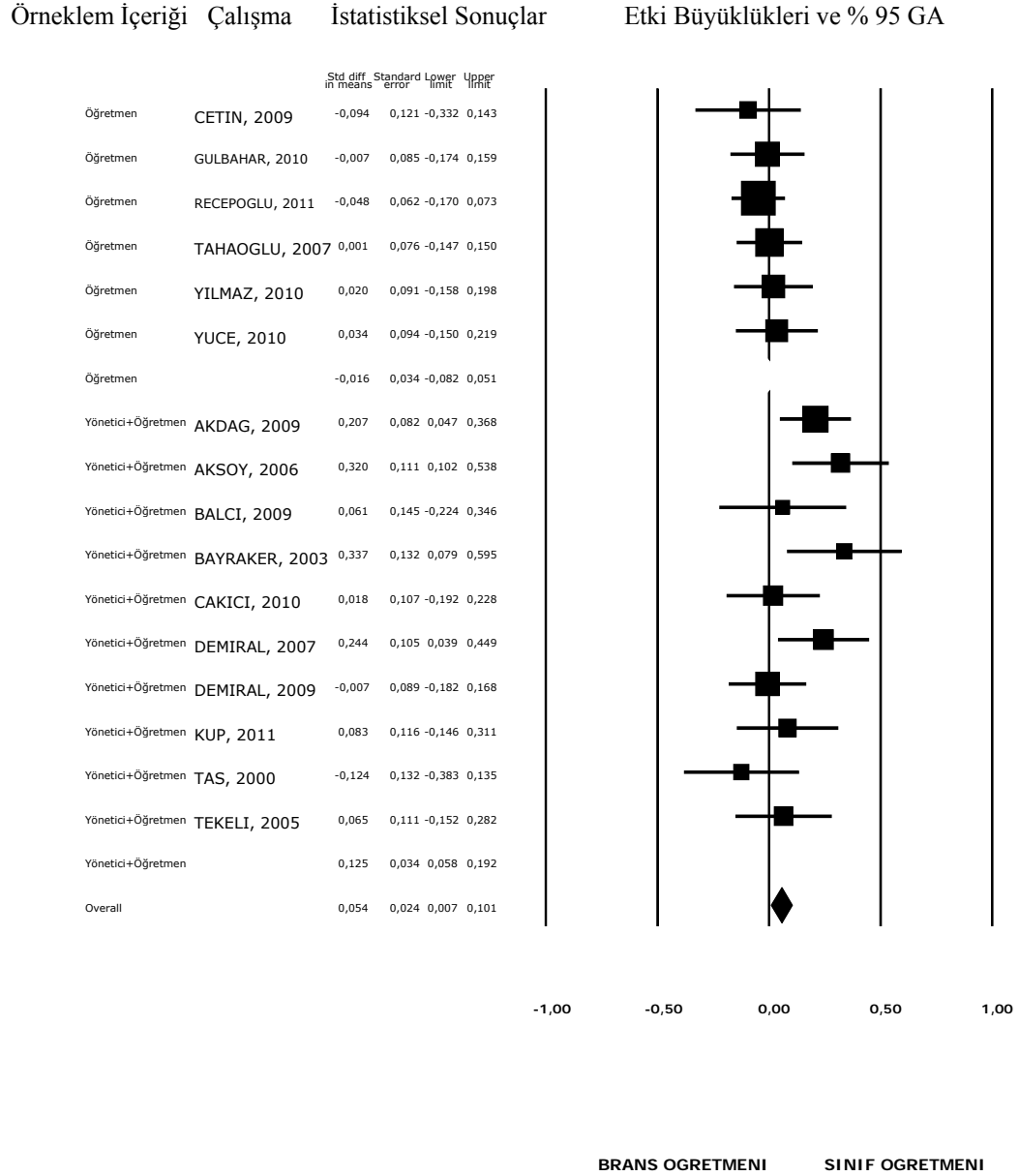
Tablo 40'da görüldüğü gibi, örneklem içeriği gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, örneklem olarak öğretmeni alan çalışmalar için -0,016 (CI -0,082-0,051,  $p>0,05$ ), örneklem olarak hem öğretmen hem de yöneticiyi alan çalışmalar için 0,125 (CI 0,058- 0,192,  $p<0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Örneklem içeriği moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B=8,513$ ,  $p<0,05$ ). Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Örneklem içeriği olarak hem yönetici hem de öğretmenlerin alındığı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algısı branş öğretmenlerinininkinden daha yüksek çıkmıştır. Bunun olası nedenlerinden biri moderatör analizindeki alt grup sayısı olabilir. Normal şartlarda 2-8 arası çalışma moderatör analizi yapmak için yeterli kabul edilirken, araştırma konusuna da bağlı olarak, tavsiye edilen çalışma sayısı ortalama 10'dur (Pincus ve diğerleri, 2011: 9). Ayrıca bu 6 çalışmadan 3'ü (Gülbahar, 2010; Reçepoğlu, 2011; Çetin, 2009) negatif bir etki büyüklüğü rapor etmiş diğer 3 çalışma ise pozitif bir etki büyüklüğü ile sonuçlanmıştır. Dolayısıyla moderatörün etkisi bu üç çalışmadan kaynaklanmaktadır. Analizden bu 3 çalışma çıkarıldığında sonuçta moderatörün etkisi görülmemektedir. Örneklem içeriği olarak öğretmen veya yönetici+öğretmen alınmasının tam olarak bir moderatör etkisine yol açtığı söylenemez. Bu 3 çalışmanın metodolojisi bu farklılığa neden olmuş olabilir.

Branş değişkenine ilişkin örneklem içeriği moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 22'de verilmiştir.

## Grafik 22

Branş Değişkenine Göre Örneklem İçeriği Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli  
Orman Grafiği



Grafik 22 incelendiğinde örneklem olarak sadece öğretmenleri alan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

**4.3.8.1.4. Uygulama düzeyi:** Uygulama düzeyi moderatörüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların tamamı ilköğretim düzeyinde yapıldığı için moderatör analizi yapılamamıştır.

**4.3.8.1.5. Ölçek hazırlama:** Ölçek hazırlanışına göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından uyarlanan ve hazır ölçek olarak üç gruba ayrılmıştır. 11 çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 5 çalışmada hazır ölçek kullanılmıştır.

Tablo 41

Branş Değişkenine İlişkin Ölçek Hazırlama Moderatörünün Analiz Sonuçları

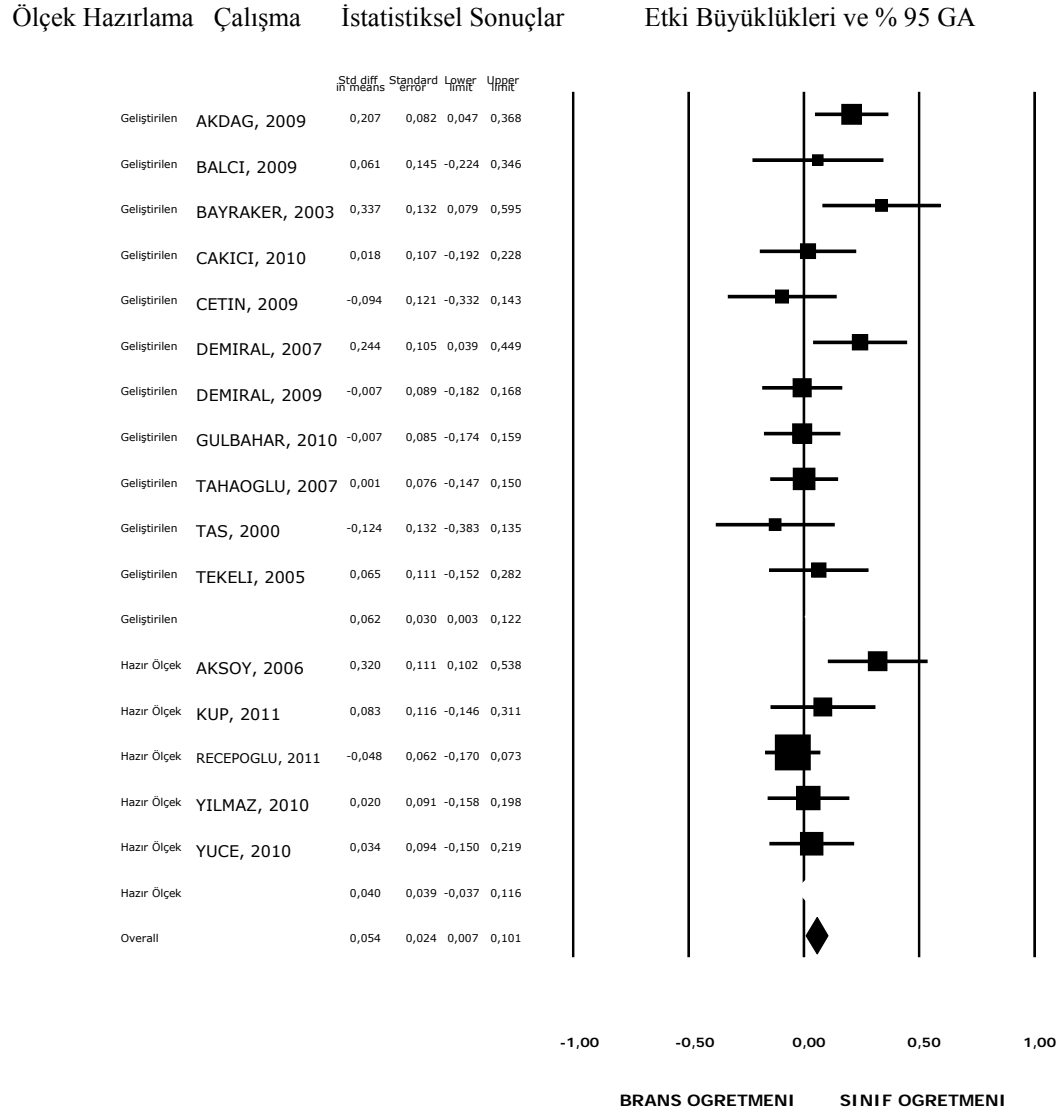
Ölçek Hazırlama	k	Ort ES	SE	%95 CI		z	p	Heterojenlik			
				Alt	Üst			Q	Df	p	
Geliştirilen	11	0,062	0,030	0,003	0,122	2,045	0,041	16,255	10	0,093	
Hazır ölçek	5	0,040	0,039	-0,037	0,116	1,008	0,313	8,582	4	0,072	
								Total within	24,836	14	0,036
								Total between	0,210	1	0,647

Tablo 41’de görüldüğü gibi, ölçek hazırlama gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için 0,062 (CI 0,003- 0,122,  $p < 0,05$ ) ve hazır ölçek kullanılan çalışmalar için 0,040 (CI - 0,037- 0,116,  $p > 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçek hazırlama moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q_B = 0,210$ ,  $p > 0,05$ ). Araştırmacı tarafından uyarlanan veya hazır ölçeğin öğretmen branşına göre algının etki büyüklüğünü geliştirilen değiştirmedeği belirlenmiştir.

Branş değişkenine ilişkin ölçek hazırlama moderatörünün rastgele etkiler modeline göre orman grafiği Grafik 23’de verilmiştir.

## Grafik 23

Branş Değişkenine Göre Ölçek Hazırlama Moderatörünün Rastgele Etkiler Modeli  
Orman Grafiği



Grafik 23 incelendiğinde ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilen çalışmaların farklı sonulara ulaştığı görülmektedir.

#### **4.3.8.2. Branş değişkenine göre moderatör analizi sonucu**

Branşa göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği ve ölçek hazırlama durumuna göre Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Test sonucunda iki moderatörde (uygulama bölgesi ve ölçek hazırlama) gruplar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olduğu diğer bir deyişle yapılan gruplandırmanın öğretmenin branşının ortalama etki büyüklüğü değerini değiştirmediği belirlenmiştir. Uygulama düzeyi moderatörü için ise analiz yapılabilecek ikinci bir grup oluşmadığı için moderatör analizi yapılmamıştır. Yayın türü ve örneklem içeriği moderatör analizler sonucunda ise gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir heterojenlik belirlenmiştir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları**

Dördüncü alt problem “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeyine göre etki büyüklüğü nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, tanımlayıcı istatistikler, orman grafiği, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

##### **4.4.1. Yayın Yanlılığı**

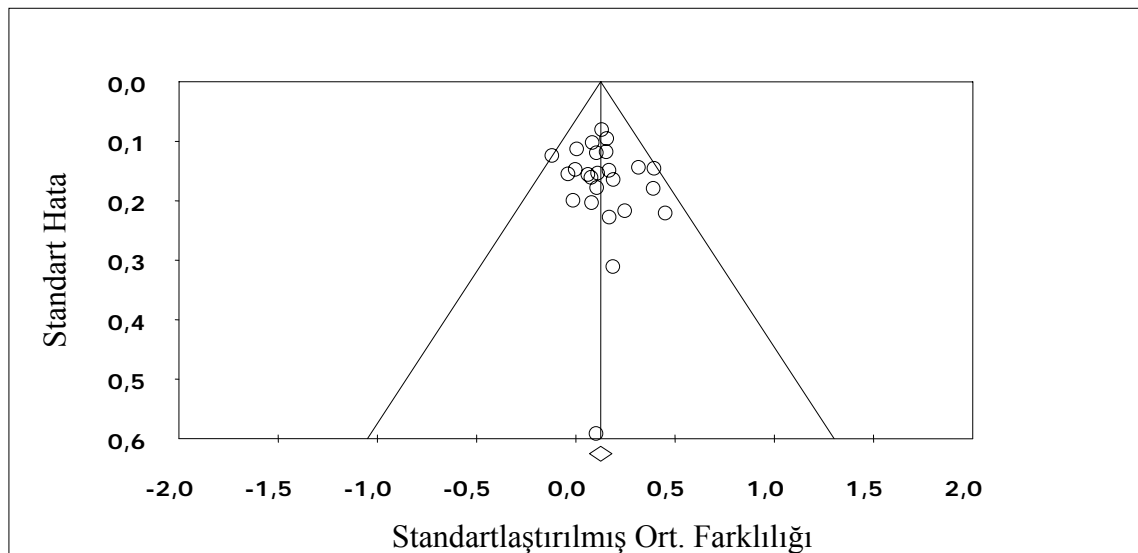
Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 277). Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı hesaplanacak ortalama etki büyüklüğünü etkiler ve olması gerekenden daha yüksek gösterir (Borenstein ve diğerleri, 2009, 277). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir. (a) Huni saçılım grafiği (b) Orwin’s Fail-Safe N.



Meta analiz veri setinin görsel bir özeti olarak da değerlendirilen (Cooper ve diğerleri, 2009: 437) ve yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin (funnel plot) sonuçları Grafik 24’de gösterilmektedir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)’nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Standart hata değeri büyük çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kayarlar çünkü örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı vardır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 283).

Grafik 24

Öğrenim Düzeyine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Grafik 24’de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen 25 çalışmanın neredeyse tamamı şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda ve simetrik olarak yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Öğrenim düzeyi değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere araştırmaya dahil edilen 25 çalışmanın biri dışında (Gezici, 2007) simetrik bir şekilde üst ve orta bölgede dağılıyor olması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Ayrıca bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanacaktı (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığının test etmek için Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Tablo 42 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 290 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,12574 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 290 adettir. Halbuki dahil edilen 25 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 290 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığına bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 42

Öğrenim Düzeyi Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N

Element	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,12574
“Önemsiz” Değeri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01'in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	290,000

#### 4.4.2. Öğrenim Düzeyine İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 25 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
1997	1	4,00
2000	1	4,00
2002	1	4,00
2003	3	12,00
2005	1	4,00
2007	5	20,00
2008	2	8,00
2009	4	16,00
2010	3	12,00
2011	3	12,00
2012	1	4,00
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	16	64,00
İl	7	28,00
Birkaç İl	2	8,00
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	5	20,00
Yüksek Lisans Tezi	19	76,00
Makale	1	4,00
<i>Örnekleme İçeriği</i>		
Öğretmen	16	64,00
Yönetici+Öğretmen	9	36,00
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	23	92,00
Ortaöğretim	1	4,00
Özel Eğitim	1	4,00

Tablo 43'ün devamı

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	15	60,00
Hazır Ölçek	8	32,00
Uyarlanan	2	8,00
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	24	96,00
Belirsiz	1	4,00
<b>TOPLAM</b>	<b>25</b>	

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri değişkenine göre, veri içeren çalışmalar için en yüksek değerlerin 2007 ve 2009 yıllarına ait, merkez ilçelerde, tezi olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen öğrenim düzeyi verisi içeren 25 çalışma 1.852'i önlisans mezunu öğretmeni ve 7.362'i lisans mezunu öğretmen olmak üzere toplam 9.214 öğretmeni kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 25 çalışmada 128 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır (Ek 8). Genel karşılaştırma yapabilmek için 25 çalışmadan elde edilen öğretmen öğrenim düzeyine göre öğretimsel liderliğe ilişkin algı farklılığına ait tüm veri satırlarının ortalama etki büyüklüğü herhangi bir birleştirme işlemi yapılmadan hesaplanmıştır.

Öğretmen öğrenim düzeyine ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken, deney grubu olarak önlisans mezunu öğretmenlerine ait değerler, kontrol grubu olarak da lisans mezunu öğretmenlerine ait değerler alınmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen öğrenim düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgularda pozitif işareti önlisans mezunu öğretmenlerinin algılarının lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, negatif işareti ise lisans mezunu öğretmenlerinin algılarının önlisans öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### 4.4.3. Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Yılmaz, 2010	-0,117	0,125	0,016	-0,362	0,127	-0,940	0,347
Çetin, 2009	-0,037	0,156	0,024	-0,342	0,269	-0,235	0,814
Poyraz, 2002	-0,011	0,200	0,040	-0,404	0,381	-0,057	0,955
Bayraker, 2003	0,000	0,148	0,022	-0,291	0,291	0,000	1,000
Balcı, 2009	0,008	0,114	0,013	-0,215	0,231	0,069	0,945
Derbedek, 2008	0,064	0,157	0,025	-0,243	0,371	0,409	0,683
Karatay, 2011	0,080	0,162	0,026	-0,237	0,397	0,494	0,622
Bilgin, 2008	0,082	0,204	0,042	-0,317	0,482	0,404	0,686
Recepoğlu, 2011	0,085	0,103	0,011	-0,117	0,287	0,826	0,409
Gezici, 2007	0,105	0,592	0,351	-1,056	1,266	0,177	0,859
Yüce, 2010	0,106	0,120	0,014	-0,130	0,342	0,881	0,378
Arslan, 2009	0,108	0,179	0,032	-0,242	0,459	0,605	0,545
Coşar, 2010	0,113	0,154	0,024	-0,190	0,415	0,731	0,465
Sağır, 2011	0,133	0,081	0,007	-0,026	0,293	1,642	0,101
Tahaoglu, 2007	0,156	0,119	0,014	-0,077	0,388	1,314	0,189
Akdağ, 2009	0,158	0,096	0,009	-0,031	0,347	1,642	0,101
Demiral, 2007	0,171	0,150	0,022	-0,123	0,464	1,138	0,255

Tablo 44'ün devamı

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Gürocağ ve Hacıfazlıoğlu, 2012	0,172	0,228	0,052	-0,276	0,619	0,752	0,452
Büyükdoğan, 2003	0,189	0,312	0,097	-0,421	0,800	0,608	0,543
Tekeli, 2005	0,192	0,165	0,027	-0,132	0,516	1,163	0,245
Sağlam, 2003	0,250	0,218	0,047	-0,177	0,676	1,146	0,252
Taş, 2000	0,319	0,145	0,021	0,035	0,603	2,205	0,027
Gürsun, 2007	0,394	0,180	0,033	0,040	0,747	2,183	0,029
Gülbahar, 2010	0,397	0,146	0,021	0,110	0,684	2,711	0,007
Polat, 1997	0,453	0,222	0,049	0,019	0,887	2,045	0,041

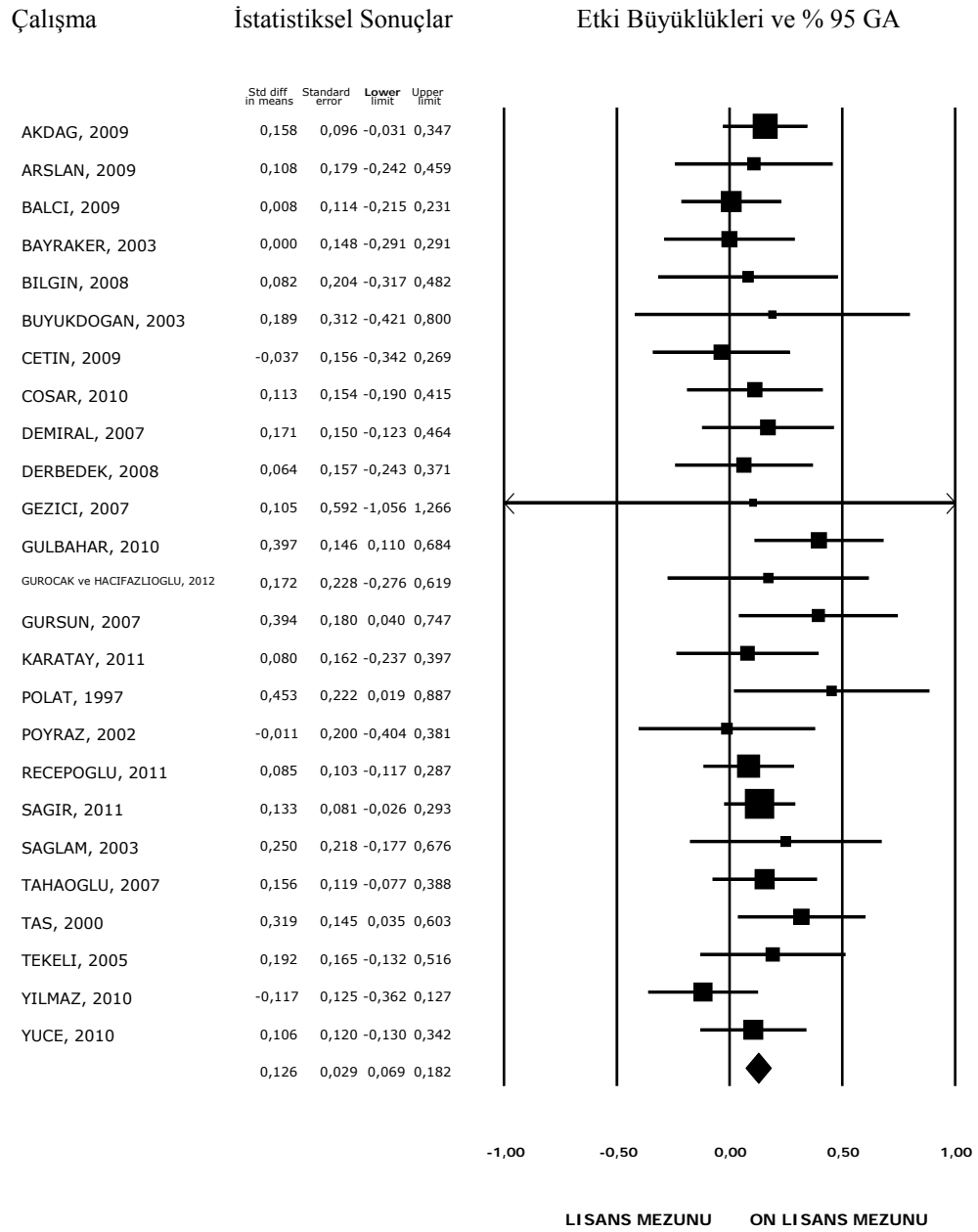
Tablo 44'e göre 25 çalışmanın öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,117 ile önlisans mezunu öğretmenler lehine değer ile 0,453 lisans mezunu öğretmenlere ait değer aralığında değişmektedir. 4 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) bulunurken 21 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 25 çalışmanın güven aralığı ise -1,056 ile 0,887 arasında değişmektedir.

