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

EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN CİNSİYET VE HİZMETİÇİ EĞİTİM DURUMUNUN GÖREVE ETKİSİ: BİR META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ

Doktora Tezi

Şafak ÖZCAN

İstanbul, 2008

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

EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN CİNSİYET VE HİZMETİÇİ EĞİTİM DURUMUNUN GÖREVE ETKİSİ: BİR META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ

Doktora Tezi

Şafak ÖZCAN

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

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

Şafak ÖZCAN tarafından hazırlanan EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN CİNSİYET VE HİZMETİÇİ EĞİTİM DURUMUNUN GÖREVE ETKİSİ: BİR META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ başlıklı bu çalışma, 17.01.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman	:Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Jüri Üyesi	:Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU
Jüri Üyesi	:Prof. Dr. Servet BAYRAM
Jüri Üyesi	:Prof. Dr. Nuray SUNGUR
Jüri Üyesi	:Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın var olmasının başlangıcından sonuna kadar bana çok büyük destek veren, fikirleri ile yol gösteren, motivasyonumu hep yüksek tutan ve benim bu çalışmayı gerçekleştireceğime inanan ve güvenen, her konuda yardımını esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU hocama en derin teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Akademik çalışmaya başladığım günden beri her zaman görüşleri ile beni aydınlatan, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU hocama çok teşekkür ederim. Sayın Prof. Dr. Servet BAYRAM hocama çalışmanın gerçekleştirilmesindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmanın her basamağında bana bilgisiyle yol göstermeye çalışan değerli meslektaşım Ahmet AĞIR'a ve editörlüğü ile çalışmama yardımcı olan değerli meslektaşım Ahmet S. BAŞARAN'a da teşekkür ederim.

Çalışmamın çoğaltılmasıdaki katkılarından dolayı Sayın Yakup BİNGÖL'e, Sayın Songül KILIÇ'a ve Sayın Erol SÜKYEN'e de teşekkür ederim.

Akademik çalışma yapmam için her türlü güveni veren, zamanlarını ve rahatlarını benim için feda eden, çalışmalarımda 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 Ayşen'e, oğullarım Uğur Mert'e ve Utku Mete'ye de sevgilerimi sunarım.

Bu çalışmamın tüm ilgili ve akademisyenlere yararlı olması dileklerimle.

İstanbul, 2008 **Şafak ÖZCAN**

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZET	**iv**
ABSTRACT	**v**
TABLOLAR LİSTESİ	**vi**
ŞEKİLLER LİSTESİ	**x**
BÖLÜM I	**1**
1.1. Giriş	1
1.2. Problem	1
1.3. Amaç	6
1.4. Önem	6
1.5. Yanıtlanacak Sorular	7
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Karşılaşılan Güçlükler	8
BÖLÜM II İLGİLİ ALANYAZIN	**10**
2.1. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Göreve Etkisi İle İlgili Literatür	10
2.2. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Göreve Etkisi İle İlgili Literatür	24
2.3. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Göreve Etkisi İle İlgili Meta Analitik Etki Analizi Araştırmaları	30
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
BÖLÜM III META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ YÖNTEMİ UYGULAMASI	**38**
3.1. Araştırma Yöntemi	38
3.2. Veri Toplama Yöntemi	40
3.2.1. Dâhil Edilme Kriterleri	41
3.2.2. Hariç Tutma Kriterleri	42
3.3. Kodlama Yöntemi	42
3.4. Bağımlı Değişkenler	44
3.5. Çalışma Karakteristikleri	44
3.6. Verilerin Analizi	45
BÖLÜM IV BULGULAR	**48**
4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi	49
4.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları	53
4.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Boyut Bazında Bulguları	55
4.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Ölçek Bazında Bulguları	58

4.1.4. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Çalışma Bazında Bulguları ……. 59
4.1.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları ……. 63
4.1.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları ……. 65
4.1.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları …… 68
4.1.8. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli …….. 77
4.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi ……. 79
4.2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları..... 81
4.2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Boyut Bazında Bulguları. 82
4.2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Ölçek Bazında Bulguları.. 85
4.2.4. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Çalışma Bazında Bulguları …… 87
4.2.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları …… 90
4.2.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları ……...…… 91
4.2.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli …….. 95
4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi .....…… 98
4.3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğüne Ait Veri Kümesindeki Aykırı Değerlerin Tespiti ……...……. 98
4.3.2. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları …….....…… 104
4.3.3. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları …….....…… 105
4.3.4. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları ….. 109

4.3.5. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli …….....…….. 118
4.4. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi 119
4.4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğüne Ait Veri Kümesindeki Aykırı Değerlerin Tespiti ….....……..……. 120
4.4.2. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları …….. 126
4.4.3. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli .....…….. 127

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ……...…… 130
5.1. Sonuç ….....……. 130
5.2. Tartışma …….. 161
5.3. Öneriler ……... 171
5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler 172
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 173

KAYNAKLAR ……...……. 179
EKLER …….....…. 203
ÖZGEÇMİŞ …….....…. 269

ÖZET
EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN CİNSİYET VE HİZMETİÇİ EĞİTİM DURUMUNUN GÖREVE ETKİSİ: BİR META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ

Ülkemizde eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur? Ülkemizde eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?

Yukarıdaki sorulara yanıt verebilmek için 1997–2006 yılları arasında yapılmış ilköğretim ve ortaöğretim genel lise eğitim yöneticilerinin algılarını içeren 378 adet yüksek lisans ve doktora çalışmasının bulunduğu bir havuzda kodlama protokolüne uygun 56 tez meta analiz araştırmasına dâhil edilmiştir. Bu tezlerden eğitim yöneticisi cinsiyet farklılığının etki büyüklüğü hesaplanabilecek veriye sahip, 5824 eğitim yöneticisinin algısını kapsayan 49 tez ve eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğü hesaplanabilecek veriye sahip, 2425 eğitim yöneticisinin algısını kapsayan 16 tez meta analitik etki büyüklüğü analizine dâhil edilmiştir.

Araştırmamız sonucunda eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve olan ortalama 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. Araştırmamızın diğer bir sonucu olarak eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğünün küçük düzeyde, tezler bazında bakıldığında ise bazı konularda orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda uygulamacı ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim Yönetimi, Eğitim Politikası, Cinsiyet Farklılığı, Hizmetiçi Eğitim, Meta Analiz.

ABSTRACT
THE EFFECT OF THE GENDER OF EDUCATION ADMINISTRATORS AND OF EDUCATION ADMINISTRATORS WHO PARTICIPATED IN THE SERVICE TRAINING TO THEIR TASKS: A META-ANALYSIS

Is there any effect size of the gender of education administrators, and if there exists, in which subjects and what is the direction of the effect size? Is there any effect size of an education administrator that participated in service training in Turkey? If there exists, in which subjects and what is the direction of the effect size?

To answer the above questions, 56 studies that have eligible data were included to the Meta-analysis research by coding protocol from the pool of 378 studies, which are master and doctorial theses. 49 of 56 studies have the data that give the answer to the first question, which is the effect size of the gender of education administrators, and contain 5824 education administrators. 16 of 56 studies have the data to give the answer to the second question, which is the effect size of education administrators who participated in the service training and in these studies 2425 education administrators were involved.

At the end of our research the mean effect size of the gender of education administrators is calculated to be almost none in Turkey. But it is determined that in some studies the effect size of the gender of education administrators was calculated to be large and in some to be medium level. It was also found that there is a relation between the method of scale preparation of theses containing data about the gender of education administrators and the effect size of the gender of education administrators. In addition the mean effect size of education administrators who participated in the service training was calculated as small. But it was determined that in some studies the effect size of education administrators who participated in the service training was calculated as medium level. In relation with the results some recommendations were made for practitioners and researches.

Key words: Education Administration, Education Policy, Gender Issue, In-service Training, Meta-Analysis.

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa No:
Tablo 1.	Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu …….	50
Tablo 2.	Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerinin Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu …….	51
Tablo 3.	A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Cinsiyetlere Göre Verilmiş İlk Satıra Örneklem Sayısı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Hesaplanan Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri Tablosu ……	54
Tablo 4.	H.İ.Bülbül'e Ait Çalışmadaki Boyutların Etki Büyüklüğü, Standart Sapma ve Ters Varyans Değerleri Tablosu .....…	56
Tablo 5.	A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenlerin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu …….....	57
Tablo 6.	A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Ölçeğin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu	59
Tablo 7.	G.Saraç'a Ait Çalışmadaki Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu ……	61
Tablo 8.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu ……	67
Tablo 9.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu ……..	71
Tablo 10.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …..	71
Tablo 11.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Uygulama Bölgesine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …	72

Tablo 12. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçeğin Ön Uygulamasına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …… 72

Tablo 13. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Sayısı Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …… 73

Tablo 14. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yapıldığı İle Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …….. 73

Tablo 15. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu …….. 74

Tablo 16. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu ……. 75

Tablo 17. Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitimlerine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu ……. 79

Tablo 18. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerinin Hizmetiçi Eğitimlerine Göre Veri İçeren Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu ……. 80

Tablo 19. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Verilmiş İlk Satıra Ait Örneklem Sayısı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Hesaplanan Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri Tablosu …….. 81

Tablo 20. E.Kırılmaz'a Ait Çalışmadaki Boyutların Etki Büyüklüğü, Standart Sapma ve Ters Varyans Değerleri Tablosu …….. 83

Tablo 21. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenlerin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu ……... 85

Tablo 22. N.Çinko'ya Ait Çalışmadaki Birinci Ölçeğin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu …… 87

Tablo 23. N.Çinko'ya Ait Çalışmadaki Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu …… 88

Tablo 24. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu 94

Tablo 25. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Cinsiyete Ait Bilgilere Göre Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değeri Tablosu 99

Tablo 26. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu 103

Tablo 27. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerinin Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu 104

Tablo 28. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu 108

Tablo 29. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 110

Tablo 30. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 111

Tablo 31. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Uygulama Bölgesine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 112

Tablo 32. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçeğin Ön Uygulamasına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 112

Tablo 33. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Sayısı Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 113

Tablo 34. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yapıldığı İle Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 113

Tablo 35. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 114

Tablo 36. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu 114

Tablo 37. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bilgilere Göre Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değeri Tablosu 121

Tablo 38. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarının Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu 124

Tablo 39. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu 125

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No:
Şekil 1.	Örnek Kodlama İçeriği ……...	43
Şekil 2.	Çalışma Verilerin Birleştirilmesi ……...	53
Şekil 3.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri İle Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Huni Saçılma Grafiği …….....……	66
Şekil 4.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ve Güven Aralıkları İle Ortalama Etki Büyüklüğü Tablolu Grafiği	69
Şekil 5.	Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Dağılımı Kutu-Çizgi Grafiği .	76
Şekil 6.	Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri İle Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Huni Saçılma Grafiği ……	93
Şekil 7.	Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ve Güven Aralıkları İle Ortalama Etki Büyüklüğü Tablolu Grafiği	96
Şekil 8.	Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerinin Mutlak Değerinin Kayşat Çizimi	100
Şekil 9.	Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Dal-Yaprak Gösterimi	101
Şekil 10.	Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Kutu-Çizgi Grafiği	102
Şekil 11.	Aykırı Değerler Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri İle Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Huni Saçılma Grafiği	107

Şekil 12. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Dağılımı Kutu-Çizgi Grafiği 117

Şekil 13. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi İçin Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerinin Mutlak Değerinin Kayşat Çizimi 122

Şekil 14. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Dal-Yaprak Gösterimi 123

Şekil 15. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi eğitim Almasının Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Kutu-Çizgi Grafiği 123

BÖLÜM I

1.1. Giriş

Bu bölümde, "*Eğitim Yöneticisinin Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim Durumunun Göreve Etkisi: Bir Meta Analitik Etki Analizi*" konulu araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, yanıt aranan soruları, varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmada karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

1.2. Problem

Sosyal ve davranış bilimlerindeki araştırmaların ilerlemesi fen bilimlerindeki araştırmalara göre fazlasıyla yavaştır ve bu durum kronik bir karamsarlık hissi oluşturmaktadır. Bu karamsarlığın iki kaynağı vardır (R.Rosenthal, 1991, s.3). Sosyal ve davranış bilimlerindeki karamsarlığın iki sebebinden birincisi "*zayıf birikim problemi*"dir (=*poor cumulation*). Sosyal ve davranış bilimlerindeki gelişmeler ve ilerlemeler fen bilimlerindeki, fizik ve kimyadaki gibi düzenli olmamaktadır. Fen bilimlerindeki yeni çalışmalar eski çalışmaların üzerine bina edilerek yapılmaktadır. Ancak sosyal ve davranış bilimlerindeki araştırmaların hemen hemen hepsi yeni bir başlıkla başlamaktadır (R.Rosenthal, 1991, s.3-4).

Fen bilimleri araştırmalarında problemler standardize teknikler ve metotlarla araştırılır. Deneysel durumlarda çalışılan problemlerde düzenli ve doğru cevaplar vermek konusunda bilimsel bir anlayış ile problemlerin çözümünde ilerleme sağlanır. İnsan davranışlarının anlaşılması zor, araştırma çevrelerinin daha zor kontrol edildiği, genel tanımların daima mevcut ve kabul edilebilir olmadığı, metot, teknik ve örnekleme özelliklerinin çalışmadan çalışmaya değiştiği sosyal ve davranış bilimlerinde ise, bu şekilde gerçekleşmemektedir. Bu nedenle araştırma aktivitesi, çok bozuk ve bir kriz durumu olarak gözlenebilmektedir (G.Glass, 1977, aktaran: N.Köklü, 1998, s.177).

Sosyal ve davranış bilimlerindeki kötümserliğin ikinci sebebi, "*küçük etki büyüklüğü problemi*"dir (=*small effect size*). Hatta bazı araştırmalar tekrar edilebilir sonuçlar ile bakıldığında bile etkilerinin pratik büyüklüğü yaklaşık her zaman çok küçük olmaktadır. Bu durum bazı sosyal aktivite programlarının çalışmasında, bazı yeni öğretim tekniklerinin uygulamasında ya da psikoterapi çalışmalarında etki büyüklüğü çok küçük olacağı ve belli bir dizi içerisinde pratik uygulamalara götürmediği için rahatsızlık vermektedir (R.Rosenthal, 1991, s.4).

Nadiren tekil araştırmalar ya da çalışmalar "*Hangi politika taban alınacak* ?" sorusuna güvenli bir şekilde tanım sağlar (L.V.Hedges, 1982, aktaran: F.M.Wolf, 1986, s.9). Bu durum her hususu daha da zorlaştırmaktadır. Çünkü sosyal ve davranış bilimlerinde yapılan araştırmaların birçoğu araştırmanın daha da geniş kitlelerde uygulanması gerektiği gibi bir atıfta bulunmaktadır. Örneğin, cinsiyet farklılığının psikolojisi, psikoterapinin etkisi ya da sosyoekonomik statü ile başarı arasındaki ilişki hakkında yüzlerce çalışma vardır. Bu çalışmalarda kullanılan tanımlar, değişkenler, prosedürler, metotlar ve örnekler farklı olmakla kalmayıp sonuçları da sık sık birbiriyle çelişkili çıkmaktadır (F.M.Wolf, 1986, s.10).

Araştırmalar, uygulanacak politikaya rehberlik etmesi beklenirken çelişkili sonuçlar sonu gelmeyen araştırmaları tavsiye etmektedir. Bu çelişkili sonuçlar araştırmaların sonuçlarından yararlanma açısından bir çekimserlik oluşturmakta ve tezler kütüphane raflarında yer almaktan başka pek bir işlev yerine getirememektedir (J.Kulik, 1983, aktaran: F.M.Wolf, 1986, s.10).

Bunlardan başka deneye dayalı çalışmaların literatür çalışmalarında kişisel değerlendirme yapıldığı, yeğlenenler olduğu ve eleştirmenlerin eğilimi sebebiyle adları kötüye çıktığı için profesyonelce değerlendirilmediği, kanıtlar hakkında çelişkili sunumlar ve açıklamalar yapılması, pek de genel olmamakla birlikte bağımsız eleştirmenlerinde de aynı eğilimde olabildiği görülmektedir (R.Light ve P.Smith, 1971, s.441; D.Pillemer ve R.Light, 1980, s.182; G.Jackson, 1980, s.451; G.Glass, 1977, aktaran: F.M.Wolf, 1986, s.10).

Günümüzde bilimsel çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız çalışmalarda sıklıkla birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu bilgi yığınını yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için, kapsayıcı ve güvenilir nitelikte üst çalışmalara ihtiyaç vardır (S.Akgöz, 2004, s.107).

Eğer bilimi, bilginin toplanıp tasfiye edilmesi olarak tanımlarsak, benzer araştırma sorularını inceleyen inceleme, derleme ve çalışma sentezlerinin güvenilir ve geçerli olması için kılavuzluk edecek materyaller hazırlamak çok önemli hale gelir. Meta analizde uygulanan prosedür, bu konulara dair olan araştırma literatüründe nicel inceleme ve sentezler içerir (F.M.Wolf, 1986, s.10).

Bu üst çalışmalar eğitim politikacılarına ve araştırmacılarına, bireysel çalışmaların bir araya getirilip sentezlenmesiyle oluşmuş, "*büyük resmi*" gösteren ve bilimsel genellemeler yapılabilmesini sağlayan bir değerlendirme sunmaktadır. Sosyal ve davranış bilimleri pratikte uygulandığında sonuçlarının ne derecede etkili olacağı sayısal olarak kanıtlanmış, öz, uygulanabilir ve yeni çalışmalara temel olabilecek niteliğe sahip bilgilere bugün dünden daha çok ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Kadın erkek eşitsizliği bilinen en eski toplumsal farklılaşma örneği olarak günümüzde de birçok alanda sürmektedir (L.Usluer, 2000, s.1). Acar'a göre cinsiyete dayalı ayırımcılık, bir kişinin bir kadına, cinsiyetine dayalı olarak, bir erkeğe davrandığı ya da davranacağından daha olumsuz ya da daha az olumlu davranması (*dolaysız ayırımcılık*) – ve/ya da biçimsel olarak eşitlikçi gözüken davranış ya da uygulamaların sonradan kadın üzerinde ayırımcı etkiler yaratması (*dolaylı ayırımcılık*) olarak tanımlanmaktadır (F.Acar ve diğerleri, 1999, s.5). Kadınların eğitim yöneticiliğine atanmalarını engelleyen etmenler, içinde bulundukları toplumun ideolojik izlerini taşır. Ülkemizde gerek erkek gerekse kadın öğretmen ve yöneticilerin büyük bir bölümü cinsiyetçi kalıp yargılarına sahiptirler (L.Usluer, 2000, s.239). Bunlardan en belirgini, yönetimin erkek özellikleri ile bağdaştırılmasıdır. Yönetim ve yöneticilik erkeksi özelliklerle bağdaştırılmakta ve kadınların yöneticilik için gerekli olan yönetim becerisi ve otoriteden yoksun olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise yöneticilik pozisyonlarına daha çok erkek adayların terfi ettirilmesine yol açmaktadır (A.Ergin ve Ş.Çınkır, 2005, s.88). Bu çerçevede düşünüldüğünde, okul yönetiminin bir

erkek mesleği olarak gelişmiş olduğu ve okulun bürokratik yapısının bir erkek yönetim modeli üzerine kurulmuş olduğu ileri sürülebilir. Toplumsal cinsiyetin tanımlanışı, öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği, eğitim yöneticiliğinin bir erkek mesleği olarak görülmesini sağlamıştır.

Ülkemizde yapılan birçok araştırmada eğitim yöneticisi konumundaki kişilerin cinsiyetinin daha çok erkek olduğu görülmektedir. Ancak literatürde ülkemizdeki kadınların iş hayatındaki yönetici konumlarını birçok bakımdan inceleyen araştırmalar (S.A.Özkaya, 1988; M.B.Amirabady, 1994; F.Nakipoğlu, 1998; F.Acar ve diğerleri, 1999; L.Usluer, 2000; M.Soyutürk, 2001; Y.Mohan, 2001; N.E.Taşdemir, 2001; M. Tan, 2002; M.P.Şahin, 2002; K.Ural, 2002; M.Nalbant, 2002; M.Çelikten, 2004; H.Üstüngüler, 2004; C.Akçamete, 2004; M.Çelikten ve Y.Yeni, 2004; Ş.Kaya, 2005; A. Ergin ve Ş. Çınkır, 2005) olmasına karşın eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının etkisini veren bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre sayısal oranlarının farklı olmasından öte eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının etkisini belirleyen "*büyük resme*" ihtiyaç duyulmuştur.

Günümüzün en önemli ve güncel konularından biri hiç kuşkusuz "*küreselleşme"*dir (M.Tezcan, 2002, s.56). Küreselleşmenin eğitimdeki etkisinden söz ederken, okulların küreselleşme açısından müfredat programlarında değişiklik yapmaları gerektiği anlaşılmaktadır (M.Tezcan, 2002, s.57). Çünkü geleceğe yönelik olarak insanlar arasındaki küresel bir uyumu amaçlayan eğitim sistemi, dünya müfredatı düşünülmektedir (M.Hesapçıoğlu ve Ş.Özcan, 2005, s.180). Eğitimde küreselleşme hareketi zorluklarla karşı karşıya kalmaya neden olabilir. Bu zorluklar kısaca sürekli gelişme çabalarında ortaya çıkan yanılmalar olarak tanımlanabilir. Sürekli gelişmenin merkezinde insanlar vardır (E.Doğan, 2002, s.92).

Eğitim sistemindeki zorluklarla karşılaşacak olan ilk insanlar eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticilerinin ise karşılaştıkları bu sorunları çöze bilmeleri, eğitim yöneticiliği alanında kaliteli, yüksek değişim hızına ulaşabilmelerine dolayısıyla hizmetiçi eğitimlerine ağırlık vermeleri ile sağlanmıştır.

Hizmetiçi eğitimin, yılda 1–3 kez düzenlenmesi ile ne kadar kapsamlı olursa olsun sürekli değişen koşullara ayak uydurduğu söylenememektedir (A.Bakioğlu ve diğerleri, 2002, s.109). Ancak az da olsa hizmetiçi eğitim, bir taraftan bireyi değişime hazırlayarak örgütün sürekliliğini sağlarken, diğer taraftan da yeni bilgiler üreterek örgütün değişen koşullara uyumunu kolaylaştırmıştır. Ayrıca hizmetiçi eğitim insan kaynağının etkili kullanımına ve geliştirilmesine de katkıda bulunarak, kurumlarda verimliliğin ve etkinliğin arttırılmasını, üretilen mal ve hizmette kalitenin yükselmesini sağlamaktadır. Böylece bireyin öğrenimi boyunca edinmiş olduğu ancak, hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmeler nedeniyle yeterli olmayan bilgi, beceri ve davranışlarının hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile geliştirilmesi olanaklı hale gelmektedir (K.Çetin ve M.Yalçın, 2003, s.51).

Hizmetiçi eğitimler sonucunda beklenen iki tür yarar vardır: *Kurumsal* ve *bireysel* (H.Taymaz, 1997, s.13). Hizmetiçi eğitimden beklenen bu yararlar amaçların kapsamında yer alır. Dolayısıyla ülkemizde eğitim yöneticilerinin almış olduğu hizmetiçi eğitimler Türk Millî Eğitim sistemimizin amaçlarını gerçekleştirmek üzere programlanır ve uygulanır. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin aldığı hizmetiçi eğitimlerin etkinliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı birçok araştırma (Y.Tonbul, 1996; H.G.Gülırmak, 1996; E.Şentürk, 1999; E.Nural, 1999; H.Mehan, 2001; T.Madden, 2003; E.Karabayır, 2004; Y.Karaçay, 2005) yapılmıştır. Ancak eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olmasının etkisinin büyüklüğünü veren bir araştırma bulunmamaktadır. Ülkemiz ekonomisinde büyük maliyetlerle gerçekleşen ve bugüne kadar yüzlerce eğitim yöneticisinin katılımıyla birçok hizmetiçi eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bu programlara katılan eğitim yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalara bakarak hizmetiçi eğitim programlarının etki büyüklüğünü veren "*büyük resme*" ulaşılıp eğitim yöneticilerinin katıldıkları "*hizmetiçi eğitim programlarının etkisi*" konusu tartışılabilecektir.

Eğitim yöneticiliğinde cinsiyetin etkisinden ve eğitim yöneticilerinin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının etkisinden bahsedebilmek için ülkemizde yapılmış araştırmalar doğrultusunda bir meta analitik etki analizine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim politikalarının pratikte uygulandığında sonuçlarının ne derecede etkili olacağını test eden, sayısal olarak kanıtlayan, eğitim politikacılarına, eğitimde karar verici mercilere "*büyük resmi*" göstermek için ve yeni çalışmalara temel olabilecek niteliğe sahip bilgileri elde etme yöntemi olarak meta analitik etki analizi yöntemi için gerekli bilimsel verilere ulaşarak eğitim yöneticiliğinde "*cinsiyetin etkisi*"ni ve eğitim yöneticilerinin katıldıkları "*hizmetiçi eğitim programlarının etkisi*"ni test etmekte meta analitik etki analizi yöntemini kullanmaktır. Eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve etkisini incelemek için 49 çalışma, eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun göreve etkisini incelemek için 16 çalışma ele alınmıştır.

1.4. Önem

Sosyal ve davranış bilimlerinde tek bir deneyin ya da çalışmanın yeterince kesin cevaplar sağladığı seyrek olarak gerçekleşmektedir. Bu açıdan, benzer araştırma sorularını açıklayan çalışmaların sentezi ve bütünleştirilmesi önem kazanmaktadır (G.Glass, 1977, aktaran: N.Köklü, s.177).

Eğitim politikasını analiz eden, değerlendiren ve uygulayanlar, eğer gerçekçi bir yaklaşım içindeyseler, program, uygulama ve kullanılacak öğretim metotlarını seçerken; maliyet, uygulama kolaylığı, felsefesine ve şartlarına uygunluk ile öğrenci özellikleri gibi kriterlere göre uygunluğunu göz önünde bulundururlar. Fakat son zamanlara kadar belki de en önemli kriter olan, alternatiflerin öğrenme ve diğer eğitim sonuçları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmamıştır. Meta analitik etki analizi, etki büyüklükleri (=*effect sizes*) tahminleri ile alternatif politika, teknik ve metotların eğitim politikasının planlama ve değerlendirilmesi sürecine temel teşkil etmesini sağlamıştır. Bunun yanında her bir programın etkisi ölçülerek gelecekte bu etki düzeylerine göre programlar geliştirilebilir.

Eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etkisinin, erkek ya da kadın olmasının ne derece etkisi olduğunun bilinmesi, hangi durumlarda ve hangi görev konularında eğitim yöneticisinin erkek olmasının kadın olmasından daha etkili olduğu, ya da kadın

olmasının erkek olmasından daha etkili olduğunun hesaplanması hâlen görevde bulunan eğitim yöneticilerinin cinsiyet farklılığının etkisini ortaya çıkarmakta yardımcı olabilir.

Aynı zamanda eğitim yöneticilerinin hangi konularda hizmetiçi eğitim aldığı, hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticilerine kıyasla aldıkları bu hizmetiçi eğitimlerin etkisinin hesaplanması, hâlen görevde bulunan eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almış olmasının farklılığının etkisini verebilir.

Hem cinsiyetin hem de hizmetiçi eğitimin etkisinin bilinmesi bundan sonraki eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde eğitim politikası yapıcılarına çok önemli bir resim çizecek ve gelecekteki politikaların belirlenmesinde çok önemli bir kaynak olabilir.

1.5. Yanıtlanacak Sorular

Bu araştırmada yanıtı aranan iki temel soru bulunmaktadır:

1. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin algılarına göre eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?
2. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin algılarına göre eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada şu varsayımlarda bulunuldu:

1. Eğitim yöneticileri, meta analize dâhil edilen çalışmalardaki anketleri içtenlikle doldurmuşlardır.
2. Meta analize dâhil edilen çalışmalardaki bulgular objektif şekilde raporlaştırılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma şu sınırlılıklara sahiptir:

1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, 1997 – 2006 yılları arasında ülkemizde yapılmış araştırmalardır.

2. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, ilköğretim okul yöneticilerini ya da ortaöğretim genel lise okul yöneticilerini içeren çalışmalardır.

3. Araştırmaya dâhil edilen çalışma bulguları, eğitim yöneticilerinin kendi sübjektif algılarıdır.

4. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, sadece Türkçe yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleridir. Makale ve araştırma raporları dışarıda tutulmuştur.

5. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğa Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi merkez kütüphanelerine gidilip bu kütüphanelerdeki yayınlar incelenerek ve ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu kütüphanesi taranarak elde edilen tezlerle sınırlıdır.

1.8. Karşılaşılan Güçlükler

Meta analitik etki büyüklüğü analizine ait işlemlerin kullanılması 1904'lü yıllara kadar uzanmasına rağmen "*Meta Analiz*" adı ilk defa 1970'li yıllarda literatüre girmiştir. Ülkemizde ise meta analiz hakkındaki kaynaklara bakıldığında en eski kaynağın 1990 yılına ait olduğu görülmektedir. Bu durum bize meta analiz çalışmalarının ülkemizde henüz emekleme aşamasında olduğunu görülmüştür. Ülkemizde yaklaşık son on beş yıl içinde yapılmış çalışmalara bakıldığında meta analiz araştırmalarına yön verecek düzeyde ayrıntıya ve istatistik yöntemleri ile açıklamalara sahip basılmış herhangi bir kaynak bulunamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada karşılaşılan güçlüklerden biri Türkçe kaynak sıkıntısı çekilmesidir. Bu güçlük, olanaklar çerçevesinde yabancı kaynaklara ulaşılarak ve meta analizi bir bütün olarak ele alacak seviyede ayrıntılı inceleme ve araştırmalar yapılarak aşılmıştır.

Meta analiz birçok çalışmanın sonucunda elde edilmiş verilerle belli istatistik işlemler kullanılarak yapılmaktadır. Bir çalışmaya ait verilerin meta analize dâhil edilebilmesi ancak yapılacak istatistik işlemi için verinin gerekli şekilde verilmiş olmasına bağlı olmaktadır. Eğer veri meta analizde kullanılabilecek şekilde verilmemiş ancak, kullanılabilecek duruma getirilebilir şeklinde ise meta analiz öncesi bu veriler kullanılabilecek duruma getirilir ve sonra analize dâhil edilebilir. Veriler kullanılabilecek duruma getirilemiyorsa, çalışma konu hakkında olsa dahi analize dâhil edilememektedir. Bu araştırma esnasında 382 çalışma taranmıştır. Tarama sonucunda, uygulanacak meta analiz yöntemi için, verileri direkt kullanılabilecek şekilde, grup ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiş olan 55 çalışma, grup ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanabilecek veriye sahip 1 adet çalışma, toplam 56 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla meta analiz çalışmasına gerekli şekilde verileri bulunmayan ve bundan dolayı da dâhil edilemeyen 326 çalışma detaylı bir şekilde taranmasına rağmen araştırma dışında bırakılmak zorunda kalınmıştır. Bu durum çalışmalara ait verilerin bir bütün olarak sunulmamasından, sadece çalışmanın doğrultusundaki verilerin verilmesinden, çalışma sonuçlarının başka araştırmalarda da kullanılabileceği düşüncesi olmamasından kaynaklanan güçlüklerden oluşmuştur.

Araştırma verilerinin temel kaynaklarını yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturduğundan bu kaynaklara erişim ya direkt çalışmanın bağlı olduğu kütüphaneye gidilerek yapılması planlanmış ya da Yüksek Öğretim Kurumu kütüphanesinden elde edilecekti. Araştırmanın kısa zamanda gerçekleşebilmesi için İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bolu, Ankara ve İzmir illerindeki kütüphanelere direkt gidilmiş en güncel kaynaklara ulaşılmıştır. Araştırma, ülke düzeyinde gerçekleştirilmek istendiği ve her üniversite kütüphanesine gitmek mümkün olmadığı için diğer üniversite kütüphanelerindeki kaynaklara ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurumu kütüphanesinden faydalanılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, eğitim yöneticisi cinsiyet faktörünün yaptığı göreve etkisi ile ilgili ve eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının ne gibi görevsel farklılık yarattığına ilişkin alanyazın incelemesi yer almıştır.

2.1. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Göreve Etkisi İle İlgili Literatür

Ülkemizde eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünün eğitim yöneticilerinin algılarına göre araştırıldığı bir meta analiz çalışması bulunamamıştır. Ancak eğitim yöneticisi cinsiyet etkisini inceleyen araştırmalar olduğu görülmüştür.

"*Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: EAQ'de 1970–1985 Arasında Yayınlanan Araştırmalar*" adlı araştırmada 1970–1985 tarihleri arasında Educational Administration Quarterly'de yayınlanan araştırma raporlarına dayanarak eğitim yönetimi araştırmalarının durumu değerlendirilmiş ve araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: (a) Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri, eğitim yöneticisinin davranışı ve eğitim yöneticisinin davranışının etkileri. (b) Okulun örgütsel davranışının etkenleri, okulun örgütsel davranışı ve okulun etkileri konu başlıklarında araştırmaların raporlandığı belirtilmiştir (A.Balcı, 1988, s.432–433).

Toplumsal cinsiyet; kadınlar ve erkekler için yaygın olarak kabul edilen düşünce ve beklentileri ifade eder. Bunlar "*tipik*" olarak dişi (ya da feminen) ve erkeksi (maskülen ya da eril) özellikleri ve yetileri ve çeşitli durumlar karşısında kadınların ve erkeklerin nasıl davranması gerektiği konusunda genelin paylaştığı beklentileri içerir. Bu düşünceler ve beklentiler ise aileden, arkadaşlardan, toplum liderlerinden, dini ve kültürel kurumlardan, okullardan, işyerinden, reklâmlardan ve medyadan öğrenilir. Bunlar kadınların ve erkeklerin toplumdaki farklı rollerini, sosyal statülerini, ekonomik ve politik güçlerini yansıtır ve etkiler (http://sbu.saglik.gov.tr/).

Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini oluşturan kadının dişil özellikleri; pasiflik, bağımlılık, şefkat, merhamet, empati, duygusallık, besleyicilik, duyarlılık ve yardımseverlik kadının geleneksel toplumsal cinsiyet rolünü oluşturan dişil özellikleridir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini oluşturan erkeğin eril özellikleri; aktiflik, bağımsızlık, akılcılık, denetim altında bulundurma, üstünlük kurma, saldırganlık, hırs, bireycilik ve rekabet erkeğin geleneksel toplumsal cinsiyet rolünü oluşturan eril özellikleridir (D.Bacacı-Varoğlu, 2001, s.324).

"*Amerikan Toplumu'nda Kadınların Yönetim Kadrolarında Yer Alma Koşulları*" adlı makalede yapısal-fonksiyonalist teoriye göre toplumsal cinsiyet rolleri ile iş hayatında çalışma arasında bir ilişkinin mevcut olduğunu belirtilmiştir. Çatışmacı teoriye göre ise, durum tersine döndürülerek ekonomik sistemlerin, çalışma koşullarını belirlemek suretiyle toplumsal cinsiyet rollerini etkilediğinin düşünüldüğü, etkileşimci teoriye göre temelde toplumsal cinsiyet rollerinin kurumsal niteliğini kabul etmekle beraber, içinde yaşanılan toplumun ekonomik, teknolojik, siyasal ve felsefî ortamındaki değişimlerle aktif olarak etkileşim içinde olduğunu da belirtilmiştir. Feminist yak1aşımın ise, yukarıda adı geçen kuram1ara bilimsel tarafsızlık konusunda eleştiri yöneltmekte ve bu teorilerin "*erkek merkezciliği*"ni bir kenara bırakarak yeniden gözden geçirilmesini önermekte olduğu ifade edilmiştir (G.Arıkan ve Ş.Yıldırım, 1993, s.45-53).

U.Teubner cinsiyetler arası ilişkinin hiyerarşik bir yapıda olduğunu, tüm meslek ve alanlarda cinsiyet ayrımını sabit bir değer olarak belirlendiğini, çalışmanın cinsiyetleştirilmesi biçimlerinin düzen ve organizasyon ilkesi olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Kadınların yetkinlik bakımından gösterdikleri tüm başarılara karşın, cinsiyet ayrımcılığı, çalışma piyasalarının temel yapısal niteliklerinden birini oluşturduğunu, dolayısıyla meslekî yetkinliğin, ne kadın ve erkek meslekleri biçiminde ortaya çıkan cinsiyet sınırlamalarını ortadan kaldırdığını, ne de aynı meslek içinde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek bakımından, eşitliği sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Cinsler arası her türlü tanımı, erkeklik ve kadınlığın aynı boyut üzerinde birbirine kutup oluşturan yapılar olarak düşünüldüğünü, şu ya da bu cinse ait olmanın diğerini sürekli dışlamayı getirdiğini ve karşılaşılan istisnalara ise

yalnızca doğru ilişkiye uygun olma halinde olanak tanındığını belirtmiştir (1996, s.405–407).

Ö.Kutaniş ve S.Alpaslan Sakarya, Kocaeli ve Düzce çevresinde 27 kadın yönetici ve 22 kadın girişimci ile yaptıkları bir araştırmada yönetici kadınların profilini şu şekilde belirtmişlerdir: Dürüst, sezgileri güçlü, planlı, insan odaklı ve destekleyici yönetim tarzlarını benimseyen, çalışanlarla iyi iletişim kuran ve onları motive eden bir yapıya sahip oldukları, aile gelirine destek olmak için işe başladıkları, işlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yönetici kadınlar genellikle; erkek çalışanları avantajlı, kadın çalışanları dezavantajlı görmekte, kadınların hırslı, sorumluluk sahibi, yumuşak ve erkeklere göre daha duyarlı olduğunu düşünmekte olduğunu belirtmişlerdir. Erkek yöneticilerin karar verirken daha objektif davrandıklarını, kadınların bu konuda daha duygusal olduklarını, olaylara yaklaşımlarında duygularından arınmalarının daha zor olduğunu düşünmektedirler şeklinde belirtmişlerdir (2006, s.150–151).

M.Tan eğitim yönetiminde kadın varlığını/yokluğunu konu aldığı çalışmasında eğitim yönetimi alanında yapılan akademik çalışmalarda örneklemde kadın olmasına rağmen toplumsal cinsiyete göre ayrıştırılmadığı, kadın ve erkek yöneticilerin farkları ve benzerlikleri konusunda değerlendirmelerin eksik kaldığını, değerlendirmelerin yaş, branş, kıdem, eğitim ve hizmetiçi durumuna göre yapıldığını, bunun sebebinin de kullanılan varyans analizi gibi çalışmalara egemen olan nicel metottan kaynaklandığını belirtmiştir (2002, s.43). Ayrıca kadınların yönetime katılmalarının önündeki birkaç engeli düzeltmenin temsilde eşitliğin sağlanmasını ancak sınırlı ve simgesel bir ilerleme sağlayacağını, bu yaklaşımın amaç olarak doğru olmakla birlikte uygulamada yanlış sonuçlar verebileceğini yazmıştır. Kadınlar için olumlu destek politikalarını, cinsiyet ilişkilerini kısmi bir soyutlama içinde temel hareket alanı olarak ele almamak gerektiğini, gerçek bir dönüştürme, erkeklerle kadınlar arasındaki temel güç ilişkilerinin, ev-içi alan dâhil, yeniden yapılanmasıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir (M.Tan, 2002, s.45).

A.Ergin ve Ş.Çınkır yöneticilik yolunda kadınların karşılaştığı güçlükleri beş ana başlıkta toplamıştır. (a) Terfi ve iş için başvuru yapıldığı noktalarda; seçim

komitelerinde erkek hâkimiyeti olması, yönetimin erkek özellikleri ile bağdaştırılması, kadınların terfi başvurusunda az ısrarcı olması. (b) Açıktan ya da gizli yapılan ayrımcılığın olması; genel işveren tutumunun kadını geçici çalışan olarak görmesi, cam tavan probleminin yaşanması, erkeklerin kendilerinin üstlerindeki kadınlara tahammül edememesi, kadınların iki işi üstüne almak istemesi ve rol çatışmaları ve erkeklerin işlerinde daha çok eleştiri alıp daha çok dönüt elde edebilme şanslarının olması. (c) Kariyer yolunda planlamada eksikliklerin yaşanması; eğitimde eşitsizlik, kadınlarda kendine güven eksikliği, yönetimde kadın modellerin eksikliği, kadınların erkeklere göre kariyer gidişatlarında daha eleştirici ve seçici olması, kadınların yönetimden ziyade sınıf öğreticiliğini daha üstün görmeleri, kadınların eşlerinin kariyerleri için kendilerinkini ikinci plana atması. (d) Görev içindeki fırsatların farklı düzeylerde olması; erkek çalışanların erkek yöneticilerden daha çok destek alması, erkeklere liderliklerini sergilemeleri için daha çok fırsat verilmesi, kadınların evlilik, doğum, çocuk gibi zorunlu aralar vermesi, kadının ebeveynlik rolünün daha baskın olması. (e) Kadın ve erkeğe yönetimde benimsetilmeye çalışılan basmakalıp roller; kadın ve erkek yöneticilerden beklenenler arasındaki farkların olması, kadın yöneticilerden iş ortamında daha önceden tanımlanmış ve kalıplaşmış erkeksi yönetim şekline uymalarının beklenmesi (2005, s.87–91).

S.Turan ve N.Ebiçlioğlu cinsiyetin biyolojik açıdan kadın ile erkek arasındaki ayırımı anlatırken, sosyolojik açıdan ise kadın ve erkeklik arasındaki eşitsizliği ifade ettiğini, daha sonradan bu kavrama daha geniş anlam yüklenerek, kültürel açıdan kadınlığa ve erkekliğe yüklenen önyargıların örgütteki işbölümünü etkilediğini belirtmişlerdir. Kadınlar ile erkekler arasındaki farklılığın sadece biyolojik açıdan açıklanamayacağını, erkekçil ve kadıncıl davranışların kültürel ve psikolojik bir bakış açısıyla da açıklanmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Bu bakış açısına göre erkek ve kadın davranışlarında temel belirleyicinin "*sosyal rol*" olduğunu, örgütlerin erkek egemen yapılar ve yönetimin gücü temsil etmesinden dolayı kadının egemenlik ve güç gerektiren konumlardan uzak tutulduğunu belirmişlerdir (2002, s.52).

Eğitim Sen 1. Kadın Kurultayı komisyon raporunda eğitim işkolunda çalışan kadınların yükselme ve meslekî gelişim olanaklarından yararlanması söz konusu olduğunda kadınların ayrımcılıkla karşılaştıkları belirtilmiştir (2004, s.112).

Millî Eğitimde kadın yöneticilerin az olmasının nedenleri konusunda şunlar belirtilmiştir (M.Çelikten ve Y.Yeni, 2004, s.310):

1. Kadın yöneticilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında az olmasının sebeplerinin başında Türkiye'deki geleneksel toplumsal ve kültürel yapının kadınların yöneticiliğine uygun olmaması yer almaktadır. Bunun paralelinde, Türk aile yapısının erkek egemenliğine dayanması, "*kadının yerinin evi ve çocuklarının yanı*" olduğu anlayışının yaygın olmasıdır. Bu bulguların öğretmenlerin kadın yöneticilerle de çalışmak istedikleri görüşleriyle tutarlı gözükmemesinin nedeni, kişilerin bireysel düşündüklerini toplumsal anlayışların üzerine çıkaramamalarından kaynaklanmaktadır.

2. Tam gün çalışmanın zorluğu, Türk aile yapısında evdeki işlerin kadının sorumluluğunda yürütülmesi; bunun da fazla mesai gerektiren işlere kadınların yönelmelerini güçleştirmesi. Bununla birlikte üst yöneticilerin erkek yöneticilerle çalışmayı tercih etmeleri ve mesai haricinde de arandığında ulaşılabilen yöneticiler genel olarak tercih edilmektedir.

3. Toplumsal ve kültürel yapının zorlama ve engellemelerine karşı kadınların kendilerini güçlü ve dirençli hissetmemeleri, toplumsal ve kültürel anlayışın uzantısı olarak öğrenci velilerinin erkek yöneticilerle görüşmek içinde olmaları, toplumsal algılamalarda kadın meslekleri ve erkek mesleklerinin yer alması.

4. Yöneticiliğin hem erkek, hem de kadınlar için özendirici ve çekici özelikler taşımaması, ek ekonomik avantajlar sağlamaması.

"*Eğitim Yönetiminde Kadın*" adlı makalede bazı araştırmacıların kadın ile erkek arasındaki bazı biyolojik ve psikolojik farklılıkların onların problemlere yaklaşımını etkiliye bileceğini ifade edilmiştir. Kadınların olaylara daha geniş açıdan bakma özeliklerinin olduğu gibi erkeklerin de ayrıntılarda daha güçlü olduğunu yine

bu araştırmacılara dayandırarak belirtilmiştir. Kadınların insanlarla ilişkiler kurarak, geliştirerek ve devam ettirerek kişiliklerini oluştururken, erkeklerin kişiliklerini ise bağımsızlık ve başarı ile geliştirdiğini bu durumun erkeklere rekabetçi bir özellik kazandırırken kadınları ise işbirliğine yönelttiğini belirtilmiştir (H.Ensari, 1991, s.109)

F.Acar ve diğerlerinin araştırmasında kadın eğitim yöneticilerinin en önemli kilit kelimelerinin "*ilişki*" ve "*iletişim*", öte yandan erkekler için kilit kelimelerin "*disiplin*" ve "*kontrol*" olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan kadın eğitim yöneticiler okulun çeşitli kademe, kurum ve grupları arasında kurdukları bağlantıdan bahsetmiş, daha iyi diyalog, daha duyarlı yönetim, daha fazla ilişkinin önemi üzerinde durmuşlardır (1999, s.82). Erkek idarecilerin kurallar ve detayların son derece önemli görüldüğünü, devam/devamsızlıktan, kıyafete, öğretmenlerin rapor alma nedenlerine kadar birçok detay üzerinde durduklarını belirtmiştir (1999, s.83). Ayrıca araştırmadan erkeklerin çok idarecilik almasının nedenleri arasında öğretmenlikte geçen ortalama sürenin erkeklerde artması, erkeklerin bu işe daha hevesli olması, Ankara'ya tayin isteyen birçok müdür ve idarecinin öğretmenliğe razı olduğunu belirtmiştir. Erkek öğretmenler, idareciliğin bir çok dezavantajını ileri sürmüşlerdir: Öğretmenlikten uzaklaşma, başkalarının işleriyle uğraşmaktan kendi derslerinin boş geçmesi, insanlarla uğraşmanın zorlukları, özellikle kadın kaprislerine boyun eğme, 24 saat okuldan sorumlu olma, branşıyla ilgili araştırma yapamama, tazminatların azlığı gibi sorunlar erkeklerce en çok dile getirilen hususların olduğunu, idareciliğin önemli avantajları arasında ise hizmet etme zevki, öğrenci üzerinde daha fazla otorite kurabilmenin getirdiği tatmin yanında bu deneyimin ileride müdür olabilmek ve bakanlıkta görev alabilmek için gerekli olduğu gibi hususlar dile getirilmiştir (1999, s.50–51). Aynı araştırmada kadınların idarecilik yapmak istememesinin en önemli nedeni meslekten, yani dersten ve sınıftan uzak kalma endişesi olduğunu, bunun yanı sıra bazı kadın öğretmenlerin idareciliği tam gün olduğunu bunun da öğretmenliğin cazibesini yok edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca idareciliğin sertlik gerektirdiğini, bunun da kendi mizacı ile çelişip, işler iyi gitmeyince kendisinin strese girip, sağlığı bozulacağını belirtenler de olmuştur. Kadın öğretmenlerin birçoğu idareciliği öğretmenlikten uzaklaşma, mesleği köreltme, masa başı işi olarak görmüşler ve küçük oranlarda maddi avantajları olmakla birlikte, bu birçok angarya işle uğraşmayı getiren

ek yükü istemedikleri belirtmişlerdir. Kadınlara göre idarecilik, "*ekstra enerji istemektedir, yorucu olmaktadır*". Öte yandan idarecilik yapmayı isteyen kadın öğretmenler arasında bunu ders saatleri azalacağı için isteyenler, öğrencilerin sorunlarına ve onlara yakın olmak istedikleri için yeğleyenler, mesleğin her alanında tecrübe edinmek gerekçesi ile talep edenler ve bu işi kariyerde bir aşama olarak görenlerin de olduğu belirtilmiştir (1999, s.51).

Erkek ve kadın kimliğinin yönetim anlayışı farklılıkları üzerine; erkek yöneticilerin emir verme, otorite kullanma, ayrım yapma, hiyerarşik ilişki kurmanın önemi vurgulanırken, kadınların ise katılımcı, yatay ilişkilere önem verdiği iddia edilmektedir. Ayrıca kadınların toplumsallaşma süreçleri ile bu tarzın birbirini desteklediği, toplumda da sert, otoriter, emir veren kadının yadırgandığı dolayısıyla kadın öğretmenlerin geleneksel anlamdaki idareci rolü ile bağdaşmalarındaki zorluğun belki de evrensel olan nedenlerde kaynaklandığı, kadınların içinde yaşanılan toplumsal gerçeklikte kendilerini bu konumlarda görmeye hazır olmadıkları da belirtilmiştir (F.Acar ve diğerleri, 1999, s.108).

L.Usluer Ankara ili merkez ilçelerinde ilköğretim okullarında kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri hakkında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya 3 kadın ve 9 erkek yönetici anket yoluyla 5 kadın ve 5 erkek yönetici de yapılandırılmış görüşme yoluyla katılmıştır. Çalışma sonucunda kadın yöneticilere ait değerlendirmede şu sonuç ortaya çıkmıştır (2000, s.235–236): Kadın yöneticilerin bir bölümü, yönetici olduktan sonra özellikle kadın öğretmenlerden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Bu destek, kadın öğretmenlerin sorunlarını ve dileklerini bir kadın yöneticiye daha rahat iletebilecekleri şeklindedir. Bir kadın yönetici ise yönetici olduktan sonra, kadın öğretmenlerin, bir kadın yönetici tarafından yönetilme kuşkusuna düştüklerini belirtmiştir. Erkek yöneticilere ait değerlendirmede şu sonuç belirlenmiştir (2000, s.237–238): Erkek yöneticilerin hemen hemen tamamı eşlerinin yönetici olmasını istememektedirler. Erkek yöneticiler, eşlerinin yönetici olması durumunda, ev işlerinin ve çocuk bakımının aksayacağını düşünmektedirler. Erkek yöneticiler, eşlerinin yönetici olması durumunda aile ortamında huzursuzlukların çıkabileceğini belirtmişlerdir. Erkek

yöneticiler, ev işini kadın işi olarak, evi yönetmeyi ise erkek işi olarak görmektedir. Erkek yöneticiler, kadın öğretmenlerin yöneticilikten ziyade, öğretmenlik mesleğinde daha başarılı bulmaktadırlar. Bunun nedenini de kadında var olduğunu düşündükleri annelik ve şefkat duygularına bağlamaktadırlar.

M.Çelikten ve Y.Yeni okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerini cinsiyet açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmanın amacı eğitim yöneticisinin cinsiyetine göre yöneticilik ve liderlik davranışlarını incelemektir. Bu inceleme Erciyes Üniversitesi'nde 03–21 Temmuz 2000 tarihlerinde eğitim yönetimi kursuna katılan 124 yönetici adayı ile Kayseri'de 36 kadın yönetici olmak üzere toplam 160 personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olmadığını belirtmiştir (M.Çelikten ve Y.Yeni, 2004, s.309). Çalışmanın sonucunda eğitim yöneticinin cinsiyetinin farklılığına bağlı olarak şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Kadın ve erkek yöneticilerde, liderlikten çok yöneticilik davranışları gözlenmektedir. Kadınlar daha demokratik ve hiyerarşik davranışlar göstermektedir. Kadınlarda yöneticilik, erkeklerde liderlik davranışları daha ilk sıralarda yer almaktadır. Kadınların toplumsal ilişkilerde duyarlı, duygusal, şefkatli, yardımsever, bağımlı ve fedakâr olması beklenirken, erkeklerden, rekabetçi, bireysel, başarıya dönük, bağımsız akılcı, pragmatist ve egemen olması beklenmektedir.

2. Çalışma hayatında aktif olarak giren kadın hem aile hem de işteki görevleri üstlenmektedir. Bundan dolayı da kariyerlerine pek önem vermemektedir. Bununla birlikte evlenince veya eşinin gelir seviyesi yükselince tekrar ev yaşamına çocuk bakımına geri dönen kadınlar da vardır. Bütün bu yaşananlar, işverenlerin nasıl olsa günün birinde işini terk edecek endişesiyle çalışma hayatında kadını tercih etmemelerine etken olmuştur.

3. Erkek yöneticilerin kadınlar hakkındaki önyargılarından bazıları; çalışmak istemezler, kariyerlerine erkekler kadar bağlı olmazlar, yeteri kadar sert ve dayanıklı değillerdir, uzun veya mesai saatleri dışında çalışmak istemezler, çalıştıkları şehri değiştirmek istemezler, karar veremezler veya karar verme kapasiteleri yoktur, çok

duygusaldırlar ve sayısal yetenekleri yoktur. Erkek yöneticilerin pozitif önyargıları ise; insanlarla iyi geçinirler, sıcak ve şefkatlidirler, yaratıcıdırlar, çok çalışırlar, sadıktırlar ve iyi bir takım oyuncusudurlar.

Dolayısıyla M.Çelikten ve Y.Yeni tarafından kadın ve erkek okul yöneticileri örgütte astlarını güdülemek ya da bir işi yaptırmak için farklı liderlik/yöneticilik davranışları gösterdikleri saptanmıştır (2004, s.305).

M.Çelikten Kayseri'de 48 kadın okul müdürü kapsayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada okul yönetimindeki kadınların oran olarak az olmasının nedenleri araştırılmıştır. Çalışmada deneklerin kişisel görüş ve düşünceleri ile tecrübeleri görüşme yöntemiyle sorulmuştur. Çalışma sonucunda kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlik, çevreden destek görememe ve iş-aile arasında seçim yapamama gibi ikilemlerden dolayı idareciliği pek de isteyerek yapmadıkları saptanmıştır (2004, s.91). Ayrıca çalışmada okul yönetimine girişte sanıldığı gibi cinsiyet ayırımına gidilmediği, çoğu zaman kadınların kendi istekleriyle yönetici olmak istemedikleri görülmüştür. Kadın-erkek bütün öğretmenlere açık olan yöneticilik giriş sınavlarına başvuran kadınların oranlarının bile kendi içinde ancak oranı % 10 civarında bulunduğu ve sınava katılanların başarı durumlarının da yine aynı şekilde düşük olduğu, yöneticilik hizmetiçi programını başarıyla tamamlayan birçok kadın öğretmenin yine öğretmenlik yapmayı tercih etmeleri de saptanmıştır (2004, s.103).

A.Ergin ve Ş.Çınkır eğitim yönetiminde kadınların yerini incelerken yönetimde kadın ve erkek stillerinden bahsetmişlerdir. Eğitimde insancıllığın, öğrencilerin birey olarak algılanmasının ve okullarda zekânın yanı sıra duygularla da ilgilenmesinin gerekliliğini söylemiştir. Öğrencilerin ve çalışanların psikolojileri ve duygularının da önemli olduğunu ve duyguların her zaman için kadınsı özellikler arasında yer aldığını belirtmiştir. Astlarına karşı insancıl, arkadaşça ve eşitlikçi bir biçimde yaklaşmanın, sert hiyerarşik bir yapı oluşturmamanın gerekliliğini vurgulamış ve bu özellikleri kadın yönetim stili içinde değerlendirmiştir (2005, s.91–93).

Yurtdışında eğitim yöneticisi cinsiyetinin farklılığını inceleyen birçok araştırma belirlenmiştir.

H.M.Morsink "*Leader Behavior of Men and Women Principals*" adlı çalışmasını Michigan eyaletinde 15 erkek ve 15 kadın ortaöğretim müdürü üzerinde yapmıştır. Çalışma sonucunda erkek müdürlerin daha bağımsız hareket ettiklerini, kadın müdürlerin ise daha konuşkan ve rol yapan, daha ikna edici, amirleri ile daha candan ilişkide bulunan ve daha yüksek statü için çabalayan özellikler taşıdığını belirtmiştir (1970, s.87).

C.Marshall "*Career Socialization of Women in School Administration*" adlı araştırmasında 25 kadın eğitim yöneticisi ile yüz yüze görüşme yapmış, kadınların eğitim yöneticisi olma yolundaki kariyer kararlarının alınmasındaki sosyalleşme işlevlerinde nelerden destek aldığını ve nelerin engellediğini bulmaya ve tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda kariyer planlamalarının kültürel tanımlardan ve kendi tanımlarından etkilendiğini belirtmiştir (1979, s.17). Kadınların kültürel tanımın etkisiyle düşük yönetici pozisyonunda kaldıklarını ancak kendileri kariyerlerini ilerletme adına kültürel tanımdan kendilerini görmek istedikleri tanım doğrultusuna geçiş yaparlarsa yöneticilik pozisyonunda ilerlediklerini belirtmiştir (1979, s.20).

S.C.Paddock "*Women Principals: The Rule or the Exception?*" adlı çalışmasında 1977 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Ulusal Ortaöğretim Müdürleri Birliği'nin (=*National Assocition of Secondary School Principals*) yaptığı ulusal araştırmayı incelemiştir. İnceleme sonucunda kadın ve erkek müdürler arasında kariyer tutumları arasında belirgin bir fark olduğunu belirtmiştir. Erkek eğitim yöneticilerinin kadın eğitim yöneticilerinden daha yüksek bir kariyer beklentisi içinde olduğu sonucuna varmıştır (1980, s.3).

K.S.Whitaker ve K.Lane "*What is a Woman's Place in Educational Administration*?" adlı yazdıkları makalede kadın eğitim yöneticilerinin efsane şeklini almış davranışlarını; kadınlar özellikle daha yaşlı erkek öğrencileri disiplin altına alamadıklarını, kadınların çok duygusal olduklarını, kadınların fiziksel olarak çok

zayıf olduklarını ve erkeklerin kadınlarla çalışmakta gücüne gittiklerini (=*resent*) belirtmişlerdir (1990, s.13).

B.A.Gill (1994) "*Educators and Visionaries: Women in Educational Administration in New Brunswick*" adlı araştırmasında New Brunswick Kanada'da 19 kadın eğitim yöneticisi ile görüşmüş bulundukları konum gereği iletişimi özendiren, işbirlikçi liderlik stiline önem veren, takım çalışmasına yatkın davranışlar sergilediklerini belirtmiştir.

M.Coleman "*The Management Style of Female Headteachers*" adlı araştırmasında kadın yöneticilerin iletişim ağırlıklı liderlik yaptıklarını, erkeklere göre karşısındakine daha empati ile yaklaşabildiklerini ifade etmektedir. Araştırmada kadın yöneticilerin yaptığı toplantıların erkek yöneticilere oranla daha az resmî ve daha uzun olduğunu, gündemlerinin daha esnek olduğunu, öğretmenleri daha yakından izlediklerini, ofislerinde daha az zaman geçirdiklerini, yapılan çalışmalarda daha çok işbirlikli yöntemleri kullandıklarını, telefon konuşmalarının daha uzun sürdüğünü, öğrenci ve öğretmenlerle daha çok bir arada zaman geçirdiklerini, daha çok derse girdiklerini, genç, deneyimsiz öğretmenlere daha çok yardımcı olduklarını, resmiyetten pek hoşlanmadıklarını, müfredatın detaylarını daha iyi bildiklerini, akademik başarıya ve öğrencilerin sosyal, duygusal, gelişmelerindeki bireysel farklılıklara daha çok önem verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma kadınların başarıdan korkmadıklarını; ama rekabet sırasında oluşan gerginliği sevmediklerini, bu yüzden de olayın rekabet yerine, örgütün yeniden yapılandırılması olarak adlandırılmasını daha çok benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yönetim erkek özellikleri ile tanımlandığından, çalışanları tarafından kadın yöneticilerden de bu özellikleri sergilemesi beklendiğini ve bunun da kadın yöneticileri baskı altında tuttuğu ifade edilmiştir. Bunun yanında kadın erkek karşılaştırmasını konu alan araştırmaların, aslında kadınların yaşadıklarını ve davranışlarını, geleneksel erkek standartlarına göre kıyaslamasını yaptığını, model olarak erkek cinsiyet tiplemesi ve tecrübesi alınarak, başarılı bir yöneticiye eşitlenirse ve eğer kadınlar daha farklıysalar, o zaman kadınların yöneticiliğe uygun olarak görülmeyeceği belirtilmiştir (1997, s.168–173).

N.T.Mertz ve S.R.McNeely "*Women on the Job: A Study of Female High School Principals*" adlı araştırmasında iki kadın eğitim yönetici ile yüz yüze görüşme yaptığını, iki kadın eğitim yönetici arasında yaş farkından kaynaklanan farklı liderlik davranışları gösterdiğini belirtmiştir (1998, s.219).

H.Y.Zheng ve diğerleri "*Exploring Gender Differences in America's School Adminintrator Workforce: Statistical Evidence from National Surveys*" adlı çalışmasında 1993-1994 yıllarında Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (=*National Center for Education Statistics*) tarafından yapılan okul ve personel araştırması (=*School and Staffing Surveys*) verilerini incelemiştir. İnceleme sonucunda kadın müdürlerin erkek müdürlere nazaran daha çok yetki devrinde hassas olduklarını ve karar verme güçlerinin erkek müdürlerden daha çok olduklarına inandıkları sonucunu çıkarmıştır (1999, s.3).

N.T.Mertz (2002) "*Longitudinal Study of Women in School Administration, 1972-2002*" adlı araştırmasında 1972 ile 2002 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğu eyaletlerinden 20 okuldaki kadın eğitim yöneticilerinin değişimini incelemiştir. Araştırmaya göre 1972 yılında kadın eğitim yöneticilerin oranı % 18,7 iken 2002 yılında bu oran % 51,5'a yükselmiştir.

R.Leblanc (2002) "*The Principalship: Five Women Principals' Relationships and Responsibilities*" adlı araştırmasında beş kadın eğitim yöneticisi ile yüz yüze görüşme yaptığını belirtmiştir. Kadın eğitim yöneticileri okul müdürlüğünün okul liderliği olduğunu, eğer ilişkilerin güç ve otorite tabanlı olursa daha etkili okul lideri olunduğunu, cinsiyetin kendileri ile kurulacak ilişkilerde güç ve otorite kadar önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmasında ilginç olarak kadın eğitim yönetici liderliğinin üç yönü gerilim (=*tension*), imtiyaz (=*privilege*) ve denge (=*balance*) bulunduğunu belirtmiştir.

E.W.Eckman "*Does Gender Make a Difference? Voice of Male and Female High School Principals*" adlı çalışmasında Illinois, Minnesota ve Wisconsin'de toplam 8 erkek ve 8 kadın müdürle görüşme yapmıştır. Görüşmeler sonucunda kadın müdürlerin kendi liderlik stillerini kişisel bağlantılarla ve yönergelerle iş yapan bir

lider olarak tanımlarlarken, erkek müdürler kendi liderlik stilleri için atletik ve antrenör terimlerini kullanmışlardır (2004, s.205).

K.M.VanDerLinden "*Gender Difference in the Preparation and Promotion of Community College Administrators*" adlı çalışmasında özel okul yöneticilerinin hazırlık ve terfilerindeki cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırma Michigan eyaletindeki 68 kadın ve 67 erkek eğitim yöneticisine anket gönderilerek yapılmıştır. Bu araştırma eğitim seviyesi, profesyonel gelişim etkinlikleri ve rehberlik düzeylerinde erkek ve kadın eğitim yöneticilerin aynı insan kaynağı değerine sahip olduğunu belirtmiştir (2004, s.23–24).

M.E.B.Jackson (2005) "*Gender Difference in Pricipal Motivations*" adlı araştırmasında 12 kadın eğitim yöneticisi ile görüşmüş, cinsiyet farklılığının ve kadınların eşit olmayan şartlarda temsil edildiğini, kadın müdür yardımcıların en az erkekler kadın müdürlüğe can attıklarını, kadınların erkeklerden daha çok işlerini motive edici değerlere sahip olduklarını belirtmiştir.

C.M.McDaniel (2006) "*Leadership Styles of Female Educational Leaders and Female Police Leaders: A Comparative Study*" adlı araştırmasında büyük şehir bölgesinde eğitim yöneticiliği yapan 16 kadın eğitim yöneticisine liderlik anketi uygulamıştır. Kadın eğitim yöneticilerinin algılarına göre en önemli liderlik karakterinin bir politika doğrultusunda hareket etme (=*operates within policy*) olduğu, işbirliği (=*collaborates*), basitleştirme (=*facilitates*) ve önderlik etme (=*leads*) özelliklerinin büyük bir çoğunluk tarafından önemli liderlik karakterlerinde sayıldığı, karar vermenin (=*make decisions*), terbiye tutumunun (=*nurtures*), iletişim kurmanın (=*communicate*) anlayışlı olmanın (=understands), destekleyici olmanın (=*advocates*) daha az önemli liderlik karakterlerinden sayıldığını belirtmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar arasında cinsiyet farklılığı üzerine çeşitli konularda meta analiz çalışmaları bulunmuştur.

S.Motaref (1987) "*Women in Educational Administration: An Analytical Synthesis and Summing Up of What we Know and Don't Know*" adlı araştırmasında kadınların liderlik davranışları ile erkeklerin liderlik davranışlarının benzer olduğunu,

kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerinden daha etkili iletişim sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca kadın eğitim yöneticilerinin diğer işlerdeki kadın yöneticilerinden farklı olduğunu çünkü eğitimde insan ilişkilerinin diğer işlerinkinden daha önemli olduğunu belirtmiştir. Okul ikliminde güven, mesafe koyma ve samimiyet konusunda erkek ve kadın eğitim yöneticisi arasında bir farklılık bulunurken, engelleme, ilişkisini kesme ve neşe konularında bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca erkek ve kadın eğitim yöneticisi okul iklimine etkisi konusunda yeteri araştırma yapılmadığını vurgulamıştır.

J.S.Hyde "*Meta–analysis and the Psychology of Gender Differences*" adlı araştırmasında 165 adet kabiliyet üzerine çalışmayı meta analiz uygulaması ile birleştirerek cinsiyetin etkisini incelenmiştir. Sonuç olarak; kadınlar lehine ES=0,24 ile sözel kabiliyette, erkekler lehine ES=0,45 ile uzaysal kabiliyette ve ES=0,43 ile matematiksel kabiliyette cinsiyetin etki büyüklüğü olduğunu hesaplamıştır. Bu değerlere göre cinsiyet farklılığının literatürde anlatıldığı gibi çok büyük bir etkisi olmadığını hatta hem cinsler içindeki farklılığın cinsiyetler arasındaki farklılıktan çok daha büyük olduğu sonucu çıkmıştır (1990, s.64).

A.H.Eagly ve Blair T.Johnson'un (1990) "*Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis*" adlı araştırmasına kişisel bağlantılarla iş yapan lider (=*interpersonal style*) ve görevleriyle hareket eden lider (=*task style*) verilerini kapsayacak şekilde çalışmalar seçmiştir. Bu araştırma sonucunda; ES=0,04 ile erkekler lehine kişisel bağlantılarla iş yapan liderlik etkisi bulunmuştur. Görevlerini yerine getiren liderlikte cinsiyetin etkisi ES=0,00 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmaya göre liderlik stillerinde cinsiyetin bir etkisi görülmemiştir.