#### 4.4.4. Öğrenim Düzeyine İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği

Grafik 25 çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve öğrenim düzeyine ait veri içeren 25 çalışmayı toplu halde göstermektedir.

## Grafik 25

## Öğrenim Düzeyine Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafığı



Grafik 25 incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun önlisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.4.5. Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin önlisans ve lisans mezunu öğretmen algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 45’de verilmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Sabit Etkiler Modeli	0,126	0,029	0,001	0,069	0,182	4,362	0,000

Tablo 45’de öğrenim düzeyi değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,126$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,029$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,182 ve alt sınırı 0,069 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 25 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre önlisans mezunu öğretmenler lehine alginın lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20’den küçük olduğu için Cohen’in sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey’in sınıflandırmasında da 0,15 ‘den daha az olduğundan düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook



(2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) ancak düşük düzeye yakın bir farklılıktır.

#### 4.4.6. Homojenlik Testi, Q ve I<sup>2</sup> İstatistiği

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z=4,362$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,000$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyine değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 25 çalışmadan 5'i (Gezici, 2007; Yüce, 2010; Arslan, 2009; Coşar, 2010; Sağır, 2011) ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 20 çalışma ise bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşmışlardır. Etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 46'da verilmektedir.

Tablo 46

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	p	I <sup>2</sup> değeri
18,061	24	0,800	0,000

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=18,061$  olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  —tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 24 serbestlik derecesi değeri 36,415 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=18,061$ ) 24 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} = 36,415$ ) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre homojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Q-istatistik değerinin istatistiksel olarak anlamlı ( $p=0,800$ ) çıkmaması etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceğinden büyük olmadığı anlamına gelir. Dolayısıyla sabit etkiler modeli

birleştirme işlemi için geçerli bir model olarak değerlendirilmiştir (Ellis, 2010: 129; Grissom ve Kim, 2012: 13).

Özellikle sosyal bilimlerde yapılan bir meta-analizde veri setinde homojenlik olsa bile genellenebilirlik olasılığını artırmak amacıyla rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir. Zaten homojenlik durumunda bir veri kaybı da söz konusu değildir çünkü sonuçlar birbirine yakın çıkmaktadır (Cumming, 2012: 209; Borenstein ve diğerleri, 2009: 83). Dolayısıyla öğrenim düzeyine göre yöneticilerin öğretimsel liderliğine yönelik algı farklılığına ilişkin etki büyüklüğünün rastgele etkiler modeline göre de sonuçları verilmiştir.

#### 4.4.7. Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğretmenin Öğrenim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Rastgele Etkiler Modeli	0,126	0,029	0,001	0,069	0,182	4,362	0,000

Tablo 47'de öğrenim düzeyi değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,126$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,029$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,182 ve alt sınırı 0,069 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 25 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre de önlisans mezunu öğretmenler lehine alının lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den küçük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15 'den daha az olduğundan düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) ancak düşük düzeye yakın bir farklılıktır.

#### **4.5. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliği Etki Büyüklüğünün Analizi Bulguları**

Beşinci alt problem “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan fakülteye göre etki büyüklüğü nedir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ilgili veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ulaşılan yayın yanlılığı, tanımlayıcı istatistikler, orman grafiği, sabit etkiler modeli bulguları, homojenlik testi, rastgele etkiler modeli bulguları ve moderatör analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

##### **4.5.1. Yayın Yanlılığı**

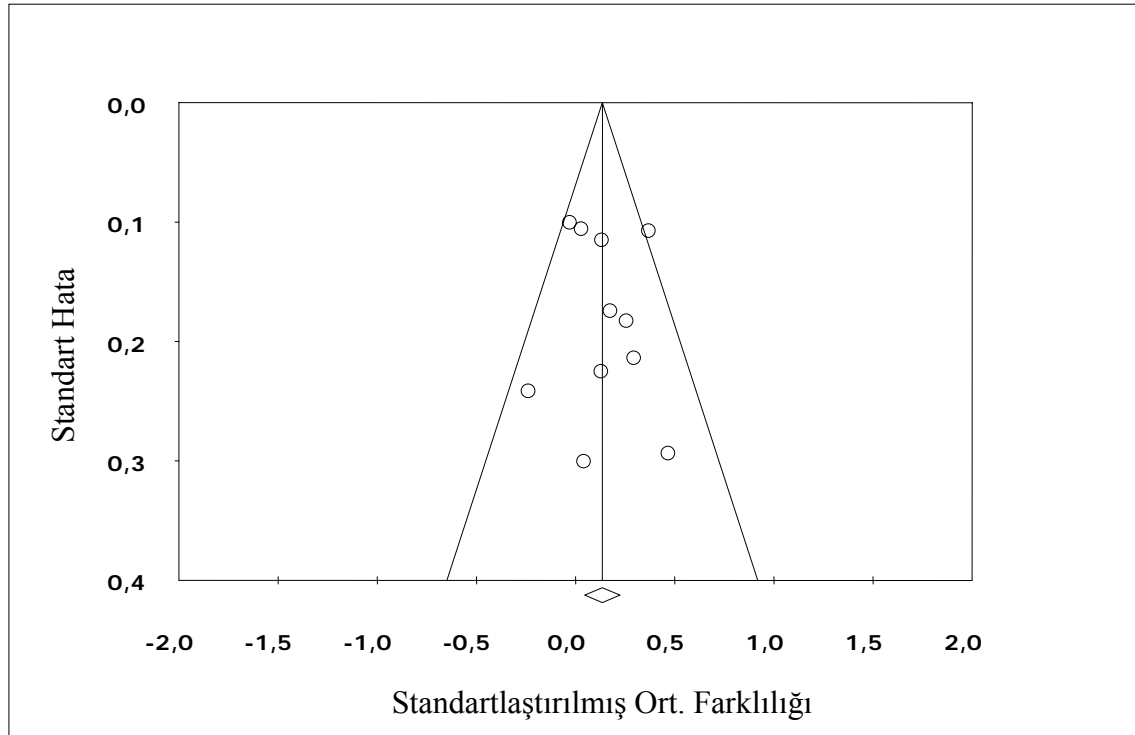
Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 277). Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı hesaplanacak ortalama etki büyüklüğünü etkiler ve olması gerekenden daha yüksek gösterir (Borenstein ve diğerleri, 2009, 277). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir. (a) Huni saçılım grafiği (b) Orwin's Fail-Safe N.

Meta analiz veri setinin görsel bir özeti olarak da değerlendirilen (Cooper ve diğerleri, 2009: 437) ve yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin (funnel plot) sonuçları Grafik 26'da gösterilmektedir. Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğü (ES)'nü göstermektedir. Standart hata değeri küçük olan çalışmalar huni şeklinin üst kısmına

doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır. Standart hata değeri büyük çalışmalar şeklin alt kısmına doğru kayarlar çünkü örneklem sayısı az olan çalışmalarda etki büyüklüğü tahmininde daha fazla örneklem varyansı vardır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 283).

Grafik 26

Mezun Olunan Fakülteye Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Etki Büyüklüğü Verisi İçeren Çalışmaların Huni Saçılım Grafiği



Grafik 26'da görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen çalışmaların büyük bir çoğunluğu şeklin üst ve orta kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenir (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Mezun olunan fakülte değişkenine göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğünü belirlemek üzere araştırmaya dahil edilen çalışmalar şekilde simetrik bir şekilde dizilmiştir. Eğer dahil edilen 11 çalışmada bir yayın yanlılığı söz konusu olsaydı, o zaman çalışmaların büyük bir kısmı huni şeklinin alt kısmında ve/veya dikey çizginin sadece bir bölümünde toplanacaktı. (Borenstein ve diğerleri, 2009: 284). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya

dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir.

Yayın yanlılığının test etmek için Orwin's Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Tablo 48 yapılan bu hesaplamayı göstermektedir. Orwin's Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğerleri, 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin's Fail-Safe N 138 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan 0,13493 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 138 adettir. Halbuki dahil edilen 11 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 138 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığı bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 48

Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Yayın Yanlılığı için Orwin's Fail-Safe N

Element	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,13493
“Önemsiz” Değeri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01'in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	138,000

#### 4.5.2. Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Kategorik Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 11 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<i>Çalışma Yılı</i>		
2002	1	9,09
2003	2	18,18
2005	1	9,09
2007	2	18,18
2008	1	9,09
2009	2	18,18
2010	2	18,18
<i>Uygulama Bölgesi</i>		
Merkez İlçe	8	72,73
İl	3	27,27
<i>Yayın Türü</i>		
Doktora Tezi	1	9,09
Yüksek Lisans Tezi	10	90,91
<i>Örneklem İçeriği</i>		
Öğretmen	6	54,55
Yönetici+Öğretmen	5	45,45
<i>Uygulama Düzeyi</i>		
İlköğretim	11	100,00
<i>Ölçek Hazırlanışı</i>		
Geliştirilen	10	90,91
Uyarlanan	1	9,09
<i>Ölçeğin Ön Uygulaması</i>		
Yapılmış	11	100,00
<b>TOPLAM</b>	<b>11</b>	

Öğretmenin mezun olduğu fakülte değişkenine göre, veri içeren çalışmalar için en yüksek değerlerin 2003, 2007, 2009 ve 2010 yıllarına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları fakülte verisi içeren 38 çalışma 2.013'ü eğitim fakültesi ve 685'i diğer fakülteler olmak üzere toplam 2.698 kişiyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 11 çalışmada 60 adet etki büyüklüğü (ES) hesaplanmıştır (Ek 7). Genel karşılaştırma yapabilmek için 11 çalışmadan elde edilen öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre öğretimsel liderliğe ilişkin algı farklılığına ait tüm veri satırlarının ortalama etki büyüklüğü herhangi bir birleştirme işlemi yapılmadan hesaplanmıştır.

Öğretmenin mezun olduğu fakülteye ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken, deney grubu olarak eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait değerler, kontrol grubu olarak da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait değerler alınmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmenin mezun olduğu fakülte değişkenine göre elde edilen bulgularda pozitif işareti eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin algılarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, negatif işareti ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algılarının eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.5.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeni İçin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları**

Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

## Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültele göre Etki Büyüklükleri

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Bayraker, 2003	-0,236	0,242	0,059	-0,710	0,238	-0,977	0,328
Akdağ, 2009	-0,027	0,101	0,010	-0,225	0,170	-0,272	0,785
Tahaoğlu, 2007	0,031	0,106	0,011	-0,177	0,239	0,291	0,771
Sağlam, 2003	0,044	0,301	0,090	-0,546	0,634	0,146	0,884
Coşar, 2010	0,130	0,225	0,051	-0,311	0,572	0,578	0,563
Tekeli, 2005	0,134	0,115	0,013	-0,092	0,360	1,161	0,246
Demiral, 2007	0,177	0,175	0,031	-0,166	0,519	1,010	0,312
Bilgin, 2008	0,258	0,183	0,034	-0,100	0,617	1,412	0,158
Arslan, 2009	0,296	0,214	0,046	-0,124	0,715	1,381	0,167
Gülbahar, 2010	0,370	0,108	0,012	0,159	0,581	3,441	0,001
Poyraz, 2002	0,469	0,294	0,086	-0,107	1,045	1,594	0,111

Tablo 50'ye göre 11 çalışmanın öğretmen mezun olduğu fakülteye göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,236 ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler lehine değer ile 0,469 eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait değer aralığında değişmektedir. 1 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) bulunurken 10 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 11 çalışmanın güven aralığı ise -0,710 ile 1,045 arasında değişmektedir.

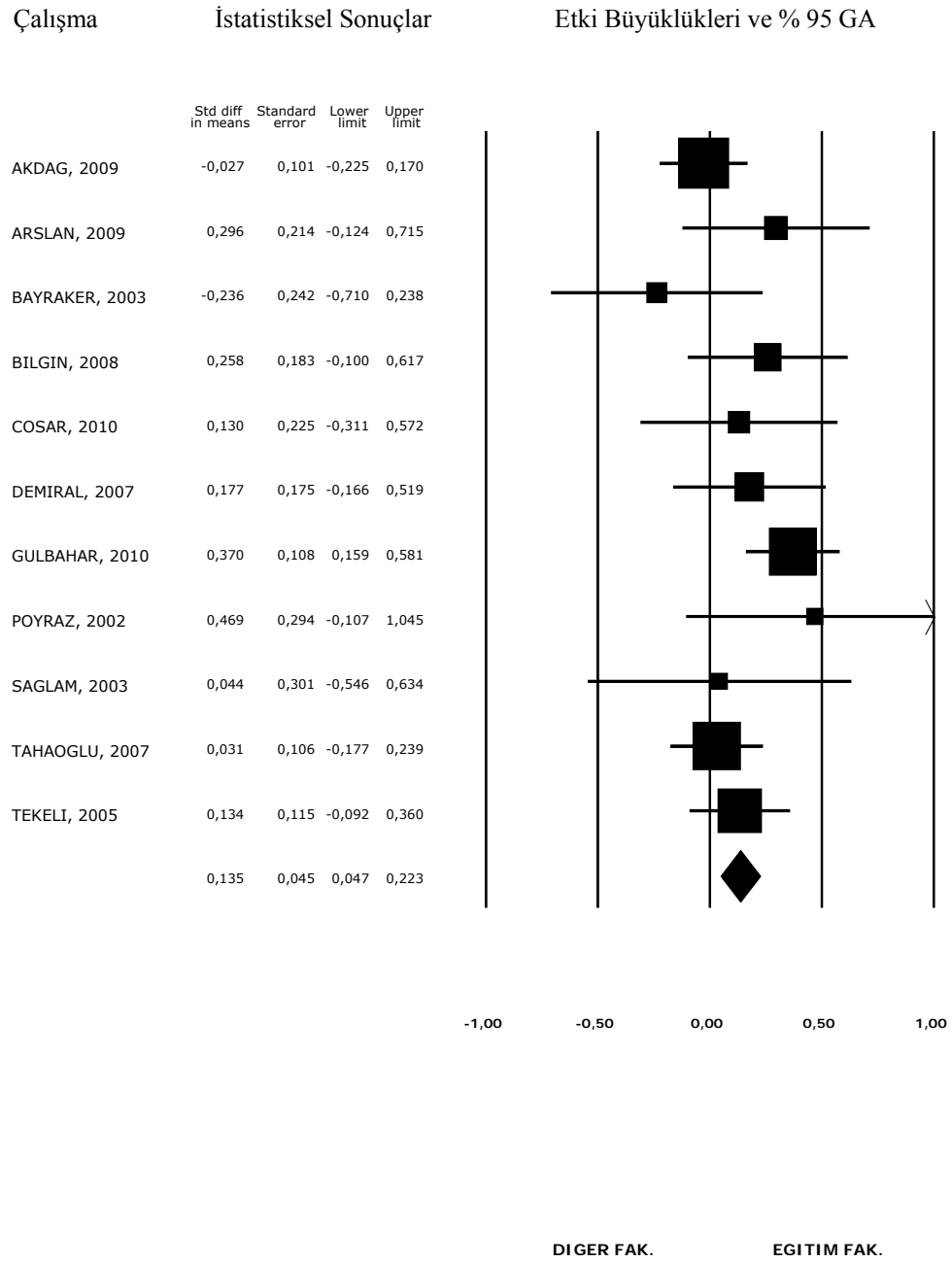
#### 4.5.4. Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Veri İçeren Çalışmalara Ait Orman Grafiği

Grafik 27 çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve mezun olunan fakülteye ilişkin veri içeren 11 çalışmayı toplu halde göstermektedir.



Grafik 27

## Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretimsel Liderlik Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



Grafik 27 incelendiğinde eğitim fakültesinden mezun öğretmenler lehine orta düzeye yakın bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

#### 4.5.5. Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmen algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü, standart hata ve % 95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 51’de verilmektedir.

Tablo 51

Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
Sabit Etkiler Modeli	0,135	0,045	0,002	0,047	0,223	2,994	0,003

Tablo 51’de mezun olunan fakülte değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,135$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,045$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,223 ve alt sınırı 0,047 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 11 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine algının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20’den küçük olduğu için Cohen’in sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey’in sınıflandırmasında da 0,15 ‘den daha az olduğundan düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)’a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) ancak düşük düzeye yakın bir farklılıktır.

#### 4.5.6. Homojenlik Testi, Q ve I<sup>2</sup> İstatistiği

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z=2,994$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,003$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Mezun olunan fakülte değişkenine göre araştırmaya dahil edilen 11 çalışmadan sadece 2'si (Coşar, 2010; Tekeli, 2005) ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 9 çalışma ise bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşmışlardır. Etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 52'de verilmektedir.

Tablo 52

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Dağılımının Homojenlik Testi Sonuçları

Q değeri	df (Q)	<i>p</i>	I <sup>2</sup> değeri
13,154	10	0,215	23,978

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=13,154$  olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2$  —tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 10 serbestlik derecesi değeri 18,307 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=13,154$ ) 10 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} = 18,307$ ) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre homojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Q-istatistik değerinin istatistiksel olarak anlamlı ( $p=0,215$ ) çıkmaması etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceğinden büyük olmadığı anlamına gelir. Dolayısıyla sabit etkiler modeli birleştirme işlemi için geçerli bir model olarak değerlendirilmiştir (Ellis, 2010: 129; Grissom ve Kim, 2012: 13).

Özellikle sosyal bilimlerde yapılan bir meta-analizde veri setinde homojenlik olsa bile genellenebilirlik olasılığını artırmak amacıyla rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir. Zaten homojenlik durumunda bir veri kaybı da söz konusu değildir çünkü sonuçlar birbirine yakın çıkmaktadır (Cumming, 2012: 209; Borenstein

ve diğerleri, 2009: 83). Dolayısıyla öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre yöneticilerin öğretimsel liderliğine yönelik algı farklılığına ilişkin etki büyüklüğünün rastgele etkiler modeline göre de sonuçları verilmiştir.

#### 4.5.7. Mezun Olunan Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunu öğretmenlere ait yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü, standart hata ve % 95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53

Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülteye İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	0,140	0,055	0,003	0,032	0,247	2,551	0,011

Tablo 53'de mezun olunan fakülte değişkenine göre araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $ES=0,140$ , ortalama etki büyüklüğünün standart hatası  $SE=0,055$ , ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,247 ve alt sınırı 0,032 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 11 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre de eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine algının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den küçük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988, 40). Lipsey'in sınıflandırmasında da 0,15 'den daha az olduğundan düşük düzeyde bir etki büyüklüğü söz konusudur. Thalheimer ve Cook (2002)'a ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15 – 0,15) ancak düşük düzeye yakın bir farklılıktır.

#### 4.6. Aykırı Değerler Analizi

Araştırmanın üç bağımsız değişkenine (görev ünvanı, cinsiyet, öğrenim düzeyi) ait hesaplanan etki büyüklükleri veri setinde çok az sayıda da olsa (7/110, % 0,06) aykırı değer olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim düzeyi (4/25), görev ünvanı (2/22) ve cinsiyet (1/38) değişkenlerine ait veri setlerindeki aykırı değerler çıkarıldıktan sonra elde edilen rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş etki büyüklükleri Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54

Aykırı Değerler Çıkarılmadan Önce ve Sonra Genel Etki Büyüklükleri Tablosu

Bağımsız Değişken (Rastgele Etki Modeli)	Etki Büyüklüğü (d)	Std. Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	<i>p</i>
<b>Öğrenim düzeyi</b>							
Aykırı değerler çıkarıldı	0,114	0,031	0,001	0,054	0,175	3,687	0,000
Aykırı değerler çıkarılmadı	0,126	0,029	0,001	0,069	0,182	4,362	0,000
<b>Görev Ünvanı</b>							
Aykırı değerler çıkarıldı	0,322	0,067	0,004	0,191	0,452	4,837	0,000
Aykırı değerler çıkarılmadı	0,402	0,078	0,006	0,250	0,554	5,174	0,000
<b>Cinsiyet</b>							
Aykırı değerler çıkarıldı	0,040	0,022	0,001	-0,004	0,084	1,784	0,074
Aykırı değerler çıkarılmadı	0,048	0,024	0,001	0,001	0,094	2,015	0,044

Tablo 54 incelendiğinde, her üç değişken için de aykırı değerler çıkarılarak hesaplanan etki büyüklüklerinin yapılan sınıflandırmayı değiştirmedeği görülmüştür.

#### 4.6.1. Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Homojenlik Testi

Aykırı değerler çıkarıldıktan sonra hesaplanan etki büyüklüğü dağılımının homojenlik testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55

Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Yapılan Homojenlik Testi Sonuçları

	Q değeri	df (Q)	<i>p</i>	I <sup>2</sup> değeri
<b>Öğrenim düzeyi</b>				
Aykırı değerler çıkarıldı	6,318	20	0,998	0,000
Aykırı değerler çıkarılmadı	18,061	24	0,800	0,000
<b>Görev Ünvanı</b>				
Aykırı değerler çıkarıldı	74,904	19	0,000	74,634
Aykırı değerler çıkarılmadı	118,541	21	0,000	82,285
<b>Cinsiyet Değişkeni</b>				
Aykırı değerler çıkarıldı	58,847	36	0,009	38,824
Aykırı değerler çıkarılmadı	67,425	37	0,002	45,125

#### 4.6.2. Aykırı Değerler Analizi Sonucu

Çalışmaya ait bağımsız değişkenlerin veri setinde belirlenen aykırı değerlere yönelik yapılan analiz sonucunda, aykırı değerler çıkarıldıktan sonra yapılan birleştirme işleminde etki büyüklüklerine ait yapılan sınıflandırmanın değişmediği, her üç bağımsız değişkene ait homojenlik testinin de aykırı değerler çıkarılmadan yapılan analiz sonucuna benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. Görev ünvanı ve cinsiyet değişkenine ait etki büyüklüklerinde saptanan heterojenliğin olası nedeni olabilecek moderatör analizleri de yapılmış ancak moderatörlerin etki büyüklükleri arasındaki farkı

açıklamadığı belirlenmiştir. Bu çalışmadaki aykırı değerlerin çalışma sonucunu anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel bulgularına ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar verilmiş ve elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen uygulamacılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Türkiye’de 1995 yılından bu yana her yıl giderek artan sayıda, okul yöneticilerin öğretimsel liderliğini konu edinen nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle öğretimsel liderlik ölçekleri kullanılarak, öğretmenlere ait bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, mezun oldukları fakülte, kıdem vb.) açısından ve ikinci bir boyut olarak da yönetici ve öğretmen algılarına göre araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, istatistiksel açıdan hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ve bağımsız değişkenlerin alt grupları açısından farklı bulguları gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçlarını sentezleyebilmek ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği konusuna ilişkin yeni araştırmalara bir yön gösterebilmek için bir meta-analize ihtiyaç duyulmuştur.