Yurtdışında eğitim yöneticisi cinsiyetinin etkisi üzerine A.H.Eagly ve diğerleri "*Gender and Leadership Style Among School Principals: A Meta-Analysis*" adlı meta analiz çalışmasında; erkek eğitim yöneticilerinin daha girişken, bağımsız, kendine güvenen, kuvvetli ve baskın karakterli olduğu, otoritesini kuran ve çevresini kendisine yönelten bir tutum sergilediğini, kadın eğitim yöneticilerinin ise daha nazik, yardımsever, sıcak, sempatik, diğerlerinin duygularına önem veren, kendi çıkarlarını düşünmeyen ve diğerleri ile ilgilenen bir tutum sergilediğini belirtmiştir (1992, s.91).

2.2. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Göreve Etkisi İle İlgili Literatür

Ulaşılan kaynaklar içinde ülkemizde ve yurtdışında eğitim yöneticilerine yönelik olan hizmetiçi eğitim programlarının etki büyüklüğünün eğitim yöneticilerinin algılarına göre incelendiği bir meta analiz çalışması bulunamamıştır.

Ülkemizde örgütlü hizmetiçi eğitime 1960 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı'nda "*Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu*"nun kurulması ile başlanmıştır. 1975 yılında bu büro, "*Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı*"na dönüştürülmüştür. Hizmetiçi Eğitim Dairesi, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirli yerlerdeki hizmetiçi eğitim merkezlerinde düzenlenen bir veya iki haftalık kurslardan geçirilmesi yolu ile karşılamaya çalışmıştır (A.E.Bedük, 1997, s.7-8).

Kamu ya da özel kurum ve kuruluşlarında çalışan her seviyeden personele, işe başladıklarından emekli oluncaya kadar; işe intibak, işte verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni durumlara intibaklarını ve ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak maksadıyla yaptırılan eğitime "*Hizmetiçi Eğitim*" denilmektedir (M.E.G.S.B., 1988, s.31).

Hizmetiçi eğitim bireye eğitim yolu ile özellikle işinin gerektirdiği meslekî bilgi, beceri ve tutumları kazandırma yoludur (H.Taymaz, 1997, s.4).

Bir kurumun başarısı, örgüt amaçları ve politikasının saptanmasına, stratejinin uygun bir şekilde hazırlanmasına, geçerli ve uygulanabilir kararların alınmasına, iyi bir yönetim ile denetime bağlıdır. Bu fonksiyonları yerine getiren üst kademe personelidir. Kurumda bu fonksiyonlarda aksama görülüyor, yeniliklerin, gelişmelerin etkisinde kalıyorsa hizmetiçi eğitime üst düzeyden başlanır ve alt düzeye doğru gidilir (H.Taymaz, 1997, s.56).

Eğitim yöneticisi, birime verilen görevleri yerine getirerek eğitim politikasını uygular ve amaçlarına ulaşmasını sağlar. Bu amaçla eğitim birimi yöneticilerinin gerekli yeterlilikleri kazanması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerine verilecek hizmetiçi eğitimde şu tutum ve davranışları kazanması beklenebilir: Eğitim yönetimini

tanımlaması, yönetim süreçlerini bilmesi, liderliğin önemini kavraması ve uygulaması, yetki ve sorumluluk kavramlarını bilmesi, yönetici uzman ilişkilerinin önemini kavraması, personel yönetimi konusunda görüş sahibi olması, eğitimde araştırma tekniklerini kavraması, eğitim amaç ve politikalarını saptayabilmesi, personelin hizmetiçi eğitim ihtiyacını saptayabilmesi, uzun ve kısa süreli eğitim planlarını hazırlayabilmesi, eğitimde uygulanan programları geliştirebilmesi, programların uygulanması için uygun ortamı sağlayabilmesi, yardımcı ders araçlarından yararlanılmasını sağlaması, yetişkinler psikolojisinin kavramış olması, insan ilişkileri değerini kavraması, eğitimde denetimi kavramış olması, eğitimde yatırım türlerini bilmesi, eğitimde başarı ve program değerlendirmesi yapabilmesi, yöneticilik görevini benimsemesi ve istekli olması, demokratik davranışlar göstermesi, davranışlarını kontrol edebilmesi hizmetiçi eğitim sonucunda eğitim yöneticilerinin kazanması beklenen tutum ve davranışlardır (H.Taymaz, 1997, s.105-106).

27-29 Eylül 1993 tarihinde toplanan on dördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticiliği ve eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusu bağımsız olarak incelenmiş ve bazı kararlar alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi atanması ve yer değiştirmesi ile ilgili kararlar ise şunlardır:

1. Lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği programının muhtevasını "*Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerisi, Yönetim Prensipleri ve ilgili yan disiplinler*" oluşturmalıdır.

2. Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır.

3. Yöneticilikte "*Meslekte aslolan öğretmenliktir*" ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir.

4. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmetiçi), Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında iş birliği yapılmalıdır.

5. Mevcut eğitim yöneticileri "*Eğitim Yöneticiliği*" konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.

22–26 Şubat 1999 tarihlerinde toplanan on altıncı Millî Eğitim Şûrası yönetim ve yöneticilerin yetiştirilmesi konuları yer almış ve şu karar çıkmıştır: Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak plânlı ve sürekli hâle getirilmelidir.

Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesine ilişkin hemen hiçbir anlamlı kaygısı yoktur (A.Açıkalın, 1998, s.147).

Hangi türde olursa olsun verilen eğitimin daha başarılı olabilmesi için eğitim etkinliklerinin ayrıntılı olarak planlanması gerekir (H.Doğan, 1997, s.3). Planlama, var olan durumdan saptanmış amaçlara, hedeflere ulaşmak üzere izlenecek politikanın belirlenmesidir (N.Can, 2004, s.105).

N.Ergen (1978) "*Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmetiçi Eğitimi (Bir Model Önerisi)*" adlı araştırmasında 1973–1977 yılları arasında orta dereceli okul müdürlerine uygulanan hizmetiçi eğitim programlarını incelemiş, programların hem işlenişinde hem de etkinliğin kartekslere geçirilişinde sadece programın adından bahsedildiğini, kaç saatlik bir program olduğundan, kimin tarafından ve hangi yöntemlerle sunulduğundan bahsedilmediğini, uygulanan hizmetiçi programlarının sadece birer konu listesi durumunda olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hizmetiçi programında yer alan konuları inceleyerek kavramsal ve teknik becerilere oran olarak % 45, insan ilişkileri becerilerine oran olarak % 3,1 'lik bir ağırlık verildiğine vurgu yapmıştır.

D.Canman Türk kamu kesiminde hizmetiçi eğitimin değerlendirilmesine ait yaptığı çalışmada hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşma derecesinin, etkililiğinin ölçülmediğini, hizmetiçi eğitim alacak kişilerin ihtiyaçlarının saptanmadığı için bu eğitim faaliyetlerinin de yeterli olarak değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir (1979, s.36–37).

J.C.Fields "*Principals and Management Training Needs*" adlı çalışmasında okul müdürlerinin hizmetiçi eğitimlerini üniversitelerden, profesyonel kuruluşlardan ve iş deneyiminden sağladıklarını belirtmiştir. Bu hizmetiçi eğitimlerin doğası gereği

etkisinin çok uzun zaman içerisinde görüleceğini ve tümden bir değişiklik yapmayacağını söyler. Ancak sistemdeki değişiklik için vasıflı müdürlerin gerektiğini ve de bu şekilde müdürlerin usta birer yönetici olacaklarını da eklemiştir (1982, s.39).

K.A.Leithwood ve diğerleri "*Training Principals for School Improvement*" adlı çalışmasında okul müdürlerinin etkililiğini arttırmak için verilen hizmetiçi eğitimlerin etkili olması için şu üç şartı taşıması gerektiğini belirtmiştir (1984, s.57): (1) Okul müdürlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin en iyi müdürün hangi özellikleri taşıması gerektiği bilinerek, bu davranışları kazandıracak gelişim safhalarına sahip bir içerikte eğitim programı olması. (2) Okul müdürlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimin katılan müdürlerin eğitime başladığı zamandaki seviyelerini tespit edecek süreçlere sahip olması. (3) Okul müdürlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarındaki başlangıç seviyelerinden eğitimle birlikte hangi seviyeye geldiği, artışın hangi seviyede olduğunun bilinmesine uygun olması.

A.Çakmak (1984) "*Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçinde Yetiştirilmelerine İlişkin Bir Araştırma*" adlı çalışmasında eğitim yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi faaliyetlerin ortalama üç gün ile sekiz hafta arasında olduğunu ve bu sürenin yönetici yeterliliklerini kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmiştir.

"*The Effectiveness of In-Service Training Systems for School Principals: A Comparative Study*" adlı çalışmada eğitim yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri geleneksel model, atölye ve seminer, tartışma grupları ve çalıştaylar ile paneller şeklinde dört ana gruba ayrılmıştır. Bu gruplarda katılımcı iştiraki, aktif öğrenme, uzun dönemli planlama, eğitim sonunda karşılık alma durumu ve eğitimin pratik olma durumuna göre avantaj ve dezavantajları gösterilmiştir. Sonuç olarak okul müdürleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim programları arasında kısa dönemli atölye ve seminerlerin diğerlerinden epey fazla olarak etkili olduğu belirtilmiştir (H. Gaziel, 1989, s.664).

D.Mosrie "*An Effective Principal Training and Support System*" adlı çalışmasında okul müdürlüğü için akademik olarak yetiştirilmelerinin gerekli ancak yalnız başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Müdürlük yapacak kişilerin ileride etkin

bir müdür olmaları için pratik deneyim kazanmaları gerektiği, bunun için de müdür yardımcığı yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Ancak her müdür yanındaki müdür yardımcısına yeteri kadar eğitim vermeye bilir. Bu yüzden de yüksek performanslı müdürlerin yetiştirilmesinde hizmetiçi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (1990, s.15).

S.Ünal (1994) "*İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları*" adlı çalışmasında 1993–1994 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde okullarda görevli yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda herhangi bir hizmetiçi eğitim almayanların çalışanlara oranı % 53,1 olduğunu belirtmiştir.

Yönetici eğitimleri sırasında rol yapma, örnek olayların irdelenmesi, çeşitli alıştırmaların yapılması, bireysel deneyimlerden yararlanılması ve kurum ziyaretleri yöntemlerinin basit anlatımdan çok katılımcıların aktif olarak eğitime katılmalarını sağlayan ve hizmetiçi eğitimin etkinliğini arttırıcı yöntemlerdir (İ.Fındıkçı, 2000, s.259). İyi bir geliştirme programının etkili olabilmesi için birçok özellik vardır. Ancak en önemlisi programın amacı ile programa katılacak yöneticilerin amaçları arasında uygunluk sağlanmasıdır (İ.Fındıkçı, 1994, s.149).

A.Bakioğlu "*Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler*"adlı çalışmasında eğitim yöneticiliği mesleğine orta yaş döneminde yönetim eğitimi ya da görev öncesi yetiştirme ve geliştirme programları uygulamadan geçmeyi bir handikap olarak belirtmiştir (1994, s.26).

H.G. Gülırmak (1996) "*İlköğretim Okulu Müdürlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim*" adlı araştırmasında eğitim yönetimi kursuna katılan göreve yeni atanan ilköğretim okulu müdürlerinin; eğitim yönetimi alanındaki bilgilerden yararlanma dereceleri ve öğrenci hizmetlerinin yönetimine ilişkin bilgilerden yararlanma düzeylerinin çok olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim yönetimi kursu sonunda kazandıkları tutumla ilgili davranışları gösterme derecesi çok olarak saptanmış, katılımcıların kursa yönelik görüşlerinin de orta derecede olduğunu belirtmiştir.

R.Vandenberghe ve diğerleri (2000) "*Valuable In-Service Training Evaluation by Principals*" adlı çalışmasında en etkili hizmetiçi eğitimin tüm müdür ve öğretmenlerin birlikte paylaştıkları ve katılımcı oldukları hizmetiçi eğitim programlar olduğunu belirtmiştir.

M.Kaykanacı "*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman*" adlı çalışmasında Ankara'da 8 merkez ilçede 302 ilköğretim müdürüne uyguladığı ankette hiçbir hizmet içi eğitime katılmayan müdürlerin 1–2 seminer ya da kursa katılan müdürlere göre personel işlerine daha çok zaman harcadıklarını belirtmiştir (2003, s.156).

T.Madden (2003) "*Okul Yöneticileri Ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi Eskişehir İli*" adlı araştırmasında 2002 yılında Eskişehir'de eğitim yönetici ve öğretmenlere hizmetiçi eğitim etkinliklerini değerlendirme anketi uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim programları öncesinde, programların amaçlarının kendilerine genellikle bildirilmediği ve hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu konusunda fikirlerinin alınmadığını ancak verilen eğitim ihtiyaca yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Hizmetiçi eğitim programında amaçlanan hedefleri kısmen kazabildiklerini, kazandıkları bilgileri ise iş yaşamlarında istenen düzeyde kullanamadıkları dolayısıyla verimliliği istenen düzeyde arttıramadığını belirtmişlerdir. Hizmetiçi eğitim programlarının eğitim yöneticilerinin iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak hazırlanmasında ihtiyaç duydukları bilginin sağlanmasında başarısız olduğu saptanıştır.

S.J.May (2003) "*The Impact of Technology on Job Effectiveness: Perceptions of High School Principals*" adlı araştırmasında 120 eğitim yönetici ile anket yoluyla bilgisayar teknolojisi kullanımına ait bilgi toplamıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar teknolojisi kullanımının eğitim yöneticilerine daha bir güven verdiğini ve daha etkili bir eğitim yöneticisi yaptığını belirtmiştir.

2.3. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin ve Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Göreve Etkisi İle İlgili Meta Analitik Etki Analizi Araştırmaları

Yurt içinde yapılan araştırmalarda meta analiz yönteminin kullanılması dünya literatürüne kıyasla henüz emekleme safhasındadır. Ülkemizde son on senedir meta analiz yönteminin Sosyal Bilimlerde, Tıpta ve diğer bazı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir. Dijital ortamda uluslar arası literatüre bakıldığında 1979 yılından önce meta analiz çalışmalarına hemen hemen hiç rastlanılmazken 1980 ve sonraki yıllara bakıldığında günümüze kadar bu sayıda bir hayli artış olduğu gözlemlenmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde, araştırmalarında meta analiz hakkında bir çalışma yapmış ya da meta analiz yöntemini kullanmış olan araştırmacıların yayınlarını bilim dallarına göre kronolojik bir sırada incelenmek istenirse, ilk sırada yer alacak eserler çoğunlukla Sağlık Bilimlerinde bulunmaktadır. Sağlık bilimlerinde yazılan eserlerin ilk başlarda derleme ve teorik olarak bir içeriğe sahip olduğu ancak zamanla pratiğe dönük, uygulama kapsayan eserlerden oluştuğu görülmektedir.

Yurt içinde sağlık bilimlerinde yazılan bu eserlerin birkaçı şöyle özetlenebilir: Meta analiz konusunda ülkemizdeki ilk eser Tıbbi Biyoloji konusunda P.Çağatay'a (1994) ait yüksek lisans tezidir. Bu tez 48 sayfadan oluşmakta ve birleştirme testlerinin Sağlık Bilimlerinde uygulamasını teorik olarak ele alan bir eserdir. Yine Sağlık Bilimlerinde M.Akçil'in (1995) ve E.Turan'ın (1998) teorik olarak ve derleme mahiyetinde bulunan Tıbbi Biyoloji konusundaki yüksek lisans tezleri de literatürde bulunmaktadır. A.Güzelant ve A.Saltık (1996) ile P.Çağatay ve diğerlerine (1996) ait Sağlık Bilimleri alanındaki meta analiz hakkında makalesi vardır. Araştırma Sempozyumu'97'de H.Gürbüz ve diğerlerinin (1997) "*Ortalamalar Arası Etki Genişliklerinin Meta Analizi*" ve M.Akçil ve E.Karaağaoğlu'nun (1997) "*Meta-Analiz Yönteminin Tıp Teknolojisindeki Önemi ve Bir Uygulaması*" adlı bildirileri bulunmaktadır.

F.Şahin (1999) tarafından yazılmış ve içeriğinde Tıbbî Biyoloji konusunda bir meta analiz uygulaması olan doktora tezi görülmektedir. Bir diğer Tıp alanında bir

meta analiz uygulamasının olduğu makaleyi Ş.Fezan ve diğerleri (2000) yazmıştır. R.Arcak ve diğerlerinin (2003) IV. Uluslararası Beslenme ve Diyetetik Kongresi'nde *"Gebelerde demir yönünden yeterli beslenmenin anemi görülme sıklığı üzerine etkisine ait araştırmaların meta analizi*" adlı bildirisi bulunmaktadır. Ayrıca literatürde bir meta analizi çalışmasının temel prensipleri açıklayıcı bir içeriğe sahip olan S.Akgöz ve diğerlerinin (2004) yazmış olduğu makalede görülür.

Yurt içinde yapılan Sosyal ve Eğitim Bilimleri'ndeki çalışmalarda, meta analiz yönteminin kullanılması Sağlık Bilimlerindeki uygulamalar kadar yenidir. Ancak Türkçe literatürde meta analiz konusunda ilk yayım B.Gücüm'ün (1990) Çağdaş Eğitim aylık eğitim öğretim dergisinde yayınlanan "*Meta Analizi Yaklaşımı*" makalesidir. Bu makalede meta analizin ne olduğu konusunda genel olarak bilgi verilirken, meta analiz ve yayım yanlılığı konusunu da ele almıştır. Yayım yanlılığı diğer bir deyişle çekmecede kalan dosyalara göre sadece yayımlanmış örneklem üzerinde çalışılan meta analiz sonuçlarının evreni temsil edici olmayacağı yönündeki savın geçerli olmadığını, konu hakkında R.Rosenthal'ın yaptığı çalışmayı vermiştir.

N.Köklü (1994) meta analizde büyüklüğü değerlerinden Kendall tau'sunu Spearman rho'suna dönüştürmek için kullanılan formül ve tabloları vermiştir. Yine N.Köklü'nün (1998) "*Araştırma Bulgularının Bütünleştirilmesinde Meta Analiz Teknikleri*" adlı makale içeriğini F.M.Wolf'un (1986) kitabının "*Birleştirme Testleri*" adlı bölümünün çevirisi oluşturmaktadır.

A.Balcı'nın (2001) ilk baskısını 1995 yılında yaptığı üçüncü baskı kitabında meta analizin yapılması aşamaları beş sayfada anlatılmıştır. Bu aşamalarda bazı istatistik işlemler verildiği ancak uygulamaya dönük tam bir içeriğe sahip olmadığı görülmektedir.

N.Ç.Yıldız'ın (2002) "*Verilerin Değerlendirilmesinde Meta Analiz*" adlı yüksek lisans tezinde birleştirme testleri ile bazı meta analiz istatistik formüllerini vererek, tıpta daha önce uygulaması yapılmış olan bir meta analiz çalışmasına örnek olarak tezinde yer vermiştir.

T.Ergene (2003) sınav kaygısını azaltma programlarının genel etkililik düzeylerini belirleyerek bu etkililiğin araştırma, danışan ya da danışman özellikleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymak için "*Sınav Kaygısını Azaltma Programlarının Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*" adlı meta analiz çalışması yapmıştır. Verileri, 56 araştırmadan elde etmiştir. Sınav kaygısını azaltma programlarının genel etkililik düzeyini ES=0,65 olarak hesaplamıştır. Bu sonuçtan düzenlenen psikolojik müdahale programlarının danışanların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirlemiştir.

K.Tarım (2003) "*Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkinliği ve Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*" adlı doktora tezinde 1990–2001 yılları arasındaki 31 çalışmadan faydalanmıştır. Kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini ES=0,82 hesaplayarak bu yöntemin yönteminin akademik başarıyı arttırdığını belirtmiştir.

M.C.Şahin ve Ü.Köymen (2004) meta analiz yönteminin türleri, işlem basamakları, avantajları, sınırlılıkları ve eleştiriler ilgili derleme tipi bir makale yayınlamışlardır.

G.B.Göçmen (2004) meta analiz hakkında metotla ilgili genel bir bilgi sunan makalesi bulunmaktadır. Makale, meta analizin tanımı, örneklem oluşturulması ve kodlama yönteminin yanında etki büyüklüğünün tanımı hakkında kısa bir içerik taşımaktadır.

M.C.Şahin ve M.Tekdal (2005) 1994-2004 yılları arasında yapılan 50 adet araştırma sonucundan faydalanarak, internet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiğini yüz yüze eğitimle karşılaştırarak test eden deneysel çalışmaları meta-analiz yöntemiyle bir araya getirmiş ve değerlendirmiştir. Analiz sonucunda, etki büyüklüğünü ES=0,11 bularak, internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze yapılan eğitime göre istatistiksel olarak daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

GAP IV. Tarım Kongresi'nde H.Küçükönder ve diğerleri (2005) ülkemizde ilk defa Ziraat Bilimlerinde, varsayımsal dört çalışmayı bir araya getirip meta analiz modelleri ve kullanılan yöntemlerden Mantel-Haenzel yöntemini kullanılarak

oluşturduğu bir örnek üzerinde "*Melezlemenin Süt Verimi Üzerindeki Etkisi*"ni araştıran bildirisi görülmektedir.

Yurt içindeki meta analiz çalışmalarında "*Eğitim Yöneticisinin Cinsiyetinin ve/veya Hizmetiçi Eğitim Almış Olmasının Etkisi*"ni incelemiş herhangi bir meta analiz çalışması bulunmamaktadır.

Çalışma yaşamında, özellikle eğitim yöneticiliği konusunda cinsiyete dayalı ayırımcılığı inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların tümü belli bir bölgede yapılmış olup, tüm ülkedeki durumu vermemektedir. Örneğin, L.Usluer'in (2000) yapmış olduğu araştırma Ankara ili sınırları ile sınırlıdır. F.Acar ve diğerlerinin (1999) yapmış oldukları araştırma ortaöğretim kurumlarından seçilmiş ve görüşme yoluyla incelenmiş üç örnek vaka üzerine kurulmuştur. Ayrıca araştırmamızda görülmüştür ki eğitim yöneticiliğinde cinsiyet farklılığını ele alan hemen hemen tüm çalışmalarda temel veri Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan yönetici konumundaki kadın erkek sayısıdır.

Eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitimlerinin değerlendirilmesi de belli bir bölgede örneğin T.Madden'in (2003) çalışması Eskişehir ilinde yapılmıştır. Literatür incelendiğinde eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitimlerinin değerlendirilmesine, meta analiz çalışması olarak yapılmamasına ve yöntem olarak farklılık göstermesine rağmen çalışma örneklemi olarak tüm ülkeyi ele almış olan Y.Tonbul'un yüksek lisans araştırması örnek olarak gösterilebilir. Çünkü araştırma 1990–1995 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerine yönelik düzenlediği hizmetiçi eğitimlere katılmış ilk ve orta öğretimde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Bu evrene uyan 781 yöneticiden rastgele 189 yöneticiye mektupla ulaşmış ve geçerli 180 anket sonucunu değerlendirmeye almıştır. Analizler sonucunda eğitim yöneticilerinin algılarına göre hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin düşüncenin genel olarak olumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Y.Tonbul, 1996, s.118).

Araştırmamızda yurt içinde yapılan çalışmalar arasında eğitim yöneticisi cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim alma durumunun göreve etkisi ile ilgili herhangi bir meta analitik etki analizi araştırmasına rastlanmamıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

S.Motaref (1987) "*Women in Educational Administration: An Analytical Synthesis and Summing Up of What we Know and Don't Know*" adlı meta analiz araştırmasında öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşlerini kapsayan, 1955 ile 1985 yılları arasında, anaokulundan 12.sınıf düzeyine kadar Amerika Birleşik Devletlerinde kadın eğitim yöneticilerinin yeterince neden temsil edilmediğini araştırmıştır ve sonuçta bu sorunun tam cevaplanamadığını belirtmiştir. Meta analize dâhil ettiği araştırmaları altı sınıfta toplamıştır: (a) Liderlik davranışlarının etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için iki farklı ölçeği kullanmış toplam 50 çalışmayı birleştirmiştir ve pozitif değerlerin eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü olarak tanımlamıştır. İlk ölçek "*Leadership Behavior Description Questionnaire*" olup, temsil (=*representation*) alt boyutunda ES=0,113, barışçıl ortam (=*demand reconciliation*) alt boyutunda ES=-0,030, değişkenliğe hoşgörü (=*tolerance of uncertainty*) alt boyutunda ES=0,0192, inandırıcılık (=*persuasiveness*) alt boyutunda ES=0,1143, bütüncül düşünce (=*initiation of structure*) alt boyutunda ES=0,108196, serbestlik hoşgörüsü (=*tolerance of freedom*) alt boyutunda ES=0,2837, rol (=*role assumption*) alt boyutunda ES=-0,0012, saygı (=*consideration*) alt boyutunda ES=0,048195, esere vurgu (=*production emphasis*) alt boyutunda ES=0,08638, tahmin doğruluğu (=*predictive accuracy*) alt boyutunda ES=0,04836, birleştirme (=*integration*) alt boyutunda ES=0,19646, üstlerle uyum sağlama (=*superior orientation*) alt boyutunda ES=0,17517 etki büyüklüğü değerleri hesaplandığını belirtmiştir. Liderlik davranışlarının etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için kullanılan diğer ölçek "*Edwards Personal Preference Schedule*"dir. Bu ölçek üzerine birleştirilen üç çalışmanın 15 alt boyutuna ilişkin etki büyüklükleri şöyle verilmiştir: başarı (=*achievement*) alt boyutunda ES=0,363, saygı (=*deference*) alt boyutunda ES=0,222, emir (=*order*) alt boyutunda ES=0,385, gösteri (=*exhibition*) alt boyutunda ES=0,248, özerklik (=*autonomy*) alt boyutunda ES=0,183, bağlanma (=*affiliation)* alt boyutunda

ES=0,344, inatçılık (=*intraception*) alt boyutunda ES=-0,0002, destekleme (=*succorance*) alt boyutunda ES=0,528, hâkimiyet (=*dominance*) alt boyutunda ES=0,307, aşağılama (=*abasement*) alt boyutunda ES=0,49, terbiye (=*nurturance*) alt boyutunda ES=0,238, değişim (=*change*) alt boyutunda ES=0,001, sabır (=*endurance*) alt boyutunda ES=0,169, karşı cins ile ilgilenme (=*heterosexuality*) alt boyutunda ES=0,271, saldırganlık (=*aggression*) alt boyutunda ES=0,071 etki büyüklüğü değerleri hesaplandığını belirtmiştir. (b) Örgütün yapısal belirleyicilerinde cinsiyetin etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için "*Orginazational Climate Description Questionnaire*" ölçeğini kullanmış üç araştırma birleştirilmiştir. Ölçeğe ait altı alt boyuttaki etki değerleri şunlardır: (=*thrust*) alt boyutunda ES= 0,280, (=*aloofness*) alt boyutunda ES= -0,099, (=*hindrance*) alt boyutunda ES= 0,014, (=*disengagement*) alt boyutunda ES= 0,066, (=*esprit*) alt boyutunda ES= 0,125, (=*intimacy*) alt boyutunda ES= 0,168 etki büyüklüğü değerleri hesaplandığını belirtmiştir.(c) Kadın yöneticilere karşı olan davranışların etki büyüklüğü için müfettişler ve okul topluluğu olarak iki sınıfın algıları hesaplanmış ve müfettişler ilk raporlanan değer olarak ES=0,317 etki büyüklüğü ile müfettişlerin kadın eğitim yöneticilere karşı tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir. (d) Kadın eğitim yöneticisinin önündeki engeller; kariyer istekliğinden yoksun olma, kendine güven eksikliği, sosyal ve cinsiyet rolleri, hazırlık yapmaktan yoksun olma, yönetim stillerinden yoksun olma, rol modellerinden yoksun olma ve mentorların önemi olarak kadın eğitim yöneticisinin önündeki engeller olduğu belirtilmiştir. (e) Kadın eğitim yöneticileri hakkında bir kesit olarak bazı değerler verilmiştir: Kadın eğitim yöneticilerinin yaş ortalaması 47,72, kadın eğitim yöneticilerinin çoğu beyaz ve evli, kadın eğitim yöneticilerinin çoğu protestan ve politik görüşleri demokrat, kadın eğitim yöneticilerinin çoğunun babası ilkokul mezunu ve çiftçi annesi lise mezunu ve ev hanımı olduğu belirtilmiştir. (f) Son olarak kadın eğitim yöneticilerinin sayısal durumu hakkında bilgi verilmiştir: Çok az kadının eğitim yönetiminde işe alındığını, alınanların çoğunun ilköğretim seviyesinde yöneticilik için alındığını ve kadınların büyük bir yüzdesinin danışman ve denetmen olarak çalıştığını belirtmiştir. S.Motaref araştırmasının sonucunda kadınların liderlik davranışları ile erkeklerin liderlik davranışlarının benzer olduğunu, kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerinden daha etkili iletişim sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca kadın eğitim yöneticilerinin diğer işlerdeki kadın yöneticilerinden

farklı olduğunu çünkü eğitimde insan ilişkilerinin diğer işlerinkinden daha önemli olduğunu belirtmiştir. Okul ikliminde güven, mesafe koyma ve samimiyet konusunda erkek ve kadın eğitim yöneticisi arasında bir farklılık bulunurken, engelleme, ilişkisini kesme ve neşe konularında bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca erkek ve kadın eğitim yöneticisi okul iklimine etkisi konusunda yeterli araştırma yapılmadığını vurgulamıştır. Araştırmaların kalitesi ile araştırma çeşidi ve araştırmacı cinsiyeti arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu, çalışmaların basım şekli, basım yılı, araştırma bölgesi ve veri toplama yöntemi ile bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir.

Yurtdışında eğitim yöneticisi cinsiyet etkisinin kendi algılarına göre büyüklüğü inceleyen A.H.Eagly ve diğerlerinin (1992) "*Gender and Leadership Style Among School Principals:A Meta-Analysis*" adlı meta analiz çalışması bulunmaktadır. Bu araştırmada özel liselerde gerçekleştirilmiş 50 adet çalışmaya yer verilmiştir. Yer verilen çalışmalara şu elektronik veri tabanlarından ulaşılmıştır: Psychological Abstracts 1967-1987 Nisan arası, Dissertation Abstracts International 1861-1987 Mayıs arası, Education Resources Information Center 1966-1987 Kasım arası, Social Science Citation Index 1971-1986 Ocak arası, Sociological Abstracts 1963-1986 Ekim arası ve Word-wide Business and Management 1971-1987 Şubat arası. Meta analiz çalışmasında liderlik stilleri 3 ana gruba ayrılmıştır: (a) Kişisel bağlantılarla iş yapan (b) Formel, görev kurallarıyla iş yapan ve (c) Demokratik ve otoriter karşılaştırması. Genel ortalama olarak sonuçta liderlik stillerinde kadınlar lehine ES=0,04 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmada erkek eğitim yöneticilerinin daha girişken, bağımsız, kendine güvenen, kuvvetli ve baskın karakterli olduğu, otoritesini kuran ve çevresini kendisine yönelten bir tutum sergilediği sonucu ile kadın eğitim yöneticilere nazaran ES=0,02 etki büyüklüğü ile daha kişisel bağlantılarla iş yapan bir liderlik rolüne sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Kadın eğitim yöneticilerinin ise daha nazik, yardımsever, sıcak, sempatik, diğerlerinin duygularına önem veren, kendi çıkarlarını düşünmeyen ve diğerleri ile ilgilenen bir tutum sergilemesiyle birlikte erkek eğitim yöneticilere nazaran ES=0,16 etki büyüklüğü ile daha formel, kurallara bağlı iş yapan bir liderlik rolüne sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu durumu araştırmacı sürpriz bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Çünkü sanılanın aksine araştırma sonunda kadın eğitim yöneticileri değil erkek eğitim yöneticileri kişisel bağlantılarla iş yapan bir lider

konumundadır. Bununla birlikte çok az bir etki büyüklüğü ES=0,21 ile kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerine nazaran daha çok demokratik daha az otoriter olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Dijital ortamdaki taramalar sonucu "*eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğünü*" inceleyen bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

META ANALİTİK ETKİ ANALİZİ YÖNTEMİ UYGULAMASI

Bu bölümde, araştırmada kullanılmış desen tanımlanmıştır. Bu bölümde eğitim yöneticilerinin cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim almalarının etkisini, hangi seçili çalışmaların, hangi karakterlerine ve belirleyici niteliklerine bağlı olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde aynı zamanda meta analiz için gerekli temel basamaklar da gösterilmiştir. Birincisi, araştırmanın yöntemi belirtilmiştir. İkincisi, varolan çalışmalardan verilerin nasıl toplandığı ve meta analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmaların kriterleri açıklanmıştır. Üçüncüsü, meta analize dâhil edilecek çalışmaların kodlama yöntemi gösterilmiştir. Dördüncüsü, araştırmaya ait bağımlı değişkenlerden bahsedilmiştir. Beşincisi, araştırmaya dâhil edilen çalışmaların karakteristikleri verilmiştir. Altıncı ve son olarak araştırmanın analizinde kullanılmış meta analitik etki büyüklüğü analizi istatistik yöntemleri sunulmuştur.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bazı önemli meta analiz tanımları yöntemin anlaşılmasını sağlamak amacıyla çeşitli kaynaklardan aşağıda verilmiştir:

- Meta analiz, diğer analizlerin analizidir. Bireysel çalışmalardan elde edilmiş çok sayıda analiz sonuçlarını bütünleştirmek amacıyla kullanılan istatistiksel analizlerdir (G.Glass, 1976, aktaran: L.C.Lyons, 31.03.2005).

- Meta analiz, araştırma sonuçlarını gözden geçirerek bireysel çalışmalardan veri aktarma yoluyla nicel bir biçimde etki büyüklüğü denilen ve sonra birleştiren ve bu bilgiyi analiz etmek için kullanılan bir metottur (J.A.Durlak, 2003).

- Meta analiz, bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel prosedürler uygulamasıdır (F.M.Wolf, 1986).

- Birçok küçük bireysel çalışma sonuçlarının bir ya da birden daha fazla istatistiksel yöntem kullanılarak birleştiren ve daha fazla bilgi veren bir analiz tekniğidir (I.Olkin, 1999, aktaran: N.Ç.Yıldız, 2002).

- Meta analiz, kısaca diğer analizlerin analizidir. Diğer çalışmaların sonuçlarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirir (J.Cohen, 1988).

- Meta analiz, bir alanda benzer çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (T.Ergene, 31.03.2005).

- Meta analiz, birçok araştırma sonucunun ortak bir ölçü birimine çevrilerek karşılaştırılmasını ve istatistiksel işlemlerle etki büyüklüklerinin hesaplanmasını sağlar (A.C.Rudy, 31.03.2005).

G.Glass araştırmaları birincil analiz, ikincil analiz ve meta analizi şeklinde şu şekilde ayırmaktadır (G.Glass, 1976, aktaran: F.M.Wolf, 1986, s. 11):

> Birincil analiz, bir araştırmada verilerin orijinal analizi.... İkincil analiz eski verilerle yeni sorulara cevap vermek ya da orijinal araştırma sorusunu cevaplamak için daha iyi istatistiksel tekniklerle verilerin tekrar analiz edilmesi.... Meta analiz ise analizlerin analizine karşı gelir... bulguları bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen analiz sonuçlarının geniş bir toplamının istatistiksel analizidir.

Meta analiz disiplinlerdeki bilimsel çalışmaların özetlenmesinde, bütünleştirilmesinde ve tanımlanmasında kullanılan birçok yoldan biridir. Meta analizin elde edilen araştırma sonuçlarına bakarak uygulanabilir ya da uygulanamaz durumları vardır. Uygulanabilir durumlardan birincisi deneye dayalı çalışma (=*empirical research studies*) sonuçlarıdır. Teorik çalışmaların özetlemesinde kullanılamaz. İkincisi niceliksel ölçüm (=*quantitive measurement*) sonuç raporlarında ya da tanımlayıcı "*betimsel*" istatistiksel metotlarla (=*descriptive statistics*) elde edilmiş veriler üzerinde yapılmış çalışmalarda kullanılabilir. Dolayısıyla meta analiz vaka çalışmaların, etnik çalışmaların ya da tabiat bilgisine ait araştırmaların

çalışmalarında uygulanamaz. Üçüncüsü araştırma raporlarında özet olarak verilmiş sonuç istatistiklerini tekrar analiz etmek için kullanılabilir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.2). Diğer bir deyişle meta analiz farklı çalışmalarda bulunan farklı sonuçları karşılaştırmaya ya da bir araya getirmeye odaklanmıştır. Meta analiz bir konuda birçok bilimsel çalışmanın sonuçlarının o alanda geniş çaplı genellemelere varmak amacıyla bir araya getirilmesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmamızda ülkemizde eğitim yöneticisinin erkek olmasının ve hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğü inceleneceği için birçok yerde, birçok konuda ve değişik zamanlarda yapılmış araştırma sonuçlarına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarından faydalanılabilme, araştırmaların daha önceden belirlenmiş bazı istatistik özelliklere sahip olmalarına bağlıdır. İstenen istatistiksel özelliklere sahip çalışmalar ortak bir ölçü birimine çevrilerek istatistiksel işlemlerle birleştirilip etki büyüklüğü hesaplanacağı için meta analitik etki büyüklüğü analizi yöntemi kullanılmıştır (A.Balcı, 2001, s.75).

3.2. Veri Toplama

Meta analiz çalışmalarında analiz yapılacak konu hakkında yayınlanmış tüm doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, hakemli ya da hakemsiz dergilerde yayınlanmış makaleler, seminerler, konferans sunumları, bildiriler ve kitaplardan hesaplama için gerekli veri bulunan kaynaklardan faydalanılmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan çalışmaları bir arada görmemizi sağlayan bir veri tabanı henüz olmadığından ve bazı yüksek lisans ve doktora tezleri aynı zamanda makale, bildiri gibi yayın olarak sunulduğundan ayrıca belli bir zaman içinde en doğru ve tekrar edilmemiş verilere ulaşılması gerektiğinden, veri kaynağı olarak sadece doktora ve yüksek lisans tezleri dikkate alınarak incelenip, kodlandı ve içindeki verilen verilerden analize uygun olanları araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurumu kütüphanesine ve toplam 13 üniversitenin merkez kütüphanesine gidilmiştir. Bu üniversiteler: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe

Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'dir. Bu üniversitelerin merkez kütüphanesinde inceleme zamanı olan Temmuz 2006 tarihine kadar bulunan ve araştırma sınırları içerisinde kalan tezler için katalog taraması yapılmıştır.

Katalog taraması hem Türkçe olarak hem de İngilizce olarak gerçekleştirildi. Taramada, başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak içinde "*müdür, yönetici, okul, hizmetiçi, cinsiyet*", İngilizce olarak "*principal, manager, administrator, school, in service training, gender issue*" kelimeleri olan tezler listelenmiştir. Listeleme sonucunda araştırma sınırları içerisinde kalan 382 adet tez ismine ulaşılmıştır. İnceleme boyunca tezlerden 1 tanesi ciltte, 2 tanesi bulunamadığı ve 1 tanesi kayıp olduğu bildirildi. Dolayısıyla araştırma için toplam 378 adet tez tek tek taranmıştır.

3.2.1. Dâhil Edilme Kriterleri

Bir çalışmanın meta analize dâhil edilme kriterleri, araştırma sınırları içerisinde ve analiz için gerekli istatistik verilere sahip olmasıdır (F.M.Wolf, 1986, s.11-14; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.16-23; R.M.Hamer, 31.03.2005, s.3). Çalışmalar için bu kriterler şunlardır:

- 1997 – 2006 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ya da doktora tezi olması.
- İlköğretim, ortaöğretim genel lise ya da her iki kademede eğitim yöneticilerinin algılarını içermesi.
- Eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin cinsiyete göre verilmesi ya da hesaplanabilecek verilerin verilmesi.
- Eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hizmetiçi eğitim almış ve almamışlar olarak verilmesi ya da hesaplanabilecek verilerin verilmesi.

3.2.2. Hariç Tutma Kriterleri

Bir çalışmanın araştırmamızdaki meta analize dâhil edilmemesi, çalışmanın araştırma sınırları içerisinde olmayışının ya da analiz için gerekli istatistik verilere sahip olmayışının belirlenmesinden dolayıdır. Çünkü bir çalışmanın meta analize dâhil edilmesi için araştırma sınırları içerisinde ve analiz için gerekli istatistik verilere sahip olması gerekmektedir (F.M.Wolf, 1986, s.11-14; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.16-23; R.M.Hamer, 31.03.2005, s.3). Kısaca, dâhil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar araştırmamızda hariç tutulmuştur.

3.3.Kodlama Yöntemi

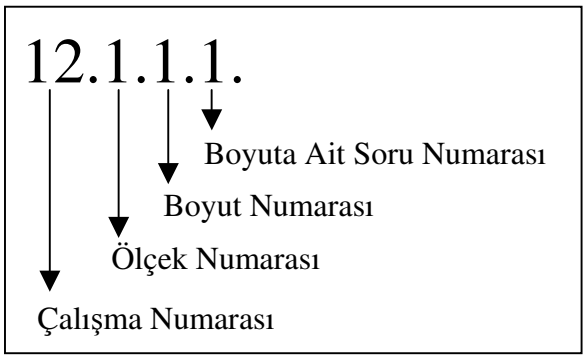
Araştırmada çalışmaların meta analize dâhil edilme kriterlerine uygun olup olmadığının anlaşılması ve meta analizde çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir kodlama protokolü düzenlenmiştir.

Araştırmaya ait kodlama protokolü üç bölümden ve 25 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölüm "*çalışma kimliği*"dir. Bu bölüm 5 sorudan oluşmuştur. Sorularda çalışmanın kimlik numarası, yazarı, yılı, çalışmanın yapıldığı yer ve basım şekli hakkında bilgiler belirlenmiştir. İkinci bölüm "*çalışma içeriği*"dir. Bu bölüm 5 sorudan oluşmuştur. Sorularda çalışmanın içeriği ile ilgili olarak örneklem içeriği, modeli, uygulama bölgesi ve uygulanan ölçek hakkında bilgiler belirlenmiştir. Üçüncü bölüm "*çalışma verileri*"dir. Bu bölüm 15 sorudan oluşmuştur. Sorularda çalışmadaki veriler ile ilgili olarak kullanılan ölçeğin boyut ve madde sayısı, çalışmanın uygulandığı toplam yönetici, erkek ve kadın yönetici sayısı, erkek ve kadın yöneticilere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, hizmetiçi eğitim alanların ve almayanların sayısı, hizmetiçi eğitim alanların ve almayanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler belirlenmiştir. Bu bilgiler her soruda bulunan hanelere işlenerek gerekli veriler elde edilmiştir. Kodlama protokolü ek 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir. Kodlama protokolüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların numaraları da ayrıca ek 2'de gösterilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bir kısmı tek ölçek kullanırken bir kısmı da iki ölçek kullanmıştır. Bazı çalışmalarda tek bir ölçeğe ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler bulunurken bazı çalışmalarda ölçekteki boyutlara hatta boyutu inceleyen sorulara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler bulunmuştur. Dolayısıyla çalışmaların kaç ölçek kullandığı, her bir ölçeğe ait boyutların kaç tane olduğu ve bu boyutlara ait soruların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin neler olduğuna kadar ayrıntılı bir listeleme ve analiz yapma gereği duyulmuştur. Çünkü araştırmaya katılacak her çalışmaya ait tek bir etki büyüklüğü bulunmalıdır (J.A.Durlak, 2003, s.202). Hesaplama kolaylığı sağlaması için meta analize dâhil edilen her bir çalışmanın numarasının yanına, çalışmadaki ölçek sayısına göre numarası, ölçekteki boyut sayısına göre boyut numarası ve soru değerleri verilmiş ise soru numaralarına göre kodlanıp aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri yazılmıştır. Örnek kodlama içeriği şekil 1'de verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki verilen değerlere göre bir kodlama yapıldığı için etki büyüklüklerine ait tüm analizlerde bu kodlama değerleri esas alınarak yapılmıştır. Örneğin, çalışmada sadece kullanılan ölçeğe ait değer verilmiş ise "12.1.", kullanılan ölçeğe ait boyutların değerleri verilmiş ise "12.1.1.", kullanılan ölçeğin boyutlarına ait soruların değerleri verilmiş ise "12.1.1.1." şeklinde gösterilmiştir.

Şekil 1. Örnek Kodlama İçeriği



3.4. Bağımlı Değişkenler

Araştırmada meta analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçeklere, boyutlara ve sorulara göre cinsiyete ve hizmetiçi eğitime ait elde edilmiş verilere dayanarak hesaplanmış etki büyüklükleri bağımlı değişkenler olarak alınmıştır. Bir kısım çalışmalarda sadece cinsiyete ait veriler bulunurken bir kısmında sadece hizmetiçi durumuna ait veriler bulunmuştur. Bir kısmında da hem cinsiyete ait veriler hem de hizmetiçi durumuna ait veriler görülmüştür. Kodlama yöntemine uygun olarak bağımlı değişkenler belirlenmiştir. Çalışmalardan elde edilen verilere göre etki büyüklükleri hesaplanan bağımlı değişkenlerin cinsiyete göre olan değişkenler ek 3'de, hizmetiçi eğitim durumuna göre olan değişkenler de ek 4'te verilmiştir.

3.5. Çalışma Karakteristikleri

Çalışma karakteristikleri, meta analize ait bağımsız değişkenlerdir. Bu değişkenler meta analizde, etki büyüklükleri arasındaki ilişkileri değerlendirirken açıklayıcı özelliklere sahip olabilecekleri için kodlama protokolü ile kaydedilmiştir. Bu araştırmada çalışma karakteristikleri olarak şunlar belirlenmiştir:

- Çalışma yılı,
- Çalışmanın yapıldığı yer,
- Çalışmanın basım şekli,
- Çalışmanın örneklem içeriği,
- Çalışmanın uygulama bölgesi,
- Çalışmada uygulanan ölçeğin hazırlanışı,
- Çalışmada kullanılan ölçeğin ön uygulaması,
- Örneklem sayısı.

Taraması yapılan 378 adet tezin içerisinde dâhil edilme kriterlerine uygun bulunup araştırma kapsamına alınan toplam 6628 eğitim yöneticisini örneklem alan ve 56 adet tez çalışmasından oluşan araştırmamızın karakteristikleri ek 5'te verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü istatistik yöntemi, grup farklılığı yapısında meta analize dâhil edilmek üzere incelenen her bir çalışmadaki bağımlı değişkenlere ait aritmetik ortalama değerleri aynı ölçeklerden elde edilmediği zaman uygulanır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; A.I.Huffcutt, 2002, s.204; J.Cohen, 1988, s.20-21). Standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü hesaplanan örneklemin sayısı küçüldükçe etki büyüklüğü değerini gerçek değerinden daha büyük olarak hesaplamaktadır. Dolayısıyla etki büyüklüğü hesaplamalarında örneklem büyüklüğünün yol açtığı yanlılığı düzeltmek için düzeltilmiş etki büyüklüğü değerleri kullanılmalıdır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; L.V.Hedges ve I.Olkin, 1985, s.81, aktaran: A.I.Huffcutt, 2002, s.207). Bu yüzden araştırmamızda meta analitik etki büyüklüğü analizi istatistik yöntemi olarak "*düzeltilmiş standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı*" kullanılmıştır. Bulgular kısmında bahsi geçen tüm "*etki büyüklüğü*" ifadesi "*düzeltilmiş standartlaştırılmış etki büyüklüğü değeri*" için kullanılmıştır.

Araştırmamıza dâhil edilecek çalışmalarda kullanılan ölçekler aynı olmadığı için kadın-erkek grupları ile hizmetiçi eğitim almış-hizmetiçi eğitim almamış grupları arasındaki farklılıkları test etmek için düzeltilmiş standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Etki büyüklüğü kavramı meta analizinin temeli olup 1988 yılında J.Cohen tarafından geliştirilmiş ve "*etki büyüklüğü*"nü bir olgunun toplumda bulunma sıklığı olarak açıklamıştır. Etki büyüklüğünü deneme grubu ile kontrol grubu arasındaki farklılığın indeksi olarak da alınabilir. Eğer etki büyüklüğü sayısal ise ortalamalara, sonuç nominal ise oranlara, sonuçlar bağlantıyı gösteriyor ise korelâsyona dayanır (J.Cohen, 1988, s.40). J.Cohen ve diğerlerine göre etki büyüklüğü sınıflandırılması aşağıdaki gibidir (2000, s.209):

Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerleri için:

- Etki büyüklüğü değeri 0,20 ise küçük (=*small*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 0,50 ise orta (=*medium*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 0,80 ise geniş (=*large*) düzeyde etkisi vardır şeklinde ifade edilebilir.

Oranlara dayanan etki büyüklüğü değerleri için:

- Etki büyüklüğü değeri 1,50 ise küçük (=*small*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 2,50 ise orta (=*medium*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 4,30 ise geniş (=*large*) düzeyde etkisi vardır şeklinde ifade edilebilir.

Korelâsyona dayanan etki büyüklüğü değerleri için:

- Etki büyüklüğü değeri 0,10 ise küçük (=*small*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 0,25 ise orta (=*medium*) düzeyde etkisi vardır,
- Etki büyüklüğü değeri 0,40 ise geniş (=*large*) düzeyde etkisi vardır şeklinde ifade edilebilir.

Aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerlerinin yorumu için aynı zamanda daha ayrıntılı sınıflandırma şu şekilde gösterilmiştir (W.Thalheimer ve S.Cook, 29.09.2006):

–0,15 ≤ Etki büyüklüğü değeri < 0,15	Önemsiz (=*negligible*) düzeyde etkisi vardır,
0,15 ≤ Etki büyüklüğü değeri < 0,40	Küçük (=*small*) düzeyde etkisi vardır,
0,40≤ Etki büyüklüğü değeri < 0,75	Orta (=*medium*) düzeyde etkisi vardır,
0,75 ≤ Etki büyüklüğü değeri < 1,10	Geniş (=*large*) düzeyde etkisi vardır,
1,10 ≤ Etki büyüklüğü değeri < 1,45	Çok geniş (=*very large*) düzeyde etkisi vardır,
1,45 ≤ Etki büyüklüğü değeri	Muazzam (=*huge*) düzeyde etkisi vardır şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmamızda veri analizinde kullanılan tüm hesaplamalar ve grafikler için gerekli formüller, Microsoft Excel 2000 programı ile SPSS 13.0 programında yazılarak yapılmıştır. Ayrıca araştırmamızda kullanılan meta analiz formülleri ek 25'te verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilmiş bulgular verilmiştir. Araştırmada eğitim politikası test etmekte meta analitik etki analizi yöntemi uygulaması olarak iki temel soru araştırılmıştır: "*Ülkemizde eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"* ve "*Ülkemizde eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"*. Bu sorulara yanıt vermek için gerekli verilere sahip olan çalışmalar bulunduğu gibi tek bir araştırma sorusuna ait verilerin bulunduğu çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan elde edilen veriler incelendiğinde hem cinsiyete ait veri kümesinde hem de hizmetiçi eğitime ait veri kümesinde aykırı değerler olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmamıza konu olan temel sorulara ait bulgular ayrı başlıklar altında verilmiştir. Birinci başlık "*Ülkemizde eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"* sorusuna yanıt verebilecek çalışmalara ait bulguları kapsayan "*Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi*" başlığıdır. İkinci başlık "*Ülkemizde eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"*sorusuna yanıt verebilecek çalışmalara ait bulguları içeren "*Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi*" başlığıdır. Birinci ve ikinci başlıklardaki bulgular aykırı değerler çıkarılmadan elde edilen bulgulardır. Üçüncü başlık eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğüne ait veri kümesindeki aykırı değerler çıkarıldıktan sonra "*Ülkemizde eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"* sorusuna yanıt verebilecek çalışmalara ait bulguları kapsayan "*Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki*

Büyüklüğü Analizi" başlığıdır. Dördüncü başlık eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğüne ait veri kümesindeki aykırı değerler çıkarıldıktan sonra "*Ülkemizde eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır, varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?"* sorusuna yanıt verebilecek çalışmalara ait bulguları kapsayan "*Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi*" başlığıdır. Üçüncü ve dördüncü başlıklardaki bulgular aykırı değerler çıkarıldıktan sonra elde edilen bulgulardır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 40 tanesi sadece cinsiyet hakkında, 7 tanesi sadece hizmetiçi eğitim hakkında, 9 tanesi hem cinsiyet hem de hizmetiçi eğitim hakkında veriye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmamıza dâhil dilen çalışmalar ek 6'da, araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda bulunan veri grupları tablosunda verilmiştir. Dolayısıyla cinsiyet hakkında veriye sahip 49 çalışmanın, hizmetiçi eğitim hakkında veriye sahip 16 çalışmanın meta analizi yapılmıştır. Meta analize dâhil edilen tüm çalışmaların istatistiksel analizlerinin önemlilik düzeyi 0,05 olduğu için araştırmanın önemlilik düzeyi 0,05 olarak seçilmiştir.

4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Eğitim yöneticilerinin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait cinsiyete göre aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları verilen 49 adet tez belirlenmiştir. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri tablo 1'de verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin cinsiyetine göre veri içeren çalışmalar için en fazla değerlerin; 2005 yılına ait, İstanbul ilinde, yüksek lisans çalışması olarak, ilköğretim yöneticilerini içeren, il merkezlerinde gerçekleştirilmiş, ölçeği uygulamacı tarafından hazırlanmış ve ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmüştür.

Tablo 1. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Veri İçeren Tezlerin Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri Tablosu

Değişken	Frekans	Yüzde Değeri
Çalışma Yılı		
1997	4	% 8,16
1998	3	% 6,12
1999	5	% 10,20
2000	3	% 6,12
2001	6	% 12,24
2002	8	% 16,33
2003	4	% 8,16
2004	6	% 12,24
2005	9	% 18,37
2006	1	% 2,04
Araştırmanın Yapıldığı İl		
Ankara	7	% 14,29
Bolu	6	% 12,24
Çanakkale	2	% 4,08
Diyarbakır	1	% 2,04
Düzce	5	% 10,20
Giresun	1	% 2,04
İçel (Mersin)	1	% 2,04
İstanbul	12	% 24,49
İzmir	3	% 6,12
Kocaeli	2	% 4,08
Konya	2	% 4,08
Malatya	2	% 4,08
Niğde	1	% 2,04
Rize	1	% 2,04
Sakarya	1	% 2,04
Türkiye	2	% 4,08
Yayın Türü		
Doktora Tezi	6	% 12,24
Yüksek Lisans Tezi	43	% 87,76
Örneklem İçeriği		
İlk ve Ortaöğretim Yöneticileri	3	% 6,12
İlköğretim Yöneticileri	34	% 69,39
Ortaöğretim Yöneticileri	12	% 24,49
Uygulama Bölgesi		
Merkez	37	% 75,51
Merkez ve dışı	12	% 24,49
Ölçek Hazırlanışı		
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmamış	22	% 44,90
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmış	27	% 55,10
Ölçeğin Ön Uygulaması		
Yapılmamış	24	% 48,98
Yapılmış	25	% 51,02

Eğitim yöneticilerinin cinsiyetine göre veri içeren çalışmalar, 4864'ü erkek ve 960'ı kadın olmak üzere toplam 5824 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de eğitim yöneticilerinin cinsiyet dağılım sayısı çalışmaların örneklem içeriğine göre verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerinin Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu

Görevi	Erkek	Kadın	Toplam
İlk ve ortaöğretim yöneticileri	182	47	229
İlköğretim yöneticileri	3502	596	4098
Ortaöğretim yöneticileri	1180	317	1497
Toplam	4864	960	**5824**

5824 eğitim yöneticisinin algısını kapsayan ve cinsiyete göre veri içeren birbirinden bağımsız 49 çalışmada 311 adet etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. 49 çalışmanın her birisine ait ortalama etki büyüklüğü hesaplamasından önce sonuç bölümünde karşılaştırma yapabilmek için, 311 adet verinin ortalama etki büyüklüğü hesap edilmiştir.

Etki büyüklüğü değerlerinin pozitif çıkması erkek grubuna ait ortalamalardan kadın grubuna ait değerleri çıkardığımızda elde edildiği için bu boyutlardaki performansın, etki büyüklüğü derecesince erkekler lehine olduğunu gösterir. Eğer etki büyüklüğü değeri negatif çıkarsa incelenen boyutta performansın, etki büyüklüğü derecesince kadınlar lehine olduğunu gösterir (F.M.Wolf, 1986, s.26).

Araştırmamızda temel olarak iki ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Birincisi, erkek-kadın grupları arasındaki ortalama etki büyüklüğü değeridir. Açık bir deyişle deney grubu olarak erkek eğitim yöneticilerine ait değerler, kontrol grubu olarak kadın eğitim yöneticilerine ait değerler alınmıştır. İkinci hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri, hizmetiçi eğitim almış-hizmetiçi eğitim almamış grupları arasındaki değerler olarak belirlenmiştir. Açık bir deyişle deney grubu olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticilerine ait değerler, kontrol grubu olarak hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerine ait değerler alınmıştır.

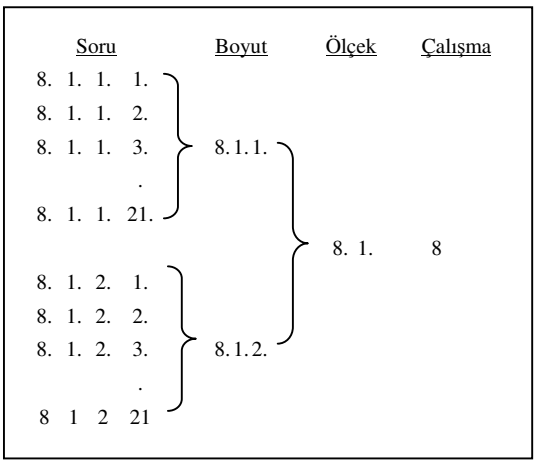
"*Cinsiyet*" üzerine elde edilen bulgularda pozitif işareti erkek eğitim yöneticilerinin kadın eğitim yöneticilerine göre daha iyi performans gösterdiğini, negatif işareti kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerine göre daha iyi performans gösterdiğini vermektedir.

Araştırmamızda meta analize dâhil edilen çalışmalardaki veriler; her çalışmaya ait tek bir ortalama değerden, çalışmalarda kullanılan ölçeklere ait ortalama değerlerden, çalışmalarda kullanılan ölçeklerin boyutlarına ait ortalama değerlerden ve çalışmalarda kullanılan ölçeklerin boyutlarındaki sorulara ait ortalama değerlerden oluşmuştur. Dolayısıyla araştırmanın bağımlı değişkenleri, çalışmalara ait verilerin verilme şekline göre ifade edilmiştir. Oluşan bu bağımlı değişkenler diğer bir deyişle çalışmaların hangi düzeyde veri verdiği ek 3 ve ek 4'te cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumuna göre ayrılmış eklerde verildi. Bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüklerinin hesaplanması çalışmalarda verilen veri düzeyine göre yapılmıştır. Soru seviyesindeki veriler ilk çalışma sonuçları olarak bağımlı değişkenlerin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Daha sonra soru seviyesindeki etki büyüklüklerin ortalaması alınarak boyut seviyesinde etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Boyut seviyesinde elde edilen etki büyüklüklerin ortalaması alınarak ölçek seviyesinde ve son olarak ölçek seviyesinde ortalamalar bulunarak çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğer çalışma boyut seviyesinde veri sunmuş ise işlem yine tekrar edilerek boyut seviyesinde verilen etki büyüklüklerin ortalaması alınarak ölçek seviyesinde, ölçek seviyesinde ortalamalar bulunarak her çalışmaya ait tek bir ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır (J.A.Durlak, 2003, s.202).

Araştırmamıza dâhil edilen sekizinci çalışma (H.İ.Bülbül, 2005) cinsiyet grubuna ait verileri tek bir ölçekte iki boyut olarak soru seviyesinde verilmiştir. Her boyutta yirmi bir soru bulunmuştur. Dolayısıyla öncelikle yirmi bir soruya ait etki büyüklükleri ortalaması hesaplanmıştır. Bu ortalama kullanılan ölçeğin birinci boyutuna ait etki büyüklüğünü oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu değer çalışmadaki ölçeğin birinci boyutuna ait bağımlı değişkenin etki büyüklüğü değerini vermiştir. Diğer boyut için de aynı işlem yapılarak ölçeğin ikinci boyutuna ait bağımlı değişkenin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Son olarak iki boyuta ait ortalama etki

büyüklüğü hesaplanarak çalışmaya ait tek bir etki büyüklüğüne açık bir deyişle çalışmaya ait bağımlı değişkenin etki büyüklüğü değerine ulaşılmıştır. Kısaca soru bazındaki veriler birleştirilerek boyut bazına, boyut bazındaki veriler birleştirilerek ölçek bazına ve ölçek bazındaki veriler birleştirilerek çalışma bazına ve son olarak çalışma bazındaki veriler birleştirilerek araştırmanın ortalama etki büyüklüğü değerine ulaşılmıştır. Bu birleştirme işlemi şekil 2'de gösterilmiştir. Hesaplamaların her bir basamağında veriler düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklükleri, standart hataları ve güven aralıkları hesaplanmıştır. Bulunan değerler tablo ve grafik olarak da sunulmuştur.

Şekil 2. Çalışma Verilerin Birleştirilmesi



4.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Her veri satırına ait cinsiyetlere göre aritmetik ortalama ve standart hata değerleri bilindiği için o satırın etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri bulunmuştur. A.Çiçek'e (2002) ait olan bir numaralı araştırmanın birinci satırına ait verilerde 151 erkek eğitim yöneticisine ait ortalama 0,52 standart hata ile 2,72 ve 10 kadın eğitim yöneticisine ait ortalama 0,51 standart hata ile 2,7 olarak sunulmuştur.

Ek 25'teki formül 1 ve 2 kullanılarak her bir satır için standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri ES=0,0383 olarak hesaplanmıştır

(M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; L.V.Hedges ve I.Olkin, 1985, s.81, aktaran: A.I.Huffcutt, 2002, s.207; R.Schulze, 2004, s.28-29).

İlk satırdaki cinsiyetlere ait ortalamalarla etki büyüklüğü değerine ait standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı standart hatası ek 25'teki formül 3 kullanılarak SE=0,3265 hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=9,3785 olarak bulunmuştur (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; A.I.Huffcutt, 2002, s.204; R.Schulze, 2004, s.29).

Araştırmada elde edilen verilerin birinci satırı için etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değeri tablo 3'de gösterildiği şekli ile belirlenmiştir.

Tablo 3. A.Çiçek'e Ait Araştırmadaki Cinsiyetlere Göre Verilmiş İlk Satıra Örneklem Sayısı, Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri İle Hesaplanan Etki Büyüklüğü, Standart Hata Ve Ters Varyans Değerleri Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	n_{Erkek}	$\overline{X}_{Erkek}$	S_{Erkek}	$n_{Kadın}$	$\overline{X}_{Kadın}$	$S_{Kadın}$	S_{pooled}	ES	S	w
1	1	1	151	2,72000	0,52000	10	2,70000	0,510000	0,5194	0,0385	0,3265	9,3785

Bu hesaplamaları her çalışmaya ait verilerde, her bir satır için tekrar edilerek etki büyüklüğü, standart sapma ve ters varyans değerleri hesaplanmıştır. Çalışmalardaki verilere ait etki büyüklüğü değerlerinden çalışmanın ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=0,283, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0139, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak alt sınırı ES_L=0,0011 ve üst sınırı ES_U=0,0555 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.283-285,438; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.36-37; F.M.Wolf, 1986, s.41).

Meta analize dâhil edilen çalışmalarda verilen 311 satır veriye göre; 0,0139 standart hata ve % 95'lik güven aralığının alt sınırı ES_L=0,0011 ve üst sınırı

ES_U=0,0555 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,0283 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine genel olarak performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin erkek olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=2,0376 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,0208 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

4.1.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Boyut Bazında Bulguları

Soru bazında verisi bulunan dört çalışmada – sekiz numaralı H.İ.Bülbül'e (2005) ait araştırmada, dokuz numaralı G.Saraç'a (2004) ait araştırmada, yirmi üç numaralı N.Yıldırım'a (2001) ait araştırmada ve otuz numaralı B.Ergin'e (1998) ait araştırmada – birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir ve boyut bazında etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır.

Sekiz numaralı H.İ.Bülbül'e (2005) ait araştırmadaki bir ölçek kullanılarak iki boyut oluşturulduğu görülmüştür. Her boyuta ait yirmi bir değer ek 25'teki formül 5 kullanılarak birinci boyutun ortalama etki büyüklüğü ES=0,0767, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0570, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=308,1677 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar sonucunda tablo 4'deki şekli ile boyut bazında etki büyüklüğü değerleri belirlenmiştir.

Tablo 4. H.İ.Bülbül'e Ait Araştırmadaki Boyutların Etki Büyüklüğü, Standart Sapma ve Ters Varyans Değerleri Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	ES	S	W
8	1	1	0,0767	0,0570	308,1677
8	1	2	0,2520	0,0572	305,9664

Bu işlem soru bazında değere sahip tüm çalışmalar için tekrar edilerek, değerleri soru bazından boyut bazına birleştirilmiştir. Böylelikle araştırmamızdaki sekiz numaralı H.İ.Bülbül'e (2005) ait araştırmada verilen kırk iki soru iki boyutta, dokuz numaralı G.Saraç'a (2004) ait araştırmada verilen yirmi beş soru bir boyutta, yirmi üç numaralı N.Yıldırım'a (2001) ait araştırmada verilen yirmi bir soru bir boyutta ve otuz numaralı B.Ergin'e (1998) ait araştırmada verilen yirmi beş soru dört boyutta birleştirilmiştir.

Soru bazından boyut bazına birleştirilen ya da direkt boyut bazında hesaplanan standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü değerleri aynı zamanda çalışmaya ait bağımlı değişkenlerin etki büyüklüğü değerleri olarak belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48).

Bir numaralı A.Çiçek'e ait (2002) olan araştırmadaki birinci boyutun etki büyüklüğü ES=0,0383 ve standart hatası SE=0,3265 dir. % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,95)}$=1,96 ve ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konursa etki büyüklüğünün üst sınırı ES_U=0,6783 alt sınırı ES_L=-0,6017 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.37).

Bir numaralı A.Çiçek'e ait (2002) olan araştırmadaki birinci boyut olarak "*Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi*" incelendiğinde; 0,3265 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı ES_U=0,6783 alt sınırı ES_L=-0,6017 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,0383 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin erkek olması psiko-sosyal

boyutunda güdüleme yöntemlerini daha sık kullanmasını etkilediği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

A.Çiçek'e ait (2002) olan araştırmadaki bağımlı değişkenler ile etki büyüklüğü değerleri, standart hataları ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. A.Çiçek'e Ait Araştırmadaki Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenlerin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü İçin % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0383	0,3265	9,3785	-0,6017	0,6783
1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6325	0,3284	9,2709	-0,0113	1,2762
1	1	3	Maddi boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0922	0,3266	9,3766	-0,5479	0,7323

Bu birleştirmelerden sonra araştırmamızda 206 adet, boyutlara ait etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen veriler ek 7'de meta analize dâhil edilen çalışmalardaki verilerin boyut bazında hesaplanan etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda sunulmuştur.

Ayrıca ek 8'de erkek eğitim yöneticileri lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde boyutlara göre

bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü ve standart hata değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda verilmiştir.