Ayrıca birincil araştırmaların dikkate almadığı, araştırma sonuçlarının farklılığını açıklayabilecek moderatör değişkenlerin de analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine yönelik öğretmen ve yönetici algılarının meta-analiz yöntemiyle değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada konu ile ilgili sekizi doktora tezi, 70’i yüksek lisans tezi, 22’si makale ve 22’si bildiri ve dördü kitap olmak üzere toplam 126 çalışmaya ulaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri hem bu araştırmanın içeriğine uygun hem de gerekli veri yapısına sahip şekilde sunulduğu için



araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun olan tüm yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durum meta analizden elde edilen sonuçların genellenebilirliğini de yükseltmiştir. Ulaşılan çalışmalardan meta-analiz dahil edilme kriterlerine uygun 48 adet çalışma meta-analize dahil edilmiştir.

Meta-analize dahil edilen 48 adet çalışmanın en çok; sekiz çalışma (%17) ile 2010 ve yedi çalışma (%15) ile 2009 yılında yapıldığı ve sekizer çalışma ile İstanbul ve Ankara'da (%33) yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 48 çalışmaya ait örneklem sayısı 19.876'dır. Görev ünvanına ilişkin veri içeren çalışmalarda 1.215'i yönetici ve 8.253'ü öğretmen olmak üzere toplam 9.468; öğretmen cinsiyetine ait veri içeren çalışmalarda 7.236'sı erkek ve 8.044'ü kadın olmak üzere toplam 15.280; öğretmenin branşına ait veri içeren çalışmalarda 4.068'i sınıf öğretmeni ve 3.245'i branş öğretmeni olmak üzere toplam 7.313; öğretmenlerin öğrenim düzeyine ait veri içeren çalışmalarda 1.852'si ön lisans ve 7.362'si lisans mezunu olmak üzere toplam 9.214; öğretmenin mezun olduğu fakülteye ilişkin veri içeren çalışmalarda 2.013'ü eğitim fakültesi ve 685'i diğer fakülte mezunları olmak üzere toplam 2.698 kişiye ait veriler dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığı araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre iki ayrı yöntemle test edilmiştir. Önce her bağımsız değişken için huni saçılım grafiği oluşturulmuş ve yorumlanmış, sonra da Orwin's Fail-Safe N hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Bu testler sonucunda, araştırmanın beş bağımsız değişkeni açısından herhangi bir yayın yanlılığının olmadığı belirlenmiştir.

### **5.1.1. Görev Ünvanı Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı farklılığını içeren 22 adet çalışma belirlenmiş ve bu çalışmalara ait en yüksek değerlerin 2009 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, yönetici ve öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir.

9.468 kişilik bir örnekleme oluşturan 22 çalışmaya ait 532 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. 14 çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken sekiz çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu yöneticiler lehine 0,372'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre düşük düzeyde ancak orta düzeye yakın bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri ( $Q$  ve  $I^2$ ) sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model, rastgele modele çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu yöneticiler lehine 0,402'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç da Cohen (1988) ve Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009)'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde ancak orta düzeye yakın bir sonuçtur. Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise orta düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından yöneticiler ve öğretmenler arasında, sosyal bilimler açısından önemli sayılabilecek bir farkın olduğu görülmektedir. Zaten yöneticilerin kendilerine ilişkin algılarının öğretmenlerin algısından daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Yine de bu fark araştırılmaya ve nedenlerine ilişkin bulgulara ulaşmaya değer bir farktır.

Ortaya çıkan bu farkı açıklayabilecek moderatör değişkenler için de analizler yapılmış ancak çalışmaların örneklem içeriği ve uygulama düzeyi açısından yeterli grup oluşmadığından bu analizler yapılamamıştır. 22 çalışmanın uygulama bölgesi, yayın türü ve ölçek hazırlama moderatörleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için  $d=0,374$ , il düzeyinde uygulanan çalışmalar için  $d=0,411$  ve birkaç ilde uygulanan çalışmalar için  $d=0,234$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için  $d=0,306$ , yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için  $d=0,373$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için  $d=0,379$  ve hazır ölçek kullanılan çalışmalar için  $d=0,326$  olarak hesaplanmıştır.

Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 22 çalışma değerlendirildiğinde ise % 64 (14 çalışma) ile yöneticiler lehine ve istatistiksel olarak da anlamlı bir sonuca

ulaşılmaktadır. Yine yöneticiler lehine ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan % 18 (dört çalışma) de eklendiğinde bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır.

Sistemantik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların çoğunluğu % 64 (14 çalışma) yöneticiler lehine bir sonuca götürmekte ve bu da bu araştırma sonucuyla paralelliği göstermektedir.

### 5.1.2. Öğretmen Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 38 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalar için en yüksek değerlerin 2010 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir. .

15.280 kişilik bir örnekleme oluşturan 38 çalışmaya ait 191 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. 10 çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 28 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine 0,042'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook(2002)'un sınıflandırmasına göre düşük ve önemsiz düzeyde bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve  $I^2$ ) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeye çok yakın heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine 0,048'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç da Cohen (1988) ve Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009)'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir sonuçtur. Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında, sosyal bilimler açısından

önemli sayılmayabilecek, bir farkın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda cinsiyetin bir değişken olarak kullanılmaması gündeme gelebilir.

Ortaya çıkan bu farkı açıklayabilecek moderatör değişkenler için de analizler yapılmıştır. 38 çalışmanın uygulama bölgesi, yayın türü, örneklem içeriği, uygulama düzeyi ve ölçek hazırlama moderatörleri açısından ise istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için  $d=0,03$ , il düzeyinde uygulanan çalışmalar için  $d=0,068$  ve birkaç ilde uygulanan çalışmalar için  $d=-0,036$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için  $d=0,033$ , yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için  $d=0,047$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, örneklem olarak öğretmeni alan çalışmalar için  $0,032$ , örneklem olarak hem öğretmen hem de yöneticiyi alan çalışmalar için  $0,054$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, uygulama düzeyi olarak ilköğretimi seçen çalışmalar için  $0,049$ , uygulama düzeyi olarak ortaöğretimi seçen çalışmalar için  $-0,005$  ve uygulama düzeyi olarak ilköğretim+ortaöğretimi seçen çalışmalar için  $-0,045$  olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için  $0,063$ , hazır ölçek kullanılan çalışmalar için  $0,037$  ve araştırmacı tarafından uyarlanan ölçek için  $-0,119$  olarak hesaplanmıştır.

Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 38 çalışma değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu (%74) istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için değerlendirmeye katılmazken, kalan 10 çalışmanın sekizi erkek öğretmenler lehine ve istatistiksel olarak da anlamlı bir sonuca ulaşılmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı ancak kadın öğretmenler lehine sonuca ulaşan çalışma sayısı ise iki de kalmıştır. Açıklayıcı sentezleme yöntemine göre, bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır.

Sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların çoğunluğu (% 74) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmadığından cinsiyet değişkeni açısından öğretmen algıları arasında bir

farkın olmadığı sonucuna varılacaktır. Oysa bu bulgu meta-analiz sonucu elde edilen ve önemsiz düzeyde de olsa erkek öğretmenler lehine olarak bulunan sonucu desteklemeyen bir bulgudur.

### 5.1.3. Öğretmen Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin algı farklılığını içeren 16 adet çalışma belirlenmiş ve bu çalışmalara ait en yüksek değerlerin 2009 ve 2010 yıllarına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, yönetici ve öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir.

7.313 kişilik bir örnekleme oluşturan 16 çalışmaya ait 72 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Dört çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 12 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu sınıf öğretmenleri lehine 0,054'lük pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook(2002)'un sınıflandırmasına göre küçük ve önemsiz düzeyde bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri ( $Q$  ve  $I^2$ ) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeye çok yakın heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model, rastgele etkiler modeline çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu sınıf öğretmenleri lehine 0,062'lik pozitif ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç da Cohen (1988) ve Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009)'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir etkidir. Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında, sosyal bilimler açısından önemli sayılamayabilecek bir farkın olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan bu farkı açıklayabilecek moderatör değişkenler için de analizler yapılmıştır. 16 çalışmanın uygulama bölgesi ve ölçek hazırlama moderatörleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yayın türü ve örneklem içeriği moderatörleri açısından ise fark belirlenmiş, ancak bu farkın nedeni olarak yayın

türünde iki çalışma, örneklem içeriğinde de üç çalışmanın bu farka yol açmış olabileceği görülmüştür. Bu çalışmaların metodolojilerinin bu farka yol açma olasılığı olabilir. Uygulama düzeyi moderatörü için ise yeterli sayıda alt grup oluşmadığından analiz yapılmamıştır.

Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, merkez ilçede uygulanan çalışmalar için 0,073 ve il düzeyinde uygulanan çalışmalar için 0,032 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, doktora tezi olarak yapılan çalışmalar için -0,035 ve yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalar için 0,090 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, örneklem olarak öğretmeni alan çalışmalar için -0,016, örneklem olarak hem öğretmen hem de yöneticiyi alan çalışmalar için 0,125 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeği kullanan çalışmalar için 0,062 ve hazır ölçek kullanılan çalışmalar için 0,040 olarak hesaplanmıştır.

Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 16 çalışma değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu (%75) istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için değerlendirmeye katılmazken, kalan dört çalışmanın tamamında sınıf öğretmenleri lehine ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılmaktadır. Açıklayıcı sentezleme yöntemine göre, bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır.

Sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların çoğunluğu (% 74) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmadığından branş değişkeni açısından öğretmen algıları arasında bir farkın olmadığı sonucuna varılacaktır. Oysa bu sonuç meta-analiz sonucu bulunan ve önemsiz düzeyde de olsa sınıf öğretmenleri lehine olarak bulunan sonucu desteklemeyen bir bulgudur.

#### **5.1.4. Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerinin algı farklılığını içeren 25 adet çalışma belirlenmiş ve bu çalışmalara ait en yüksek değerlerin 2007 ve 2009 yıllarına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi

olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir.

9.214 kişilik bir örnekleme oluşturan 25 çalışmaya ait 128 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Dört çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 21 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu ön lisans mezunu öğretmenler lehine 0,126'lık pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook(2002)'un sınıflandırmasına göre düşük ve önemsiz düzeyde bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I<sup>2</sup>) sonucunda çalışmalar arasında homojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için Sabit Etkiler Modeli geçerli bir model olarak değerlendirilmiştir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında, sosyal bilimler açısından önemli sayılabilecek bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir moderatör etki saptanamamış olmasına rağmen, öğrenim düzeyi değişkeni bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilecek bir değişken olabilir ve bu farklılığın olası nedeni daha ayrıntılı ortaya konulabilir.

Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 25 çalışma değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu (% 84) istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için değerlendirmeye katılmazken, kalan dört çalışmanın tamamı ön lisans mezunu öğretmenler lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmaktadır. Açıklayıcı sentezleme yöntemine göre, bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır.

Sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların çoğunluğu (% 84) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmadığından, öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretmen algıları arasında bir farkın olmadığı sonucuna varılacaktır. Oysa bu sonuç meta-analiz sonucu bulunan ve düşük ve önemsiz düzeyde de olsa ön lisans mezunu öğretmenler lehine olarak bulunan sonucu desteklemeyen bir bulgudur.

### 5.1.5. Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerinin algı farklılığını içeren 11 çalışma belirlenmiş ve bu çalışmalara ait en yüksek değerlerin 2003, 2007, 2009 ve 2010 yıllarına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak, öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir.

2.698 kişilik bir örnekleme oluşturan 11 çalışmaya ait 60 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bir çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 10 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine 0,135'lik pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre düşük ve önemsiz düzeyde bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve  $I^2$ ) sonucunda çalışmalar arasında düşük düzeyde (% 23) heterojenlik bulunduğundan, birleştirme işlemi için model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine 0,140'lık pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olan bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç da Cohen (1988) ve Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009)'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir sonuçtur. Thalheimer ve Cook (2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etkiyi göstermektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından eğitim fakültesi mezunu ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında, sosyal bilimler açısından önemli sayılabilecek, bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir moderatör etki saptanamamış olmasına rağmen, öğrenim düzeyi değişkeni bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilir bir değişken olabilir ve bu farklılığın olası nedeni daha ayrıntılı ortaya konulabilir.

Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 11 çalışma değerlendirildiğinde, büyük



çoğunluğu (% 91) istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmadığı için değerlendirmeye katılmazken, kalan bir çalışmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmaktadır. Açıklayıcı sentezleme yöntemine göre, bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır.

Sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların (% 91) istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirleyemediğinden mezun olunan fakülte değişkeni açısından öğretmen algıları arasında istatistiksel bir farkın olmadığı sonucuna varılacaktır. Oysa bu bulgu meta-analiz sonucu bulunan ve önemsiz düzeyde de olsa eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine olarak bulunan sonucu desteklemeyen bir bulgudur.

Okul yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları, öğretmen cinsiyeti, branşı, öğrenim düzeyi ve mezun olduğu fakülte değişkenleri açısından yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış başka herhangi bir meta-analiz çalışması olmadığından, bu ilk sonuçların karşılaştırılması olanağı bulunamamıştır.

#### **5.1.6. Aykırı Değerler Analizine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üç değişkenine ait veri setinde toplam yedi adet aykırı değer belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi (4), görev ünvanı (2) ve cinsiyet (1) değişkenlerine ait veri setlerindeki aykırı değerler çıkarıldıktan sonra rastgele etkiler modelinde etki büyüklükleri yeniden hesaplanmış ancak elde edilen sonucun aykırı değerler çıkarılmadan yapılan sonuca yakın olduğu görülmüştür. Aykırı değerler çıkarıldıktan sonra yapılan homojenlik testi de benzer sonuçlar vermiştir. Aykırı değerler analizi sonucunda, çalışmada belirlenen aykırı değerlerin sonuca etki etmediği belirlenmiştir.

#### **5.1.7. Meta-analiz uygulamasına ilişkin sonuçlar**

Türkiye’de, genel olarak sosyal bilimler, özel olarak eğitim bilimlerinde ve eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında meta-analiz çalışmalarının çok sınırlı sayıda yapıldığı belirlenmiştir. Bunun temel nedeni olarak, meta-analize ilişkin araştırmacıların bireysel ilgi, bilgi ve beceri eksikliği ile alandaki araştırmaların sayısal ve niteliksel sınırlılığı gösterilebilir. Bunları giderebilmek veya en aza indirmek için şu öneriler dikkate alınabilir:

1. Meta-analiz çalışmalarının temel veri kaynaklarından olan tezlere ulaşımı sağlama konusunda, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin araştırmacılardan tezlerini erişime açmaları yolunda izin almada daha çok çaba göstermesi ve bunu özendirilmesi gerekmektedir.
2. Ulusal Akademik Ağı ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), kendi veri tabanında yer alamayan eğitim bilimleri alanındaki dergilere ulaşımı sağlayabilecek olanaklar oluşturmmalıdır.
3. Kongre, kurultay ve sempozyumlarda sunulan sözlü ve poster bildirilerin dijital ortamlarda ulaşılabilirliği özendirilmelidir.
4. Meta-analiz yönteminin ülkemizde daha yaygın ve etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için, herhangi bir bilim alanında yapılmış çalışmaları (tez, makale ve bildiri) bir araya getiren, daha sistematik ve ulaşılabilir veri tabanlarının oluşturulması sağlanmalıdır.
5. Künyesi bilinen fakat ulaşılamayan çalışmalara ise e-mail yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı tezlerde yazarların iletişim bilgileri bulunmamakta, dolayısıyla ulaşılabilen tez danışmanları aracılığıyla iletişime geçilmektedir. Özellikle enstitüler yoluyla tezlere yazarın iletişim bilgilerini de içeren özgeçmişleri konulabilir.
6. Yazarlar, akademik danışmanlar, dergi hakemleri ve editörleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmayan araştırma sonuçlarının da raporlaştırılmasına dikkat etmelidir.
7. Yazarlar, akademik danışmanlar, dergi hakemleri ve editörleri araştırmaların raporlarında, araştırmanın gereği olarak yapılan t testi ve F testi sonuçlarını verirken, ortalama ve standart sapma değerlerinin de verilmesinin sağlanmasına özen göstermelidirler.
8. Türkiye'de, genel olarak sosyal bilimler, özel olarak eğitim bilimlerinde meta-analiz çalışmalarının yaygınlaşabilmesine, meta-analiz ve nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda ayrıntılı bilgilerin ve örnek araştırmaların yer aldığı Türkçe kaynakların oluşturulması katkı sağlayacaktır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamacılar ve araştırmacılar için şu öneriler geliştirilmiştir:

### 5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin yöneticiler ve öğretmenler arasındaki algı farklılığı sağlıklı bir okul örgütü için bir sorun oluşturabilir. Bu sorun örgütsel çatışmanın kaynaklarından biri olabilir. Bu olası çatışmayı en aza indirmek için rollerin temel kaynaklarından biri olan yasal çerçevedeki yetki ve sorumluluklar konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir.
2. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ilişkin aldıkları referans noktası sadece kendi algıları değil birlikte çalıştıkları öğretmenlerin beklentileri de olmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne ilişkin hem yöneticiler hem de öğretmenlerin bilgilendirilebileceği ortak etkinlikler yapılabilir. Ayrıca bu etkinliklere ilişkin düzenli aralıklarla değerlendirme toplantıları planlanarak, öğretimsel liderliğin ne kadarının gerçekleştirildiğinin de takibi yapılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Eğitim kurumlarına özgü bir liderlik biçemi olan öğretimsel liderliğe ilişkin nitel-nicel yöntemlerle yapılan araştırmalar her geçen gün artmakta ve yeni ölçeklerle ölçülmekte olduğundan benzer bir meta-analiz çalışması ileriki yıllarda yeni çalışma bulguları eklenerek tekrarlanabilir ve karşılaştırma yapılabilir. Sonuçta bulunabilecek etki büyüklüğünün artması ve azalmasının sonuçları tartışılabilir.
2. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algısı arasında yöneticiler lehine orta düzeye çok yakın bir fark çıkmıştır. Hem açıklayıcı sentezleme, hem oy verme ve hem de meta-analiz sonuçları bu farklılığı doğruladığından, bu farklı algının nedenleri ve olası sonuçları araştırılabilir.

3. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarına dayalı etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların veri setindeki 2 çalışmanın (Poyraz, 2002; Beytekin, 2004) aykırı değerde olduğu belirlenmiştir. Bunların olası nedenleri araştırılabilir.
4. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarına dayalı etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların veri setindeki 4 çalışmanın (Polat, 1997; Gürsun, 2007; Gülbahar, 2010; Yılmaz, 2010) aykırı değerde olduğu belirlenmiştir. Bunların olası nedenleri araştırılabilir.
5. Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin algılarına dayalı etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların veri setindeki 1 çalışmanın (Polat, 1997) aykırı değerde olduğu belirlenmiştir. Bunun olası nedeni araştırılabilir.
6. Meta-analiz yöntemi genelde eğitim bilimleri ve özelde de eğitim yönetimi araştırmalarında stratejik bir katkı sağladığından, araştırmalarda sıklıkla kullanılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, görev ünvanı vb.) açısından sentezleme yapılarak farkın yönü ve büyüklüğünün belirlenmek istendiği birçok konuda çalışmalar yapılabilir.
7. Bu meta-analiz çalışmasında yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarına; öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve mezun olunan fakülte açısından karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. Yöneticiler açısından cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte ve öğrenim düzeyine ilişkin verilere rastlanmıştır ancak araştırmaya katılmadığından bu veriler ve daha sonra yapılacak araştırma verileri kullanılarak konu yöneticiler açısından daha belirgin bir hale getirilebilir.
8. Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere ait etki büyüklükleri en büyükten en küçüğe doğru (rastgele etkiler modeline göre) sıralandığında en büyük etki büyüklüğü “görev ünvanı”  $d=0,402$ , “mezun olunan fakülte”  $d=0,140$ , “öğrenim düzeyi”  $d=0,126$ , “branş”  $d=0,062$  ve “cinsiyet”  $d=0,048$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere, bundan sonra yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin

algılarının araştırıldığı araştırmalarda öncelik görev ünvanı, mezun olunan fakülte ve öğrenim düzeyi değişkenlerine öncelikle yer verilmelidir.

9. Bu araştırmanın bir tamamlayıcısı olmak üzere, konuya ilişkin nitel çalışmalarla bir tarama araştırması gerçekleştirilebilir.
10. Öğretimsel liderliğe ilişkin birçok yüksek lisans tezi ve daha az sayıda doktora tezi olmasına rağmen, tezlerden üretilen makaleler hariç, birkaç makale dışında özgün makaleye rastlanmamıştır. Bu konuda makale artışı özendirilmelidir.
11. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak, bu çalışma sadece Türkiye’de yapılan çalışmalara odaklanmaktaydı. Yine sınırlı ve benzer bir çalışma ile aynı konunun dünyadaki veya değişik ülkelerdeki durumuna bakılabilir ve karşılaştırma fırsatı sağlanabilir.
12. Bir meta-analiz çalışmasında moderatör analizinde alt grupların 2-8 arası önerilmektedir. Bu çalışmadaki moderatörler ve alt grupları dikkate alınarak yeni nicel çalışmalar planlanabilir.

## KAYNAKÇA

*Yıldız imi (\*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dahil edilen çalışmaları göstermektedir.*

Açıkel, C. (2009). Meta-analiz ve kanıta dayalı tıp'taki yeri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, (19), 164-172.

Ada, Ş., & Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on educational administration master ' s programs : a comparison of Turkey and the United State of America. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 462-474.

Ada, Ş., & Küçükali, R. (2006). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 397-403.

\*Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.

Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

\*Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Alabama, [http://www.bestpracticescenter.org/uploadedFiles/File/Ala\\_Continuum\\_for\\_Instructional\\_Leaders.pdf](http://www.bestpracticescenter.org/uploadedFiles/File/Ala_Continuum_for_Instructional_Leaders.pdf) Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2013.

American Psychological Association [APA]. (2012). *Publication manual of American Psychological Association* (6th edition), Washington, DC.

- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9–12.
- Argon, T., & Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri, *Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar*. Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği. <http://www.eab.org.tr/eab/index.php> Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armağan, F. Ö. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Ateş, E. (2005). *Müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin yeterlik alanlarındaki etkinliklerini gerçekleştirme düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2011). The effect of gender on organizational commitment of teachers: a meta analytic analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 628–633.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi* (4. basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- \*Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş* (4. basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- \*Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Belk, S. S. (1991). *A meta-analysis of gender differences in self-disclosure*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas, USA.