4.1.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Ölçek Bazında Bulguları

Cinsiyetin etki büyüklüğü analizine dâhil edilen kırk dokuz araştırmaya ait iki yüz altı boyut, ölçek bazında birleştirilmiştir. Toplam elli altı ölçeğe ait ortalama etki büyüklüğü hesap edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yedi tanesinde – dokuz numaralı G.Saraç'a (2004) ait çalışmada, on bir numaralı M.Abacıoğlu'na (2005) ait çalışmada, on beş numaralı Y.Z.Kültür'e (2006) ait çalışmada, on altı numaralı S.Doğan'a (2005) ait çalışmada, on yedi numaralı O.Ergün'e (1998) ait çalışmada, otuz dört numaralı S.Şahin'e (2003) ait çalışmada ve kırk altı numaralı M.Sağnak'a (1999) ait çalışmada – iki farklı ölçek kullanıldığı, geriye kalan kırk iki araştırmada bir ölçek kullanıldığı görülmüştür.

Boyut bazındaki etki büyüklükleri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ölçek bazında birleştirilmiştir. A.Çiçek'e ait (2002) olan araştırmadaki boyutların etki büyüklüğü değerleri ölçek bazında birleştirildiğinde, birinci ölçeğin ortalama etki büyüklüğü ES=0,2529, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,1889, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=28,0259 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204). % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,05)}$=1,96 ve ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konulmuş ve ölçeğe ait etki büyüklüğü değerinin üst sınırı ES_U=0,6231 alt sınırı ES_L=-0,1173 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; ; R.Schulze, 2004, s.37).

A.Çiçek'e (2002) ait olan araştırmadaki kullanılan ölçek ile etki büyüklüğü değerleri, standart hataları ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. A.Çiçek'e Ait Araştırmadaki Ölçeğin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü İçin % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Ölçeğe Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	W	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	16,1067	-0,1173	0,6231

Bir numaralı A.Çiçek'e (2002) ait olan araştırmadaki ölçek "*Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi*" incelendiğinde; 0,1889 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı ES_U=0,6231 ve alt sınırı ES_L=-0,1173 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,2529 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin erkek olması güdüleme yöntemlerini daha sık kullanmasını etkilediği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) ve J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Ek 9'da ölçeklere göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda çalışma numarası sırasına göre verilmiştir.

Ayrıca ek 10'da erkek eğitim yöneticileri lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde ölçeklere göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda verilmiştir.

4.1.4. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizinin Çalışma Bazında Bulguları

Ölçek boyutunda birleştirilmiş olan etki büyüklüklerinin bulunduğu çalışmaların kırk iki adedinde başka bir ölçek kullanılmadığı için hesaplanan ölçek

bazında etki büyüklüğü aynı zamanda çalışmanın ortalama etki büyüklüğü değeri olarak alınmıştır. Kalan yedi çalışmada iki farklı ölçek kullanıldığından çalışmaların ortalama etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için her çalışmadaki ölçek düzeyindeki etki büyüklükleri birleştirilmiştir.

Meta analize dâhil edilen çalışmalara ait ortalama etki büyüklükleri ek 25'teki formül 5 kullanılarak çalışma bazında birleştirilmiştir. Dokuz numaralı G.Saraç'a (2004) ait araştırmadaki iki ölçeğe ait etki büyüklüğü değeri çalışma bazında birleştirildiğinde, çalışmanın ortalama etki büyüklüğü ES=-0,0766, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0472, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=448,5132 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204). % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,05)}$=1,96 ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konulmuş ve çalışmaya ait ortalama etki büyüklüğü değerinin üst sınırı ES_U=0,0159 alt sınırı ES_L=-0,1691 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; ; R.Schulze, 2004, s.37).

Dokuz numaralı G.Saraç'a (2004) ait çalışmada "*Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi*" incelendiğinde; 0,0472 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0159 ve alt sınırı -0,1691 ile etki büyüklüğü değeri ES=-0,0766 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin kadın olması denetim düzeyi ve yetki kullanımını daha çok gerçekleştirmeyi etkilediği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

G.Saraç'a (2004) ait araştırmadaki etki büyüklüğü değeri, standart hatası ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. G.Saraç'a Ait Araştırmadaki Etki Büyüklüğü, Standart Hata Ve Ters Varyans İle Etki Büyüklüğü İçin % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçeğe Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	W	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
					Alt	Üst
9	Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0766	0,0472	448,5132	-0,1691	0,0159

Ek 11'de çalışmalara göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda çalışma numarası sırasına göre verilmiştir.

49 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; stres yaratan durumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8272) ve sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8050) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile eğitim yöneticisi kadınsa erkek eğitim yöneticisine nazaran görevinde kendini çok daha stresli algılamakta ama bir o kadar da sosyal becerisinin ve iletişim gücünün çok kuvvetli olduğuna inanmaktadır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; insan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,5868), engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4956), öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4659), güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4576), vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4405) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; bağlılığa ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3466), rol davranış boyutlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3056), liderliğe ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2182), etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2111), hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2019), yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik

davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1950), dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1764), gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1602) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=1,3733) çok geniş düzeyde, yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8200) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile eğitim yöneticisi erkekse kadın eğitim yöneticisine nazaran çalışanlarına verdikleri görevleri çok daha sıkı takip ettiklerini ve yönetime ait kavramsal, teknik ve insana ilişkin becerileri daha çok sahip olduklarını düşünmektedirler. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; liselerde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4809), kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4561), bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4359), rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4232) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; ilköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3289), özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2932), öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2607), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2529), okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,164), yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1596) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin cinsiyeti, şu çalışmalardaki algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin çalışmada, yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin çalışmada, çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin çalışmada, denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin çalışmada, etkileme davranışlarına ilişkin çalışmada, problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin

çalışmada, eğitim liderliğine ilişkin çalışmada, etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerine ilişkin çalışmada, etkili okula ilişkin çalışmada, liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin çalışmada, eğitim felsefesini algılamaya ilişkin çalışmada, değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin çalışmada, liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin çalışmada, ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin çalışmada, bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin çalışmada, zaman yönetimine ilişkin çalışmada, yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin çalışmada, yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin çalışmada, lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin çalışmada, koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin çalışmada, iş doyum düzeylerine ilişkin çalışmada, yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin algılarına ait çalışmada eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı göreve etkisi bulunmamıştır.

Ayrıca ek 12'de erkek eğitim yöneticileri lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde çalışmalara göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda verilmiştir.

4.1.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları

Ek 11'de verilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=0,0283, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0139, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı 0,0555 ve alt sınırı 0,0011 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 49 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0139 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı

0,0555 ve alt sınırı 0,0011 ile ortalama etki büyüklüğü değeri ES=0,0283 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine performansın kadın eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Daha açık bir deyişle eğitim yöneticisinin erkek olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=2,0376 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,0208 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=156,0573 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2—tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk sekiz serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 65,1708 olarak bulunmuştur (v=49–1=48 için $\chi^2_{0,95} = 65,1708$). Q-istatistik değeri (Q=156,0573) kırk sekiz serbestlik derecesi (v=49–1=48) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 65,1708$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Q-istatistik değerinin manidar çıkması etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceğinden büyük olduğu anlamına gelir (G.B.Göçmen, 2004, s.213; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.116-117). Örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.771).

4.1.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

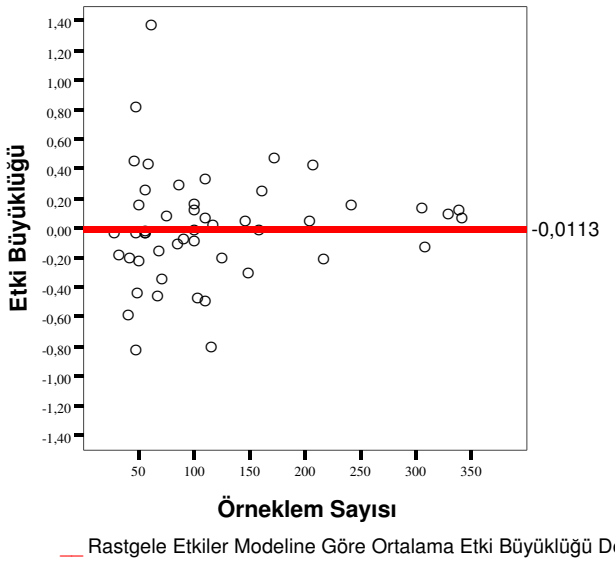
Rastgele etkiler varyans bileşeni ν_θ ek 25'teki formül 10 kullanılarak ν_θ=0,02272 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771; R.Schulze, 2004, s.39).

ν_θ=0,2272 değeri ile ek 25'teki formül 11 kullanılarak yeni ters varyans ağırlığı değeri hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.134-135). Diğer bütün alt istatistik işlemlerinde artık yeni ters varyans ağırlığı değeri kullanılarak rastgele etkiler modelinde tekrar hesaplanmıştır (D.B.Wilson, 06.09.2005; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.135). Hesaplamalar sonucu elde edilen yeni ters varyans değerleri ek 13'de verilmiş olan meta analize dâhil edilen çalışmaların rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ters varyans değerleri elde edilmiştir.

Ek 13'de verilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=–0,0113, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0316, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı 0,0506 ve alt sınırı -0,0733 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Araştırmamızda cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin huni saçılma grafiği ve sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü şekil 3'de SPSS 13.0 programı kullanılarak elde edilmiş şekli ile gösterilmiştir. Şekil 3'e göre meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü arttıkça çalışmaya ait etki büyüklüğü değerinin ortalama etki büyüklüğü değerine yaklaştığını görülüştür. Diğer bir deyişle meta analizi yapılan araştırmaların basım yanlılığı olmadığı belirlenmiştir (F.Song ve diğerleri, 2002, s.88).

Şekil 3. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ile Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Huni Saçılma Grafiği



Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 49 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,0136 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0506 ve alt sınırı -0,0733 ile etki büyüklüğü değeri ES=-0,0113 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Daha açık bir deyişle eğitim yöneticisinin kadın olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=0,8332 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,2024 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=76,1360 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60).

χ^2—tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk sekiz serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 65,1708 olarak bulunmuştur (v= 49–1=48 için $\chi^2_{0,95} = 65,1708$). Q-istatistik değeri (Q=76,1360) kırk sekiz serbestlik derecesi (v=49–1=48) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 65,1708$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi rastgele etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olarak belirlenmiştir.

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki modeline göre homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğü ve güven aralıkları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu

Model Türü	n	z	p	Q	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Sabit Etkiler Modeli	49	2,0376	0,0208	156,0573	0,0283	0,0011	0,0555
Rastgele Etkiler Modeli	49	0,8332	0,2024	76,1360	-0,0113	-0,0733	0,0506

Tablo 8'de cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 49 çalışmanın etki modellerine göre ortalama etki büyüklükleri verilmiştir. Eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve olan etkisi sabit etkiler modeline göre ortalama 0,0283 değeri ile eğitim yöneticisinin erkek olması görevinde daha etkili iken, rastgele etkiler modeline göre ortalama 0,0113 değeri ile eğitim yöneticisinin kadın olması görevinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre homojenlik değeri 156,0573 olarak belirlenmiştir. Ancak rastgele etkiler modeline göre de homojenlik değeri 76,1360 olarak belirlenmiş ve kritik değeri geçtiği gözlenmiştir.

Etki büyüklüğü dağılımının rastgele etkiler modeline göre de heterojen çıkmasının sebebi konu düzeyi örnekleme hatasından mı yoksa konu düzeyi örnekleme hatasından daha fazla değişkenliğe sahip olup olmadığı anlamak için araştırmaya katılan çalışmalara ait bağımsız değişkenlere göre grup yapılarak ANOVA

benzerliği uygulaması yapılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.121-122; K.R.Murphy, 2003, s.271).

Etki büyüklüğü hesaplanan 49 çalışmaya ait verinin oluşturduğu ve küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış ve standart sapmaları ile birlikte sabit ve rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünü de gösteren cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri ve güven aralıkları ile ortalama etki büyüklüğü tablolu grafik şekil 4'de verilmiştir.

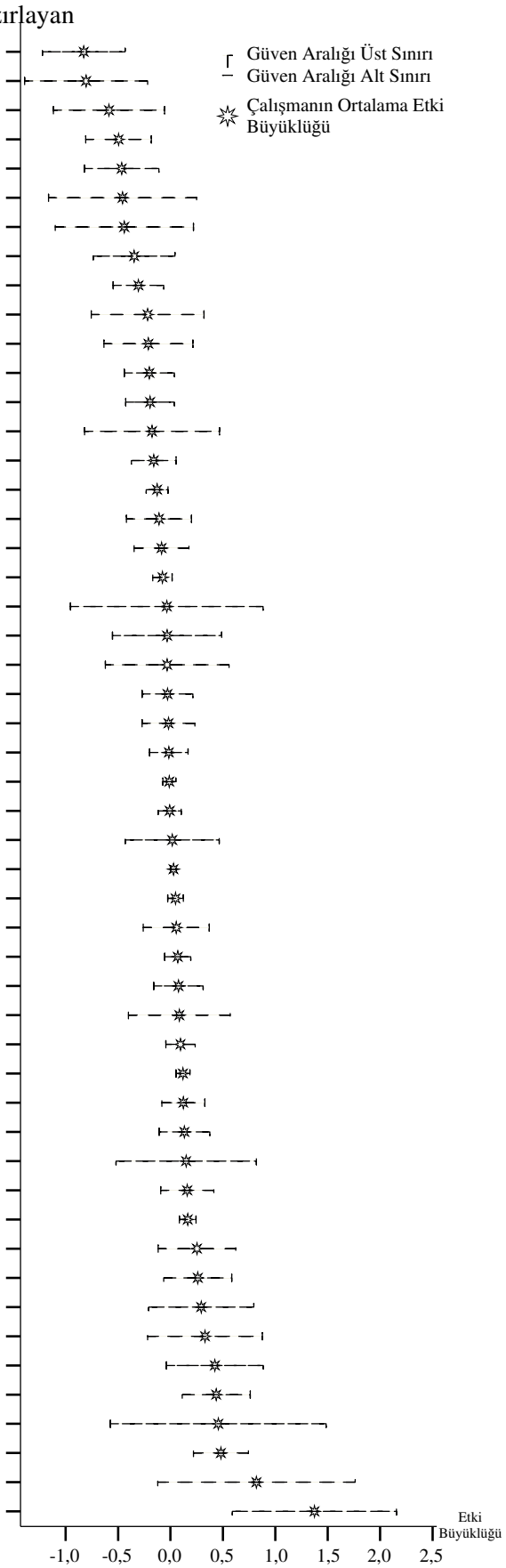
4.1.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları

ANOVA benzerliği uygulaması ek 1'de verilmiş kodlama protokolünde elde edilen bağımsız değişkenlere göre; yayın türü, örneklem içeriği, uygulama bölgesi, ölçek hazırlanışı, ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumu, örneklem sayısı, araştırmanın yapıldığı il ve çalışma yılına göre yapılmıştır. ANOVA benzerliği uygulamasında yayın türüne göre sınıflandırmaya ait verilerin hesaplanması örnek olarak gösterilmiştir. Diğer sınıflara ait sonuçların hesaplanması aynı yöntemle olduğu için sadece sonuç değerleri verilmiştir.

Yayın türüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak iki sınıfa ayrılmıştır. Sınıflara ait ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü değerleri ek 25'teki formül 12 ile yüksek lisans tezleri için -0,0129 ve doktora tezleri için 0,0010 olarak hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 13 kullanılarak sınıflara ait standart sapma değerleri yüksek lisans tezleri için 0,0336 ve doktora tezleri için 0,0929 olarak hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 14 kullanılarak sınıflara ait etki büyüklüğü değerinin % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınır değerleri yüksek lisans tezleri için -0,0787 ile 0,0528 ve doktora tezleri için -0,01811 ile 0,1830 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771).

Şekil 4. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ve Güven Aralıkları İle Ortalama Etki Büyüklüğü Tablolu Grafiği

ÇALIŞMA NO	ÇALIŞMAYI HAZIRLAYAN	ES	$ES_{Alt\ Sınır}$	$ES_{Üst\ Sınır}$
44	Arıcan (1999)	-0,8272	-1,2220	-0,4324
49	Çelik (2004)	-0,8050	-1,3915	-0,2185
42	Argon (2001)	-0,5868	-1,1169	-0,0568
7	Çinko (2004)	-0,4956	-0,8084	-0,1829
35	Kayıkcı (1997)	-0,4659	-0,8213	-0,1105
10	Yılmaz (2005)	-0,4576	-1,1640	0,2489
32	Keven (2003)	-0,4405	-1,0997	0,2188
51	Erdoğan (2005)	-0,3466	-0,7362	0,0431
50	Morsünbül (2005)	-0,3056	-0,5471	-0,0641
34	Şahin (2003)	-0,2182	-0,7558	0,3195
54	Birden (2001)	-0,2111	-0,6358	0,2136
18	Onur (1997)	-0,2019	-0,4406	0,0368
3	Çetin (2001)	-0,1950	-0,4274	0,0374
15	Kültür (2006)	-0,1764	-0,8201	0,4674
17	Ergün (1998)	-0,1602	-0,3735	0,0531
11	Abacıoğlu (2005)	-0,1278	-0,2315	-0,0240
31	Urlu (2002)	-0,1099	-0,4201	0,2002
21	Aktaş (2005)	-0,0854	-0,3466	0,1758
9	Saraç (2004)	-0,0766	-0,1691	0,0159
29	Akçay (2000)	-0,0351	-0,9537	0,8834
41	Ural (1997)	-0,0322	-0,5535	0,4890
53	Beytekin (2004)	-0,0316	-0,6222	0,5590
46	Sağnak (1999)	-0,0284	-0,2702	0,2135
38	Baştepe (2002)	-0,0192	-0,2704	0,2320
26	Özcan (2003)	-0,0156	-0,1988	0,1676
.	**Rastgele Ortalama**	**-0,0113**	**-0,0733**	**0,0506**
30	Ergin (1998)	-0,0077	-0,1177	0,1023
56	Ergün (2004)	0,0170	-0,4309	0,4650
.	**Sabit Ortalama**	**0,0283**	**0,0011**	**0,0555**
16	Doğan (2005)	0,0481	-0,0266	0,1227
2	Uysal (2001)	0,0551	-0,2598	0,3699
55	Artul (2003)	0,0691	-0,0547	0,1929
28	Yavuz (2002)	0,0760	-0,1598	0,3119
39	Şahin (2000)	0,0844	-0,4010	0,5697
6	Çiftçi (2002)	0,0954	-0,0449	0,2357
23	Yıldırım (2001)	0,1186	0,0519	0,1854
40	Urungu (2000)	0,1230	-0,0818	0,3278
36	Bıçakçılar (2002)	0,1334	-0,1085	0,3753
48	Sevgi (2004)	0,1496	-0,5202	0,8193
14	Korkmaz (1998)	0,1596	-0,0940	0,4133
8	Bülbül (2005)	0,1640	0,0849	0,2431
1	Çiçek (2002)	0,2529	-0,1173	0,6231
19	Üstüner (1999)	0,2607	-0,0637	0,5850
43	Kaya (1997)	0,2932	-0,2090	0,7954
27	İbicioğlu (1999)	0,3289	-0,2178	0,8756
5	Paskal (2001)	0,4232	-0,0397	0,8861
22	Şeyhoğlu (2005)	0,4359	0,1114	0,7604
47	Özdemir (2002)	0,4561	-0,5737	1,4859
4	Durmuş (2002)	0,4809	0,2183	0,7435
45	Erkan (1999)	0,8200	-0,1220	1,7619
52	Sağır (2005)	1,3733	0,5910	2,1557



Bağımsız değişkenlerden yayın türüne göre oluşturulmuş sınıflar için homojenlik ek 25'teki formül 15 kullanılarak yüksek lisans tezleri için 70,3326 ve doktora tezleri için 5,7836 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi homojenlik testi değeri Q_w ek 25'teki formül 16 ile 76,1162 olarak hesaplanmıştır. Tüm gruba ait homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 9 kullanılarak Q_T=76,1360 bulunduğu için sınıflar arası homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 17 ile Q_B=0,0198 olarak hesaplanmıştır. (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119-124).

Bağımsız değişkenlerden yayın türüne göre oluşturulmuş sınıflar için homojenlik ek 25'teki formül 15 kullanılarak yüksek lisans tezleri için 70,3326 ve doktora tezleri için 5,7836 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi homojenlik testi değeri Q_w ek 25'teki formül 16 ile 76,1162 olarak hesaplanmıştır. Tüm gruba ait homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 9 kullanılarak Q_T=76,1360 bulunduğu için sınıflar arası homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 17 ile Q_B=0,0198 olarak hesaplanmıştır. (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119-124).

Sınıflar arası homojenlik testinin (Q_B) serbestlik derecesi sınıfların sayısından bir çıkarılınca bulunmuştur (Spiegel, 1961, s.188). Dolayısıyla gruplar arası homojenlik testinin derecesi (df_B=2–1=1) 1 dir. Ki-kare dağılımının 1 serbestlik derecesine ve 0,05 anlamlılık düzeyine göre (α=0,05) kritik değeri 3.84 dür. Dolayısıyla yayın türüne göre sınıflar arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0198 olduğu ve sınıflar arası dağılım hesaplanan değer kritik değerden daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahiptir. Meta analize dâhil edilen yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu grubun ortalama etki büyüklüğü değeri ile doktora tezlerinin oluşturduğu grubun ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiştir. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların yayın türü eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik yoktur denir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120). Bu veriler tablo olarak da tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Yayın Türü	0,0198				
Yüksek Lisans Tezleri		43	-0,0129	-0,0787	0,0528
Doktora Tezleri		6	0,0010	-0,1811	0,1830

(Q_B=0,0198; p=0,888)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki örneklem içeriği bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 10'daki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). İlköğretim yöneticileri ve ortaöğretim yöneticileri ile ilk ve ortaöğretim yöneticileri sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem içeriği eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Örneklem İçeriği	0,7230				
İlköğretim Yöneticileri		34	-0,0290	-0,1032	0,0451
Ortaöğretim Yöneticileri		15	0,0294	-0,0830	0,1418

(Q_B=0,7230; p=0,395)

Sınıflama değişkeni, çalışmaların uygulama bölgesi bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 11'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). İl merkezinde yapılan ve il merkezi ile dışında yapılan çalışma sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların

uygulama bölgesi eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 11. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Uygulama Bölgesine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Uygulama Bölgesi	0,0952				
Merkez		37	-0,0161	-0,0849	0,0527
Merkez ve dışı		12	0,0087	-0,1328	0,1502

(Q_B=0,0952; p=0,758)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumu bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 12'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasına göre sınıflandırıldığında sınıflara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçeğin ön uygulaması yapılıp yapılmaması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçeğin Ön Uygulamasına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Ölçeğin Ön Uygulaması	0,3351				
Yapılan		25	0,0070	-0,0806	0,0945
Yapılmayan		24	-0,0296	-0,1170	0,0579

(Q_B=0,3351; p=0,563)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki örneklem sayısı değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 13'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve

diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalardaki örneklem sayısı 100 ve daha az olanlar ile 100'den fazla olanlar sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem sayısı değişkenine göre yapılan eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 13. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Sayısı Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Örneklem Sayısı	0,2497				
100 ve Daha Az Olanlar		28	-0,0264	-0,1162	0,0634
100'den Fazla Olanlar		21	0,0023	-0,0831	0,0877
(Q_B=0,2497; p=0,617)					

Sınıflama değişkeni, araştırmanın yapıldığı il değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 14'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Araştırmanın İstanbul'da ya da İstanbul dışında yapılmış olması sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmanın İstanbul'da ya da İstanbul dışında yapılmış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 14. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yapıldığı İle Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Araştırmanın Yapıldığı İl	0,0003				
İstanbul		12	-0,0122	-0,1210	0,0967
İstanbul Dışı		37	-0,0109	-0,0861	0,0643
(Q_B=0,0003; p=0,985)					

Sınıflama değişkeni, araştırmaların çalışma yılı değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 15'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). 1997–2000 yılları arasında yapılmış araştırmalar ile 2001–2006 yılları arasında yapılmış araştırmaların ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmanın 1997–2000 yılları arasında ya da 2001–2006 yılları arasında yapılmış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 15. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Çalışma Yılı	0,1825				
1997-2000 Arasındakiler		15	-0,0329	-0,1498	0,0839
2001-2006 Arasındakiler		34	-0,0029	-0,0758	0,0700
(Q_B=0,1825; p=0,669)					

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki ölçeğin çalışmanın sahibi tarafından hazırlanma durumu değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 16'daki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ya da çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış olması ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiş homojen bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmadaki ölçek çalışma sahibi tarafından hazırlanmış olması ya da hazırlanmamış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Tablo 16. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q^*_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Ölçek Hazırlama	8,2017				
Kendi Hazırlamış		27	0,0679	-0,0144	0,1502
Kendi Hazırlamamış		22	-0,1145	-0,2083	-0,0206

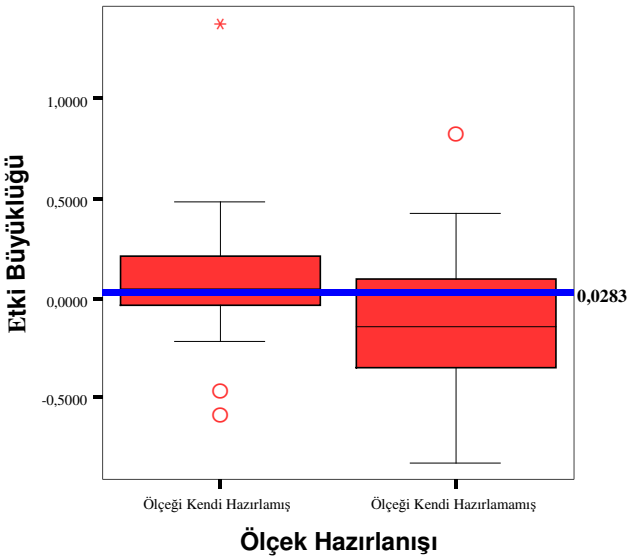
(Q_B=8,2017; p=0,004*)

Tablo 16'da verildiği gibi "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine göre, araştırma ölçeği, çalışmayı yapan tarafından hazırlandığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü ES=0,0679 ile eğitim yöneticisinin erkek olması görevinde daha etkili iken, çalışma ölçeği çalışmayı yapan tarafından hazırlanmadığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü ES=-0,1145 ile eğitim yöneticisinin kadın olması görevinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine ait Q-istatistiği homojenlik değeri Q_B=8,2017 olarak hesaplanmıştır. $\chi^2_{0,95}$ bir serbestlik derecesi (df_B=2–1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha büyük olduğu için "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninde sınıflar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle sınıflara ait ortalama etki büyüklük değerleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Etki büyüklüğü heterojenliğinin gözlemlenmemiş rastgele kaynaklardan dolayı olması ihtimal dâhilindedir. Ancak kodlama protokolü sırasında yakalanan çalışma ve etki büyüklüğü tanımlayıcıları tarafından açıklayarak yapılan hesaplamalarda "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninin sistematik bir kaynak olduğu tespit edilmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120; K.R.Murphy, 2003, 271).

Ayrıca cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların ölçek hazırlamaya göre etki büyüklüğü dağılımı kutu-çizgi grafiği şekil 5'de gösterilmiştir.

Şekil 5. Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Dağılımı Kutu-Çizgi Grafiği



Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; yayın türüne, örneklem içeriğine, uygulama bölgesine, ölçek hazırlama, ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumuna, örneklem sayısına, araştırmanın yapıldığı il ve yılına göre Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Test sonucunda; "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılımda hesaplanan (Q_B) değerinin, bir serbestlik derecesi (df_B=2–1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha küçük olduğu görülmüştür. Bu yüzden "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olduğu diğer bir deyişle yapılan sınıflandırmaların eğitim yöneticisi cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü değerini değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Hesaplamalar sonucunda cinsiyet üzerine yapılmış araştırmalarda çalışmaların homojen yapısını bozan bir etki görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış, daha önceden başka bir araştırmada hazırlanıp uygulanmış ölçek kullanılmış ise eğitim yöneticisinin kadın olmasının

görevinde daha etkili olduğunu, araştırmalardaki ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ise eğitim yöneticisinin erkek olmasıyla görevinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.1.8. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli

Meta analizdeki en büyük endişelerden biri meta analitik veri setini oluşturan çalışmaların basılı çalışmalardan oluştuğu ve genelde de basılı çalışmaların aynı yönlü sonuçlar (=*sampling bias*) verdiği düşünülerek, analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğünün yanlı çıkma varsayımıdır. Bu varsayım meta analize katılacak çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (J.Long, 2001, s.6).

Örneklem meylinin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır (=*efect sizes that have zero value*) veren çalışmanın meta analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Bu sayıya hata koruma sayısı (=*fail safe number*) denir. Hata koruma sayısı meta analizde kullanılan bir tür güvenirlik ölçüsüdür. Etki büyüklüğünü, anlamlı olmayan duruma düşürmeye yetecek, sonuçları tersine çevirecek, anlamlı olmayan çalışma sayısıdır. Hata koruma sayısı problemi karşısında meta analiz iki çözüm yolu göstermektedir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.510-511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.165). Birinci yol R.Rosenthal'ın çekmecedeki dosyalar yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her çalışmaya ait p-değerleri z-değerine çevrilir ve bu değerler birleştirilerek analize katılması gereken çalışma sayısı bulunur. Çalışmaların çekmecede kalmasının sebebi de etki büyüklüğünün sıfır olmasından dolayı olduğu varsayılır (R.Rosenthal, 1991, s.103-104). İkinci yaklaşım ise R.G.Orwin'e ait olan bir yaklaşımdır. R.G.Orwin yaklaşımı (=*R.G.Orwin's approach*) ortalama etki büyüklüğünü sıfır olan çalışma sayısını hesaplamak için standartlaştırılmış etki büyüklükleri farkı ortalamasını kullanır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Meta analizde her iki metot da kullanılabilmektedir (J.Long, 2001, s.6). Ancak R.Rosenthal yaklaşımı sadece çalışmaların kendi içlerindeki p-değerlerine göre hareket ederken R.G.Orwin yaklaşımı gözlenen etki büyüklüklerini hesaba katmaktadır. Dolayısıyla R.Rosenthal yaklaşımı etki büyüklükleri değerini hiç hesaba katmamaktadır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

J.D.Scargle, R.Rosenthal yaklaşımının meta analizde geniş ölçüde kullanılmasına rağmen örneklem eğilimi, çekmecedeki dosya analizi için ilgisiz olduğunu söylemektedir. Çünkü çekmecedeki dosyaların büyüklüğünü fena halde yanlış hesaplamaktadır. J.D.Scargle'a göre basılmamış yayınların olduğuna dair herhangi bir neden olmadıkça literatürden elde edilen çalışmaların istatistik birleşimlerine güvene bileneceğini söyler (2000, s.102). Basılmamış yayınların meyline karşı en iyi koruma; örnekleme ve literatür çalışmalarının dikkatli kodlanmasıdır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Araştırmamızın örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmış, dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Hesaplamalar için ek 25'teki formül 18 kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s. 166).

Araştırmaya dâhil edilen 49 (n=49) çalışmadaki eğitim yöneticisi cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü -0,0113 olarak hesap edilmiş (ES=-0,0113) ve kritik ya da istenen etki büyüklüğü düzeyi olarak -0,001 seçilmiştir (ES_C=-0,001). Hesaplamalar sonucu ortalama etki büyüklüğü değeri sıfır olan 505 adet yayın varsa eğitim yöneticisinin kadın olmasının etkisi, bir meta analiz çalışması sonucunda 0,001'e düşeceği belirlenmiştir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.512; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

4.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Çalışmasında eğitim yöneticilerinin, çalışma konusuna ait algılarının hizmetiçi eğitim almalarına göre aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını veren 16 adet tez tespit edilmiştir. Bu tezlerin kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitimlerine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu

Değişken	Frekans	Yüzde Değeri
Çalışma Yılı		
1998	1	%6,25
2000	1	%6,25
2001	3	%18,75
2002	4	%25,00
2003	2	%12,50
2004	3	%18,75
2005	2	%12,50
Araştırmanın Yapıldığı İl		
Adana	1	%6,25
Ankara	2	%12,50
Eskişehir	1	%6,25
İstanbul	7	%43,75
İzmir	2	%12,50
Rize	1	%6,25
Siirt	1	%6,25
Tokat	1	%6,25
Yayın Türü		
Doktora Tezi	1	%6,25
Yüksek Lisans Tezi	15	%93,75
Örneklem İçeriği		
İlköğretim Yöneticileri	12	%75,00
Ortaöğretim Yöneticileri	4	%25,00
Uygulama Bölgesi		
Merkez	10	%62,50
Merkez ve dışı	6	%37,50
Ölçek Hazırlanışı		
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmamış	7	%43,75
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmış	9	%56,25
Ölçeğin Ön Uygulaması		
Yapılmamış	9	%56,25
Yapılmış	7	%43,75

Eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarına göre veri içeren tezler için en fazla değerlerin; 2002 yılına ait, İstanbul ilinde, yüksek lisans çalışması olarak, ilköğretim yöneticilerini içeren, il merkezlerinde gerçekleştirilmiş, ölçeği uygulamacı tarafından hazırlanmış ve ölçeğin ön uygulaması yapılmamış olanlarda görülmüştür.

Eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre veri içeren tezlerin meta analizi, 1497'si hizmetiçi eğitim alan ve 928'i hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 2425 eğitim yöneticisi kapsar şekilde gerçekleştirilmiştir. Tablo 18'de eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarının örneklem içeriğine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 18. Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarının Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu

Görevi	Hizmetiçi Eğitim Alan	Hizmetiçi Eğitim Almayan	Toplam
İlköğretim yöneticileri	1145	674	1819
Ortaöğretim yöneticileri	352	254	606
Toplam	1497	928	**2425**

2425 eğitim yöneticisinin katılımıyla gerçekleşen ve hizmetiçi eğitim almalarına göre veri içeren birbirinden bağımsız 16 çalışmada 120 adet etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Sonuç kısmında karşılaştırma yapabilmek için 16 çalışmanın ortalama etki büyüklüğü hesaplamasından önce, her bir çalışmaya ait veriyi bir çalışma sonucu düşünerek 120 adet veriye ait etki büyüklüklerinden ortalama etki büyüklüğünü herhangi bir bazda birleştirme işlemi yapılmadan hesap edilmiştir.