- \*Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Bilgin, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarının belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2*. Englewood, NJ: Biostat.
- Brown, L. I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes*, Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute, USA.
- Bulris, M. E. (2009). *Effects of principalship on student achievement: examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness*. Unpublished Doctoral Dissertation, East Carolina University, USA.
- Burns, R., Richard Burns (2008). *Business research methods and statistics using SPSS*. California: Sage Publications Ltd.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (3. basım). Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- \*Büyükoğan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Chambers, E. A. (2004). An introduction to meta-analysis with articles from the journal of educational research (1992-2002). *The Journal Educational Research*, 98(1), 35-44.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid. *British Research Association Annual Conference* (pp. 1-18). Exeter, UK.



- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [http://books.google.com.tr/books?id=TI0N2IRAO9oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=TI0N2IRAO9oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Collins, D. B. (2002). *The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982-2001*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, USA.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Cummingham, W.G., Cordeiro, P.A. (2006). *Educational leadership*. (3rd edition). Boston: Pearson Education Inc. USA.
- \*Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- \*Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakarya ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik* (4.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- \*Çelikkaya, E.S. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Bursa ili örneği*,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelikten, Mustafa. (1998) *The instructional leadership tasks of high school assistant principals and factors that enhance or inhibit the enactment of these tasks*, Unpublished dissertation. University of Wisconsin-Madison, USA.

\*Çetin, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerinin liderlik yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.

\*Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

\*Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

\*Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

\*Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Drucker, P. F. (2000). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları* (2. basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago, USA.

Eliot, T.S. (1934) <http://www.wisdomportal.com/Technology/TSEliot-TheRock.html>  
Erişim tarihi: 22 Temmuz 2013

Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University Press.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, S. (2011). *Meta analizinde heterojenliğin saptanmasında kullanılan yöntemlerin simülasyon tekniği ile karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ergene, T. (1999). *Effectiveness of test anxiety reduction programs : A meta-analysis review*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, USA.
- Evers, C.W., Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration*. Oxford: Elsevier Science Ltd. UK.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools, 10*(3), 349–370. doi:10.1080/15700763.2011.585537
- Farrar, A. D. (2009). *The role of emotional intelligence in leadership effectiveness: a meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, The University of Tennessee, USA.
- Fulmer, C. L. (2006). Becoming instructional leaders: *Educational Leadership and Administration, 18*(Fall), 109–129.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), ss.66–80.
- \*Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Glanz, J. (2006). *Instructional leadership*. California-USA: Corwin Press.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*, 3–8.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and Instructional Leadership*. (7th edition). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Goff, P. T., Mavrogordato, M., & Goldring, E. (2012). Instructional leadership in charter schools: Is there an organizational effect or are leadership practices the result of faculty characteristics and preferences? *Leadership and Policy in Schools, 11*(1), 1–25. doi:10.1080/15700763.2011.611923
- Goldwyn, S. (2008). *Examining educational leaders' knowledge base: Investigating educational leaders' domain knowledge of reading*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, USA.
- \*Gökyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler (Bingöl ili örneği)*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 72–96. doi:10.1080/10824660802715460
- Grissom, R. J., John J. Kim. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Guruge, S. (2002, December). *Effects of demographic characteristics on preoperative teaching outcomes: a meta-analysis: A Meta-analysis. The Canadian journal of nursing research = Revue canadienne de recherche en sciences infirmières*. University of Toronto. Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12619475>
- \*Gülbahar, B. (2010). *Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden beledikleri rollere ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, M. G. (2001). Research on instructional leadership competencies of school principals. *Education*, 132(3), 625–636.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Doçentlik Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- \*Gün, E. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Müzik Dersine İlişkin Yaklaşımları, 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* (pp. 1–10). Samsun: OMÜ.
- Günhan, F. O. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Gürocağ, E. O., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318–338.
- \*Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- H.R. 1514--113th Congress: Instructional Leadership Act of 2013. (2013). In [www.GovTrack.us](http://www.GovTrack.us). Retrieved July 22, 2013, from <http://www.govtrack.us/congress/bills/113/hr1514>
- Hallinger, P. (1982). Principal instructional management rating scale. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates. FL 34243 Leadingware.com, 813-354-3543.

- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals : From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35–49.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. doi:10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306. doi:10.1177/0013161X10383412
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., & Thomas, C. (2007). The new instructional leadership : Creating data-driven instructional systems in school. *Journal of school Leadership*, 17(March), 159–195.
- Hartung, J., Knapp, G., & Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. New Jersey: Wiley Publishing Inc.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Florida-USA: Academic Press, Inc.
- Hengkietisak, S. (1989). *Gender differences in mathematics ability : A meta-analysis of aptitude and achievement test scores*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Iowa, USA.
- Hezlett, S. A. (2003). *Who receives mentoring ? A meta-analysis of employee demographic, career history and individual differences correlates*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Minnesota, USA.
- Hoadley, U., Christie, P., & Ward, C. L. (2009). Managing to learn: instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership & Management*, 29(4), 373–389. doi:10.1080/13632430903152054
- Hoy, A.W., Hoy, W.K. (2006). *Instructional leadership: a learning-centered guide*. (2nd edition). Boston: Pearson Education Company, USA.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan) (7.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- \*İnandi, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir ? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.

- \*İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Bir meta-analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 713-739.
- \*Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderliği davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- \*Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Kaya, Ö. (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) pilot meslek lisesi yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- \*Kırılmaz, E. (2005). *Yöneticilik eğitimi faktörüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin karşılaştırılması (İstanbul ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, J. S. (2000). *Students' attitudes and perceptions toward technology*. Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, USA.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430–443.
- Kulinskaya, E., Morgenthaler, S., & Staudte, R. G. (2008). *Meta analysis: A guide to calibrating and combining statistical evidence* (p. 260). West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Kursunoglu, A., & Tanrıoğlu, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252–258. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.046
- Kurt, S. (2009). *Meta analiz'in klinik çalışmalarda kullanımı üzerine bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- \*Küp, Hakan. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. Cilt. 33, say. 159-174
- Lee, K. (1993). *The effects of instructional quality on teacher and student behaviors in physical education: A meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado, USA.
- Lemon, D. D. (2008). *Killing me softly: A meta-analysis examining risk factors associated with suicide among young african american males*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Levasseur, R. E. (2004). *The impact of a transforming leadership style on follower performance and satisfaction: A meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
- Lewis, C. P. (2004). *The relationship between extracurricular activities with academic and social competencies in school age children: a meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Loomis, K. H. (2009). *APA yayım kılavuzu*. (Çev. C. Pamay & Z. G. Üstün) (5. basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lundquist, A. R. (1993). *Gender differences in the intimacy of romantic relationships: A meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA.
- Lyons, B. J. (2010). *Principal intructional leadership behavior, as perceived by teachers and principal, at New York state recognized and non-recognized middle schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Seton Hall University, USA.
- Maryland, <http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/DF957230-EC07-4FEE-B904-7FEB176BD978/19877/MDInstructionalLeadershipRframework.pdf>  
Erişim tarihi: 23 Temmuz 2013.
- Mattar, D. (2012). Instructional leadership in Lebanese public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 509–531. doi: 10.1177/1741143212438222
- Maynard, B. R. (2010). *The absence of presence: A systematic review and meta-analysis of indicated interventions to increase student attendance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, USA.
- McCune, S. K. (1988). *A meta analytic study of adult self direction in learning: A review of the research from 1977 to 1987*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, USA.

- MEB, (2013). <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele&offset=0> Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Mulford, B., Gruu-Mark, D., & Drysdale-George, L. (2010). Australian principal instructional leadership : direct and indirect influence. *Magis*, 2(4), 299–314.
- NPBEA,(2013). <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Pages/Educational-Leadership-Policy-Standards-ISLLC-2008.aspx> Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Ohlson, M. (2009). Examining instructional leadership : A study of school culture and teacher quality characteristics influencing student outcomes. *Florida Journal of Educational Adminsitration & Policy*, 2(2), 102–113.
- \*Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumunun göreve etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: Okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 201-212.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(16), 266–282.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pettiti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Pigott, T. D. (2012). *Advances in meta-analysis*. New York: Springer Science+Business Media.
- Pincus, Tamar., C Miles, R. Froud, M. Underwood, D. Carnes, S. JC Taylor. (2011). Methodological criteria for the assessment of moderators in systematic reviews



of randomised controlled trials: A consensus study. *BMC Medical Research Methodology* 11:14 doi:10.1186/1471-2288-11-14

- \*Polat, E. (1997). *İlkokul ve ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algı ve beklentileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Poyraz, H. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pugh, P. A. (2007). *Effective educational delivery methods: A meta-analysis of cultural competence education for health care professionals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, USA.
- Rafe, E. (2006). *A meta-analysis of the interventions targeting preschool children with externalizing behaviors and an intervention program for Turkish preschool children*. Unpublished master thesis. Koc University, Graduate School of Social Sciences İstanbul.
- \*Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reiss, P. P. (2005). *Causal models of item format- and gender-related differences in performance on a large-scale mathematics assessment for grade three to grade ten*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Hawaii, USA.
- Reitzug, U. C., West, D. L., & Angel, R. (2008). Conceptualizing instructional leadership: The voices of principals. *Education and Urban Society*, 40(6), 694–714. doi:10.1177/0013124508319583
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26. doi:10.1080/15700760903026748
- \*Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- \*Sağlam, Y. (2003). *Eğitim yönetimi ve denetimi eğitimi alan ve almayan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşleri (İzmir-Buca örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- \*Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(December), 1784–1800.
- \*Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, S. (2011a). The Relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir case). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1920–1927.
- Şahin, S. (2011b). Instructional leadership in Turkey and the United States: Teachers' perspectives. *Problems Of Education In the 21st Century*, 34, 122–137.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- \*Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarter, M. (2000). *Frontal lobe / executive system ( FLEX ) functional decline associated with age : A meta-analysis of normative neuropsychological studies*. Antioch New England Graduate School.
- \*Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- \*Tekeli, Mustafa (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tennessee, (2013). <http://tn.gov/sbe/Policies/5.101%20Learning%20Centered%20Leadership.pdf> Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. [http://work-learning.com/effect\\_sizes.htm](http://work-learning.com/effect_sizes.htm) erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, P. (2009). *Cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30. doi:10.1177/0192636511404062
- Viera & Garrett (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine*, 360-363.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. A Working Paper, McREL.
- Weng, C.-H. (2004). *Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of South Dakota, USA.
- Whitman, D. S. (2009). *Emotional intelligence and leadership in organizations: A meta-analytic test of process mechanisms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, USA.
- Wiggin, H. E. J. (1991). *A meta-analysis of Hersey and Blanchard's Situational Leadership Theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, USA.
- \*Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zepeda, S. J. (2004). *Instructional Leadership for School Improvement*. Larchmont, New York: Eye On Education.

**EK1****Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik Analizi Formu**

Kodlayıcı-1

Kodlayıcı-2

Çalışma (Yazar, YIL)	Kodlama Protokolü Maddeleri (Çalışmanın İçeriği)			Kodlayıcı-1	Kodlayıcı-2	Karar
	<i>Örneklem İçeriği</i>					
	(1) Yönetici	(2) Öğretmen	(3) Yönetici+Öğretmen			
	<i>Uygulama bölgesi</i>					
	(1) Merkez İlçe	(2) İl	(3) Birkaç İl			
	<i>Uygulama Düzeyi</i>					
	(1) İlköğretim	(2) Ortaöğretim	(3) İlköğretim+Ortaöğretim			
	<i>Uygulanan Ölçek</i>					
	(1) Geliştirilen	(2) Uyarlanan	(3) Hazır Ölçek			
	<i>Ölçeğin ön uygulaması</i>					
	(1) Yapılmış	(2) Yapılmamış	(3) Belirsiz			
	<i>Örneklem İçeriği</i>					
	(1) Yönetici	(2) Öğretmen	(3) Yönetici+Öğretmen			
	<i>Uygulama bölgesi</i>					
	(1) Merkez İlçe	(2) İl	(3) Birkaç İl			
	<i>Uygulama Düzeyi</i>					
	(1) İlköğretim	(2) Ortaöğretim	(3) İlköğretim+Ortaöğretim			
	<i>Uygulanan Ölçek</i>					
	(1) Geliştirilen	(2) Uyarlanan	(3) Hazır Ölçek			
	<i>Ölçeğin ön uygulaması</i>					
	(1) Yapılmış	(2) Yapılmamış	(3) Belirsiz			

## EK 2

## Kodlama Protokolü

## I.ÇALIŞMANIN KİMLİĞİ

Çalışma No

Çalışmanın Başlığı

Yazar (lar)

Çalışma Yılı

Çalışmanın Yapıldığı İl (ler)

Çalışmanın Yayın Türü

Çalışmanın Yayınlanma Durumu


YL Tezi


Doktora Tezi


Makale


Bildiri

Yayınlanmamış

## II.ÇALIŞMANIN İÇERİĞİ

Örneklem İçeriği

Uygulama bölgesi

Uygulama Düzeyi

Uygulanan Ölçek

Ölçeğin ön uygulaması


Yönetici

Merkez İlçe

İlköğretim

Geliştirilen

Yapılmış


Öğretmen

İl

Ortaöğretim

Uyarlanan

Yapılmamış


Yönetici+Öğretmen

Birkaç il

İlköğretim+Ortaöğretim

Hazır Ölçek

Belirsiz

## III.ÇALIŞMA VERİLERİ

## Cinsiyet

	Cinsiyet	
	Erkek	Kadın
X		
S		
n		
t		
X <sup>2</sup>		
F		
KW		

## Görev Ünvanı

	Görev Ünvanı	
	Yönetici	Öğretmen
X		
S		
n		
t		
X <sup>2</sup>		
F		
KW		

## Branş

	Branş	
	Sınıf Öğrt.	Branş Öğrt.
X		
S		
n		
t		
X <sup>2</sup>		
F		
KW		

## Öğrenim Düzeyi

	Öğrenim Düzeyi	
	Ön Lisans	Lisans
X		
S		
n		
t		
X <sup>2</sup>		
F		
KW		

## Fakülte

	Fakülte	
	Eğt. Fak.	Diğer Fak.
X		
S		
n		
t		
X <sup>2</sup>		
F		
KW		

### EK 3

#### Araştırmaya Dahil Edilmeyen Çalışmalar (78 adet)

- Acat, M. Bahattin., Ahmet Arın. (2006). Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş.*
- Ada, Şükrü., Rıdvak Küçükali. (2006). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Davranışları (Erzurum İl Örneği). Kazım Karabekir Eğitim Fak. Dergisi. Makale. *Kuramsal bir çalışma.*
- Ada, Şükrü., Sedat Gümüş. (2012). Öğretim Liderliği Kavramının Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programlarına Yansımaları (Türkiye ve ABD Örnekleri) . IOJES Makale. *Nitel bir çalışma*
- Akdağ, Bülent. (2002). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonusunu Tanımlama. Eğitim Araştırmaları Sayı.9 Makale. *Nitel bir çalışma*
- Akgün, Nuri. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği. Abant İzzet Baysal Üniv. Doktora tezi. *Nitel bir çalışma*
- Aksoy, Esra., Halil Işık. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. Sosyal Bilimler Dergisi. Makale. *Tezin/Makalenin verileri*
- Aksu, Ali., Yusuf Gemici., Haluk İşler. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliklerine İlişkin Görüşler. Mili Eğitim. Makale. *Nitel Bir Çalışma*
- Argon, Türkan., Cemil Keskin. (2009). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini İle Örgütsel Değişim Becerileri . IV.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Argon, Türkan., Murat Mercan. (2009). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirebilme Düzeyleri. Eğitim Araştırmaları Birliği, Çanakkale. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Arın, Ahmet. (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Arın, Ahmet., Bahattin Acat. (2008). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. III.Eğitim Yönetimi Kongresi, Eskişehir. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş*
- Arslan (Özyurt), Gülgün. (2007). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Arslantaş, H. İsmail., Metin Özkan. (2012). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetmede Yapıcı veya Yıkıcı Olmaları Öğretim Liderliği Davranışlarının Yordayıcısı mıdır? VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*

- Aslan, Mefkure., Naciye Aksoy. (2009). Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Denizli. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş.*
- Bayrak, Nevin. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Buyrukçu, Fevzi. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örnekleme farklı, sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği.*
- Can, Niyazi. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Makale. *Kuramsal bir çalışma*
- Can, Niyazi. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. Journal of Theory and Practice in Education. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Can, Niyazi. (2010). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi. Dumlupınar Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi. Makale. *Nitel bir çalışma*
- Can, Niyazi. (2012). Öğretim Liderliği Bağlamında Yükseköğretim Elemanlarının Yöneticilerden Beklentileri. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya. Bildiri. *Nitel bir çalışma*
- Çalık, Temel., Ferudun Sezgin, Hasan Kavgacı, Ali Çağatay Kılınç. (2011). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Kollektif Öğretmen Yeterliliğine Etkisi: Öğretmen Öz Yeterliliğinin Rolü . XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Burdur. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Çelik, Vehbi. (2007). Eğitimsel Liderlik. PegemA yayıncılık. Kitap. *Kuramsal bir çalışma*
- Çelik, Veli. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Adana il merkezi örneği) Adana Çukurova Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Çelik, Methi. (2010). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. Selçuk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Çoban, Seher. (2010). İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örnekleme farklı, müfettişlerin öğretim liderliği.*
- Deniz, Taşan. (2003). Özel okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve bu davranışların okul başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Duran, Mustafa. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine milli eğitim örgütünün yönetsel yapı ve işleyişlerinin etkilerinin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Erdoğan, İrfan. (2000) Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık. Kitap. *Kuramsal bir çalışma*
- Ergen, Yusuf. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği). Celal Bayar Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*



- Erol, Aysun. (2012). Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Sınıf Şube Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması. İstanbul Maltepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örneklem farklı,rehber öğretmenlerin öğretim liderliği*
- Eryiğit, Cemile.(2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları . İstanbul Yeditepe Üniversitesi.Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Gökkyer, Necmi. (2004). Öğretim Liderliği. Yesevi Yayıncılık. Kitap. *Nitel bir çalışma*
- Gökkyer, Necmi. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Denizli. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş*
- Gül, Mehmet. (2001). İlköğretim denetçilerinin öğretim liderliği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örneklem farklı, denetçilerin öğretim liderliği*
- Gülcan, Murat Gürkan (2012). Research On Instructional Leadership Competencies Of School Principals. Education. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Gültepe (Keskin), Gülfer. (2010). Ödemiş İlçesi İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları. Ankara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Gün, Pınar. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterlikleri İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örneklem farklı, öğretmenlerin öğretim liderliği*
- Gündoğar, Dilara. (2010). Özel İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerinin Eğitim Liderliğinin Veli Algılarına Göre Değerlendirilmesi. İstanbul Maltepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *örneklem farklı,veli algısı*
- Güngör, Hasan Ferhat. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Güven, Hüseyin. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Yönetiminde Karşılaştıkları sorunlar (Aydın İli Örneği). Adnan Menderes Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Hilton, Sevgi. (2004). Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri. İstanbul Yıldız Teknik Üniverstesi. Yüksek Lisans Tezi. *Örneklem farklı, Öğrenci algıları*
- Kaşkaya, Alper. (2007). Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği (Erzincan İli Örneği). Kayseri Erciyes Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Kazancıoğlu, M.Murat. (2008). Özel Okullarda Üst Düzey Yöneticilerin Liderlik Tarzları ve Okul Etkililiği Üzerine Bir Çalışma: İstanbul Örneği. İstanbul Yeditepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Nitel Bir Çalışma*
- Keşan, Cenk., Deniz Kaya. (2011) Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açuları. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Makale. *örneklem farklı,üniversite mezunlarının görüşleri*
- Köse, M. Fatih., Esra Karadağ. (2008). Okul Yöneticilerinin Zorunlu Ders Yükümlülükleri ve Öğretimsel Liderlik Rollerini. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*

- Kurşunoğlu, Aydan., Abdurrahman Tanrıoğen. (2007). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Değişmeye İlişkin Tutumları Üzerinde Etkisi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Kurşunoğlu, Aydan., Abdurrahman Tanrıoğen. (2009). The Relationship Between Teachers' Perceptions Towards Instructional Leadership of Their Principals and Teachers' Attitude Towards Change. World Conference on Educational Sciences, Kyrenia, North Cyprus. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Memişoğlu, Salih Paşa., Mahmut Sağır.(2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş.*
- Özdemir, Servet., Feridun Sezgin. ((2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Manas Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi. Makale . *Kuramsal bir çalışma.*
- Recepoğlu, Ergün., Servet Özdemir (2012). Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş*
- Recepoğlu, Ergün., Servet Özdemir (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. XXI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul. Bildiri. *Teze dönüştürülmüş.*
- Sağır, Mahmut., Salih Paşa Memişoğlu. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Makale. *Tezin/Makalenin verileri*
- Sağır, Mahmut., Salih Paşa Memişoğlu. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar. 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Bildiri. *Tezin/Makalenin verileri*
- Saygınar, M.Sinan. (2006). Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Saygınar, M.Sinan. (2007). Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları. Havacılık ve Uzak Teknolojileri Dergisi. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Serin, M. Koray., Bekir Buluç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Serin, M.Koray. (2011). İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Konya İli Örneği). Ankara Gazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Sezer, Şenol., Durdağı Akan & Şükrü Ada (2012). Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya. Bildiri . *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Sotiropfski, Kseanela. (2008). Türkiye ve Arnavutluk'taki Üniversite Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması. Ankara Gazi Üniversitesi. Doktora Tezi. *örneklem farklı, Yüksek öğrenimdeki yöneticiler*

- Sotirofski, Kseanela. (2011). Comparing the Educational Leadership Roles of Albanian and Turkish Higher Education Institutions Administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, pp-3560-3565. Bildiri. *örneklem farklı,yüksek öğrenimle ilgili*
- Şahin, Bülent. (2007). Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış . Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.Yüksek Lisans Tezi. *Nitel Bir Çalışma*
- Şahin, Semiha. (2008). Öğretimsel Liderlik ve Okullardaki Gelişme Kültürü Arasındaki İlişkiler.Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Şahin, Semiha. (2011). Instructional Leadership in Turkey and the US: Teachers' Perspectives. *Problems of Education in the 21st Century*. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Şahin, Semiha. (2011). The Relationship between Instructional Leadership Style and School Culture (Izmir Case). KUYEB. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Şahin, Zeynep. (2011). Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri. Malatya İnönü Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Nitel Bir Çalışma*
- Şentuna, Duygu Alphan. (2007). Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Nitel Bir Çalışma*
- Şişman, Mehmet. (2004). Öğretim Liderliği. PegemA Yayıncılık. Kitap. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Tanrıoğen, Abdurrahman. (1995). Okuldaki Öğretimin ve Personelin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model. Eğitim Yönetimi. Makale. *Nitel bir çalışma*
- Tatlıoğlu, Kasım., Emin Okan Okyay. (2012). Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği). *Turkish Studies*. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Tıkır, Nida. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği). Gaziantep Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Ülker, Melis. (2009). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları. Kocaeli Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Ünal, Ali., Methi Çelik. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Yaşar, Mehmet., Necati Öztürk., Emine Demirbaş. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği). 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. Bildiri. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Yenal, Hakan., Nejat İra. (2005). Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Beklentileri (Celal Bayar Üni. Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Örneği). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli. Bildiri. *Örneklem farklı, Öğrenci algıları*
- Yıldırım, Didem. (2007). Öğretmenlerin Algıları Açısından eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. İstanbul Yeditepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*

- Yıldız, Nadir Namık. (2008). Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. İstanbul Yeditepe Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Yörük, Sinan., Akdağ, Gonca Akalın. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuramsal Eğitim Bilim. Makale. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*
- Yücel, Ebru. (2005). Özel ve devlet ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması. Sakarya Üniversitesi.Yüksek Lisans Tezi. *Kodlama Protokolüne uygun veri içermiyor*

## EK 4

### Ulaşılan ve Ulaşılamayan Çalışmaların Yazar ve Danışmanlarına Gönderilen E-Mail Örneği

Konu: Öğretimsel Liderliğe İlişkin Bir Meta-Analiz Çalışması

Sayın .....