"*Hizmetiçi Eğitim*" üzerine elde edilen bulgularda pozitif işareti hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerine göre daha iyi performans gösterdiğini, diğer bir deyişle hizmetiçi eğitim alması eğitim yöneticisinin görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığını, negatif işareti ise hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticilerine göre daha iyi performans gösterdiğini, diğer bir deyişle hizmetiçi eğitim almaması eğitim yöneticisinin görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığını belirtmiştir.

4.2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Her veri satırına ait hizmetiçi eğitim almalarına göre aritmetik ortalama ve standart hata değerleri bilindiği için o satırın etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri hesaplanmıştır. Örneğin, A.Çiçek'e (2002) ait olan bir numaralı çalışmanın birinci satırına ait verilerde 18 hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticisine ait ortalama 0,48 standart hata ile 2,95 ve 143 hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticisine ait ortalama 0,52 standart hata ile 2,69 olduğu tespit edilmiştir.

Ek 25'teki formül 1 ve 2 kullanılarak her bir satır için standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri ES=0,5016 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; L.V.Hedges ve I.Olkin, 1985, s.81, aktaran: A.I.Huffcutt, 2002, s.207; R.Schulze, 2004, s.28-29).

İlk satırdaki hizmetiçi eğitim almalarına ait ortalamalarla etki büyüklüğü değerine ait standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı standart hatası ek 25'teki formül 3 kullanılarak SE=0,2517 hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=15,7903 olarak bulunmuştur (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; A.I.Huffcutt, 2002, s.204; R.Schulze, 2004, s.29).

Araştırmada elde edilen verilerin birinci satırı için etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değeri tablo 19'da gösterildiği şekli ile belirlenmiştir.

Tablo 19. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Verilmiş İlk Satıra Ait Örneklem Sayısı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Hesaplanan Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	$n_{HİE\ Almış}$	$\overline{X}_{HİE\ Almış}$	$S_{HİE\ Almış}$	$n_{HİE\ Almamış}$	$\overline{X}_{HİE\ Almamış}$	$S_{HİE\ Almamış}$	S_{pooled}	ES	S	w
1	1	1	18	2,95000	0,48000	143	2,6900	0,52000	0,5159	0,5016	0,2517	15,7903

Bu hesaplamaları her çalışmaya ait verilerde, her bir satır için tekrar edilerek etki büyüklüğü, standart sapma ve ters varyans değerleri hesaplanmıştır. Çalışmalardaki verilere ait etki büyüklüğü değerlerinden çalışmanın ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=01491, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0200, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak alt sınırı ES_L=0,1099 ve üst sınırı ES_U=0,1883 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.283-285,438; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.36-37; F.M.Wolf, 1986, s.41).

Meta analize dâhil edilen çalışmalarda verilen 120 satır veriye göre; 0,0200 standart hata ve % 95'lik güven aralığının alt sınırı ES_L=0,1099 ve üst sınırı ES_U=0,1883 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,1491 olarak hizmetiçi eğitim alan yöneticilerin lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=7,4585 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,000 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

4.2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Boyut Bazında Bulguları

Soru bazında verisi bulunan üç araştırmada – on iki numaralı E.Kırılmaz'a (2005) ait araştırmada, yirmi dört numaralı V.Çelik'e (2002) ait araştırmada ve yirmi

beş numaralı E.G.Görgin'e (2003) ait araştırmada – birleştirme işlemi gerçekleştirilmiş ve boyut bazında etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır

On iki numaralı E.Kırılmaz'a (2005) ait araştırmadaki bir ölçek kullanılarak üç boyut oluşturulduğu görülmüştür. Birinci boyuta ait iki, ikinci boyuta ait üç ve üçüncü boyuta ait altı değer ek 25'teki formül 5 kullanılarak birinci boyutun ortalama etki büyüklüğü ES=0,0197, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,1028, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=94,6958 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar sonucunda tablo 20'deki şekli ile boyut bazında etki büyüklüğü değerleri belirlenmiştir.

Tablo 20. E.Kırılmaz'a Ait Çalışmadaki Boyutların Etki Büyüklüğü, Standart Sapma ve Ters Varyans Değerleri Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	ES	S	W
12	1	1	0,0197	0,1028	94,6958
12	1	2	-0,1696	0,0841	141,4880
12	1	3	-0,1270	0,0840	141,6482

Bu işlem soru bazında değere sahip tüm çalışmalar için tekrar edilerek, değerleri soru bazından boyut bazına birleştirilmiştir. Böylelikle araştırmamızdaki on iki numaralı E.Kırılmaz'a (2005) ait çalışmada verilen on bir soru üç boyuta, yirmi dört numaralı V.Çelik'e (2002) ait çalışmada verilen yirmi iki soru iki boyuta ve yirmi beş numaralı E.G.Görgin'e (2003) ait çalışmada verilen kırk beş soru altı boyutta birleştirilmiştir.

Soru bazından boyut bazına birleştirilen ya da direkt boyut bazında hesaplanan standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü değerleri aynı zamanda çalışmaya ait bağımlı değişkenlerin etki büyüklüğü değerleri olarak belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48).

Örneğin, bir numaralı A.Çiçek'e ait (2002) olan çalışmadaki birinci boyutun etki büyüklüğü ES=0,5016 ve standart hatası SE=0,2517 olarak belirlenmiştir. % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,95)}$=1,96 ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konursa etki büyüklüğünün üst sınırı ES_U=0,9949 ve alt sınırı ES_L=0,0084 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.37).

Örneğin, bir numaralı A.Çiçek'e ait (2002) olan çalışmadaki birinci boyut olarak "*Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi*" incelendiğinde; 0,2517 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı ES_U=0,9949 ve alt sınırı ES_L=0,0084 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,5016 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olması psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerini daha sık kullanmasını etkilediği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,40 ile 0,75 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre ve J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

A.Çiçek'e ait (2002) olan araştırmadaki bağımlı değişkenler ile etki büyüklüğü değerleri, standart hataları ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenlerin Etki Büyüklüğü, Standart Hata ile Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,5016	0,2517	15,7903	0,9949	0,0084
1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0314	0,2501	15,9868	0,4588	-0,5216
1	1	3	Maddi boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2935	0,2506	15,9195	0,7847	-0,1978

Bu birleştirmelerden sonra araştırmada 53 adet, boyutlara ait etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen veriler ek 14'de meta analize dâhil edilen çalışmalardaki verilerin boyut bazında hesaplanan etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda sunulmuştur.

Ayrıca ek 15'te hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticiler lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde boyutlara göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü ve standart hata değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablosunda verilmiştir.

4.2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Ölçek Bazında Bulguları

Hizmetiçi eğitim alma durumuna göre etki büyüklüğü analizine dâhil edilen on altı araştırmaya ait elli üç boyut, ölçek bazında birleştirilmiştir. Toplam yirmi ölçeğe ait ortalama etki büyüklüğü hesap edilmiştir. Araştırmamıza dâhil edilen çalışmaların dört tanesinde – yedi numaralı N.Çinko'ya (2004) ait çalışmada, on yedi numaralı O.Ergün'e (1998) ait çalışmada, yirmi dört numaralı V.Çelik'e (2002) ait çalışmada ve

yirmi beş numaralı E.G.Görgin'e (2003) ait – iki farklı ölçek kullanıldığı, geriye kalan on iki araştırmada bir ölçek kullanıldığı görülmüştür.

Boyut bazındaki etki büyüklükleri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ölçek bazında birleştirilmiştir. N.Çinko'ya (2004) ait olan araştırmadaki boyutların etki büyüklüğü değerleri ölçek bazında birleştirildiğinde, birinci ölçeğin ortalama etki büyüklüğü ES=0,5084, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,1528, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=42,8314 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204). % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,05)}$=1,96 ve ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konulmuş ve ölçeğe ait etki büyüklüğü değerinin üst sınırı ES_U=0,6231 alt sınırı ES_L=-0,1173 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; ; R.Schulze, 2004, s.37).

N.Çinko'ya (2004) ait olan araştırmadaki kullanılan ölçek ile etki büyüklüğü değerleri, standart hataları ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları tablo 22'de verilmiştir.

Yedi numaralı N.Çinko'ya (2004) ait olan araştırmadaki ölçek "*Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi*" incelendiğinde; 0,1528 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı ES_U=0,8079 ve alt sınırı ES_L=0,2089 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,5084 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmış olması özel eğitim ile ilgili görevleri yerine getirmeyi etkilediği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,40 ile 0,75 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) ve J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22. N.Çinko'ya Ait Araştırmadaki Birinci Ölçeğin Etki Büyüklüğü, Standart Hata İle Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçek No	Ölçeğe Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
7	1	Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,5084	0,1528	42,8314	0,2089	0,8079

Ek 16'da ölçeklere göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda çalışma numarası sırasına göre verilmiştir.

Ayrıca ek 17'de hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticileri lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde ölçeklere göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda verilmiştir.

4.2.4. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Etki Büyüklüğü Analizinin Çalışma Bazında Bulguları

Ölçek boyutunda birleştirilmiş olan etki büyüklüklerinin bulunduğu çalışmaların on iki adedinde başka bir ölçek kullanılmadığı için hesaplanan ölçek bazında etki büyüklüğü aynı zamanda çalışmanın ortalama etki büyüklüğü değeri olarak alınmıştır. Kalan dört çalışmada iki farklı ölçek kullanıldığından çalışmaların ortalama etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için her çalışmadaki ölçek düzeyindeki etki büyüklükleri birleştirilmiştir.

Meta analize dâhil edilen çalışmalara ait ortalama etki büyüklükleri ek 25'teki formül 5 kullanılarak çalışma bazında birleştirilmiştir. Yedi numaralı N.Çinko'ya (2004) ait araştırmadaki iki ölçeğe ait etki büyüklüğü değeri çalışma bazında birleştirildiğinde, çalışmanın ortalama etki büyüklüğü ES=0,3700, ortalama etki

büyüklüğünün standart hatası ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,1065, ek 25'teki formül 4 ile ters varyans değeri w=88,2003 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204). % 95'lik güvenirlik aralığına göre $z_{(0,05)}$=1,96 ek 25'teki formül 7'de bu değerler yerine konulmuş ve çalışmaya ait ortalama etki büyüklüğü değerinin üst sınırı ES_U=0,5787 alt sınırı ES_L=0,1613 olarak hesaplanmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; ; R.Schulze, 2004, s.37).

Yedi numaralı N.Çinko'ya (2004) ait çalışmada "*Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi*" incelendiğinde; 0,1065 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,5787 ve alt sınırı 0,1613 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,3700 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre ve J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

N.Çinko'ya (2004) ait çalışmadaki etki büyüklüğü değeri, standart hatası ve ters varyans ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. N.Çinko'ya Ait Çalışmadaki Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans ile Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı Tablosu

Çalışma No	Ölçeğe Göre Bağımlı Değişkenler	ES	SE	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
					Alt	Üst
7	Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,3700	0,1065	88,2003	0,1613	0,5787

Ek 18'de çalışmalara göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda çalışma numarası sırasına göre verilmiştir. Ayrıca ek 19'da hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticileri lehine küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış şekilde ölçeklere göre bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü, standart hata ve ters varyans değerleri ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre alt ve üst sınırları tablosunda verilmiştir.

16 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; 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 (ES=0,8358) geniş düzeyde, yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4114) orta düzeyde belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; iş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3976), özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3700), bilgisayar kursuna katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2952), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2535), öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2059), lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2046), yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2014) küçük düzeyde belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik

konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2243) küçük düzeyde belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması şu çalışmalardaki eğitim yöneticilerinin algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almış olmasına ait çalışmada eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının göreve etkisi önemsiz düzeyde belirlenmiştir.

4.2.5. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları

Ek 18'de verilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=0,1559, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0211, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı 0,1972 ve alt sınırı 0,1145 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar sonucunda meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0211 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,1972 ve alt sınırı 0,1145 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,1559 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim

yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Daha açık bir deyişle eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi arttırdığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) ve J.Cohen'a (2000)göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=7,3880 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,000 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=206,3732 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2—tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde on beş serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 24,9958 olarak bulunmuştur (v= 16–1=15 için $\chi^2_{0,95} = 24,9958$). Q-istatistik değeri (Q=206,3732) on beş serbestlik derecesi (v=16–1=15) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 24,9958$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Q-istatistik değerinin manidar çıkması etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceğinden büyük olduğu anlamına gelir (G.B.Göçmen, 2004, s.213; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.116-117).

Örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.771).

4.2.6. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

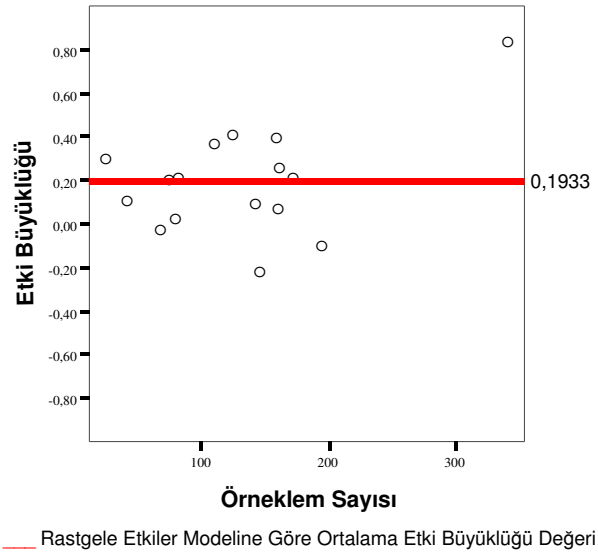
Rastgele etkiler varyans bileşeni ν_θ ek 25'teki formül 10 kullanılarak ν_θ=0,10596 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771; R.Schulze, 2004, s.39).

Rastgele etkiler varyans bileşeni ν_θ=0,10596 değeri ile ek 25'teki formül 11 kullanılarak yeni ters varyans ağırlığı değeri hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.134-135). Diğer bütün alt istatistik işlemlerinde artık yeni ters varyans ağırlığı değeri kullanılarak rastgele etkiler modelinde tekrar hesaplanmıştır (Wilson, 06.09.2005; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.135). Hesaplamalar sonucu elde edilen yeni ters varyans değerleri ek 20'de verilmiş olan meta analize dâhil edilen çalışmaların rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ters varyans değerleri elde edilmiştir.

Ek 20'de verilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=0,1933, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0895, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı 0,3687 ve alt sınırı 0,0179 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Araştırmamızda hizmetiçi eğitim durumuna göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin huni saçılma grafiği ve sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü şekil 6'da SPSS 13.0 programı kullanılarak elde edilmiş şekli ile gösterilmiştir. Şekil 6'ya göre meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü arttıkça çalışmaya ait etki büyüklüğü değerinin ortalama etki büyüklüğü değerine yaklaştığını görülüştür. Diğer bir deyişle meta analizi yapılan araştırmaların basım yanlılığı olmadığı belirlenmiştir (F.Song ve diğerleri, 2002, s.88).

Şekil 6. Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ile Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü Huni Saçılma Grafiği



Hesaplamalar sonucunda meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,0895 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,3687 ve alt sınırı 0,0179 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,1933 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Daha açık bir deyişle eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi arttırdığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) ve J.Cohen'a (2000) göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=2,1600 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,0154 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=7,9606 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2—tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde on beş serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 24,9958 olarak bulunmuştur (v= 16–1=15 için $\chi^2_{0,95} = 24,9958$). Q-istatistik değeri (Q=7,9606) on beş serbestlik derecesi (v=16–1=15) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 24,9958$) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi rastgele etkiler modelinde kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre homojen bir özelliğe sahip olarak belirlenmiştir.

Hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki modeline göre homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğü ve güven aralıkları tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu

Model Türü	n	z	p	Q	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Sabit Etkiler Modeli	16	7,3880	0,000	206,3732	0,1559	0,1145	0,1972
Rastgele Etkiler Modeli	16	2,1600	0,0154	7,9606	0,1933	0,0179	0,3687

Tablo 24'de hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen 16 çalışmanın etki modellerine göre ortalama etki büyüklükleri verilmiştir. Eğitim yöneticisi hizmetiçi eğitim alma durumunun göreve olan etkisi sabit etkiler modeline göre ortalama 0,1559 değeri ve rastgele etkiler modeline göre ortalama 0,1933 ile eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi arttırdığı belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre homojenlik değeri 206,3732 olarak belirlenmiştir. Ancak rastgele etkiler modeline göre de homojenlik değeri 7,9606 olarak belirlenmiş ve kritik değeri geçmediği gözlenmiştir.

Etki büyüklüğü hesaplanan 16 çalışmaya ait verinin oluşturduğu ve küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış ve standart sapmaları ile birlikte sabit ve rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünü de gösteren hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklükleri ve güven aralıkları ile ortalama etki büyüklüğü tablolu grafik şekil 7'de verilmiştir.

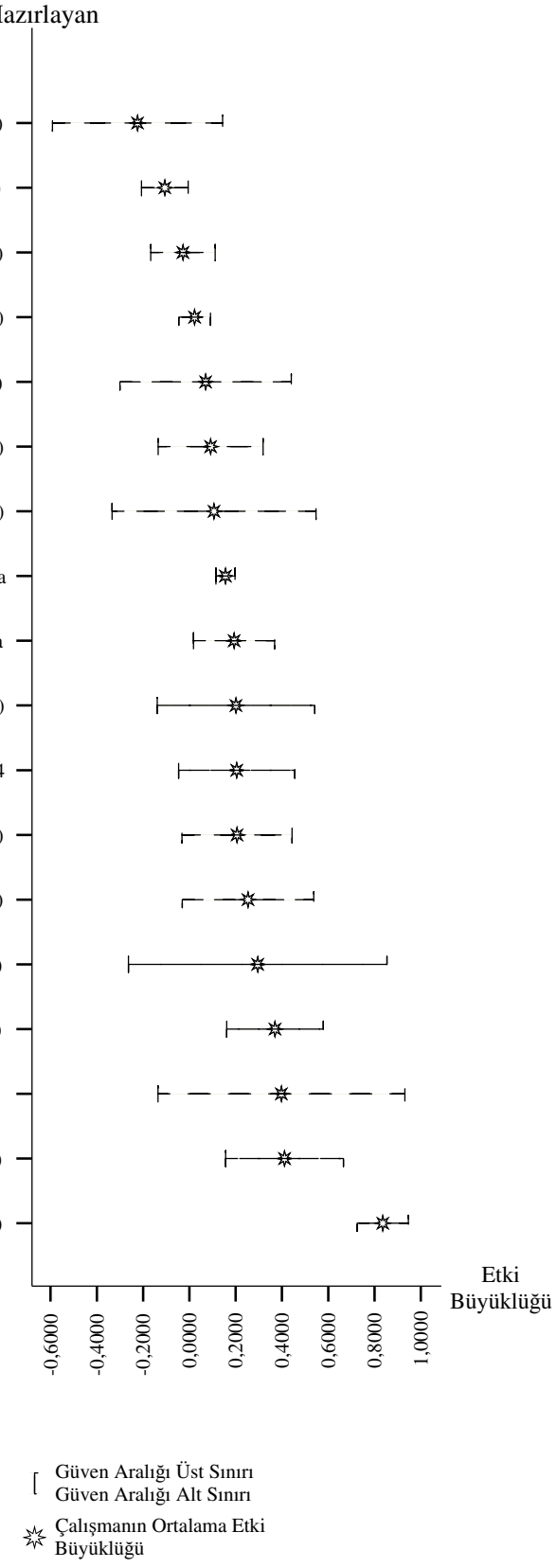
4.2.7. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumunun Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli

Meta analizdeki en büyük endişelerden biri meta analitik veri setini oluşturan çalışmaların basılı çalışmalardan oluştuğu ve genelde de basılı çalışmaların aynı yönlü sonuçlar verdiği düşünülerek, analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğünün yanlı çıkma varsayımıdır. Bu varsayım meta analize katılacak çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (J.Long, 2001, s.6).

Örneklem meylinin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Bu sayıya hata koruma sayısı denir. Hata koruma sayısı meta analizde kullanılan bir tür güvenirlik ölçüsüdür. Etki büyüklüğünü, anlamlı olmayan duruma düşürmeye yetecek, sonuçları tersine çevirecek, anlamlı olmayan çalışma sayısıdır. Hata koruma sayısı problemi karşısında meta analiz iki çözüm yolu göstermektedir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.510-511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.165). Birinci yol R.Rosenthal'ın çekmecedeki dosyalar yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her çalışmaya ait p-değerleri z- değerine çevrilir ve bu değerler birleştirilerek analize katılması gereken çalışma sayısı bulunur. Çalışmaların çekmecede kalmasının sebebi de etki büyüklüğünün sıfır olmasından dolayı olduğu varsayılır (R.Rosenthal, 1991, s.103–104). İkinci yaklaşım ise R.G.Orwin'e ait olan bir yaklaşımdır. R.G.Orwin yaklaşımı ortalama etki büyüklüğünü sıfır olan çalışma sayısını hesaplamak için standartlaştırılmış etki büyüklükleri farkı ortalamasını kullanır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Şekil 7. Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ve Güven Aralıkları İle Ortalama Etki Büyüklüğü Tablolu Grafiği

ÇALIŞMA NO	ÇALIŞMAYI HAZIRLAYAN	ES	$ES_{Alt\ Sınır}$	$ES_{Üst\ Sınır}$
2	Uysal (2002)	-,2243	-,5920	,1434
12	Kırılmaz (2001)	-,1062	-,2070	-,0054
17	Ergün (2001)	-,0276	-,1669	,1117
25	Görgin (2002)	,0225	-,0458	,0907
33	Namlu (2004)	,0702	-,3000	,4404
37	Gökoğlu (2005)	,0917	-,1351	,3184
20	Gürsoy (2004)	,1063	-,3346	,5472
.	**Sabit Ortalama**	**,1559**	**,1145**	**,1972**
.	**Rastgele Ortalama**	**,1933**	**,0179**	**,3687**
39	Şahin (1998)	,2014	-,1392	,5419
4	Durmuş (2004	,2046	-,0463	,4555
24	Çelik (2002)	,2059	-,0320	,4437
1	Çiçek (2003)	,2535	-,0303	,5373
13	İnce (2001)	,2952	-,2636	,8540
7	Çinko (2002)	,3700	,1613	,5787
36	Bıçakçılar (2005)	,3976	-,1360	,9311
3	Çetin (2000)	,4114	,1566	,6662
55	Artul (2003)	,8358	,7250	,9466



Meta analizde her iki metot da kullanılabilmektedir (J.Long, 2001, s.6). Ancak R.Rosenthal yaklaşımı sadece çalışmaların kendi içlerindeki p-değerlerine göre hareket ederken R.G.Orwin yaklaşımı gözlenen etki büyüklüklerini hesaba katmaktadır. Dolayısıyla R.Rosenthal yaklaşımı etki büyüklükleri değerini hiç hesaba katmamaktadır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

J.D.Scargle, R.Rosenthal yaklaşımının meta analizde geniş ölçüde kullanılmasına rağmen örneklem eğilimi, çekmecedeki dosya analizi için ilgisiz olduğunu söylemektedir. Çünkü çekmecedeki dosyaların büyüklüğünü fena halde yanlış hesaplamaktadır. J.D.Scargle'a göre basılmamış yayınların olduğuna dair herhangi bir neden olmadıkça literatürden elde edilen çalışmaların istatistik birleşimlerine güvene bileneceğini söyler (2000, s.102). Basılmamış yayınların meyline karşı en iyi koruma; örnekleme ve literatür çalışmalarının dikkatli kodlanmasıdır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Araştırmamızın örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmış, dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Hesaplamalar için ek 25'teki formül 18 kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s. 166).

Araştırmaya dâhil edilen 16 (n=16) çalışmadaki eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim durumuna göre meta analizinin ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü 0,1933 olarak hesap edilmiştir (ES=0,1933) ve kritik ya da istenen etki büyüklüğü düzeyi olarak 0,001 seçilmiştir (ES_C=0,001). Dolayısıyla eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasına göre ortalama etki büyüklüğü değeri sıfır olan 3077 adet yayın varsa hizmetiçi eğitimin etkisi, bir meta analiz çalışması sonucunda 0,001'e düşeceği belirlenmiştir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.512; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

4.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi

Buraya kadar olan işlemlerde, meta analize dâhil edilen çalışmalara ait ortalama etki büyüklükleri veri kümesi ile hesaplanan tüm değerler veri kümesinden hiçbir değer çıkarmadan gerçekleştirilmiştir. Ancak meta analiz için incelenen araştırmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerleri arasında aykırı değerlerin bulunması meta analizin doğru bir mantıksal özete ulaşmasına tam hizmet etmez (J.E.Hunter ve F.L.Schmit: 1990, s.37-38; A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.326). Dolayısıyla araştırmamızda cinsiyet verisi bulunan ortalama etki büyüklükleri veri kümesindeki aykırı değerler, "*kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metodu*" (=*SAMD*) ile tespit edilerek veri kümelerinden çıkarılmıştır. Böylelikle aykırı değerlerle bulunan ortalama etki büyüklüğü ile aykırı değerler çıkarıldıktan sonra hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerleri karşılaştırılmıştır (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334).

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğü analizi, yeterli veriye sahip 49 çalışmanın araştırmamıza dâhil edilmesi ile yapılmıştır. Araştırmamızda cinsiyetlere ait veri bulunan 49 çalışmanın, ortalama etki büyüklükleri veri kümesindeki aykırı değerlere sahip olanlar, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metodu ile tespit edilmiştir.

4.3.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğüne Ait Veri Kümesindeki Aykırı Değerlerin Tespiti

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğüne ait verileri oluşturan 49 çalışmanın ortalama etki büyüklükleri, standart sapma değerleri ve ters varyans değerleri ek 11'de verilmiştir. Aykırı değerlerin hesaplanması için kullanılan; kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği için örneklem dağılım varyansı ek 25'teki formül 19 kullanılarak her bir çalışma için hesaplanmıştır. Birinci çalışma için bu değer var(1)=0,0252 olarak bulunmuştur. Ek

25'teki formül 20 ile satırdaki çalışma dışında kalan ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansı var($ES_{w/o}$)=0,0007 olarak hesaplanmıştır. Kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri her bir çalışma için ek 25'teki formül 21 kullanılarak hesaplanmıştır. Birinci çalışmada bu değer SAMD(1)= 0,0076 olarak belirlenmiştir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334). Her bir satır için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerinde bazı değerlerin negatif olduğu görüldü. Ancak aykırı değerlerin bulunmasında incelenen değerlerin pozitif ya da negatif olması değil büyüklüğü önemlidir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330). Dolayısıyla bu değerlerin mutlak değeri alınarak yazılmıştır.

A.Çiçek'e (2002) ait çalışmadaki ortalama etki büyüklüğü değeri, standart hata, ters varyans ile satırdaki çalışma dışında toplam ters varyans değerlerinin toplam sütunu, satırda bulunan ortalama etki büyüklüğü değeri ile çalışmaya ait ters varyans değerinin çarpım sütunu, satırdaki değer hariç ortalama etki büyüklüğü değeri ile çalışmalara ait ters varyans değerinin çarpımlarının toplamına ait sütun, incelenen çalışma hariç düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü veren sütun, satırdaki çalışma hariç örneklem dağılım varyansını veren sütun, satırdaki çalışma dışında kalan ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansını veren sütun, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değeri sütunu ve bu değerin mutlak değeri sütunu tablo 25'de verilmiştir.

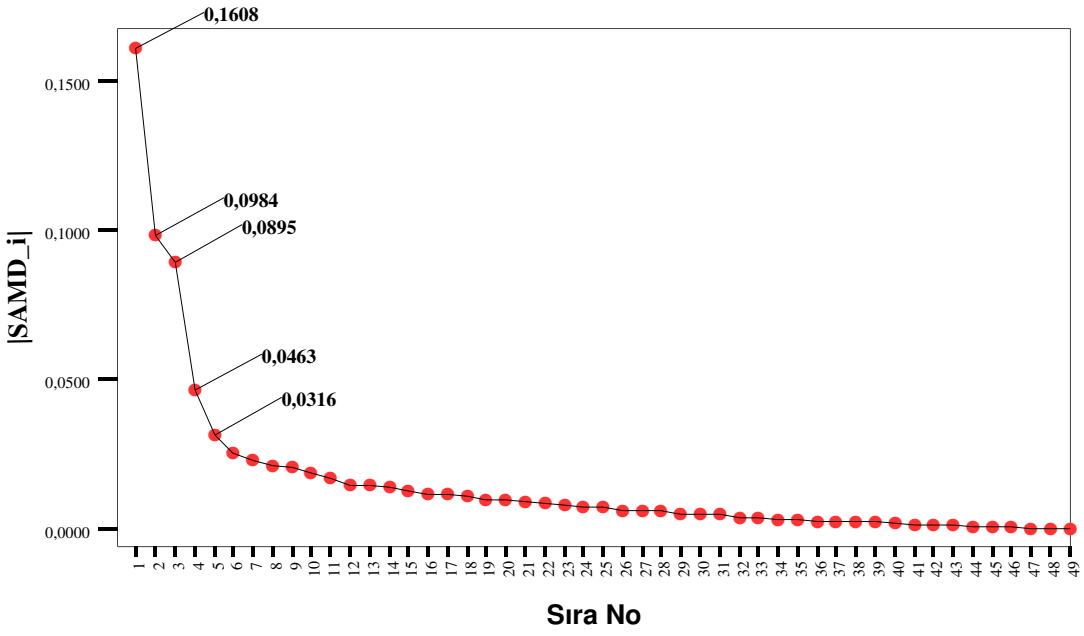
Tablo 25. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Cinsiyete Ait Bilgilere Göre Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değeri Tablosu

SIRA NO	NO	YAZAR	ES	S	w	n	Ww/o	ES . w	(ES.w)w/o	ESw/o	var i	var ESw/o	SAMD-i	|SAMD-i|
1	1	Aycan Çiçek	0,2529	0,1889	28,0259	161	5153,8925	7,0878	139,5819	0,0271	0,0252	0,0007	0,0076	0,0076

Ek 21'de eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğü analizi için yeterli veriye sahip 49 çalışmanın kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri çalışma numarası sırasına göre verilmiştir.

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğü analizi için araştırmaya dâhil edilen çalışmaların kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerinin mutlak değeri, en büyük değerden en küçük değere doğru sıralanmış olarak bir kayşat çizimi (=*scree plot*) ile şekil 8'de gösterilmiştir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330).

Şekil 8. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerinin Mutlak Değerinin Kayşat Çizimi



Şekil 10'daki kayşat çizimi gerçekleştirilen noktalar bir doğru ile birleştirilmek istense ilk beş değerin diğer 44 değerden farklı bir doğru eğimine sahip olacağı gözükmektedir. Bu ilk beş değer, diğer değerlerin oluşturduğu doğrudan farklı

bir doğru oluşturdukları için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metoduna göre aykırı değerler olarak kabul edilir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330).

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğü analizi için araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki aykırı değerlerin tespiti için, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait dal-yaprak (=*steam and leaf*) gösterimi şekil 9'da ve kutu-çizgi (=*box plot*) grafiği şekil 10'da çizilmiştir.

Şekil 9. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Dal-Yaprak Gösterimi

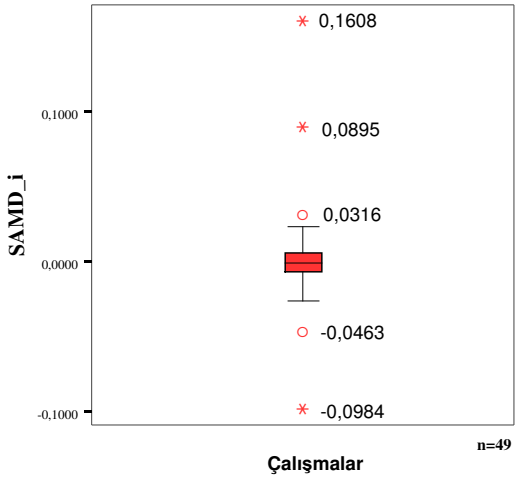
SAMD_i Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

2,00 Extremes (=<-,046)
1,00 -2 . 5
1,00 -2 . 0
1,00 -1 . 7
4,00 -1 . 2344
6,00 -0 . 567799
12,00 -0 . 000012222244
8,00 0 . 00112333
5,00 0 . 66789
3,00 1 . 011
1,00 1 . 8
2,00 2 . 13
3,00 Extremes (>=,032)

Stem width: ,0100
Each leaf: 1 case(s)

Şekil 10. Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Kutu-Çizgi Grafiği



Şekil 11'de kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait dal-yaprak gösteriminde ve şekil 12'de kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait kutu-çizgi grafiğinde, şekil 10'daki kayşat çizimi ile elde edilmiş olan kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri bulunmuştur. Bu beş aykırı değerin: 0,1608 ile 23 numaralı N.Yıldırım'a (2001) ait çalışma, 0,0895 ile 8 numaralı çalışma, 0,0316 ile 4 numaralı çalışma, -0,0463 ile 9 numaralı çalışma, -0,0984 ile 11 numaralı çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar araştırmamızdan çıkarıldıktan sonra eğitim yöneticilerinin, çalışma konusuna ait algılarının cinsiyete göre aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını veren 44 adet tez bulundu. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu

Değişken	Frekans	Yüzde Değeri
Çalışma Yılı		
1997	4	% 9,1
1998	3	% 6,8
1999	5	% 11,4
2000	3	% 6,8
2001	5	% 11,4
2002	7	% 15,9
2003	4	% 9,1
2004	5	% 11,4
2005	7	% 15,9
2006	1	% 2,3
Araştırmanın Yapıldığı İl		
Ankara	7	% 15,9
Bolu	6	% 13,6
Çanakkale	2	% 4,5
Diyarbakır	1	% 2,3
Düzce	5	% 11,4
Giresun	1	% 2,3
İçel (Mersin)	1	% 2,3
İstanbul	8	% 18,2
İzmir	3	% 6,8
Kocaeli	2	% 4,5
Konya	2	% 4,5
Malatya	2	% 4,5
Niğde	1	% 2,3
Rize	1	% 2,3
Sakarya	1	% 2,3
Türkiye	1	% 2,3
Yayın Türü		
Doktora Tezi	5	% 11,4
Yüksek Lisans Tezi	39	% 88,6
Örneklem İçeriği		
İlk ve Ortaöğretim Yöneticileri	3	% 6,8
İlköğretim Yöneticileri	31	% 70,5
Ortaöğretim Yöneticileri	10	% 22,7
Uygulama Bölgesi		
Merkez	32	% 72,7
Merkez ve dışı	12	% 27,3
Ölçek Hazırlanışı		
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmamış	21	% 47,7
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmış	23	% 52,3
Ölçeğin Ön Uygulaması		
Yapılmamış	22	% 50,0
Yapılmış	22	% 50,0

Aykırı değerlere sahip çalışmalar araştırmamızdan çıkarıldıktan sonra eğitim yöneticilerinin cinsiyetine göre veri içeren çalışmalar, 4018'i erkek ve 797'si kadın olmak üzere toplam 4815 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 27'de eğitim yöneticilerinin cinsiyet dağılım sayısı çalışmaların örneklem içeriğine göre verilmiştir.