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz" adlı doktora tezi hazırlamaktayım.

Meta-analiz çalışmalarında, yayına kabul edilmemiş, yayınlanmamış çalışmaların verilerine de ulaşılması ve bunların analize dahil edilmesi öngörülmektedir. Bu amaçla,

- danışmanlığını yaptığınız ..... tarafından hazırlanmış olan "....." adlı yüksek lisans tezi,
- "....." adlı çalışmanız,
- "....." adlı çalışmanız ve
- "....." adlı bildiriniz

dışında "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerini" konu edinen, yayına kabul edilmemiş, yayınlanmamış çalışmalarınız varsa, bunların verilerini doktora tezimde yapmayı öngördüğüm meta-analizde kullanmak istiyorum.

Bu kapsamda herhangi bir çalışmanız olup olmadığına ilişkin cevabınızı ve katkılarınızı bekliyorum.

Saygılarımla.

**Ali KIŞ**

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYD Bilim Dalı  
44280 Merkez Kampüsü, MALATYA

[ali.kis@inonu.edu.tr](mailto:ali.kis@inonu.edu.tr)

[alakis44@gmail.com](mailto:alakis44@gmail.com)

Ofis : +90-422 377 4915

GSM: +90-533 422 8346

<http://iys.inonu.edu.tr/index.php?web=alakis&dil=tr>

## EK 5

### Öğretmen Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
1	AKDAG, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,028	0,075	0,006
2	AKSOY, 2006	B1	Independent groups (means, SD's)	0,090	0,106	0,011
3	AKSOY, 2006	B2	Independent groups (means, SD's)	0,148	0,106	0,011
4	AKSOY, 2006	B3	Independent groups (means, SD's)	0,068	0,106	0,011
5	AKSOY, 2006	B4	Independent groups (means, SD's)	0,057	0,106	0,011
6	AKSOY, 2006	B5	Independent groups (means, SD's)	0,042	0,106	0,011
7	ATES, 2005	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,197	0,122	0,015
8	BALCI, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,043	0,089	0,008
9	BAYRAKER, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,294	0,141	0,020
10	BEYTEKIN, 2004	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,016	0,190	0,036
11	BEYTEKIN, 2004	B2	Independent groups (means, SD's)	0,030	0,190	0,036
12	BEYTEKIN, 2004	B3	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,190	0,036
13	BEYTEKIN, 2004	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,031	0,190	0,036
14	BEYTEKIN, 2004	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,118	0,191	0,036
15	BEYTEKIN, 2004	B6	Independent groups (means, SD's)	0,015	0,190	0,036
16	BILGIN, 2008	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,099	0,144	0,021
17	BILGIN, 2008	B2	Independent groups (means, SD's)	0,067	0,144	0,021
18	BILGIN, 2008	B3	Independent groups (means, SD's)	0,144	0,144	0,021
19	BILGIN, 2008	B4	Independent groups (means, SD's)	0,138	0,144	0,021
20	BUYUKDOGAN, 2003	B1	Independent groups (means, SD's)	0,052	0,127	0,016
21	BUYUKDOGAN, 2003	B2	Independent groups (means, SD's)	0,207	0,127	0,016
22	BUYUKDOGAN, 2003	B3	Independent groups (means, SD's)	0,221	0,127	0,016
23	BUYUKDOGAN, 2003	B4	Independent groups (means, SD's)	0,208	0,127	0,016
24	BUYUKDOGAN, 2003	B5	Independent groups (means, SD's)	0,173	0,127	0,016
25	CALHAN, 1999	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,217	0,135	0,018
26	CALHAN, 1999	B10	Independent groups (means, SD's)	-0,059	0,134	0,018
27	CALHAN, 1999	B11	Independent groups (means, SD's)	0,098	0,134	0,018
28	CALHAN, 1999	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,121	0,134	0,018
29	CALHAN, 1999	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,198	0,135	0,018
30	CALHAN, 1999	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,102	0,134	0,018
31	CALHAN, 1999	B5	Independent groups (means, SD's)	0,010	0,134	0,018
32	CALHAN, 1999	B6	Independent groups (means, SD's)	-0,304	0,135	0,018
33	CALHAN, 1999	B7	Independent groups (means, SD's)	-0,107	0,134	0,018
34	CALHAN, 1999	B8	Independent groups (means, SD's)	-0,019	0,134	0,018
35	CALHAN, 1999	B9	Independent groups (means, SD's)	-0,177	0,135	0,018
36	CELEBI, 2009	B1	Independent groups (means, SD's)	0,368	0,153	0,023
37	CELEBI, 2009	B10	Independent groups (means, SD's)	0,599	0,155	0,024

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
38	CELEBI, 2009	B2	Independent groups (means, SD's)	0,349	0,153	0,023
39	CELEBI, 2009	B3	Independent groups (means, SD's)	0,483	0,154	0,024
40	CELEBI, 2009	B4	Independent groups (means, SD's)	0,435	0,153	0,023
41	CELEBI, 2009	B5	Independent groups (means, SD's)	0,448	0,153	0,023
42	CELEBI, 2009	B6	Independent groups (means, SD's)	0,098	0,151	0,023
43	CELEBI, 2009	B7	Independent groups (means, SD's)	0,483	0,154	0,024
44	CELEBI, 2009	B8	Independent groups (means, SD's)	0,569	0,154	0,024
45	CELEBI, 2009	B9	Independent groups (means, SD's)	0,504	0,154	0,024
46	CELIKKAYA, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,101	0,130	0,017
47	CELIKKAYA, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,101	0,130	0,017
48	CELIKKAYA, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,068	0,130	0,017
49	CELIKKAYA, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	0,132	0,130	0,017
50	CETIN, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,107	0,115	0,013
51	COSAR, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,267	0,122	0,015
52	COSAR, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,231	0,122	0,015
53	COSAR, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,394	0,122	0,015
54	COSAR, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,306	0,122	0,015
55	COSAR, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,122	0,121	0,015
56	DEMIRAL, 2007	B1	Independent groups (means, SD's)	0,035	0,104	0,011
57	DEMIRAL, 2007	B2	Independent groups (means, SD's)	0,133	0,104	0,011
58	DEMIRAL, 2007	B3	Independent groups (means, SD's)	0,219	0,104	0,011
59	DEMIRAL, 2007	B4	Independent groups (means, SD's)	0,179	0,104	0,011
60	DERBEDEK, 2008	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,004	0,109	0,012
61	G.KAYA, 2008	B1	Independent groups (means, SD's)	0,209	0,176	0,031
62	G.KAYA, 2008	B2	Independent groups (means, SD's)	0,231	0,176	0,031
63	G.KAYA, 2008	B3	Independent groups (means, SD's)	0,062	0,176	0,031
64	G.KAYA, 2008	B4	Independent groups (means, SD's)	0,106	0,176	0,031
65	G.KAYA, 2008	B5	Independent groups (means, SD's)	0,222	0,176	0,031
66	GEZICI, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,173	0,211	0,045
67	GOKYER, 2004	B1	Independent groups (means, SD's)	0,235	0,102	0,010
68	GOKYER, 2004	B2	Independent groups (means, SD's)	0,197	0,102	0,010
69	GOKYER, 2004	B3	Independent groups (means, SD's)	0,246	0,102	0,010
70	GOKYER, 2004	B4	Independent groups (means, SD's)	0,199	0,102	0,010
71	GOKYER, 2004	B5	Independent groups (means, SD's)	0,206	0,102	0,010
72	GOKYER, 2004	B6	Independent groups (means, SD's)	0,162	0,102	0,010
73	GOKYER, 2004	B7	Independent groups (means, SD's)	0,250	0,102	0,010
74	GULBAHAR, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,177	0,091	0,008
75	GULBAHAR, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,203	0,091	0,008
76	GULBAHAR, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,214	0,091	0,008
77	GULBAHAR, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,104	0,091	0,008
78	GULBAHAR, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,231	0,091	0,008
79	GULBAHAR, 2010	B6	Independent groups (means, SD's)	0,174	0,091	0,008

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
80	GUN, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,118	0,336	0,113
81	GURUN, 2007	B1	Independent groups (means, SD's)	0,029	0,096	0,009
82	GURUN, 2007	B2	Independent groups (means, SD's)	0,019	0,096	0,009
83	GURUN, 2007	B3	Independent groups (means, SD's)	0,015	0,096	0,009
84	GURUN, 2007	B4	Independent groups (means, SD's)	0,009	0,096	0,009
85	GURUN, 2007	B5	Independent groups (means, SD's)	0,063	0,096	0,009
86	INCELER, 2005	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,082	0,094	0,009
87	INCELER, 2005	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,089	0,094	0,009
88	INCELER, 2005	B3	Independent groups (means, SD's)	0,116	0,094	0,009
89	INCELER, 2005	B4	Independent groups (means, SD's)	1,349	0,104	0,011
90	INCELER, 2005	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,174	0,094	0,009
91	KARATAY, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	0,067	0,064	0,004
92	KARATAY, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	0,088	0,064	0,004
93	KARATAY, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	0,118	0,064	0,004
94	KARATAY, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	0,191	0,065	0,004
95	KARATAY, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	0,247	0,065	0,004
96	ONDER, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,044	0,095	0,009
97	ONDER, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,046	0,095	0,009
98	ONDER, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,027	0,095	0,009
99	ONDER, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,164	0,095	0,009
100	ONDER, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,037	0,095	0,009
101	POLAT, 1997	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,541	0,171	0,029
102	POYRAZ, 2002	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,283	0,147	0,021
103	RECEPOGLU, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	0,117	0,062	0,004
104	RECEPOGLU, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	0,184	0,062	0,004
105	RECEPOGLU, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	0,171	0,062	0,004
106	RECEPOGLU, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,625	0,064	0,004
107	RECEPOGLU, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	0,164	0,062	0,004
108	SAGIR, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,056	0,051	0,003
109	SAGIR, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,055	0,051	0,003
110	SAGIR, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,066	0,051	0,003
111	SAGIR, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	0,032	0,051	0,003
112	SAGIR, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	0,023	0,051	0,003
113	SAGLAM, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,230	0,190	0,036
114	SAYIN, 2010	S1	Independent groups (std difference)	0,202	0,119	0,014
115	SAYIN, 2010	S10	Independent groups (std difference)	0,296	0,120	0,014
116	SAYIN, 2010	S11	Independent groups (std difference)	0,393	0,120	0,014
117	SAYIN, 2010	S12	Independent groups (std difference)	0,242	0,119	0,014
118	SAYIN, 2010	S13	Independent groups (std difference)	0,214	0,119	0,014
119	SAYIN, 2010	S14	Independent groups (std difference)	0,183	0,119	0,014
120	SAYIN, 2010	S15	Independent groups (std difference)	0,316	0,120	0,014
121	SAYIN, 2010	S16	Independent groups (std difference)	0,240	0,119	0,014



No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
122	SAYIN, 2010	S17	Independent groups (std difference)	0,190	0,119	0,014
123	SAYIN, 2010	S18	Independent groups (std difference)	0,190	0,119	0,014
124	SAYIN, 2010	S19	Independent groups (std difference)	0,451	0,120	0,014
125	SAYIN, 2010	S2	Independent groups (std difference)	0,205	0,119	0,014
126	SAYIN, 2010	S20	Independent groups (std difference)	0,264	0,119	0,014
127	SAYIN, 2010	S21	Independent groups (std difference)	0,350	0,120	0,014
128	SAYIN, 2010	S22	Independent groups (std difference)	0,143	0,119	0,014
129	SAYIN, 2010	S23	Independent groups (std difference)	0,168	0,119	0,014
130	SAYIN, 2010	S24	Independent groups (std difference)	0,338	0,120	0,014
131	SAYIN, 2010	S25	Independent groups (std difference)	0,160	0,119	0,014
132	SAYIN, 2010	S26	Independent groups (std difference)	0,325	0,120	0,014
133	SAYIN, 2010	S27	Independent groups (std difference)	0,172	0,119	0,014
134	SAYIN, 2010	S28	Independent groups (std difference)	0,181	0,119	0,014
135	SAYIN, 2010	S29	Independent groups (std difference)	0,128	0,119	0,014
136	SAYIN, 2010	S3	Independent groups (std difference)	0,318	0,120	0,014
137	SAYIN, 2010	S30	Independent groups (std difference)	0,234	0,119	0,014
138	SAYIN, 2010	S31	Independent groups (std difference)	0,289	0,120	0,014
139	SAYIN, 2010	S32	Independent groups (std difference)	0,237	0,119	0,014
140	SAYIN, 2010	S33	Independent groups (std difference)	0,109	0,119	0,014
141	SAYIN, 2010	S34	Independent groups (std difference)	0,213	0,119	0,014
142	SAYIN, 2010	S35	Independent groups (std difference)	0,253	0,119	0,014
143	SAYIN, 2010	S36	Independent groups (std difference)	0,137	0,119	0,014
144	SAYIN, 2010	S37	Independent groups (std difference)	0,172	0,119	0,014
145	SAYIN, 2010	S38	Independent groups (std difference)	0,215	0,119	0,014
146	SAYIN, 2010	S39	Independent groups (std difference)	0,272	0,119	0,014
147	SAYIN, 2010	S4	Independent groups (std difference)	0,354	0,120	0,014
148	SAYIN, 2010	S40	Independent groups (std difference)	0,334	0,120	0,014
149	SAYIN, 2010	S41	Independent groups (std difference)	0,238	0,119	0,014
150	SAYIN, 2010	S42	Independent groups (std difference)	0,321	0,120	0,014
151	SAYIN, 2010	S43	Independent groups (std difference)	0,316	0,120	0,014
152	SAYIN, 2010	S44	Independent groups (std difference)	0,245	0,119	0,014
153	SAYIN, 2010	S45	Independent groups (std difference)	0,062	0,119	0,014
154	SAYIN, 2010	S46	Independent groups (std difference)	0,232	0,119	0,014
155	SAYIN, 2010	S47	Independent groups (std difference)	0,241	0,119	0,014
156	SAYIN, 2010	S48	Independent groups (std difference)	0,349	0,120	0,014
157	SAYIN, 2010	S49	Independent groups (std difference)	0,127	0,119	0,014
158	SAYIN, 2010	S5	Independent groups (std difference)	0,313	0,120	0,014
159	SAYIN, 2010	S50	Independent groups (std difference)	0,253	0,119	0,014
160	SAYIN, 2010	S6	Independent groups (std difference)	0,375	0,120	0,014
161	SAYIN, 2010	S7	Independent groups (std difference)	0,233	0,119	0,014
162	SAYIN, 2010	S8	Independent groups (std difference)	0,477	0,121	0,015
163	SAYIN, 2010	S9	Independent groups (std difference)	0,285	0,120	0,014

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
164	SONMEZ, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,471	0,120	0,014
165	SONMEZ, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,050	0,119	0,014
166	SONMEZ, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,364	0,120	0,014
167	SONMEZ, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,365	0,120	0,014
168	SONMEZ, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,053	0,119	0,014
169	TAHAOGLU, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,094	0,075	0,006
170	TAS, 2000	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,015	0,092	0,009
171	TAS, 2000	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,052	0,092	0,009
172	TAS, 2000	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,040	0,092	0,009
173	TAS, 2000	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,014	0,092	0,009
174	TAS, 2000	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,027	0,092	0,009
175	TEKELI, 2005	Ölçek	Independent groups (Sample size, t)	-0,056	0,091	0,008
176	TOKER, 2007	B1	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,120	0,014
177	TOKER, 2007	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,120	0,120	0,014
178	TOKER, 2007	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,053	0,120	0,014
179	TOKER, 2007	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,018	0,120	0,014
180	TOKER, 2007	B5	Independent groups (means, SD's)	0,177	0,120	0,014
181	YILMAZ, 2010	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,102	0,097	0,009
182	YUCE, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,036	0,100	0,010
183	YUCE, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,025	0,100	0,010
184	YUCE, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,036	0,100	0,010
185	YUCE, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,076	0,100	0,010
186	YUCE, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,090	0,100	0,010
187	KUP, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	0,057	0,112	0,013
188	KUP, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	0,066	0,112	0,013
189	KUP, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	0,042	0,112	0,013
190	KUP, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,026	0,112	0,013
191	KUP, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,091	0,112	0,013

## EK 6

Öğretmen Branş Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin  
Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
1	AKDAG, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,129	0,082	0,007
2	AKDAG, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	0,030	0,082	0,007
3	AKDAG, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	-0,031	0,082	0,007
4	AKDAG, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	0,127	0,082	0,007
5	AKDAG, 2009	S13	Independent groups (std difference)	0,224	0,082	0,007
6	AKDAG, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,071	0,082	0,007
7	AKDAG, 2009	S15	Independent groups (std difference)	0,353	0,082	0,007
8	AKDAG, 2009	S16	Independent groups (std difference)	0,356	0,082	0,007
9	AKDAG, 2009	S17	Independent groups (std difference)	0,340	0,082	0,007
10	AKDAG, 2009	S18	Independent groups (std difference)	0,270	0,082	0,007
11	AKDAG, 2009	S19	Independent groups (std difference)	0,328	0,082	0,007
12	AKDAG, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,107	0,082	0,007
13	AKDAG, 2009	S20	Independent groups (std difference)	0,289	0,082	0,007
14	AKDAG, 2009	S21	Independent groups (std difference)	0,233	0,082	0,007
15	AKDAG, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,082	0,007
16	AKDAG, 2009	S23	Independent groups (std difference)	0,227	0,082	0,007
17	AKDAG, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,036	0,082	0,007
18	AKDAG, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,076	0,082	0,007
19	AKDAG, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,058	0,082	0,007
20	AKDAG, 2009	S6	Independent groups (std difference)	0,419	0,082	0,007
21	AKDAG, 2009	S7	Independent groups (std difference)	0,313	0,082	0,007
22	AKDAG, 2009	S8	Independent groups (std difference)	0,368	0,082	0,007
23	AKDAG, 2009	S9	Independent groups (std difference)	0,442	0,083	0,007
24	AKSOY, 2006	B1	Independent groups (means, SD's)	0,312	0,111	0,012
25	AKSOY, 2006	B2	Independent groups (means, SD's)	0,438	0,112	0,012
26	AKSOY, 2006	B3	Independent groups (means, SD's)	0,326	0,111	0,012
27	AKSOY, 2006	B4	Independent groups (means, SD's)	0,317	0,111	0,012
28	AKSOY, 2006	B5	Independent groups (means, SD's)	0,206	0,111	0,012
29	BALCI, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,061	0,145	0,021
30	BAYRAKER, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,337	0,132	0,017
31	CAKICI, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,022	0,107	0,012
32	CAKICI, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,005	0,107	0,012
33	CAKICI, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,034	0,107	0,012
34	CAKICI, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,011	0,107	0,012
35	CETIN, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,094	0,121	0,015
36	DEMIRAL, 2007	B1	Independent groups (means, SD's)	0,194	0,104	0,011
37	DEMIRAL, 2007	B2	Independent groups (means, SD's)	0,284	0,105	0,011
38	DEMIRAL, 2007	B3	Independent groups (means, SD's)	0,252	0,105	0,011

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
39	DEMIRAL, 2007	B4	Independent groups (means, SD's)	0,244	0,105	0,011
40	DEMIRAL, 2009	B1	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,089	0,008
41	DEMIRAL, 2009	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,027	0,089	0,008
42	DEMIRAL, 2009	B3	Independent groups (means, SD's)	0,012	0,089	0,008
43	DEMIRAL, 2009	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,013	0,089	0,008
44	GULBAHAR, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,029	0,085	0,007
45	GULBAHAR, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,043	0,085	0,007
46	GULBAHAR, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,010	0,085	0,007
47	GULBAHAR, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,019	0,085	0,007
48	GULBAHAR, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,044	0,085	0,007
49	GULBAHAR, 2010	B6	Independent groups (means, SD's)	-0,046	0,085	0,007
50	RECEPOGLU, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,039	0,062	0,004
51	RECEPOGLU, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,076	0,062	0,004
52	RECEPOGLU, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,066	0,062	0,004
53	RECEPOGLU, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,009	0,062	0,004
54	RECEPOGLU, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,052	0,062	0,004
55	TAHAOGLU, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,001	0,076	0,006
56	TAS, 2000	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,161	0,132	0,017
57	TAS, 2000	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,090	0,132	0,017
58	TAS, 2000	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,091	0,132	0,017
59	TAS, 2000	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,175	0,132	0,018
60	TAS, 2000	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,104	0,132	0,017
61	TEKELI, 2005	Ölçek	Independent groups (std difference)	0,065	0,111	0,012
62	YILMAZ, 2010	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,020	0,091	0,008
63	YUCE, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,110	0,094	0,009
64	YUCE, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,088	0,094	0,009
65	YUCE, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	-0,048	0,094	0,009
66	YUCE, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,011	0,094	0,009
67	YUCE, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,011	0,094	0,009
68	KUP, 2011	B1	Independent groups (means, SD's)	0,076	0,116	0,014
69	KUP, 2011	B2	Independent groups (means, SD's)	0,033	0,116	0,014
70	KUP, 2011	B3	Independent groups (means, SD's)	0,071	0,116	0,014
71	KUP, 2011	B4	Independent groups (means, SD's)	0,103	0,116	0,014
72	KUP, 2011	B5	Independent groups (means, SD's)	0,129	0,116	0,014

## EK 7

Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
1	AKDAG, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,027	0,101	0,010
2	ARSLAN, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,195	0,213	0,046
3	ARSLAN, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	0,485	0,215	0,046
4	ARSLAN, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,277	0,214	0,046
5	ARSLAN, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	0,548	0,216	0,047
6	ARSLAN, 2009	S13	Independent groups (means, SD's)	0,320	0,214	0,046
7	ARSLAN, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,209	0,214	0,046
8	ARSLAN, 2009	S15	Independent groups (means, SD's)	0,233	0,214	0,046
9	ARSLAN, 2009	S16	Independent groups (means, SD's)	0,243	0,214	0,046
10	ARSLAN, 2009	S17	Independent groups (means, SD's)	0,383	0,214	0,046
11	ARSLAN, 2009	S18	Independent groups (means, SD's)	0,148	0,213	0,046
12	ARSLAN, 2009	S19	Independent groups (means, SD's)	0,282	0,214	0,046
13	ARSLAN, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,127	0,213	0,045
14	ARSLAN, 2009	S20	Independent groups (means, SD's)	-0,126	0,213	0,045
15	ARSLAN, 2009	S21	Independent groups (means, SD's)	0,496	0,215	0,046
16	ARSLAN, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,334	0,214	0,046
17	ARSLAN, 2009	S23	Independent groups (means, SD's)	0,585	0,216	0,047
18	ARSLAN, 2009	S24	Independent groups (means, SD's)	0,223	0,214	0,046
19	ARSLAN, 2009	S25	Independent groups (means, SD's)	0,178	0,213	0,046
20	ARSLAN, 2009	S26	Independent groups (means, SD's)	0,357	0,214	0,046
21	ARSLAN, 2009	S27	Independent groups (means, SD's)	0,443	0,215	0,046
22	ARSLAN, 2009	S28	Independent groups (means, SD's)	0,362	0,214	0,046
23	ARSLAN, 2009	S29	Independent groups (means, SD's)	0,051	0,213	0,045
24	ARSLAN, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,112	0,213	0,045
25	ARSLAN, 2009	S30	Independent groups (means, SD's)	0,328	0,214	0,046
26	ARSLAN, 2009	S31	Independent groups (means, SD's)	0,281	0,214	0,046
27	ARSLAN, 2009	S32	Independent groups (means, SD's)	0,312	0,214	0,046
28	ARSLAN, 2009	S33	Independent groups (means, SD's)	0,254	0,214	0,046
29	ARSLAN, 2009	S34	Independent groups (means, SD's)	0,429	0,215	0,046
30	ARSLAN, 2009	S35	Independent groups (means, SD's)	0,537	0,216	0,047
31	ARSLAN, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,233	0,214	0,046
32	ARSLAN, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,483	0,215	0,046
33	ARSLAN, 2009	S6	Independent groups (means, SD's)	0,339	0,214	0,046
34	ARSLAN, 2009	S7	Independent groups (means, SD's)	0,232	0,214	0,046
35	ARSLAN, 2009	S8	Independent groups (means, SD's)	0,236	0,214	0,046
36	ARSLAN, 2009	S9	Independent groups (means, SD's)	0,224	0,214	0,046
37	BAYRAKER, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,236	0,242	0,059
38	BILGIN, 2008	B1	Independent groups (means, SD's)	0,188	0,183	0,033

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
39	BILGIN, 2008	B2	Independent groups (means, SD's)	0,199	0,183	0,033
40	BILGIN, 2008	B3	Independent groups (means, SD's)	0,454	0,184	0,034
41	BILGIN, 2008	B4	Independent groups (means, SD's)	0,193	0,183	0,033
42	COSAR, 2010	B1	Independent groups (std difference)	0,090	0,225	0,051
43	COSAR, 2010	B2	Independent groups (std difference)	0,153	0,225	0,051
44	COSAR, 2010	B3	Independent groups (std difference)	0,099	0,225	0,051
45	COSAR, 2010	B4	Independent groups (std difference)	0,185	0,226	0,051
46	COSAR, 2010	B5	Independent groups (std difference)	0,125	0,225	0,051
47	DEMIRAL, 2007	B1	Independent groups (std difference)	0,130	0,175	0,031
48	DEMIRAL, 2007	B2	Independent groups (std difference)	0,202	0,175	0,031
49	DEMIRAL, 2007	B3	Independent groups (std difference)	0,185	0,175	0,031
50	DEMIRAL, 2007	B4	Independent groups (std difference)	0,189	0,175	0,031
51	GULBAHAR, 2010	B1	Independent groups (std difference)	0,386	0,108	0,012
52	GULBAHAR, 2010	B2	Independent groups (std difference)	0,441	0,108	0,012
53	GULBAHAR, 2010	B3	Independent groups (std difference)	0,319	0,107	0,012
54	GULBAHAR, 2010	B4	Independent groups (std difference)	0,407	0,108	0,012
55	GULBAHAR, 2010	B5	Independent groups (std difference)	0,314	0,107	0,012
56	GULBAHAR, 2010	B6	Independent groups (std difference)	0,355	0,108	0,012
57	POYRAZ, 2002	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,469	0,294	0,086
58	SAGLAM, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,044	0,301	0,090
59	TAHAOGLU, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,031	0,106	0,011
60	TEKELI, 2005	Ölçek	Independent groups (std difference)	0,134	0,115	0,013

## EK 8

### Öğretmen Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
1	AKDAG, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,074	0,096	0,009
2	AKDAG, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,096	0,009
3	AKDAG, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,233	0,096	0,009
4	AKDAG, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	-0,194	0,096	0,009
5	AKDAG, 2009	S13	Independent groups (means, SD's)	0,214	0,096	0,009
6	AKDAG, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,096	0,096	0,009
7	AKDAG, 2009	S15	Independent groups (means, SD's)	0,154	0,096	0,009
8	AKDAG, 2009	S16	Independent groups (means, SD's)	0,232	0,096	0,009
9	AKDAG, 2009	S17	Independent groups (means, SD's)	0,129	0,096	0,009
10	AKDAG, 2009	S18	Independent groups (means, SD's)	0,143	0,096	0,009
11	AKDAG, 2009	S19	Independent groups (means, SD's)	0,158	0,096	0,009
12	AKDAG, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,175	0,096	0,009
13	AKDAG, 2009	S20	Independent groups (means, SD's)	0,299	0,096	0,009
14	AKDAG, 2009	S21	Independent groups (means, SD's)	0,204	0,096	0,009
15	AKDAG, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,182	0,096	0,009
16	AKDAG, 2009	S23	Independent groups (means, SD's)	0,261	0,096	0,009
17	AKDAG, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,099	0,096	0,009
18	AKDAG, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,090	0,096	0,009
19	AKDAG, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,226	0,096	0,009
20	AKDAG, 2009	S6	Independent groups (means, SD's)	0,255	0,096	0,009
21	AKDAG, 2009	S7	Independent groups (means, SD's)	0,123	0,096	0,009
22	AKDAG, 2009	S8	Independent groups (means, SD's)	0,261	0,096	0,009
23	AKDAG, 2009	S9	Independent groups (means, SD's)	0,220	0,096	0,009
24	ARSLAN, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	-0,026	0,179	0,032
25	ARSLAN, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	-0,010	0,179	0,032
26	ARSLAN, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,202	0,179	0,032
27	ARSLAN, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	0,131	0,179	0,032
28	ARSLAN, 2009	S13	Independent groups (means, SD's)	0,107	0,179	0,032
29	ARSLAN, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,179	0,032
30	ARSLAN, 2009	S15	Independent groups (means, SD's)	0,249	0,179	0,032
31	ARSLAN, 2009	S16	Independent groups (means, SD's)	0,113	0,179	0,032
32	ARSLAN, 2009	S17	Independent groups (means, SD's)	0,111	0,179	0,032
33	ARSLAN, 2009	S18	Independent groups (means, SD's)	0,171	0,179	0,032
34	ARSLAN, 2009	S19	Independent groups (means, SD's)	0,267	0,179	0,032
35	ARSLAN, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	-0,060	0,179	0,032
36	ARSLAN, 2009	S20	Independent groups (means, SD's)	0,068	0,179	0,032
37	ARSLAN, 2009	S21	Independent groups (means, SD's)	0,296	0,180	0,032
38	ARSLAN, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,167	0,179	0,032

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
39	ARSLAN, 2009	S23	Independent groups (means, SD's)	0,081	0,179	0,032
40	ARSLAN, 2009	S24	Independent groups (means, SD's)	0,130	0,179	0,032
41	ARSLAN, 2009	S25	Independent groups (means, SD's)	0,147	0,179	0,032
42	ARSLAN, 2009	S26	Independent groups (means, SD's)	-0,053	0,179	0,032
43	ARSLAN, 2009	S27	Independent groups (means, SD's)	-0,030	0,179	0,032
44	ARSLAN, 2009	S28	Independent groups (means, SD's)	0,126	0,179	0,032
45	ARSLAN, 2009	S29	Independent groups (means, SD's)	0,151	0,179	0,032
46	ARSLAN, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,232	0,179	0,032
47	ARSLAN, 2009	S30	Independent groups (means, SD's)	-0,052	0,179	0,032
48	ARSLAN, 2009	S31	Independent groups (means, SD's)	-0,026	0,179	0,032
49	ARSLAN, 2009	S32	Independent groups (means, SD's)	0,032	0,179	0,032
50	ARSLAN, 2009	S33	Independent groups (means, SD's)	0,140	0,179	0,032
51	ARSLAN, 2009	S34	Independent groups (means, SD's)	0,096	0,179	0,032
52	ARSLAN, 2009	S35	Independent groups (means, SD's)	0,126	0,179	0,032
53	ARSLAN, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,170	0,179	0,032
54	ARSLAN, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,093	0,179	0,032
55	ARSLAN, 2009	S6	Independent groups (means, SD's)	0,237	0,179	0,032
56	ARSLAN, 2009	S7	Independent groups (means, SD's)	0,172	0,179	0,032
57	ARSLAN, 2009	S8	Independent groups (means, SD's)	0,060	0,179	0,032
58	ARSLAN, 2009	S9	Independent groups (means, SD's)	0,174	0,179	0,032
59	BALCI, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,008	0,114	0,013
60	BAYRAKER, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,148	0,022
61	BILGIN, 2008	B1	Independent groups (means, SD's)	0,121	0,204	0,042
62	BILGIN, 2008	B2	Independent groups (means, SD's)	0,074	0,204	0,042
63	BILGIN, 2008	B3	Independent groups (means, SD's)	0,009	0,204	0,042
64	BILGIN, 2008	B4	Independent groups (means, SD's)	0,126	0,204	0,042
65	BUYUKDOGAN, 2003	B1	Independent groups (std difference)	0,171	0,312	0,097
66	BUYUKDOGAN, 2003	B2	Independent groups (std difference)	0,168	0,312	0,097
67	BUYUKDOGAN, 2003	B3	Independent groups (std difference)	0,178	0,312	0,097
68	BUYUKDOGAN, 2003	B4	Independent groups (std difference)	0,241	0,312	0,097
69	BUYUKDOGAN, 2003	B5	Independent groups (std difference)	0,189	0,312	0,097
70	CETIN, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,037	0,156	0,024
71	COSAR, 2010	B1	Independent groups (std difference)	0,078	0,154	0,024
72	COSAR, 2010	B2	Independent groups (std difference)	0,132	0,154	0,024
73	COSAR, 2010	B3	Independent groups (std difference)	0,086	0,154	0,024
74	COSAR, 2010	B4	Independent groups (std difference)	0,160	0,154	0,024
75	COSAR, 2010	B5	Independent groups (std difference)	0,108	0,154	0,024
76	DEMIRAL, 2007	B1	Independent groups (std difference)	0,126	0,150	0,022
77	DEMIRAL, 2007	B2	Independent groups (std difference)	0,195	0,150	0,022
78	DEMIRAL, 2007	B3	Independent groups (std difference)	0,179	0,150	0,022
79	DEMIRAL, 2007	B4	Independent groups (std difference)	0,182	0,150	0,022
80	DERBEDEK, 2008	Ölçek	Independent groups (std difference)	0,064	0,157	0,025
81	GEZICI, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,105	0,592	0,351
82	GULBAHAR, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,388	0,146	0,021



No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
83	GULBAHAR, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,438	0,147	0,021
84	GULBAHAR, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,386	0,146	0,021
85	GULBAHAR, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,460	0,147	0,022
86	GULBAHAR, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,336	0,146	0,021
87	GULBAHAR, 2010	B6	Independent groups (means, SD's)	0,373	0,146	0,021
88	GUROCAK VE HACIFAZLIOGLU, 2012	B1	Independent groups (std difference)	0,051	0,228	0,052
89	GUROCAK VE HACIFAZLIOGLU, 2012	B2	Independent groups (std difference)	0,148	0,228	0,052
90	GUROCAK VE HACIFAZLIOGLU, 2012	B3	Independent groups (std difference)	0,196	0,228	0,052
91	GUROCAK VE HACIFAZLIOGLU, 2012	B4	Independent groups (std difference)	0,256	0,229	0,052
92	GUROCAK VE HACIFAZLIOGLU, 2012	B5	Independent groups (std difference)	0,208	0,228	0,052
93	GURSUN, 2007	B1	Independent groups (std difference)	0,372	0,180	0,032
94	GURSUN, 2007	B2	Independent groups (std difference)	0,378	0,180	0,032
95	GURSUN, 2007	B3	Independent groups (std difference)	0,433	0,181	0,033
96	GURSUN, 2007	B4	Independent groups (std difference)	0,383	0,180	0,033
97	GURSUN, 2007	B5	Independent groups (std difference)	0,402	0,180	0,033
98	KARATAY, 2011	B1	Independent groups (std difference)	0,063	0,162	0,026
99	KARATAY, 2011	B2	Independent groups (std difference)	0,091	0,162	0,026
100	KARATAY, 2011	B3	Independent groups (std difference)	0,072	0,162	0,026
101	KARATAY, 2011	B4	Independent groups (std difference)	0,097	0,162	0,026
102	KARATAY, 2011	B5	Independent groups (std difference)	0,076	0,162	0,026
103	POLAT, 1997	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,453	0,222	0,049
104	POYRAZ, 2002	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,011	0,200	0,040
105	RECEPOGLU, 2011	B1	Independent groups (std difference)	0,091	0,103	0,011
106	RECEPOGLU, 2011	B2	Independent groups (std difference)	0,089	0,103	0,011
107	RECEPOGLU, 2011	B3	Independent groups (std difference)	0,069	0,103	0,011
108	RECEPOGLU, 2011	B4	Independent groups (std difference)	0,077	0,103	0,011
109	RECEPOGLU, 2011	B5	Independent groups (std difference)	0,100	0,103	0,011
110	SAGIR, 2011	B1	Independent groups (std difference)	0,123	0,081	0,007
111	SAGIR, 2011	B2	Independent groups (std difference)	0,151	0,081	0,007
112	SAGIR, 2011	B3	Independent groups (std difference)	0,116	0,081	0,007
113	SAGIR, 2011	B4	Independent groups (std difference)	0,142	0,081	0,007
114	SAGIR, 2011	B5	Independent groups (std difference)	0,135	0,081	0,007
115	SAGLAM, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,250	0,218	0,047
116	TAHAOGLU, 2007	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,156	0,119	0,014
117	TAS, 2000	B1	Independent groups (means, SD's)	0,398	0,145	0,021
118	TAS, 2000	B2	Independent groups (means, SD's)	0,307	0,145	0,021
119	TAS, 2000	B3	Independent groups (means, SD's)	0,339	0,145	0,021
120	TAS, 2000	B4	Independent groups (means, SD's)	0,234	0,144	0,021
121	TAS, 2000	B5	Independent groups (means, SD's)	0,318	0,145	0,021
122	TEKELI, 2005	Ölçek	Independent groups (std difference)	0,192	0,165	0,027

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
123	YILMAZ, 2010	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,117	0,125	0,016
124	YUCE, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,060	0,120	0,014
125	YUCE, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,163	0,120	0,014
126	YUCE, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,155	0,120	0,014
127	YUCE, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,108	0,120	0,014
128	YUCE, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,045	0,120	0,014

## EK 9

### Görev Ünvanı Değişkenine Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine İlişkin Hesaplanan Etki Büyüklükleri Tablosu

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
1	AKDAG, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,405	0,168	0,028
2	AKDAG, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	-0,093	0,167	0,028
3	AKDAG, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,195	0,167	0,028
4	AKDAG, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	-0,254	0,167	0,028
5	AKDAG, 2009	S13	Independent groups (std difference)	0,282	0,167	0,028
6	AKDAG, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,474	0,168	0,028
7	AKDAG, 2009	S15	Independent groups (std difference)	0,446	0,168	0,028
8	AKDAG, 2009	S16	Independent groups (std difference)	0,450	0,168	0,028
9	AKDAG, 2009	S17	Independent groups (std difference)	0,430	0,168	0,028
10	AKDAG, 2009	S18	Independent groups (std difference)	0,341	0,168	0,028
11	AKDAG, 2009	S19	Independent groups (std difference)	0,414	0,168	0,028
12	AKDAG, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,444	0,168	0,028
13	AKDAG, 2009	S20	Independent groups (std difference)	0,365	0,168	0,028
14	AKDAG, 2009	S21	Independent groups (std difference)	0,294	0,167	0,028
15	AKDAG, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,212	0,167	0,028
16	AKDAG, 2009	S23	Independent groups (std difference)	0,287	0,167	0,028
17	AKDAG, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,559	0,168	0,028
18	AKDAG, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,346	0,168	0,028
19	AKDAG, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,343	0,168	0,028
20	AKDAG, 2009	S6	Independent groups (std difference)	0,529	0,168	0,028
21	AKDAG, 2009	S7	Independent groups (std difference)	0,395	0,168	0,028
22	AKDAG, 2009	S8	Independent groups (std difference)	0,465	0,168	0,028
23	AKDAG, 2009	S9	Independent groups (std difference)	0,558	0,168	0,028
24	BALCI, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	0,160	0,138	0,019
25	BAYRAKER, 2003	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,045	0,162	0,026
26	BEYTEKIN, 2004	B1	Independent groups (means, SD's)	1,324	0,226	0,051
27	BEYTEKIN, 2004	B2	Independent groups (means, SD's)	1,258	0,224	0,050
28	BEYTEKIN, 2004	B3	Independent groups (means, SD's)	1,310	0,225	0,051
29	BEYTEKIN, 2004	B4	Independent groups (means, SD's)	1,379	0,227	0,051
30	BEYTEKIN, 2004	B5	Independent groups (means, SD's)	1,370	0,227	0,051
31	BEYTEKIN, 2004	B6	Independent groups (means, SD's)	1,257	0,224	0,050
32	CAKICI, 2010	S1	Independent groups (means, SD's)	0,297	0,143	0,021
33	CAKICI, 2010	S10	Independent groups (means, SD's)	0,331	0,143	0,021
34	CAKICI, 2010	S11	Independent groups (means, SD's)	-0,589	0,144	0,021
35	CAKICI, 2010	S12	Independent groups (means, SD's)	-0,353	0,143	0,021
36	CAKICI, 2010	S13	Independent groups (means, SD's)	-0,546	0,144	0,021
37	CAKICI, 2010	S14	Independent groups (means, SD's)	-0,300	0,143	0,021
38	CAKICI, 2010	S15	Independent groups (means, SD's)	-0,578	0,144	0,021
39	CAKICI, 2010	S16	Independent groups (means, SD's)	-0,354	0,143	0,021
40	CAKICI, 2010	S17	Independent groups (means, SD's)	-0,445	0,144	0,021

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
41	CAKICI, 2010	S18	Independent groups (means, SD's)	-0,587	0,144	0,021
42	CAKICI, 2010	S19	Independent groups (means, SD's)	-0,446	0,144	0,021
43	CAKICI, 2010	S2	Independent groups (means, SD's)	0,413	0,144	0,021
44	CAKICI, 2010	S20	Independent groups (means, SD's)	-0,448	0,144	0,021
45	CAKICI, 2010	S21	Independent groups (means, SD's)	-0,367	0,143	0,021
46	CAKICI, 2010	S22	Independent groups (means, SD's)	-0,249	0,143	0,020
47	CAKICI, 2010	S23	Independent groups (means, SD's)	-0,251	0,143	0,020
48	CAKICI, 2010	S24	Independent groups (means, SD's)	-0,149	0,143	0,020
49	CAKICI, 2010	S25	Independent groups (means, SD's)	-0,518	0,144	0,021
50	CAKICI, 2010	S26	Independent groups (means, SD's)	-0,665	0,145	0,021
51	CAKICI, 2010	S27	Independent groups (means, SD's)	-0,546	0,144	0,021
52	CAKICI, 2010	S28	Independent groups (means, SD's)	-0,502	0,144	0,021
53	CAKICI, 2010	S29	Independent groups (means, SD's)	-0,358	0,143	0,021
54	CAKICI, 2010	S3	Independent groups (means, SD's)	0,540	0,144	0,021
55	CAKICI, 2010	S30	Independent groups (means, SD's)	-0,501	0,144	0,021
56	CAKICI, 2010	S31	Independent groups (means, SD's)	-0,217	0,143	0,020
57	CAKICI, 2010	S32	Independent groups (means, SD's)	-0,243	0,143	0,020
58	CAKICI, 2010	S33	Independent groups (means, SD's)	-0,458	0,144	0,021
59	CAKICI, 2010	S34	Independent groups (means, SD's)	-0,488	0,144	0,021
60	CAKICI, 2010	S35	Independent groups (means, SD's)	-0,408	0,144	0,021
61	CAKICI, 2010	S36	Independent groups (means, SD's)	-0,686	0,145	0,021
62	CAKICI, 2010	S37	Independent groups (means, SD's)	-0,596	0,144	0,021
63	CAKICI, 2010	S38	Independent groups (means, SD's)	-0,617	0,144	0,021
64	CAKICI, 2010	S4	Independent groups (means, SD's)	0,479	0,144	0,021
65	CAKICI, 2010	S5	Independent groups (means, SD's)	0,460	0,144	0,021
66	CAKICI, 2010	S6	Independent groups (means, SD's)	0,286	0,143	0,021
67	CAKICI, 2010	S7	Independent groups (means, SD's)	0,337	0,143	0,021
68	CAKICI, 2010	S8	Independent groups (means, SD's)	0,349	0,143	0,021
69	CAKICI, 2010	S9	Independent groups (means, SD's)	0,566	0,144	0,021
70	CELEBI, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,239	0,161	0,026
71	CELEBI, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	0,569	0,162	0,026
72	CELEBI, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,443	0,161	0,026
73	CELEBI, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	0,472	0,162	0,026
74	CELEBI, 2009	S13	Independent groups (means, SD's)	0,238	0,161	0,026
75	CELEBI, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,519	0,162	0,026
76	CELEBI, 2009	S15	Independent groups (means, SD's)	0,367	0,161	0,026
77	CELEBI, 2009	S16	Independent groups (means, SD's)	0,384	0,161	0,026
78	CELEBI, 2009	S17	Independent groups (means, SD's)	0,405	0,161	0,026
79	CELEBI, 2009	S18	Independent groups (means, SD's)	0,457	0,162	0,026
80	CELEBI, 2009	S19	Independent groups (means, SD's)	0,463	0,162	0,026
81	CELEBI, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,371	0,161	0,026
82	CELEBI, 2009	S20	Independent groups (means, SD's)	0,513	0,162	0,026
83	CELEBI, 2009	S21	Independent groups (means, SD's)	0,534	0,162	0,026
84	CELEBI, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,595	0,163	0,026
85	CELEBI, 2009	S23	Independent groups (means, SD's)	0,420	0,161	0,026