Tablo 27. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerinin Çalışmaların İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu

Görevi	Erkek	Kadın	Toplam
İlk ve ortaöğretim yöneticileri	182	47	229
İlköğretim yöneticileri	3083	517	3600
Ortaöğretim yöneticileri	753	233	986
Toplam	4018	797	**4815**

4.3.2. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları

Ek 22'de verilen aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri için ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=-0,0011, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0188, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı ES_U=0,0356 ve alt sınırı ES_L=-0,0379 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar sonucu aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında meta analize dâhil edilen 44 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0188 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0356 ve alt sınırı -0,0379 ile etki büyüklüğü değeri ES=-0,0011 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim

yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin kadın olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=0,0593 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,4764 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=110,2046 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk üç serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) 59,3035 olarak bulundu (v= 44-1=43 için $\chi^2_{0,95} = 59,3035$). Q-istatistik değeri (Q=110,2046) kırk üç serbestlik derecesi (v=44-1=43) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 59,3035$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Q-istatistik değerinin manidar çıkması, etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceğinden büyük olduğu anlamına gelir (G.B.Göçmen, 2004, s.213; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.116-117). Örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.771).

4.3.3. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Bulguları

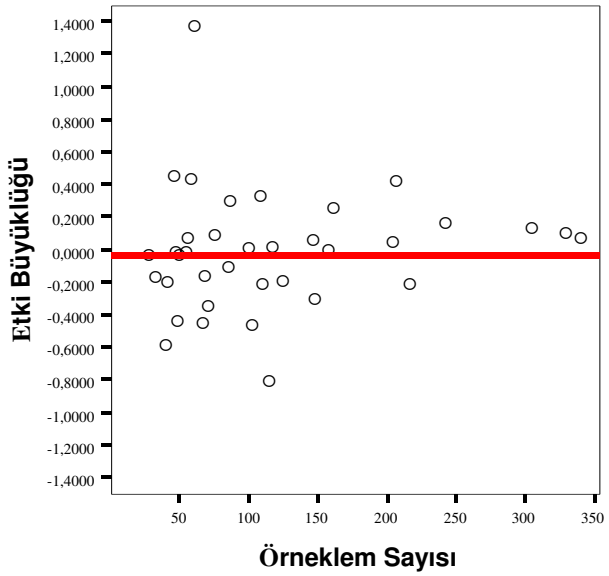
Rastgele etkiler varyans bileşeni ν_θ ek 25'teki formül 10 kullanılarak ν_θ=0,02607 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771; R.Schulze, 2004, s.39).

ν_θ=0,02607 değeri ile ek 25'teki formül 11 kullanılarak yeni ters varyans ağırlığı değeri hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.134-135). Diğer bütün alt istatistik işlemlerinde artık yeni ters varyans ağırlığı değeri kullanılarak rastgele etkiler modelinde tekrar hesaplanmıştır (Wilson, 06.09.2005; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.135). Hesaplamalar sonucu elde edilen yeni ters varyans değerleri ek 22'deki verilmiş meta analize dâhil edilen çalışmaların rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ters varyans değerleri elde edilmiştir.

Ek 22'de verilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=-0,0335, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0363, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı 0,0377 ve alt sınırı –0,1047 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Araştırmamızda aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin huni saçılma grafiği ve sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü şekil 11'de SPSS 13.0 programı kullanılarak elde edilmiş şekli ile gösterilmiştir. Şekil 11'e göre meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü arttıkça çalışmaya ait etki büyüklüğü değerinin ortalama etki büyüklüğü değerine yaklaştığını görülüştür. Diğer bir deyişle meta analizi yapılan araştırmaların basım yanlılığı olmadığı belirlenmiştir (F.Song ve diğerleri, 2002, s.88).

Şekil 11. Aykırı Değerler Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri ile Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyülüğü Huni Saçılma Grafiği



Hesaplamalar doğrultusunda aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında meta analize dâhil edilen 44 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,0363 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0377 ve alt sınırı -0,1047 ile etki büyüklüğü değeri ES=-0,0335 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Daha açık bir deyişle eğitim yöneticisinin kadın olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi daha çok sağladığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=0,9228 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonuç p=0,1781 ile istatistik

manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=64,1474 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2—tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk üç serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 59,3035 olarak bulunmuştur (v= 44–1=43 için $\chi^2_{0,95} = 59,3035$). Q-istatistik değeri (Q=64,1474) kırk üç serbestlik derecesi (v=44–1=43) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 59,3035$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olarak belirlenmiştir. Aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların etki modeline göre homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğü ve güven aralıkları tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Etki Modeline Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları Tablosu

Model Türü	n	z	p	Q	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Sabit Etkiler Modeli	44	0,0593	0,4764	110,2046	-0,0011	-0,0379	0,0356
Rastgele Etkiler Modeli	44	0,9228	0,1781	64,1474	-0,0335	-0,1047	0,0377

Tablo 28'de aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 44 çalışmanın etki modellerine göre ortalama etki büyüklükleri verilmiştir. Eğitim yöneticisi cinsiyetinin göreve olan etkisi sabit etkiler modeline göre ortalama -0,0011 değeri ile rastgele etkiler modeline göre ortalama 0,0113 değeri ile eğitim yöneticisinin kadın olması görevinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sabit etkiler modeline göre homojenlik değeri 110,2046 olarak belirlenmiştir. Ancak rastgele etkiler modeline göre de homojenlik değeri 64,1474 olarak belirlenmiş ve kritik değeri geçtiği gözlenmiştir.

Etki büyüklüğü dağılımının rastgele etkiler modeline göre de heterojen çıkmasının sebebi konu düzeyi örnekleme hatasından mı yoksa konu düzeyi örnekleme hatasından daha fazla değişkenliğe sahip olup olmadığı anlamak için araştırmaya katılan çalışmalara ait bağımsız değişkenlere göre grup yapılarak ANOVA benzerliği uygulaması yapılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.121-122; K.R.Murphy, 2003, s.271).

4.3.4. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Rastgele Etkiler Modeline Göre ANOVA Benzerliği Bulguları

ANOVA benzerliği uygulaması ek 1'de verilmiş kodlama protokolünde elde edilen bağımsız değişkenlere göre; yayın türü, örneklem içeriği, uygulama bölgesi, ölçek hazırlanışı, ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumu, örneklem sayısı, araştırmanın yapıldığı il ve çalışma yılına göre yapılmıştır. ANOVA benzerliği uygulamasında yayın türüne göre sınıflandırmaya ait verilerin hesaplanması örnek olarak gösterilmiştir. Diğer sınıflara ait sonuçların hesaplanması aynı yöntemle olduğu için sadece sonuç değerleri verilmiştir.

Yayın türüne göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak iki sınıfa ayrılmıştır. Sınıflara ait ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü değerleri ek 25'teki formül 12 ile yüksek lisans tezleri için -0,0300 ve doktora tezleri için –0,0679 olarak hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 13 kullanılarak sınıflara ait standart sapma değerleri yüksek lisans tezleri için 0,0381 ve doktora tezleri için 0,1195 olarak hesaplanmıştır. Ek 25'teki formül 14 kullanılarak sınıflara ait etki büyüklüğü değerinin % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınır değerleri yüksek lisans tezleri için -0,1048 ile 0,0447 ve doktora tezleri için -0,3021 ile 0,1662 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771).

Bağımsız değişkenlerden yayın türüne göre oluşturulmuş sınıflar için homojenlik ek 25'teki formül 15 kullanılarak yüksek lisans tezleri için 59,3795 ve doktora tezleri için 4,6774 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi homojenlik testi değeri Q_w ek 25'teki formül 16 ile 64,0569 olarak hesaplanmıştır. Tüm gruba ait homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 9 kullanılarak Q_T=64,1474 bulunduğu için sınıflar arası homojenlik testi değeri ek 25'teki formül 17 ile Q_B=0,0905 olarak hesaplanmıştır. (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119-124).

Sınıflar arası homojenlik testinin (Q_B) serbestlik derecesi sınıfların sayısından bir çıkarılınca bulunmuştur (Spiegel, 1961, s.188). Dolayısıyla gruplar arası homojenlik testinin derecesi (df_B=2-1=1) 1 dir. Ki-kare dağılımının 1 serbestlik derecesine ve 0,05 anlamlılık düzeyine göre (α=0,05) kritik değeri 3.84 dür. Dolayısıyla yayın türüne göre sınıflar arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0905 olduğu ve sınıflar arası dağılım hesaplanan değer kritik değerden daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahiptir. Meta analize dâhil edilen yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu grubun ortalama etki büyüklüğü değeri ile doktora tezlerinin oluşturduğu grubun ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiştir. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların yayın türü eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik yoktur denir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120). Bu veriler tablo olarak da tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Yayın Türü	0,0905				
Yüksek Lisans Tezleri		39	-0,0300	-0,1048	0,0447
Doktora Tezleri		5	-0,0679	-0,3021	0,1662

(Q_B=0,0905; p=0,764)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki örneklem içeriği bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 30'daki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). İlköğretim yöneticileri ve ortaöğretim yöneticileri ile ilk ve ortaöğretim yöneticileri sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem içeriği eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 30. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Örneklem İçeriği	0,0001				
İlköğretim Yöneticileri		31	-0,0341	-0,1187	0,0506
Ortaöğretim Yöneticileri		13	-0,0322	-0,1639	0,0995

(Q_B=0,0001; p=0,992)

Sınıflama değişkeni, çalışmaların uygulama bölgesi bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 31'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). İl merkezinde yapılan ve il merkezi ile dışında yapılan çalışma sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların uygulama bölgesi eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 31. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Uygulama Bölgesine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Uygulama Bölgesi	0,4588				
Merkez		32	-0,0472	-0,1287	0,0343
Merkez ve dışı		12	0,0108	-0,1358	0,1574

(Q_B=0,4588; p=0,498)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumu bağımsız değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 32'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasına göre sınıflandırıldığında sınıflara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçeğin ön uygulaması yapılıp yapılmaması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 32. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçeğin Ön Uygulamasına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Ölçeğin Ön Uygulaması	0,1205				
Yapılan		22	-0,0205	-0,1227	0,0817
Yapılmayan		22	-0,0458	-0,1451	0,0535

(Q_B=0,1205; p=0,729)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki örneklem sayısı değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 33'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalardaki örneklem sayısı 100 ve daha az olanlar ile 100'den fazla olanlar sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen

bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem sayısı değişkenine göre yapılan eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 33. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Sayısı Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Örneklem Sayısı	1,9458				
100 ve Daha Az Olanlar		26	-0,0685	-0,1854	0,0484
100'den Fazla Olanlar		18	-0,0129	-0,1027	0,0769
(Q_B=1,9458; p=0,163)					

Sınıflama değişkeni, araştırmanın yapıldığı il değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 34'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Araştırmanın İstanbul'da ya da İstanbul dışında yapılmış olması sınıflarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmanın İstanbul'da ya da İstanbul dışında yapılmış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 34. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Yapıldığı İle Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Araştırmanın Yapıldığı İl	0,5222				
İstanbul		8	-0,0834	-0,2361	0,0693
İstanbul Dışı		36	-0,0197	-0,1002	0,0608
(Q_B=0,5222; p=0,470)					

Sınıflama değişkeni, araştırmaların çalışma yılı değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 35'deki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007,

s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). 1997–2000 yılları arasında yapılmış araştırmalar ile 2001–2006 yılları arasında yapılmış araştırmaların ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark belirlenmemiş homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmanın 1997–2000 yılları arasında ya da 2001–2006 yılları arasında yapılmış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Tablo 35. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Çalışma Yılına Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Çalışma Yılı	0,0001				
1997–2000 Arasındakiler		15	-0,0325	-0,1538	0,0889
2001–2006 Arasındakiler		29	-0,0341	-0,1221	0,0539

(Q_B=0,0001; p=0,992)

Sınıflama değişkeni, çalışmalardaki ölçeğin çalışmanın sahibi tarafından hazırlanma durumu değişkenine göre iki sınıfta toplanmış ve tablo 36'daki değerler hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114, 119-124; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771). Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ya da çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış olması ortalama etki büyüklüğü değerleri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiş homojen bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle meta analize dâhil edilen araştırmadaki ölçek çalışma sahibi tarafından hazırlanmış olması ya da hazırlanmamış olması eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü değiştirdiği belirlenmiştir.

Tablo 36. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Farkları Tablosu

Değişken Sınıf	Q^*_B	n	ES	Etki Büyüklüğü İçin % 95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Ölçek Hazırlama	4,7333				
Kendi Hazırlamış		23	0,0435	-0,0559	0,1429
Kendi Hazırlamamış		21	-0,1147	-0,2167	0,0126

(Q_B=4,7333; p=0,03*)

Tablo 36'da verildiği gibi "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine göre, araştırma ölçeği, araştırmayı yapan tarafından hazırlandığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü ES=0,0435 ile eğitim yöneticisinin erkek olması görevinde daha etkili iken, çalışma ölçeği araştırmayı yapan tarafından hazırlanmadığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü ES=-0,1147 ile eğitim yöneticisinin kadın olması görevinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine ait Q-istatistiği homojenlik değeri Q_B=4,7333 olarak hesaplanmıştır. $\chi^2_{0,95}$ bir serbestlik derecesi (df_B=2–1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha büyük olduğu için "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninde sınıflar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle sınıflara ait ortalama etki büyüklük değerleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; yayın türüne, örneklem içeriğine, uygulama bölgesine, ölçek hazırlama, ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumuna, örneklem sayısına, araştırmanın yapıldığı il ve yılına göre Q-istatistiği homojenlik testi yapıldı. Test sonucunda; "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılımda hesaplanan (Q_B) değerinin, bir serbestlik derecesi (df_B=2-1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha küçük olduğu görüldü. Bu yüzden "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılım homojen bir dağılıma sahiptir. Açık bir deyişle sınıflara ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark yoktur. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik yoktur (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

"*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine ait Q-istatistiği homojenlik istatistik değeri Q_B=4,7333 olarak hesaplanmıştır. $\chi^2_{0,95}$ bir serbestlik derecesi (df_B=2-1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha büyük olduğu için "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninde sınıflar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip değildir. Açık bir

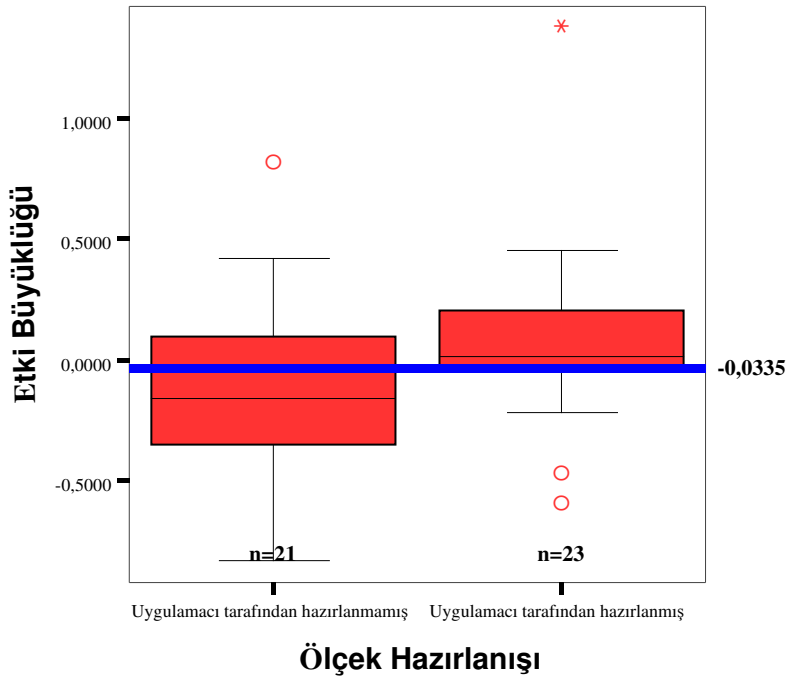
deyişle sınıflara ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark vardır. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenlik vardır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Etki büyüklüğü heterojenliğinin gözlemlenmemiş rastgele kaynaklardan dolayı olması ihtimal dâhilindedir. Ancak kodlama protokolü sırasında yakalanan çalışma ve etki büyüklüğü tanımlayıcıları tarafından açıklayarak yapılan hesaplamalarda "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninin sistematik bir kaynak olduğunu tespit edilmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120; K.R.Murphy, 2003, 271).

Ayrıca aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların ölçek hazırlamaya göre etki büyüklüğü dağılımı kutu-çizgi grafiği şekil 12'de gösterilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden; yayın türüne, örneklem içeriğine, uygulama bölgesine, ölçek hazırlama, ölçeğin ön uygulamasının yapılma durumuna, örneklem sayısına, araştırmanın yapıldığı il ve yılına göre Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Test sonucunda; "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılımda hesaplanan (Q_B) değerinin, bir serbestlik derecesi (df_B=2–1=1) ile kritik değerden ($\chi^2_{0,95} = 3,84$) daha küçük olduğu görülmüştür. Bu yüzden "*Ölçek Hazırlama*" dışındaki tüm bağımsız değişkenlerde sınıflar arası dağılımın homojen bir dağılıma sahip olduğu diğer bir deyişle yapılan sınıflandırmaların eğitim yöneticisi cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü değerini değiştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Şekil 12. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Ölçek Hazırlamaya Göre Etki Büyüklüğü Dağılımı Kutu-Çizgi Grafiği



Hesaplamalar sonucunda cinsiyet üzerine yapılmış araştırmalarda çalışmaların homojen yapısını bozan bir etki görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış, daha önceden başka bir araştırmada hazırlanıp uygulanmış ölçek kullanılmış ise eğitim yöneticisinin kadın olmasının görevinde daha etkili olduğunu, araştırmalardaki ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ise eğitim yöneticisinin erkek olmasıyla görevinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.3.5. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisi Cinsiyetinin Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli

Meta analizdeki en büyük endişelerden biri meta analitik veri setini oluşturan çalışmaların basılı çalışmalardan oluştuğu ve genelde de basılı çalışmaların aynı yönlü sonuçlar verdiği düşünülerek, analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğünün yanlı çıkma varsayımıdır. Bu varsayım meta analize katılacak çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (J.Long, 2001, s.6).

Örneklem meylinin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Bu sayıya hata koruma sayısı denir. Hata koruma sayısı meta analizde kullanılan bir tür güvenirlik ölçüsüdür. Etki büyüklüğünü, anlamlı olmayan duruma düşürmeye yetecek, sonuçları tersine çevirecek, anlamlı olmayan çalışma sayısıdır. Hata koruma sayısı problemi karşısında meta analiz iki çözüm yolu göstermektedir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.510-511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.165). Birinci yol R.Rosenthal'ın çekmecedeki dosyalar yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her çalışmaya ait p-değerleri z-değerine çevrilir ve bu değerler birleştirilerek analize katılması gereken çalışma sayısı bulunur. Çalışmaların çekmecede kalmasının sebebi de etki büyüklüğünün sıfır olmasından dolayı olduğu varsayılır (R.Rosenthal, 1991, s.103-104). İkinci yaklaşım ise R.G.Orwin'e ait olan bir yaklaşımdır. R.G.Orwin yaklaşımı ortalama etki büyüklüğünü sıfır olan çalışma sayısını hesaplamak için standartlaştırılmış etki büyüklükleri farkı ortalamasını kullanır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Meta analizde her iki metot da kullanılabilmektedir (J.Long, 2001, s.6). Ancak R.Rosenthal yaklaşımı sadece çalışmaların kendi içlerindeki p-değerlerine göre hareket ederken R.G.Orwin yaklaşımı gözlenen etki büyüklüklerini hesaba katmaktadır. Dolayısıyla R.Rosenthal yaklaşımı etki büyüklükleri değerini hiç hesaba katmamaktadır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

J.D.Scargle, R.Rosenthal yaklaşımının meta analizde geniş ölçüde kullanılmasına rağmen örneklem eğilimi, çekmecedeki dosya analizi için ilgisiz olduğunu söylemektedir. Çünkü çekmecedeki dosyaların büyüklüğünü fena halde yanlış hesaplamaktadır. J.D.Scargle'a göre basılmamış yayınların olduğuna dair herhangi bir neden olmadıkça literatürden elde edilen çalışmaların istatistik birleşimlerine güvene bileneceğini söyler (2000, s.102). Basılmamış yayınların meyline karşı en iyi koruma; örnekleme ve literatür çalışmalarının dikkatli kodlanmasıdır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Araştırmamızın örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmış, dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Hesaplamalar için ek 25'teki formül 18 kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s. 166).

Aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında araştırmaya dâhil edilen 44 (n=44) çalışmadaki eğitim yöneticisi cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü -0,0335 olarak hesap edilmiş (ES=-0,0335) ve kritik ya da istenen etki büyüklüğü düzeyi olarak -0,001 seçilmiştir (ES_C=-0,001). Hesaplamalar sonucu ortalama etki büyüklüğü değeri sıfır olan 1430 adet yayın varsa eğitim yöneticisinin kadın olmasının etkisi, bir meta analiz çalışması sonucunda 0,001'e düşeceği belirlenmiştir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.512; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

4.4.Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardan Aykırı Değerler Çıkarıldıktan Sonra Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi

Buraya kadar olan işlemlerde, meta analize dâhil edilen çalışmalara ait ortalama etki büyüklükleri veri kümesi ile hesaplanan tüm değerler veri kümesinden hiçbir değer çıkarmadan gerçekleştirilmiştir. Ancak meta analiz için incelenen araştırmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerleri arasında aykırı değerlerin

bulunması meta analizin doğru bir mantıksal özete ulaşmasına tam hizmet etmez (J.E.Hunter ve F.L.Schmit: 1990, s.37-38; A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.326). Dolayısıyla araştırmamızda hizmetiçi eğitim verisi bulunan ortalama etki büyüklükleri veri kümesindeki aykırı değerler, "*kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metodu*" (=*SAMD*) ile tespit edilerek veri kümelerinden çıkarılmıştır. Böylelikle aykırı değerlerle bulunan ortalama etki büyüklüğü ile aykırı değerler çıkarıldıktan sonra hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerleri karşılaştırılmıştır (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334).

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğü analizi, yeterli veriye sahip 16 çalışmanın araştırmamıza dâhil edilmesi ile yapılmıştır. Araştırmamızda eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasına ait veri bulunan 16 çalışmanın ortalama etki büyüklükleri veri kümesindeki aykırı değerlere sahip olanlar, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metodu ile tespit edilmiştir.

4.4.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğüne Ait Veri Kümesindeki Aykırı Değerlerin Tespiti

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının etki büyüklüğüne ait verileri oluşturan 16 çalışmanın ortalama etki büyüklükleri, standart sapma değerleri ve ters varyans değerleri ek 18'de verilmiştir. Aykırı değerlerin hesaplanması için kullanılan; kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği için örneklem dağılım varyansı ek 25'teki formül 19 kullanılarak her bir çalışma için hesaplanmıştır. Birinci çalışma için bu değer var(1)=0,0252 olarak bulunmuştur. Ek 25'teki formül 20 ile satırdaki çalışma dışında kalan ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansı var($ES_{w/o}$)=0,0020 olarak hesaplanmıştır. Kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri her bir çalışma için ek 25'teki formül 21 kullanılarak hesaplanmıştır. Birinci çalışmada bu değer SAMD(1)= 0,0128 olarak belirlenmiştir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334). Her bir satır için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerinde bazı değerlerin negatif olduğu görüldü.

Ancak aykırı değerlerin bulunmasında incelenen değerlerin pozitif ya da negatif olması değil büyüklüğü önemlidir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330). Dolayısıyla bu değerlerin mutlak değeri alınarak yazılmıştır.

A.Çiçek'e (2002) ait çalışmadaki ortalama etki büyüklüğü değeri, standart hata, ters varyans ile satırdaki çalışma dışında toplam ters varyans değerlerinin toplam sütunu, satırda bulunan ortalama etki büyüklüğü değeri ile çalışmaya ait ters varyans değerinin çarpım sütunu, satırdaki değer hariç ortalama etki büyüklüğü değeri ile çalışmalara ait ters varyans değerinin çarpımlarının toplamına ait sütun, incelenen çalışma hariç düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü veren sütun, satırdaki çalışma hariç örneklem dağılım varyansını veren sütun, satırdaki çalışma dışında kalan ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansını veren sütun, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değeri sütunu ve bu değerin mutlak değeri sütunu tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. A.Çiçek'e Ait Çalışmadaki Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Ait Bilgilere Göre Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değeri Tablosu

SIRA NO	NO	YAZAR	ES	S	w	n	Ww/o	ES . w	(ES.w)w/o	ESw/o	var i	var ESw/o	SAMD-i	|SAMD-i|
1	1	Aycan Çiçek	0,2535	0,1448	47,6966	161	2199,0534	12,0911	338,1331	0,1538	0,0252	0,0020	0,0128	0,0128

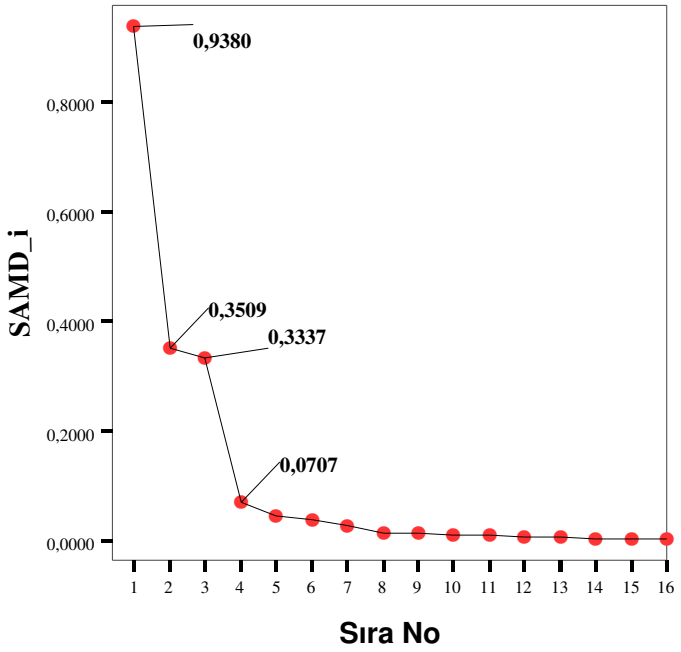
Ek 23'de eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğü analizi için yeterli veriye sahip 16 çalışmanın kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri çalışma numarası sırasına göre verilmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğü analizi için araştırmaya dâhil edilen çalışmaların kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerinin mutlak değeri, en büyük değerden en küçük değere doğru sıralanmış olarak bir kayşat çizimi ile şekil 13'de gösterilmiştir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330).

Şekil 13'deki kayşat çizimi gerçekleştirilen noktalar bir doğru ile birleştirilmek istense ilk dört değerin diğer 12 değerden farklı bir doğru eğimine sahip olacağı gözükmektedir. Bu ilk dört değer, diğer değerlerin oluşturduğu doğrudan farklı bir doğru oluşturdukları için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metoduna göre aykırı değerler olarak kabul edilir (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.330).

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğü analizi için araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki aykırı değerlerin tespiti için, kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait dal-yaprak gösterimi şekil 14'de ve kutu-çizgi grafiği şekil 15'de çizilmiştir.

Şekil 13. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi İçin Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerinin Mutlak Değerinin Kayşat Çizimi

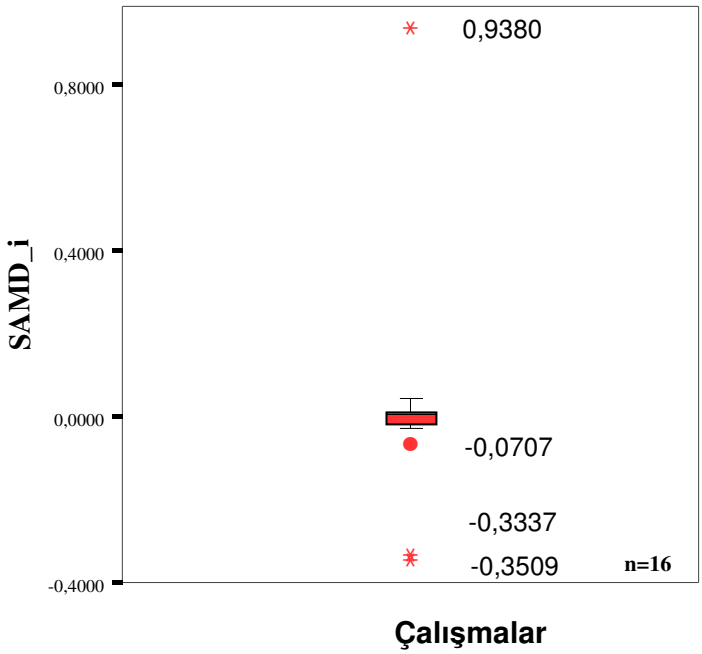


Şekil 14. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Etki Büyüklüğü Analizi İçin Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Dal-Yaprak Gösterimi

SAMD_i Stem-and-Leaf Plot
Frequency Stem & Leaf

3,00 Extremes (=<-,071)
1,00 -2 . 8
1,00 -1 . 2
2,00 -0 . 16
5,00 0 . 12688
1,00 1 . 2
,00 2 .
1,00 3 . 7
1,00 4 . 4
1,00 Extremes (>=,938)
Stem width: ,0100
Each leaf: 1 case(s)

Şekil 15. Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi eğitim Almasının Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerlerine Ait Kutu-Çizgi Grafiği



Şekil 14'de kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait dal-yaprak gösteriminde ve şekil 15'de kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerlerine ait kutu-çizgi grafiğinde, şekil 13'deki kayşat çizimi ile elde edilmiş olan kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri bulunmuştur. Bu dört aykırı değerin: 0,3509 ile 12 numaralı çalışma, 0,0707 ile 17 numaralı çalışma, 0,3337 ile 25 numaralı çalışma ve 0,9380 ile 55 numaralı çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar araştırmadan çıkarıldıktan sonra eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre veri içeren çalışmalar, 925'i hizmetiçi eğitim alan ve 474'ü hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticileri olmak üzere toplam 1399 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirildi. Tablo 38'de eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarının çalışmaların örneklem içeriğine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 38. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarının Çalışmaların Örneklem İçeriğine Göre Dağılımı Tablosu

Görevi	**Hizmetiçi Eğitim Alan**	**Hizmetiçi Eğitim Almayan**	**Toplam**
İlköğretim yöneticileri	595	273	868
Ortaöğretim yöneticileri	330	201	531
Toplam	925	474	**1399**

Aykırı değerlere sahip çalışmalar araştırmadan çıkarıldıktan sonra eğitim yöneticilerinin, çalışma konusuna ait algılarının cinsiyete göre aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını veren 12 adet tez bulundu. Bu çalışmaların kategorik bağımsız değişkenler için tanımlayıcı istatistikleri tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Veri İçeren Çalışmaların Kategorik Bağımsız Değişkenler İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu

Değişken	Frekans	Yüzde Değeri
Çalışma Yılı		
2000	1	% 8,3
2001	3	% 25,0
2002	4	% 33,3
2004	3	% 25,0
2005	1	% 8,3
Araştırmanın Yapıldığı İl		
Adana	1	% 8,3
Ankara	1	% 8,3
Eskişehir	1	% 8,3
İstanbul	5	% 41,7
İzmir	2	% 16,7
Rize	1	% 8,3
Tokat	1	% 8,3
Yayın Türü		
Doktora Tezi	1	% 8,3
Yüksek Lisans Tezi	11	% 91,7
Örneklem İçeriği		
İlköğretim Yöneticileri	8	% 66,7
Ortaöğretim Yöneticileri	4	% 33,3
Uygulama Bölgesi		
Merkez	8	% 66,7
Merkez ve dışı	4	% 33,3
Ölçek Hazırlanışı		
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmamış	5	% 41,7
Uygulamacı Tarafından Hazırlanmış	7	% 58,3
Ölçeğin Ön Uygulaması		
Yapılmamış	5	% 41,7
Yapılmış	7	% 58,3

Eğitim yöneticilerinin aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında hizmetiçi eğitim durumlarına göre veri içeren çalışmalar için en fazla değerlerin; 2002 yılına ait, İstanbul ilinde, yüksek lisans çalışması olarak, ilköğretim yöneticilerini içeren, il merkezlerinde gerçekleştirilmiş, ölçeği uygulamacı tarafından hazırlanmış ve ön uygulaması yapılmış olanlarda görülmüştür.