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
86	CELEBI, 2009	S24	Independent groups (means, SD's)	0,599	0,163	0,026
87	CELEBI, 2009	S25	Independent groups (means, SD's)	0,525	0,162	0,026
88	CELEBI, 2009	S26	Independent groups (means, SD's)	0,317	0,161	0,026
89	CELEBI, 2009	S27	Independent groups (means, SD's)	0,388	0,161	0,026
90	CELEBI, 2009	S28	Independent groups (means, SD's)	0,451	0,162	0,026
91	CELEBI, 2009	S29	Independent groups (means, SD's)	0,460	0,162	0,026
92	CELEBI, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,495	0,162	0,026
93	CELEBI, 2009	S30	Independent groups (means, SD's)	0,503	0,162	0,026
94	CELEBI, 2009	S31	Independent groups (means, SD's)	0,538	0,162	0,026
95	CELEBI, 2009	S32	Independent groups (means, SD's)	0,218	0,160	0,026
96	CELEBI, 2009	S33	Independent groups (means, SD's)	0,328	0,161	0,026
97	CELEBI, 2009	S34	Independent groups (means, SD's)	0,344	0,161	0,026
98	CELEBI, 2009	S35	Independent groups (means, SD's)	0,374	0,161	0,026
99	CELEBI, 2009	S36	Independent groups (means, SD's)	0,240	0,161	0,026
100	CELEBI, 2009	S37	Independent groups (means, SD's)	0,475	0,162	0,026
101	CELEBI, 2009	S38	Independent groups (means, SD's)	0,477	0,162	0,026
102	CELEBI, 2009	S39	Independent groups (means, SD's)	0,462	0,162	0,026
103	CELEBI, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,427	0,161	0,026
104	CELEBI, 2009	S40	Independent groups (means, SD's)	0,405	0,161	0,026
105	CELEBI, 2009	S41	Independent groups (means, SD's)	0,510	0,162	0,026
106	CELEBI, 2009	S42	Independent groups (means, SD's)	0,568	0,162	0,026
107	CELEBI, 2009	S43	Independent groups (means, SD's)	0,554	0,162	0,026
108	CELEBI, 2009	S44	Independent groups (means, SD's)	0,605	0,163	0,026
109	CELEBI, 2009	S45	Independent groups (means, SD's)	0,541	0,162	0,026
110	CELEBI, 2009	S46	Independent groups (means, SD's)	0,553	0,162	0,026
111	CELEBI, 2009	S47	Independent groups (means, SD's)	0,512	0,162	0,026
112	CELEBI, 2009	S48	Independent groups (means, SD's)	0,272	0,161	0,026
113	CELEBI, 2009	S49	Independent groups (means, SD's)	0,463	0,162	0,026
114	CELEBI, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,456	0,162	0,026
115	CELEBI, 2009	S50	Independent groups (means, SD's)	0,515	0,162	0,026
116	CELEBI, 2009	S51	Independent groups (means, SD's)	0,412	0,161	0,026
117	CELEBI, 2009	S52	Independent groups (means, SD's)	0,399	0,161	0,026
118	CELEBI, 2009	S53	Independent groups (means, SD's)	0,465	0,162	0,026
119	CELEBI, 2009	S54	Independent groups (means, SD's)	0,484	0,162	0,026
120	CELEBI, 2009	S55	Independent groups (means, SD's)	0,299	0,161	0,026
121	CELEBI, 2009	S56	Independent groups (means, SD's)	0,364	0,161	0,026
122	CELEBI, 2009	S57	Independent groups (means, SD's)	0,356	0,161	0,026
123	CELEBI, 2009	S58	Independent groups (means, SD's)	0,497	0,162	0,026
124	CELEBI, 2009	S6	Independent groups (means, SD's)	0,344	0,161	0,026
125	CELEBI, 2009	S7	Independent groups (means, SD's)	0,377	0,161	0,026
126	CELEBI, 2009	S8	Independent groups (means, SD's)	0,422	0,161	0,026
127	CELEBI, 2009	S9	Independent groups (means, SD's)	0,564	0,162	0,026
128	CETIN, 2009	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	-0,136	0,199	0,040
129	DEMIRAL, 2007	S1	Independent groups (means, SD's)	0,012	0,163	0,026
130	DEMIRAL, 2007	S10	Independent groups (means, SD's)	-0,128	0,163	0,026

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
131	DEMIRAL, 2007	S11	Independent groups (means, SD's)	0,028	0,163	0,026
132	DEMIRAL, 2007	S12	Independent groups (means, SD's)	0,092	0,163	0,026
133	DEMIRAL, 2007	S13	Independent groups (means, SD's)	0,257	0,163	0,027
134	DEMIRAL, 2007	S14	Independent groups (means, SD's)	0,191	0,163	0,026
135	DEMIRAL, 2007	S15	Independent groups (means, SD's)	-0,486	0,163	0,027
136	DEMIRAL, 2007	S16	Independent groups (means, SD's)	0,148	0,163	0,026
137	DEMIRAL, 2007	S17	Independent groups (means, SD's)	0,328	0,163	0,027
138	DEMIRAL, 2007	S18	Independent groups (means, SD's)	0,048	0,163	0,026
139	DEMIRAL, 2007	S19	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,163	0,026
140	DEMIRAL, 2007	S2	Independent groups (means, SD's)	-0,093	0,163	0,026
141	DEMIRAL, 2007	S20	Independent groups (means, SD's)	-0,226	0,163	0,027
142	DEMIRAL, 2007	S21	Independent groups (means, SD's)	-0,170	0,163	0,026
143	DEMIRAL, 2007	S22	Independent groups (means, SD's)	0,033	0,163	0,026
144	DEMIRAL, 2007	S23	Independent groups (means, SD's)	-0,064	0,163	0,026
145	DEMIRAL, 2007	S24	Independent groups (means, SD's)	0,185	0,163	0,026
146	DEMIRAL, 2007	S25	Independent groups (means, SD's)	0,035	0,163	0,026
147	DEMIRAL, 2007	S26	Independent groups (means, SD's)	-0,576	0,164	0,027
148	DEMIRAL, 2007	S27	Independent groups (means, SD's)	-0,011	0,163	0,026
149	DEMIRAL, 2007	S28	Independent groups (means, SD's)	-0,073	0,163	0,026
150	DEMIRAL, 2007	S29	Independent groups (means, SD's)	-0,018	0,163	0,026
151	DEMIRAL, 2007	S3	Independent groups (means, SD's)	-0,218	0,163	0,027
152	DEMIRAL, 2007	S30	Independent groups (means, SD's)	0,245	0,163	0,027
153	DEMIRAL, 2007	S31	Independent groups (means, SD's)	0,029	0,163	0,026
154	DEMIRAL, 2007	S32	Independent groups (means, SD's)	0,291	0,163	0,027
155	DEMIRAL, 2007	S33	Independent groups (means, SD's)	0,018	0,163	0,026
156	DEMIRAL, 2007	S34	Independent groups (means, SD's)	-0,083	0,163	0,026
157	DEMIRAL, 2007	S35	Independent groups (means, SD's)	0,163	0,163	0,026
158	DEMIRAL, 2007	S36	Independent groups (means, SD's)	0,033	0,163	0,026
159	DEMIRAL, 2007	S37	Independent groups (means, SD's)	-0,325	0,163	0,027
160	DEMIRAL, 2007	S38	Independent groups (means, SD's)	0,425	0,163	0,027
161	DEMIRAL, 2007	S39	Independent groups (means, SD's)	0,262	0,163	0,027
162	DEMIRAL, 2007	S4	Independent groups (means, SD's)	-0,055	0,163	0,026
163	DEMIRAL, 2007	S40	Independent groups (means, SD's)	0,452	0,163	0,027
164	DEMIRAL, 2007	S41	Independent groups (means, SD's)	0,173	0,163	0,026
165	DEMIRAL, 2007	S42	Independent groups (means, SD's)	0,116	0,163	0,026
166	DEMIRAL, 2007	S43	Independent groups (means, SD's)	0,037	0,163	0,026
167	DEMIRAL, 2007	S44	Independent groups (means, SD's)	0,235	0,163	0,027
168	DEMIRAL, 2007	S45	Independent groups (means, SD's)	-0,290	0,163	0,027
169	DEMIRAL, 2007	S46	Independent groups (means, SD's)	0,213	0,163	0,027
170	DEMIRAL, 2007	S47	Independent groups (means, SD's)	0,038	0,163	0,026
171	DEMIRAL, 2007	S48	Independent groups (means, SD's)	-0,374	0,163	0,027
172	DEMIRAL, 2007	S49	Independent groups (means, SD's)	0,206	0,163	0,026
173	DEMIRAL, 2007	S5	Independent groups (means, SD's)	-0,317	0,163	0,027
174	DEMIRAL, 2007	S50	Independent groups (means, SD's)	0,316	0,163	0,027
175	DEMIRAL, 2007	S51	Independent groups (means, SD's)	0,431	0,163	0,027

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
176	DEMIRAL, 2007	S52	Independent groups (means, SD's)	-0,384	0,163	0,027
177	DEMIRAL, 2007	S53	Independent groups (means, SD's)	0,045	0,163	0,026
178	DEMIRAL, 2007	S54	Independent groups (means, SD's)	-0,424	0,163	0,027
179	DEMIRAL, 2007	S55	Independent groups (means, SD's)	0,012	0,163	0,026
180	DEMIRAL, 2007	S56	Independent groups (means, SD's)	0,055	0,163	0,026
181	DEMIRAL, 2007	S57	Independent groups (means, SD's)	0,134	0,163	0,026
182	DEMIRAL, 2007	S58	Independent groups (means, SD's)	0,130	0,163	0,026
183	DEMIRAL, 2007	S59	Independent groups (means, SD's)	-0,113	0,163	0,026
184	DEMIRAL, 2007	S6	Independent groups (means, SD's)	0,076	0,163	0,026
185	DEMIRAL, 2007	S60	Independent groups (means, SD's)	0,063	0,163	0,026
186	DEMIRAL, 2007	S61	Independent groups (means, SD's)	0,189	0,163	0,026
187	DEMIRAL, 2007	S62	Independent groups (means, SD's)	0,024	0,163	0,026
188	DEMIRAL, 2007	S63	Independent groups (means, SD's)	0,292	0,163	0,027
189	DEMIRAL, 2007	S64	Independent groups (means, SD's)	0,044	0,163	0,026
190	DEMIRAL, 2007	S65	Independent groups (means, SD's)	0,105	0,163	0,026
191	DEMIRAL, 2007	S7	Independent groups (means, SD's)	-0,174	0,163	0,026
192	DEMIRAL, 2007	S8	Independent groups (means, SD's)	0,381	0,163	0,027
193	DEMIRAL, 2007	S9	Independent groups (means, SD's)	-0,014	0,163	0,026
194	DEMIRAL, 2009	S1	Independent groups (means, SD's)	0,765	0,121	0,015
195	DEMIRAL, 2009	S10	Independent groups (means, SD's)	0,677	0,121	0,015
196	DEMIRAL, 2009	S11	Independent groups (means, SD's)	0,623	0,121	0,015
197	DEMIRAL, 2009	S12	Independent groups (means, SD's)	0,497	0,120	0,014
198	DEMIRAL, 2009	S13	Independent groups (means, SD's)	0,381	0,120	0,014
199	DEMIRAL, 2009	S14	Independent groups (means, SD's)	0,667	0,121	0,015
200	DEMIRAL, 2009	S15	Independent groups (means, SD's)	0,640	0,121	0,015
201	DEMIRAL, 2009	S16	Independent groups (means, SD's)	0,357	0,120	0,014
202	DEMIRAL, 2009	S17	Independent groups (means, SD's)	0,570	0,121	0,015
203	DEMIRAL, 2009	S18	Independent groups (means, SD's)	0,767	0,121	0,015
204	DEMIRAL, 2009	S19	Independent groups (means, SD's)	0,623	0,121	0,015
205	DEMIRAL, 2009	S2	Independent groups (means, SD's)	0,673	0,121	0,015
206	DEMIRAL, 2009	S20	Independent groups (means, SD's)	0,493	0,120	0,014
207	DEMIRAL, 2009	S21	Independent groups (means, SD's)	0,539	0,120	0,015
208	DEMIRAL, 2009	S22	Independent groups (means, SD's)	0,585	0,121	0,015
209	DEMIRAL, 2009	S23	Independent groups (means, SD's)	0,483	0,120	0,014
210	DEMIRAL, 2009	S24	Independent groups (means, SD's)	0,634	0,121	0,015
211	DEMIRAL, 2009	S25	Independent groups (means, SD's)	0,692	0,121	0,015
212	DEMIRAL, 2009	S26	Independent groups (means, SD's)	0,527	0,120	0,014
213	DEMIRAL, 2009	S27	Independent groups (means, SD's)	0,261	0,120	0,014
214	DEMIRAL, 2009	S28	Independent groups (means, SD's)	0,456	0,120	0,014
215	DEMIRAL, 2009	S29	Independent groups (means, SD's)	0,552	0,121	0,015
216	DEMIRAL, 2009	S3	Independent groups (means, SD's)	0,704	0,121	0,015
217	DEMIRAL, 2009	S30	Independent groups (means, SD's)	0,626	0,121	0,015
218	DEMIRAL, 2009	S31	Independent groups (means, SD's)	0,609	0,121	0,015
219	DEMIRAL, 2009	S32	Independent groups (means, SD's)	0,460	0,120	0,014
220	DEMIRAL, 2009	S33	Independent groups (means, SD's)	0,513	0,120	0,014

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
221	DEMIRAL, 2009	S34	Independent groups (means, SD's)	0,366	0,120	0,014
222	DEMIRAL, 2009	S35	Independent groups (means, SD's)	0,538	0,120	0,015
223	DEMIRAL, 2009	S36	Independent groups (means, SD's)	0,671	0,121	0,015
224	DEMIRAL, 2009	S37	Independent groups (means, SD's)	0,623	0,121	0,015
225	DEMIRAL, 2009	S38	Independent groups (means, SD's)	0,700	0,121	0,015
226	DEMIRAL, 2009	S39	Independent groups (means, SD's)	0,846	0,122	0,015
227	DEMIRAL, 2009	S4	Independent groups (means, SD's)	0,560	0,121	0,015
228	DEMIRAL, 2009	S40	Independent groups (means, SD's)	0,594	0,121	0,015
229	DEMIRAL, 2009	S41	Independent groups (means, SD's)	0,710	0,121	0,015
230	DEMIRAL, 2009	S42	Independent groups (means, SD's)	0,617	0,121	0,015
231	DEMIRAL, 2009	S43	Independent groups (means, SD's)	0,684	0,121	0,015
232	DEMIRAL, 2009	S44	Independent groups (means, SD's)	0,565	0,121	0,015
233	DEMIRAL, 2009	S45	Independent groups (means, SD's)	0,498	0,120	0,014
234	DEMIRAL, 2009	S5	Independent groups (means, SD's)	0,728	0,121	0,015
235	DEMIRAL, 2009	S6	Independent groups (means, SD's)	0,622	0,121	0,015
236	DEMIRAL, 2009	S7	Independent groups (means, SD's)	0,651	0,121	0,015
237	DEMIRAL, 2009	S8	Independent groups (means, SD's)	0,553	0,121	0,015
238	DEMIRAL, 2009	S9	Independent groups (means, SD's)	0,683	0,121	0,015
239	GOKYER, 2004	S1	Independent groups (means, SD's)	0,285	0,184	0,034
240	GOKYER, 2004	S10	Independent groups (means, SD's)	0,375	0,185	0,034
241	GOKYER, 2004	S11	Independent groups (means, SD's)	0,529	0,185	0,034
242	GOKYER, 2004	S12	Independent groups (means, SD's)	0,481	0,185	0,034
243	GOKYER, 2004	S13	Independent groups (means, SD's)	0,908	0,186	0,035
244	GOKYER, 2004	S14	Independent groups (means, SD's)	0,721	0,185	0,034
245	GOKYER, 2004	S15	Independent groups (means, SD's)	0,471	0,185	0,034
246	GOKYER, 2004	S16	Independent groups (means, SD's)	0,404	0,185	0,034
247	GOKYER, 2004	S17	Independent groups (means, SD's)	0,306	0,184	0,034
248	GOKYER, 2004	S18	Independent groups (means, SD's)	0,393	0,185	0,034
249	GOKYER, 2004	S19	Independent groups (means, SD's)	-0,031	0,184	0,034
250	GOKYER, 2004	S2	Independent groups (means, SD's)	-0,128	0,184	0,034
251	GOKYER, 2004	S20	Independent groups (means, SD's)	0,559	0,185	0,034
252	GOKYER, 2004	S21	Independent groups (means, SD's)	0,325	0,184	0,034
253	GOKYER, 2004	S22	Independent groups (means, SD's)	0,482	0,185	0,034
254	GOKYER, 2004	S23	Independent groups (means, SD's)	0,532	0,185	0,034
255	GOKYER, 2004	S24	Independent groups (means, SD's)	0,241	0,184	0,034
256	GOKYER, 2004	S25	Independent groups (means, SD's)	0,185	0,184	0,034
257	GOKYER, 2004	S26	Independent groups (means, SD's)	0,254	0,184	0,034
258	GOKYER, 2004	S27	Independent groups (means, SD's)	0,294	0,184	0,034
259	GOKYER, 2004	S28	Independent groups (means, SD's)	0,364	0,185	0,034
260	GOKYER, 2004	S29	Independent groups (means, SD's)	0,775	0,186	0,034
261	GOKYER, 2004	S3	Independent groups (means, SD's)	0,083	0,184	0,034
262	GOKYER, 2004	S30	Independent groups (means, SD's)	0,624	0,185	0,034
263	GOKYER, 2004	S31	Independent groups (means, SD's)	0,402	0,185	0,034
264	GOKYER, 2004	S32	Independent groups (means, SD's)	0,566	0,185	0,034
265	GOKYER, 2004	S33	Independent groups (means, SD's)	0,412	0,185	0,034



No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
266	GOKYER, 2004	S34	Independent groups (means, SD's)	0,187	0,184	0,034
267	GOKYER, 2004	S35	Independent groups (means, SD's)	0,163	0,184	0,034
268	GOKYER, 2004	S36	Independent groups (means, SD's)	0,558	0,185	0,034
269	GOKYER, 2004	S37	Independent groups (means, SD's)	0,118	0,184	0,034
270	GOKYER, 2004	S38	Independent groups (means, SD's)	0,302	0,184	0,034
271	GOKYER, 2004	S39	Independent groups (means, SD's)	0,265	0,184	0,034
272	GOKYER, 2004	S4	Independent groups (means, SD's)	0,261	0,184	0,034
273	GOKYER, 2004	S40	Independent groups (means, SD's)	0,219	0,184	0,034
274	GOKYER, 2004	S41	Independent groups (means, SD's)	0,246	0,184	0,034
275	GOKYER, 2004	S42	Independent groups (means, SD's)	0,168	0,184	0,034
276	GOKYER, 2004	S43	Independent groups (means, SD's)	0,136	0,184	0,034
277	GOKYER, 2004	S44	Independent groups (means, SD's)	-0,058	0,184	0,034
278	GOKYER, 2004	S45	Independent groups (means, SD's)	0,365	0,185	0,034
279	GOKYER, 2004	S46	Independent groups (means, SD's)	0,085	0,184	0,034
280	GOKYER, 2004	S47	Independent groups (means, SD's)	0,593	0,185	0,034
281	GOKYER, 2004	S48	Independent groups (means, SD's)	0,500	0,185	0,034
282	GOKYER, 2004	S49	Independent groups (means, SD's)	0,375	0,185	0,034
283	GOKYER, 2004	S5	Independent groups (means, SD's)	0,518	0,185	0,034
284	GOKYER, 2004	S50	Independent groups (means, SD's)	0,616	0,185	0,034
285	GOKYER, 2004	S51	Independent groups (means, SD's)	0,614	0,185	0,034
286	GOKYER, 2004	S52	Independent groups (means, SD's)	0,481	0,185	0,034
287	GOKYER, 2004	S53	Independent groups (means, SD's)	0,537	0,185	0,034
288	GOKYER, 2004	S54	Independent groups (means, SD's)	0,548	0,185	0,034
289	GOKYER, 2004	S55	Independent groups (means, SD's)	0,528	0,185	0,034
290	GOKYER, 2004	S56	Independent groups (means, SD's)	0,379	0,185	0,034
291	GOKYER, 2004	S57	Independent groups (means, SD's)	0,343	0,185	0,034
292	GOKYER, 2004	S58	Independent groups (means, SD's)	0,052	0,184	0,034
293	GOKYER, 2004	S59	Independent groups (means, SD's)	0,293	0,184	0,034
294	GOKYER, 2004	S6	Independent groups (means, SD's)	0,463	0,185	0,034
295	GOKYER, 2004	S60	Independent groups (means, SD's)	0,469	0,185	0,034
296	GOKYER, 2004	S61	Independent groups (means, SD's)	0,295	0,184	0,034
297	GOKYER, 2004	S62	Independent groups (means, SD's)	0,159	0,184	0,034
298	GOKYER, 2004	S63	Independent groups (means, SD's)	0,460	0,185	0,034
299	GOKYER, 2004	S64	Independent groups (means, SD's)	0,160	0,184	0,034
300	GOKYER, 2004	S65	Independent groups (means, SD's)	0,285	0,184	0,034
301	GOKYER, 2004	S66	Independent groups (means, SD's)	0,110	0,184	0,034
302	GOKYER, 2004	S67	Independent groups (means, SD's)	0,296	0,184	0,034
303	GOKYER, 2004	S68	Independent groups (means, SD's)	0,574	0,185	0,034
304	GOKYER, 2004	S69	Independent groups (means, SD's)	0,439	0,185	0,034
305	GOKYER, 2004	S7	Independent groups (means, SD's)	0,207	0,184	0,034
306	GOKYER, 2004	S70	Independent groups (means, SD's)	0,421	0,185	0,034
307	GOKYER, 2004	S71	Independent groups (means, SD's)	0,684	0,185	0,034
308	GOKYER, 2004	S72	Independent groups (means, SD's)	0,623	0,185	0,034
309	GOKYER, 2004	S8	Independent groups (means, SD's)	0,320	0,184	0,034
310	GOKYER, 2004	S9	Independent groups (means, SD's)	0,352	0,185	0,034

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
311	INANDI&OZKAN, 2006	S1	Independent groups (means, SD's)	0,909	0,200	0,040
312	INANDI&OZKAN, 2006	S10	Independent groups (means, SD's)	1,060	0,202	0,041
313	INANDI&OZKAN, 2006	S11	Independent groups (means, SD's)	0,949	0,200	0,040
314	INANDI&OZKAN, 2006	S12	Independent groups (means, SD's)	0,840	0,199	0,040
315	INANDI&OZKAN, 2006	S13	Independent groups (means, SD's)	0,897	0,200	0,040
316	INANDI&OZKAN, 2006	S14	Independent groups (means, SD's)	1,048	0,202	0,041
317	INANDI&OZKAN, 2006	S15	Independent groups (means, SD's)	0,480	0,195	0,038
318	INANDI&OZKAN, 2006	S16	Independent groups (means, SD's)	0,713	0,197	0,039
319	INANDI&OZKAN, 2006	S17	Independent groups (means, SD's)	0,789	0,198	0,039
320	INANDI&OZKAN, 2006	S18	Independent groups (means, SD's)	0,960	0,200	0,040
321	INANDI&OZKAN, 2006	S19	Independent groups (means, SD's)	0,788	0,198	0,039
322	INANDI&OZKAN, 2006	S2	Independent groups (means, SD's)	0,994	0,201	0,040
323	INANDI&OZKAN, 2006	S20	Independent groups (means, SD's)	0,937	0,200	0,040
324	INANDI&OZKAN, 2006	S21	Independent groups (means, SD's)	1,140	0,203	0,041
325	INANDI&OZKAN, 2006	S22	Independent groups (means, SD's)	1,093	0,202	0,041
326	INANDI&OZKAN, 2006	S23	Independent groups (means, SD's)	1,103	0,203	0,041
327	INANDI&OZKAN, 2006	S24	Independent groups (means, SD's)	0,954	0,200	0,040
328	INANDI&OZKAN, 2006	S25	Independent groups (means, SD's)	1,017	0,201	0,041
329	INANDI&OZKAN, 2006	S26	Independent groups (means, SD's)	0,655	0,197	0,039
330	INANDI&OZKAN, 2006	S27	Independent groups (means, SD's)	0,834	0,199	0,040
331	INANDI&OZKAN, 2006	S28	Independent groups (means, SD's)	0,648	0,197	0,039
332	INANDI&OZKAN, 2006	S29	Independent groups (means, SD's)	0,623	0,197	0,039
333	INANDI&OZKAN, 2006	S3	Independent groups (means, SD's)	0,895	0,200	0,040
334	INANDI&OZKAN, 2006	S30	Independent groups (means, SD's)	0,833	0,199	0,040
335	INANDI&OZKAN, 2006	S31	Independent groups (means, SD's)	0,993	0,201	0,040
336	INANDI&OZKAN, 2006	S32	Independent groups (means, SD's)	0,626	0,197	0,039
337	INANDI&OZKAN, 2006	S33	Independent groups (means, SD's)	0,689	0,197	0,039
338	INANDI&OZKAN, 2006	S34	Independent groups (means, SD's)	0,832	0,199	0,040
339	INANDI&OZKAN, 2006	S35	Independent groups (means, SD's)	0,766	0,198	0,039
340	INANDI&OZKAN, 2006	S36	Independent groups (means, SD's)	0,676	0,197	0,039
341	INANDI&OZKAN, 2006	S37	Independent groups (means, SD's)	0,899	0,200	0,040
342	INANDI&OZKAN, 2006	S38	Independent groups (means, SD's)	1,091	0,202	0,041
343	INANDI&OZKAN, 2006	S39	Independent groups (means, SD's)	1,173	0,204	0,041
344	INANDI&OZKAN, 2006	S4	Independent groups (means, SD's)	1,013	0,201	0,040
345	INANDI&OZKAN, 2006	S40	Independent groups (means, SD's)	1,058	0,202	0,041
346	INANDI&OZKAN, 2006	S41	Independent groups (means, SD's)	1,134	0,203	0,041
347	INANDI&OZKAN, 2006	S42	Independent groups (means, SD's)	1,189	0,204	0,042
348	INANDI&OZKAN, 2006	S43	Independent groups (means, SD's)	1,119	0,203	0,041
349	INANDI&OZKAN, 2006	S44	Independent groups (means, SD's)	1,174	0,204	0,042
350	INANDI&OZKAN, 2006	S45	Independent groups (means, SD's)	1,017	0,201	0,041
351	INANDI&OZKAN, 2006	S46	Independent groups (means, SD's)	1,022	0,201	0,041
352	INANDI&OZKAN, 2006	S47	Independent groups (means, SD's)	1,053	0,202	0,041
353	INANDI&OZKAN, 2006	S48	Independent groups (means, SD's)	0,955	0,200	0,040
354	INANDI&OZKAN, 2006	S49	Independent groups (means, SD's)	1,004	0,201	0,040
355	INANDI&OZKAN, 2006	S5	Independent groups (means, SD's)	0,965	0,201	0,040

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
356	INANDI&OZKAN, 2006	S50	Independent groups (means, SD's)	1,050	0,202	0,041
357	INANDI&OZKAN, 2006	S51	Independent groups (means, SD's)	1,082	0,202	0,041
358	INANDI&OZKAN, 2006	S52	Independent groups (means, SD's)	0,909	0,200	0,040
359	INANDI&OZKAN, 2006	S53	Independent groups (means, SD's)	1,139	0,203	0,041
360	INANDI&OZKAN, 2006	S54	Independent groups (means, SD's)	1,086	0,202	0,041
361	INANDI&OZKAN, 2006	S55	Independent groups (means, SD's)	0,794	0,198	0,039
362	INANDI&OZKAN, 2006	S56	Independent groups (means, SD's)	0,961	0,200	0,040
363	INANDI&OZKAN, 2006	S57	Independent groups (means, SD's)	0,855	0,199	0,040
364	INANDI&OZKAN, 2006	S58	Independent groups (means, SD's)	0,946	0,200	0,040
365	INANDI&OZKAN, 2006	S6	Independent groups (means, SD's)	0,901	0,200	0,040
366	INANDI&OZKAN, 2006	S7	Independent groups (means, SD's)	0,842	0,199	0,040
367	INANDI&OZKAN, 2006	S8	Independent groups (means, SD's)	0,813	0,199	0,039
368	INANDI&OZKAN, 2006	S9	Independent groups (means, SD's)	1,021	0,201	0,041
369	INCELER, 2005	B1	Independent groups (means, SD's)	0,541	0,206	0,042
370	INCELER, 2005	B2	Independent groups (means, SD's)	0,640	0,206	0,043
371	INCELER, 2005	B3	Independent groups (means, SD's)	0,308	0,206	0,042
372	INCELER, 2005	B4	Independent groups (means, SD's)	0,511	0,206	0,042
373	INCELER, 2005	B5	Independent groups (means, SD's)	0,323	0,206	0,042
374	KIRILMAZ, 2005	B1	Independent groups (means, SD's)	0,407	0,117	0,014
375	KIRILMAZ, 2005	B10	Independent groups (means, SD's)	0,031	0,116	0,013
376	KIRILMAZ, 2005	B11	Independent groups (means, SD's)	0,413	0,117	0,014
377	KIRILMAZ, 2005	B2	Independent groups (means, SD's)	0,297	0,117	0,014
378	KIRILMAZ, 2005	B3	Independent groups (means, SD's)	0,289	0,117	0,014
379	KIRILMAZ, 2005	B4	Independent groups (means, SD's)	0,031	0,116	0,013
380	KIRILMAZ, 2005	B5	Independent groups (means, SD's)	0,306	0,117	0,014
381	KIRILMAZ, 2005	B6	Independent groups (means, SD's)	0,146	0,116	0,014
382	KIRILMAZ, 2005	B7	Independent groups (means, SD's)	0,338	0,117	0,014
383	KIRILMAZ, 2005	B8	Independent groups (means, SD's)	0,482	0,118	0,014
384	KIRILMAZ, 2005	B9	Independent groups (means, SD's)	0,042	0,116	0,013
385	O.KAYA, 2008	B1	Independent groups (std difference)	0,279	0,125	0,016
386	O.KAYA, 2008	B2	Independent groups (std difference)	0,102	0,124	0,015
387	O.KAYA, 2008	B3	Independent groups (std difference)	0,244	0,124	0,015
388	O.KAYA, 2008	B4	Independent groups (std difference)	0,231	0,124	0,015
389	O.KAYA, 2008	B5	Independent groups (std difference)	0,325	0,125	0,016
390	O.KAYA, 2008	B6	Independent groups (std difference)	0,275	0,125	0,016
391	ONDER, 2010	B1	Independent groups (means, SD's)	0,548	0,150	0,023
392	ONDER, 2010	B2	Independent groups (means, SD's)	0,508	0,150	0,022
393	ONDER, 2010	B3	Independent groups (means, SD's)	0,388	0,150	0,022
394	ONDER, 2010	B4	Independent groups (means, SD's)	0,416	0,150	0,022
395	ONDER, 2010	B5	Independent groups (means, SD's)	0,810	0,151	0,023
396	OZBAS, 2002	B1	Independent groups (means, SD's)	0,186	0,139	0,019
397	OZBAS, 2002	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,146	0,139	0,019
398	OZBAS, 2002	B3	Independent groups (means, SD's)	0,113	0,139	0,019
399	OZBAS, 2002	B4	Independent groups (means, SD's)	0,027	0,139	0,019
400	OZBAS, 2002	B5	Independent groups (means, SD's)	1,029	0,144	0,021

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
401	OZBAS, 2002	B6	Independent groups (means, SD's)	0,950	0,143	0,020
402	OZBAS, 2002	B7	Independent groups (means, SD's)	0,975	0,143	0,020
403	OZBAS, 2002	B8	Independent groups (means, SD's)	1,042	0,144	0,021
404	POYRAZ, 2002	Ölçek	Independent groups (means, SD's)	1,322	0,194	0,038
405	SAGIR, 2011	S1	Independent groups (means, SD's)	0,298	0,109	0,012
406	SAGIR, 2011	S10	Independent groups (means, SD's)	0,387	0,109	0,012
407	SAGIR, 2011	S11	Independent groups (means, SD's)	0,583	0,109	0,012
408	SAGIR, 2011	S12	Independent groups (means, SD's)	0,504	0,109	0,012
409	SAGIR, 2011	S13	Independent groups (means, SD's)	0,507	0,109	0,012
410	SAGIR, 2011	S14	Independent groups (means, SD's)	0,204	0,108	0,012
411	SAGIR, 2011	S15	Independent groups (means, SD's)	0,243	0,108	0,012
412	SAGIR, 2011	S16	Independent groups (means, SD's)	0,561	0,109	0,012
413	SAGIR, 2011	S17	Independent groups (means, SD's)	0,555	0,109	0,012
414	SAGIR, 2011	S18	Independent groups (means, SD's)	0,228	0,108	0,012
415	SAGIR, 2011	S19	Independent groups (means, SD's)	0,298	0,109	0,012
416	SAGIR, 2011	S2	Independent groups (means, SD's)	0,308	0,109	0,012
417	SAGIR, 2011	S20	Independent groups (means, SD's)	0,448	0,109	0,012
418	SAGIR, 2011	S21	Independent groups (means, SD's)	0,480	0,109	0,012
419	SAGIR, 2011	S22	Independent groups (means, SD's)	0,321	0,109	0,012
420	SAGIR, 2011	S23	Independent groups (means, SD's)	0,277	0,109	0,012
421	SAGIR, 2011	S24	Independent groups (means, SD's)	0,230	0,108	0,012
422	SAGIR, 2011	S25	Independent groups (means, SD's)	0,476	0,109	0,012
423	SAGIR, 2011	S26	Independent groups (means, SD's)	0,458	0,109	0,012
424	SAGIR, 2011	S27	Independent groups (means, SD's)	0,451	0,109	0,012
425	SAGIR, 2011	S28	Independent groups (means, SD's)	0,381	0,109	0,012
426	SAGIR, 2011	S29	Independent groups (means, SD's)	0,272	0,109	0,012
427	SAGIR, 2011	S3	Independent groups (means, SD's)	0,397	0,109	0,012
428	SAGIR, 2011	S30	Independent groups (means, SD's)	0,388	0,109	0,012
429	SAGIR, 2011	S31	Independent groups (means, SD's)	0,628	0,109	0,012
430	SAGIR, 2011	S32	Independent groups (means, SD's)	0,676	0,109	0,012
431	SAGIR, 2011	S33	Independent groups (means, SD's)	0,410	0,109	0,012
432	SAGIR, 2011	S34	Independent groups (means, SD's)	0,293	0,109	0,012
433	SAGIR, 2011	S35	Independent groups (means, SD's)	0,567	0,109	0,012
434	SAGIR, 2011	S36	Independent groups (means, SD's)	0,538	0,109	0,012
435	SAGIR, 2011	S37	Independent groups (means, SD's)	0,327	0,109	0,012
436	SAGIR, 2011	S38	Independent groups (means, SD's)	0,302	0,109	0,012
437	SAGIR, 2011	S39	Independent groups (means, SD's)	0,377	0,109	0,012
438	SAGIR, 2011	S4	Independent groups (means, SD's)	0,353	0,109	0,012
439	SAGIR, 2011	S40	Independent groups (means, SD's)	0,467	0,109	0,012
440	SAGIR, 2011	S41	Independent groups (means, SD's)	0,617	0,109	0,012
441	SAGIR, 2011	S42	Independent groups (means, SD's)	0,692	0,109	0,012
442	SAGIR, 2011	S43	Independent groups (means, SD's)	0,493	0,109	0,012
443	SAGIR, 2011	S44	Independent groups (means, SD's)	0,598	0,109	0,012
444	SAGIR, 2011	S45	Independent groups (means, SD's)	0,528	0,109	0,012
445	SAGIR, 2011	S46	Independent groups (means, SD's)	0,512	0,109	0,012

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
446	SAGIR, 2011	S47	Independent groups (means, SD's)	0,581	0,109	0,012
447	SAGIR, 2011	S48	Independent groups (means, SD's)	0,481	0,109	0,012
448	SAGIR, 2011	S49	Independent groups (means, SD's)	0,440	0,109	0,012
449	SAGIR, 2011	S5	Independent groups (means, SD's)	0,235	0,108	0,012
450	SAGIR, 2011	S50	Independent groups (means, SD's)	0,461	0,109	0,012
451	SAGIR, 2011	S6	Independent groups (means, SD's)	0,194	0,108	0,012
452	SAGIR, 2011	S7	Independent groups (means, SD's)	0,532	0,109	0,012
453	SAGIR, 2011	S8	Independent groups (means, SD's)	0,454	0,109	0,012
454	SAGIR, 2011	S9	Independent groups (means, SD's)	0,471	0,109	0,012
455	SOZUEROGLU, 2006	B1	Independent groups (means, SD's)	-0,201	0,159	0,025
456	SOZUEROGLU, 2006	B10	Independent groups (means, SD's)	0,265	0,159	0,025
457	SOZUEROGLU, 2006	B2	Independent groups (means, SD's)	-0,160	0,158	0,025
458	SOZUEROGLU, 2006	B3	Independent groups (means, SD's)	0,032	0,158	0,025
459	SOZUEROGLU, 2006	B4	Independent groups (means, SD's)	-0,154	0,158	0,025
460	SOZUEROGLU, 2006	B5	Independent groups (means, SD's)	-0,105	0,158	0,025
461	SOZUEROGLU, 2006	B6	Independent groups (means, SD's)	-0,136	0,158	0,025
462	SOZUEROGLU, 2006	B7	Independent groups (means, SD's)	0,191	0,158	0,025
463	SOZUEROGLU, 2006	B8	Independent groups (means, SD's)	-0,192	0,158	0,025
464	SOZUEROGLU, 2006	B9	Independent groups (means, SD's)	-0,028	0,158	0,025
465	TAS, 2000	S1	Independent groups (means, SD's)	0,126	0,134	0,018
466	TAS, 2000	S10	Independent groups (means, SD's)	-0,498	0,135	0,018
467	TAS, 2000	S11	Independent groups (means, SD's)	0,574	0,135	0,018
468	TAS, 2000	S12	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
469	TAS, 2000	S13	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
470	TAS, 2000	S14	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
471	TAS, 2000	S15	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
472	TAS, 2000	S16	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
473	TAS, 2000	S17	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
474	TAS, 2000	S18	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
475	TAS, 2000	S19	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
476	TAS, 2000	S2	Independent groups (means, SD's)	-0,098	0,134	0,018
477	TAS, 2000	S20	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
478	TAS, 2000	S21	Independent groups (means, SD's)	0,000	0,134	0,018
479	TAS, 2000	S22	Independent groups (means, SD's)	0,414	0,134	0,018
480	TAS, 2000	S23	Independent groups (means, SD's)	0,188	0,134	0,018
481	TAS, 2000	S24	Independent groups (means, SD's)	0,253	0,134	0,018
482	TAS, 2000	S25	Independent groups (means, SD's)	0,110	0,134	0,018
483	TAS, 2000	S26	Independent groups (means, SD's)	0,363	0,134	0,018
484	TAS, 2000	S27	Independent groups (means, SD's)	0,285	0,134	0,018
485	TAS, 2000	S28	Independent groups (means, SD's)	0,204	0,134	0,018
486	TAS, 2000	S29	Independent groups (means, SD's)	0,042	0,134	0,018
487	TAS, 2000	S3	Independent groups (means, SD's)	0,387	0,134	0,018
488	TAS, 2000	S30	Independent groups (means, SD's)	1,362	0,140	0,020
489	TAS, 2000	S31	Independent groups (means, SD's)	-0,302	0,134	0,018
490	TAS, 2000	S32	Independent groups (means, SD's)	0,415	0,134	0,018

No	Çalışma	Boyut/Soru	Veri Formatı	d	SE	Varyans
491	TAS, 2000	S33	Independent groups (means, SD's)	0,126	0,134	0,018
492	TAS, 2000	S34	Independent groups (means, SD's)	0,116	0,134	0,018
493	TAS, 2000	S35	Independent groups (means, SD's)	0,104	0,134	0,018
494	TAS, 2000	S36	Independent groups (means, SD's)	-0,036	0,134	0,018
495	TAS, 2000	S37	Independent groups (means, SD's)	0,333	0,134	0,018
496	TAS, 2000	S38	Independent groups (means, SD's)	0,218	0,134	0,018
497	TAS, 2000	S39	Independent groups (means, SD's)	0,101	0,134	0,018
498	TAS, 2000	S4	Independent groups (means, SD's)	0,283	0,134	0,018
499	TAS, 2000	S40	Independent groups (means, SD's)	0,359	0,134	0,018
500	TAS, 2000	S41	Independent groups (means, SD's)	0,481	0,135	0,018
501	TAS, 2000	S42	Independent groups (means, SD's)	0,108	0,134	0,018
502	TAS, 2000	S43	Independent groups (means, SD's)	0,189	0,134	0,018
503	TAS, 2000	S44	Independent groups (means, SD's)	0,424	0,134	0,018
504	TAS, 2000	S45	Independent groups (means, SD's)	0,251	0,134	0,018
505	TAS, 2000	S46	Independent groups (means, SD's)	0,148	0,134	0,018
506	TAS, 2000	S47	Independent groups (means, SD's)	0,327	0,134	0,018
507	TAS, 2000	S48	Independent groups (means, SD's)	0,252	0,134	0,018
508	TAS, 2000	S49	Independent groups (means, SD's)	0,283	0,134	0,018
509	TAS, 2000	S5	Independent groups (means, SD's)	1,021	0,137	0,019
510	TAS, 2000	S50	Independent groups (means, SD's)	0,172	0,134	0,018
511	TAS, 2000	S51	Independent groups (means, SD's)	0,348	0,134	0,018
512	TAS, 2000	S52	Independent groups (means, SD's)	0,265	0,134	0,018
513	TAS, 2000	S53	Independent groups (means, SD's)	0,381	0,134	0,018
514	TAS, 2000	S54	Independent groups (means, SD's)	0,431	0,135	0,018
515	TAS, 2000	S55	Independent groups (means, SD's)	-0,144	0,134	0,018
516	TAS, 2000	S56	Independent groups (means, SD's)	0,214	0,134	0,018
517	TAS, 2000	S57	Independent groups (means, SD's)	0,517	0,135	0,018
518	TAS, 2000	S58	Independent groups (means, SD's)	0,719	0,136	0,018
519	TAS, 2000	S6	Independent groups (means, SD's)	0,168	0,134	0,018
520	TAS, 2000	S7	Independent groups (means, SD's)	0,406	0,134	0,018
521	TAS, 2000	S8	Independent groups (means, SD's)	0,146	0,134	0,018
522	TAS, 2000	S9	Independent groups (means, SD's)	0,391	0,134	0,018
523	TEKELI, 2005	B1	Independent groups (means, SD's)	1,008	0,151	0,023
524	TEKELI, 2005	B2	Independent groups (means, SD's)	0,712	0,150	0,022
525	TEKELI, 2005	B3	Independent groups (means, SD's)	0,876	0,150	0,023
526	TEKELI, 2005	B4	Independent groups (means, SD's)	1,077	0,152	0,023
527	TEKELI, 2005	B5	Independent groups (means, SD's)	1,216	0,153	0,023
528	TEKELI, 2005	B6	Independent groups (means, SD's)	0,846	0,150	0,023
529	TEKELI, 2005	B7	Independent groups (means, SD's)	1,032	0,151	0,023
530	DONMEZ, 2008	B1	Independent groups (means, SD's)	0,355	0,163	0,027
531	DONMEZ, 2008	B2	Independent groups (means, SD's)	0,385	0,163	0,027
532	DONMEZ, 2008	B3	Independent groups (means, SD's)	0,493	0,164	0,027

## EK 10

### Meta-analize Dahil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Öğretimsel Liderlik Ölçekleri

Çalışma	Ölçek
Akdağ, 2009	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Aksoy, 2006	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
Arslan, 2009	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Ateş, 2005	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Balcı, 2009	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Bayraker, 2003	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Beytekin, 2004	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Bilgin, 2008	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Büyükdogan, 2003	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
Coşar,2010	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
Çakıcı, 2010	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Çalhan, 1999	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Çelebi, 2009	Hallinger, 1982 İnandı ve Özkan (2006) tarafından çevrildi. “Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği”
Çelikkaya, 2011	Yıldız, 2008 “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği”
Çetin, 2009	Güngör, 2001 “Standards for School Leaders”
Demiral, 2007	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Demiral,2009	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Derbedek, 2008	Kurşunoğlu, 2008 “Öğretimsel Liderlik Envanteri”
Dönmez, 2008	Gümüseli, 1996 PIMRS-Uyarlama, “Principal Insructional Management Rating Scale”
G.Kaya, 2008	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
Gezici, 2007	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Gökyer, 2004	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Gülbahar, 2010	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Gün, 2009	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Gürocak&Hacıfazlıoğlu,2012	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
Gürsun, 2007	Şişman, 2004 “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” Ölçeği
İnandı&Özkan, 2006	Hallinger, 1982 İnandı ve Özkan (2006) tarafından çevrildi. “Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Değerlendirme Ölçeği”

Çalışma	Ölçek
İnceler, 2005	Gümüşeli, 1996 PIMRS-Uyarlama, "Principal Instructional Management Rating Scale"
Karatay, 2011	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Kırılmaz, 2005	Gümüşeli, 1996 PIMRS-Uyarlama, "Principal Instructional Management Rating Scale"
Küp, 2011	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Ö.Kaya, 2008	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Önder, 2010	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Özbaş, 2002	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Polat, 1997	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Poyraz, 2002	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Recepoğlu, 2011	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Sağır, 2011	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Sağlam, 2003	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Sayın, 2010	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Sönmez, 2010	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Sözüeroğlu, 2006	Gümüşeli, 1996 PIMRS-Uyarlama, "Principal Instructional Management Rating Scale"
Tahaoğlu, 2007	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Taş, 2000	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Tekeli, 2005	McEwan, 1994 "Instructional Leadership Checklist Response Form"
Toker, 2007	Araştırmacı tarafından geliştirilen
Yılmaz, 2010	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği
Yüce, 2010	Şişman, 2004 "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" Ölçeği