4.4.2. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit Etkiler Modeline Göre Bulguları

Ek 23'de verilen aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri için ek 25'teki formül 5 kullanılarak ES=0,2168, ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında ek 25'teki formül 6 kullanılarak SE=0,0433, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı ek 25'teki formül 7 kullanılarak üst sınırı ES_U=0,3017 ve alt sınırı ES_L=0,1320 olarak hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48, 114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.29, 36; F.M.Wolf, 1986, s.41; A.I.Huffcutt, 2002, s.204).

Hesaplamalar sonucu aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında meta analize dâhil edilen 12 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0433 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,3017 ve alt sınırı 0,1320 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,2168 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması görevlerini gerçekleştirmedeki etkiyi arttırdığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistik manidarlığı z-testine göre hesaplandığında ek 25'teki formül 8 kullanılarak z=5,0100 olarak bulunur. Ulaşılan sonuç p=0,000 ile istatistik manidarlığa sahip olduğu belirlenmiştir (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için ek 25'teki formül 9 kullanıldığında Q=14,7940 olduğu hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001,

s.115; R.Schulze, 2004, s.60). χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde on bir serbestlik derecesi değeri (Spiegel, 1961, s.188) ile 19,6752 olarak bulunmuştur (v= 12-1=11 için $\chi^2_{0,95} = 19,6752$). Q-istatistik değeri (Q=14,7940) on bir serbestlik derecesi (v= 12-1=11) ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 19,6752$) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olmadığı belirlenmiştir. Q-istatistik değerinin manidar çıkmaması, etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden beklenebileceği anlamına gelir (G.B.Göçmen, 2004, s.213; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.116-117).

4.4.3. Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almasının Ortalama Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Örnekleme Meyli

Meta analizdeki en büyük endişelerden biri meta analitik veri setini oluşturan çalışmaların basılı çalışmalardan oluştuğu ve genelde de basılı çalışmaların aynı yönlü sonuçlar verdiği düşünülerek, analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğünün yanlı çıkma varsayımıdır. Bu varsayım meta analize katılacak çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (J.Long, 2001, s.6).

Örneklem meylinin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize katılması gerektiğini hesaplamak gerekmektedir. Bu sayıya hata koruma sayısı denir. Hata koruma sayısı meta analizde kullanılan bir tür güvenirlik ölçüsüdür. Etki büyüklüğünü, anlamlı olmayan duruma düşürmeye yetecek, sonuçları tersine çevirecek, anlamlı olmayan çalışma sayısıdır. Hata koruma sayısı problemi karşısında meta analiz iki çözüm yolu göstermektedir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.510-511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.165). Birinci yol R.Rosenthal'ın çekmecedeki dosyalar yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her çalışmaya ait p-değerleri z-değerine çevrilir ve bu değerler birleştirilerek

analize katılması gereken çalışma sayısı bulunur. Çalışmaların çekmecede kalmasının sebebi de etki büyüklüğünün sıfır olmasından dolayı olduğu varsayılır (R.Rosenthal, 1991, s.103–104). İkinci yaklaşım ise R.G.Orwin'e ait olan bir yaklaşımdır. R.G.Orwin yaklaşımı ortalama etki büyüklüğünü sıfır olan çalışma sayısını hesaplamak için standartlaştırılmış etki büyüklükleri farkı ortalamasını kullanır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Meta analizde her iki metot da kullanılabilmektedir (J.Long, 2001, s.6). Ancak R.Rosenthal yaklaşımı sadece çalışmaların kendi içlerindeki p-değerlerine göre hareket ederken R.G.Orwin yaklaşımı gözlenen etki büyüklüklerini hesaba katmaktadır. Dolayısıyla R.Rosenthal yaklaşımı etki büyüklükleri değerini hiç hesaba katmamaktadır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

J.D.Scargle, R.Rosenthal yaklaşımının meta analizde geniş ölçüde kullanılmasına rağmen örneklem eğilimi, çekmecedeki dosya analizi için ilgisiz olduğunu söylemektedir. Çünkü çekmecedeki dosyaların büyüklüğünü fena halde yanlış hesaplamaktadır. J.D.Scargle'a göre basılmamış yayınların olduğuna dair herhangi bir neden olmadıkça literatürden elde edilen çalışmaların istatistik birleşimlerine güvene bileneceğini söyler (2000, s.102). Basılmamış yayınların meyline karşı en iyi koruma; örnekleme ve literatür çalışmalarının dikkatli kodlanmasıdır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

Araştırmamızın örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmış, dağılımın normale dönmesi diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için kaç tane daha konu hakkındaki etki büyüklüğünü sıfır veren çalışmanın meta analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Hesaplamalar için ek 25'teki formül 18 kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s. 166).

Aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında araştırmaya dâhil edilen 12 (n=12) çalışmadaki eğitim yöneticisi cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü 0,2168 olarak hesap edilmiş (ES=0,2168) ve kritik ya da istenen etki büyüklüğü düzeyi olarak 0,001 seçilmiştir (ES_C=0,001). Hesaplamalar

sonucu ortalama etki büyüklüğü değeri sıfır olan 2805 adet yayın varsa eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etkisi, bir meta analiz çalışması sonucunda 0,001'e düşeceği belirlenmiştir (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.512; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.166).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada çalışmaların meta analize dâhil edilme kriterlerine uygun olup olmadığının anlaşılması ve meta analiz sırasında çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak düzenlenen kodlama protokolüne göre 378 adet yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir.

378 adet yüksek lisans ve doktora tezi içerisinde eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin cinsiyete göre verildiği ya da hesaplanabilecek verilerin verildiği 49 adet teze rastlanmıştır. Bu tezlerin 5 tanesinde aykırı değerlerin olduğu tespit edilmiştir.

Aykırı değere sahip tezler çıkarılmadığında meta analize dâhil edilen 49 çalışmanın en çok; % 16,3 oran ile 8 çalışmanın 2002 yılında yapıldığı, % 24,5 oran ile 12 çalışmanın İstanbul ilinde yapıldığı, % 87,8 oran ile 43 çalışmanın yüksek lisans tezinin olduğu, % 69,4 oran ile 34 çalışmanın ilköğretim yöneticilerini kapsadığı, % 75,5 oran ile 37 çalışmanın il merkezlerinde uygulandığı, % 55,1 oran ile 27 çalışmanın ölçeğinin uygulamacı tarafından hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlar % 83,5 oran ile 4864 erkek eğitim yöneticisi ve % 16,5 oran ile 960 kadın eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 5824 eğitim yöneticisinin algılarını kapsamıştır.

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 49 çalışmaya ait 311 verinin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının etki büyüklüğü; 4 veride çok geniş düzeyde, 12 veride geniş düzeyde, 38 veride orta düzeyde, 45 veride küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü; 2 veride çok geniş düzeyde, 6 veride geniş düzeyde, 29 veride orta

düzeyde, 58 veride küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 117 veride eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir.

311 satır verinin ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; 0,0139 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0555 ve alt sınırı 0,0011 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,0283 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine performansın daha iyi olduğu görülmüştür (p=0,0208). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 311 veri, boyut bazında birleştirilerek, 206 boyutta ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; 4 boyutta çok geniş düzeyde, 11 boyutta geniş düzeyde, 30 boyutta orta düzeyde, 33 boyutta küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü; 2 boyutta çok geniş düzeyde, 4 boyutta geniş düzeyde, 18 boyutta orta düzeyde, 31 boyutta küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 73 boyutta eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen boyut bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları erkek eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 8'de verilmiştir.

206 boyuta ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; problem çözme becerilerine ilişkin algı boyutunda (ES=1,5271), görev yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algı boyutunda (ES=1,5132), kümeleşme yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algı boyutunda (ES=1,4279) ve yetke yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algı boyutunda (ES=1,1154) çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algı boyutunda (ES=1,3733) ve ödül gücü kullanmaya ilişkin algı boyutunda (ES=1,2773) çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 206 boyut, ölçek bazında birleştirilerek, 56 ölçekte ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; 4 ölçekte geniş düzeyde, 7 ölçekte orta düzeyde, 6 ölçekte küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü; 1 ölçekte çok geniş düzeyde, 1 ölçekte geniş düzeyde, 4 ölçekte orta düzeyde, 9 ölçekte küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 24 ölçekte eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen ölçek bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları erkek eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 10'da verilmiştir.

56 ölçeğe ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,9467) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saraç'ın (2004) eğitim yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada dıştan denetimliliğin artmasıyla, yetki kullanımının azaldığını, içten denetimliliğin artmasıyla yetki kullanımının da arttığını saptamıştır. Dolayısıyla eğitim yöneticisi kadınsa denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin etki büyüklüğü geniş düzeyde çıktığı için daha az yetki kullandığını algılamakta olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; okul kültürü liderliğine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,9149) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şahin (2003) araştırmasında eğitim yöneticilerinin okullarındaki kültüre ilişkin algılarını ölçmüştür. Dolayısıyla eğitim yöneticisi kadınsa okuluna ait kültürü güçlü bir şekilde algılamakta olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; stres yaratan durumlara ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,8272) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Arıcan (1999) eğitim yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada stres yaratan durumları; görev, yetke, üretim, kümeleşme, rol ve kültür yapısı boyutlarında incelemiştir. Eğitim yöneticisi kadınsa daha fazla stres algılamakta olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,8050) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çelik (2004) hem sözlü hem de sözsüz alanlarda bir bütün olarak eğitim yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerini tek bir ölçekte

değerlendirmiştir. Eğitim yöneticisi kadınsa sosyal iletişim becerisinin çok daha iyi olduğunu algıladığı söylenebilir.

Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algı ölçeğinde (ES=1,3733) çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. M.Sağır'ın (2005) ilköğretim yöneticileri üzerine yaptığı bu araştırmayla eğitim yöneticisi erkekse öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini daha iyi kullandıklarını algıladığı söylenebilir. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; yönetimsel gelişimlerine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,8200) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. İ.Erkan (1999) yaptığı araştırmada eğitim yöneticilerinin yönetim becerilerini; kavramsal, teknik ve insana ilişkin beceriler başlıklarında tek bir ölçekle değerlendirmiştir. Eğitim yöneticisi erkekse yönetim becerileri olarak kavramsal, teknik ve insana ilişkin becerilerde kendilerinin daha iyi olduğunu algıladığı söylenebilir.

Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 49 çalışmaya ait 56 ölçek, çalışma bazında birleştirilerek, çalışmaların ortalama etki büyüklüğü eğitim yöneticilerinin algılarına göre hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; 2 çalışmada geniş düzeyde, 5 çalışmada orta düzeyde, 8 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü; 1 çalışmada çok geniş düzeyde, 1 çalışmada geniş düzeyde, 4 çalışmada orta düzeyde, 6 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 22 çalışmada eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen çalışma bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları erkek eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 12'de verilmiştir.

49 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; stres yaratan durumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8272) ve sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8050) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile eğitim yöneticisi kadınsa erkek eğitim yöneticisine nazaran görevinde

kendini çok daha stresli algılamakta ama bir o kadar da sosyal becerisinin ve iletişim gücünün çok kuvvetli olduğuna inanmaktadır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; insan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,5868), engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4956), öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4659), güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4576), vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4405) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. 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. 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. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; bağlılığa ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3466), rol davranış boyutlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3056), liderliğe ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2182), etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2111), hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2019), yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1950), dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1764), gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1602) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın eğitim yöneticisi örgütsel bağlılığa ilişkin algısının yüksek olması demek, 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 bulundukları 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.

Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=1,3733) çok geniş düzeyde, yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8200) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile eğitim yöneticisi erkekse kadın eğitim yöneticisine nazaran çalışanlarına verdikleri görevleri çok daha sıkı takip ettiklerini ve yönetime ait kavramsal, teknik ve insana ilişkin becerileri daha çok sahip olduklarını düşünmektedirler. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; liselerde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4809), kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4561), bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4359), rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4232) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Açık bir deyişle erkek eğitim yöneticisi rehber öğretmenlerin görevlerini daha iyi bildiğini ifade etmektedir. Ayrıca bilgisayar kullanmaktan korktuğu anlaşılmaktadır. Buna rağmen yönetimsel becerileri üst düzeyde hissettiği için kendisinin kriz anında iyi bir süreç yöneteceğini düşünmektedir. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; ilköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3289), özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2932), öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2607), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2529), okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,164), yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1596) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine erkek eğitim yöneticisi yönetimsel gelişim

duygusunu üst düzeyde hissettiği için okula müfettişin gelmesini ve okuldaki yaşanan problemlerin çözümü konusunda algıları yüksektir. Okul kültürünün oluşmasını ve bir politika uygulamasında da kendisini yeterli algılamaktadır. Kültürel lider, kültürel değerlerin bekçiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar, adetler geliştirir ve kilit değerleri ve ilkeleri okul ortamında canlı tutar. Erkek eğitim yöneticiler kültürel liderliği daha iyi sergilediklerini algılamaktadırlar.

Erkek eğitim yöneticisinin bu şekilde algılara sahip olmasının sebebi olarak kendisinin yönetimsel becerilere daha iyi sahip olduğunu ve bunu da denetleme yoluyla gösterdiği söylenebilir. Yine yönetimsel becerilere daha iyi sahip olduğu düşüncesi erkek eğitim yöneticiyi denetlenme kaygısı taşımasına yol açmaktadır. Fakat bu yönetimsel becerisini kriz anında iyi kullanacağını da düşünmektedir. Kısaca erkek eğitim yöneticisi etrafını kontrol altında tuttuğunu ve bu kontrolle iyi bir yönetici olduğunu, okulunun misyonunu yerine getirebileceğini daha çok hissetmektedir.

Eğitim yöneticisinin cinsiyeti, şu çalışmalardaki algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin çalışmada, yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin çalışmada, çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin çalışmada, denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin çalışmada, etkileme davranışlarına ilişkin çalışmada, problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin çalışmada, eğitim liderliğine ilişkin çalışmada, etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerine ilişkin çalışmada, etkili okula ilişkin çalışmada, liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin çalışmada, eğitim felsefesini algılamaya ilişkin çalışmada, değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin çalışmada, liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin çalışmada, ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin çalışmada, bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin çalışmada, zaman yönetimine ilişkin çalışmada, yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin çalışmada, yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin çalışmada, lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin çalışmada, koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin çalışmada, iş doyum düzeylerine ilişkin çalışmada, yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin

algılarına ait çalışmada eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı göreve etkisi bulunmamıştır. Genel olarak eğitim yöneticilerinin algılarına göre cinsiyet farklılığı liderliklerinde ve yönetim uygulamalarında bir etki oluşturmamaktadır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen ve ek 6'da verilen 49 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0139 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0555 ve alt sınırı 0,0011 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,0283 olarak erkek eğitim yöneticileri lehine performansın kadın eğitim yöneticilerinden daha iyi olarak algılandığı hesaplanmıştır (p=0,0208). Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı göreve etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen 49 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre homojenlik testi değeri Q=156,0573 olduğu hesaplanmıştır. χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk sekiz serbestlik derecesi değeri 65,1708 olarak bulunmuştur (v= 49-1=48 için $\chi^2_{0,95} = 65,1708$). Q-istatistik değeri (Q=156,0573) kırk sekiz serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 65,1708$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Bunun üzerine rastgele etki bileşenin varyansı ν_θ=0,02272 olarak hesaplanarak model, rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen ve ek 6'da verilen 49 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,0136 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0506 ve alt sınırı -0,0733 ile ortalama etki büyüklüğü değeri ES=-0,0113 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olarak algılandığı hesaplanmıştır (p=0,2024). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan, meta analize dâhil edilen eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünü veren 49 çalışmanın, örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda eğitim yöneticisinin cinsiyet faktörünün yaptığı göreve etkisi hakkındaki ortalama etki büyüklüğü sıfır olan 505 çalışma daha meta analize dâhil edilirse dağılımın normale döneceği diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için gerektiği hesaplanmıştır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen 49 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre homojenlik testi değeri Q=76,1360 olduğu hesaplanmıştır. Kırk sekiz serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 65,1708$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi rastgele etkiler modelinde reddedilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre de heterojen çıkmasının sebebi konu düzeyi örnekleme hatasından daha fazla değişkenliğe sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri gerçekten örneklemin geldiği evrene ait değerler olmadığı hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerlerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini anlamak için araştırmaya katılan çalışmalara ait bağımsız değişkenler, kodlama protokolünden yakalanan özelliklere göre sınıflama yapılarak ANOVA benzerliği uygulaması yapılmıştır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen 49 çalışmanın yayın türüne göre sınıflandırılmasında; 43 çalışma ile yüksek lisans (ES=-0,0129) ve 6 çalışma ile doktora tezleri (ES=0,0010) sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0198 (p=0,888) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmanın yüksek lisans ya da doktora tezi olmasından etkilenmemiştir.

Örneklem içeriğine göre sınıflandırılmasında; 34 çalışma ile ilköğretim yöneticilerinden (ES=-0,0290) ve 15 çalışma ile ortaöğretim yöneticilerinden (ES=0,0294) oluşan çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,7230 (p=0,395) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmanın ilköğretim ya da ortaöğretim yöneticileri kapsamasına göre etkilenmemiştir.

Uygulama bölgesine göre sınıflandırılmasında; 37 çalışma ile merkezi (ES=-0,0161) ve 12 çalışma ile merkez ve dışını (ES=0,0087) kapsayan çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0952 (p=0,758) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmanın il merkezinde ya da il merkezi dışında yapılmasına göre etkilenmemiştir.

Çalışmalarda kullanılan ölçeğin ön uygulamasına göre sınıflandırılmasında; 25 çalışma ile ölçeğin ön uygulaması yapılan (ES=0,0070) ve 24 çalışma ile ölçeğin ön uygulaması yapılmayan (ES=-0,0296) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,3351 (p=0,563) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri,

çalışmalarda kullanılan ölçeğin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasından etkilenmemiştir.

Çalışmaların örneklem sayısına göre sınıflandırılmasında; 28 çalışma ile örneklem sayısı 100 ve daha az olanlar (ES=-0,0264) ve 21 çalışma ile örneklem sayısı 100'den fazla olan (ES=0,0023) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,2497 (p=0,617) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmalardaki örneklem sayısının 100'den az ya da çok olmasından etkilenmemiştir.

Çalışmaların uygulanma yerine göre sınıflandırılmasında; 12 çalışma ile İstanbul'da uygulananlar (ES=-0,0122) ve 37 çalışma ile İstanbul'da uygulanmayan (ES=-0,0109) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0003 (p=0,985) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmanın İstanbul'da yapılmasından ya da İstanbul dışında yapılmış olmasından etkilenmemiştir.

Çalışmaların uygulanma yılına göre sınıflandırılmasında; 15 çalışma ile 1997–2000 yılları arasında uygulananlar (ES=-0,0329) ve 34 çalışma ile 2001–2006 yılları arasında uygulananlar (ES=-0,0029) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,1825 (p=0,669) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından

daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, çalışmaların 1997–2000 yılları arasında yapılmış olmasıyla 2001–2006 yılları arasında yapılmış olmasından etkilenmemiştir.

Ölçek hazırlama durumuna göre sınıflandırılmasında; 27 çalışma ile kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış (ES=0,0679) ve 22 çalışma ile kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış (ES=-0,1145) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=8,2017 (p=0,004) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha büyük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olmadığı, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında istatistiksel bir fark olduğu, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerleri, kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ya da hazırlanmamış açık bir deyişle hazır bir ölçek kullanılmasından etkilenmiştir.

Etki büyüklüğü heterojenliğinin gözlemlenmemiş rastgele kaynaklardan dolayı olması ihtimaldir. Ancak kodlama protokolü sırasında yakalanan çalışma ve etki büyüklüğü tanımlayıcıları tarafından açıklayarak yapılmış hesaplamalarda "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninin sistematik bir kaynak olduğu tespit edilmiştir. "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine göre, çalışma ölçeği, çalışmayı hazırlayan tarafından yapıldığındaki elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü (ES=0,0679) ile erkek eğitim yöneticilerinin performansının daha iyi olduğunu, çalışma ölçeği çalışmayı hazırlayan tarafından yapılmadığındaki elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü (ES=-0,1145) ile kadın eğitim yöneticilerinin performansının daha iyi olduğu görülmüştür.

Kısaca eğitim yöneticilerinin algılarının cinsiyete göre değişimlerini incelemiş çalışmalarda, eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğünün homojen yapısını bozan bir etki görülmüştür. Bu etki; çalışmalarda kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanması ya da hazırlanmamasından

kaynaklanmıştır. Ölçek uygulamacı tarafından hazırlanmamış ise kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu, ölçek uygulamacı tarafından hazırlanmış ise erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu bulunmuştur. Bizim araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç ile ilgili olarak ulaşıla bilinen literatür arasında bir kaynağa rastlanmamıştır. Dolayısıyla içerisinde eğitim yöneticisinin cinsiyeti ile ilgili bulgu olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan ölçeklerin araştırmacı tarafından hazırlanmış ya da hazırlanmamış olması eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerinde bir tesir oluşturduğu görülmüştür.

378 adet yüksek lisans ve doktora tezi içerisinde eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre verildiği 16 adet teze rastlanmıştır. Bu tezlerin 4 tanesinde aykırı değerlerin olduğu tespit edilmiştir.

Aykırı değere sahip tezler çıkarılmadığında meta analize dâhil edilen çalışmaların en çok; % 25 oran ile 4 çalışmanın 2002 yılında yapıldığı, % 43,75 oran ile 7 çalışmanın İstanbul ilinde yapıldığı, % 93,75 oran ile 15 çalışmanın yüksek lisans tezinin olduğu, % 75 oran ile 12 çalışmanın ilköğretim yöneticilerini kapsadığı, % 62,5 oran ile 10 çalışmanın il merkezlerinde uygulandığı, % 56,25 oran ile 9 çalışmanın ölçeğinin uygulamacı tarafından hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlar % 61,73 oran ile 1497 hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticisi ve % 38,27 oran ile 928 oran hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 2425 eğitim yöneticisinin algılarını kapsamıştır.

Hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen 16 çalışmaya ait 120 verinin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğü; 2 veride çok geniş düzeyde, 6 veride geniş düzeyde, 14 veride orta düzeyde, 25 veride küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının etki büyüklüğü; 1 veride geniş düzeyde, 3 veride orta düzeyde, 23 veride küçük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Geri kalan 46 veride eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

120 satır verinin ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; 0,0200 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,1883 ve alt sınırı 0,1099 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,1491 olarak hizmetiçi eğitim alan yöneticilerin lehine performansın daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile -0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının daha iyi bir performans verdiğini ancak, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise önemsiz düzeyde kaldığı tespit edilmiştir (p=0,000).

Hizmetiçi eğitim almış olmasına göre meta analize dâhil edilen 120 veri, boyut bazında birleştirilerek, 53 boyutta ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 2 boyutta çok geniş düzeyde, 4 boyutta geniş düzeyde, 7 boyutta orta düzeyde, 10 boyutta küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 boyutta geniş düzeyde, 1 boyutta orta düzeyde, 9 boyutta küçük düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Geri kalan 19 boyutta eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen boyut bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 15'de verilmiştir.

53 boyuta ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim programına katılmanın etkisine ilişkin algı boyutunda (ES=1,4970), engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisine ilişkin algı boyutunda (ES=1,3909) çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Açık bir deyişle eğitim yöneticisi okulundaki kaynaştırma programı uygulanan öğrencilere yönelik ve engelli çocukların diğer öğrencilerle uyuşmasını sağlayacak konularda hizmetiçi eğitim almış olması görevinde en büyük

etkiyi gösterdiğini düşünmektedir. Demek ki eğitim yöneticisi algısına göre bu konularda hizmetiçi eğitim almış olması, görevini çok etkilediğini algılamaktadır. Bu durum okulundaki kaynaştırma programı uygulanan öğrenciler hakkında ve engelli çocukların diğer öğrencilerle uyuşmasını sağlayacak konular hakkında eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitime çok ihtiyacı olduğu ya da bu hizmetiçi eğitimlerde çok iyi bir eğitim verildiği anlaşılmaktadır.

Hizmetiçi eğitim almış olmasına göre meta analize dâhil edilen 53 boyut, ölçek bazında birleştirilerek, 20 ölçekte ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 ölçekte geniş düzeyde, 2 ölçekte orta düzeyde, 8 ölçekte küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 ölçekte küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 8 ölçekte eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen ölçek bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 17'de verilmiştir.

20 ölçeğe ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,8358) çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. O.Artul'un (2003) yaptığı çalışmada eğitim yöneticisinin bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algıları ölçmek için kullandığı ölçekte dört boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; iletişim teknolojilerini kullanmada, donanım bilgisi konusunda, yazılım bilgisi konusunda, bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmedir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olması bu dört boyuttaki algısını yüksek tuttuğu belirlenmiştir. Açık bir ifade ile eğitim yöneticisinin teknoloji konusunda hizmetiçi eğitim alması kendilerini teknoloji uygulamaları konusunda daha yeterli görmelerini sağlamıştır. Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına

katılmanın etkisine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,5084), yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisine ilişkin algı ölçeğinde (ES=0,4114) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. N.Çinko'nun (2004) araştırmasında eğitim yöneticilerine özel eğitim ile kaynaştırma eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almadıkları sorulmuş, her iki konuda da engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve ayrıca problem çözme becerilerinde ilişkin algıları incelenmiştir. Eğitim yöneticisinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi (ES=0,2394) küçük düzeyde çıkarken, aynı kişilerce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi (ES=0,5084) geniş düzeyde belirlenmesi ya özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programının kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitiminden daha iyi verildiğini ya da eğitim yöneticilerinin daha çok faydalanabileceği bir kurs olduğu söylenebilir. Ş.Çetin'in (2001) araştırmasında yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışları okul yönetimi, okul iklimi ve öğretim organizasyonu boyutlarında eğitim yöneticisinin algılarını içermektedir. Yöneticilik formasyonu almış olan eğitim yöneticisinin algısı bu boyutlarda yüksek çıktığı görülmüştür.

Hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen 16 çalışmaya ait 20 ölçek, çalışma bazında birleştirilerek, her bir çalışmanın eğitim yöneticilerinin algılarına göre ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 çalışmada geniş düzeyde, 1 çalışmada orta düzeyde, 7 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 6 çalışmada eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplama sonucunda elde edilen çalışma bazında bağımlı değişkenlere ait etki büyüklüğü değerleri ve bu değerlere ait standart hata ile % 95'lik güvenirlik aralığına göre üst ve alt sınırları hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticileri lehine sıralı olarak ek 19'da verilmiştir.

16 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; 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 (ES=0,8358) geniş düzeyde, yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4114) orta düzeyde belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; iş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3976), özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3700), bilgisayar kursuna katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2952), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2535), öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2059), lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2046), yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2014) küçük düzeyde belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2243) küçük düzeyde belirlenmiştir. İki numaralı çalışmada araştırmacı eğitim yöneticisinin algısını ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarını liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığı ve yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığı boyutlarında incelemiştir. Araştırmamıza göre ilköğretimde yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticisinin algısı yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle bu konuda kurs almamış olan eğitim yöneticileri alanlara nazaran kendilerini daha yeterli gördüğü belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması şu çalışmalardaki eğitim yöneticilerinin algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Güdüleyici

davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almış olmasına ait çalışmada eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almasının göreve etkisi önemsiz düzeyde belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen ve ek 6'da verilen 16 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0211 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,1972 ve alt sınırı 0,1145 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,1559 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır (p=0,000). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük ve orta arasında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Homojenlik testi değeri Q=206,3732 olduğu hesaplanmıştır. χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde on beş serbestlik derecesi değeri 24,9958 olarak bulunmuştur (v=16-1=15 için $\chi^2_{0,95} = 24,9958$). Q-istatistik değeri (Q=206,3732) on beş serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 24,9958$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Bunun üzerine rastgele etki bileşenin varyansı ν_θ=0,10596 olarak hesaplanarak model, rastgele etkiler modeline çevrilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; 0,0895 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,3687 ve alt sınırı 0,0179 ile ortalama etki büyüklüğü

değeri ES=0,1933 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır (p=0,0154). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin küçük düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük ve orta arasında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Homojenlik testi değeri Q=7,9606 olduğu hesaplanmıştır. On beş serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 24,9958$) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi rastgele etkiler modelinde kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre homojen bir özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarılmadan, meta analize dâhil edilen eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğünü veren 16 çalışmanın, örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda konu hakkındaki ortalama etki büyüklüğü sıfır olan 3077 çalışma daha meta analize dâhil edilirse dağılımın normale döneceği diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için gerektiği hesaplanmıştır.

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünü ve eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğünü veren çalışmalarda bulunan aykırı değerleri tespit etmek için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem metodu kullanılmıştır. Bu metotla, eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünün hesaplanabildiği 49 çalışmanın 5'inde ve eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğünü veren 16 çalışmanın 4'ünde aykırı değerlerin olduğu tespit edilmiştir. Hesaplamalar sonucu cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri tablosu ek 21'de verilmiştir.

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin yaptığı göreve olan etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların havuzundaki aykırı değerlere sahip çalışmalar: 0,1186 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 23 numaralı çalışma, 0,1640 ortalama etki

büyüklüğüne sahip olan 8 numaralı çalışma, 0,4809 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 4 numaralı çalışma, -0,0766 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 9 numaralı çalışma, -0,1278 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 11 numaralı çalışmanın aykırı değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetin etkisine göre aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra meta analize dâhil edilen 44 çalışmanın ortalama etki büyüklüğü eğitim yöneticilerinin algılarına göre hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; 2 çalışmada geniş düzeyde, 5 çalışmada orta düzeyde, 8 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü; 1 çalışmada çok geniş düzeyde, 1 çalışmada geniş düzeyde, 3 çalışmada orta düzeyde, 5 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 19 çalışmada eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile 4 numaralı çalışmaya göre eğitim yönetici cinsiyetinin liselerde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin etkisinin orta düzeyde algılandığı tespit edilmişken bu çalışmanın aykırı değer taşıdığı belirlenmiştir. Diğer aykırı değer taşıyan 4 çalışmanın etki düzeyleri önemsiz düzeyde belirlenmişti.

44 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; stres yaratan durumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8272) ve sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,9149) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; insan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,5868), engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES= 0,4956), öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4659), güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4576), vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4405) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü; bağlılığa ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3466), rol davranış boyutlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3056), liderliğe ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2182), etkili dinleme

düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2111), hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2019), yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1950), dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1764), gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1602) küçük düzeyde belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=1,3733) çok geniş düzeyde, yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,8200) geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının ortalama etki büyüklüğü; kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4561), bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4359), rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4232) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3289), özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2932), öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2607), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2529), yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,1596) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin cinsiyeti, şu çalışmalardaki algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin çalışmada, çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin çalışmada, etkileme davranışlarına ilişkin çalışmada, problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin çalışmada, eğitim liderliğine ilişkin çalışmada, etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerine ilişkin çalışmada, etkili okula ilişkin çalışmada, liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin çalışmada, eğitim felsefesini algılamaya ilişkin çalışmada, değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin çalışmada, liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm

stratejilerine ilişkin çalışmada, ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin çalışmada, bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin çalışmada, zaman yönetimine ilişkin çalışmada, yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin çalışmada, yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin çalışmada, koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin çalışmada, iş doyum düzeylerine ilişkin çalışmada, yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin çalışmada eğitim yöneticisinin algısına göre cinsiyetinin göreve olan etkisi önemsiz düzeyde çıktığı görülmüştür.

Eğitim yöneticisi cinsiyetinin etki büyüklüğünün hesaplanabildiği 49 çalışmadaki aykırı değere sahip 5 tez çıkarıldığında, meta analize dâhil edilen 44 çalışmada en çok; % 15,9 oran ile 7 çalışmanın 2002 yılında yapıldığı, % 18,2 oran ile 8 çalışmanın İstanbul ilinde yapıldığı, % 88,6 oran ile 39 çalışmanın yüksek lisans tezinin olduğu, % 70,5 oran ile 31 çalışmanın ilköğretim yöneticilerini kapsadığı, % 72,7 oran ile 32 çalışmanın il merkezlerinde uygulandığı, % 52,3 oran ile 23 çalışmanın ölçeğinin uygulamacı tarafından hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlar % 83,45 oran ile 4018 erkek eğitim yöneticisi ve % 16,55 oran ile 797 kadın eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 4815 eğitim yöneticisinin algılarını kapsamıştır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra cinsiyete göre meta analize dâhil edilen ve ek 22'de verilen 44 çalışmaya ait etki büyüklükleri birleştirilerek, çalışmaların ortalama etki büyüklüğü eğitim yöneticilerinin algılarına göre hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline göre; 0,0188 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0356 ve alt sınırı -0,0379 ile etki büyüklüğü değeri ES=-0,0011 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır (p=0,4764). Etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Homojenlik testi değeri Q=110,2046 olduğu hesaplanmıştır. χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde kırk üç serbestlik derecesi değeri 59,3035 olarak bulunmuştur (v=44-1=43 için $\chi^2_{0,95} = 59,3035$). Q-istatistik değeri (Q=110,2046) kırk üç serbestlik

derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 59,3035$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Bunun üzerine rastgele etki bileşenin varyansı $\nu_\theta = 0,02607$ olarak hesaplanarak model, rastgele etkiler modeline çevrilmiştir. Hesaplamalar sonucu aykırı değerlere sahip çalışmalar dışında cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmaların rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ters varyans değerleri tablosu ek 22'de verilmiştir.

Rastgele etkiler modeline göre; 0,0363 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,0377 ve alt sınırı –0,1047 ile ortalama etki büyüklüğü değeri ES=–0,0335 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır (p=0,1781). Etki büyüklüğü değeri–0,15 ile 0,15 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre etkisinin önemsiz düzeyde kaldığı, J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre ise küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile eğitim yöneticisinin cinsiyetinin göreve olan ortalama etki büyüklüğü değeri araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmaların aykırı değer taşıyıp taşımamasına göre değişmektedir. Çünkü aykırı değerlere sahip çalışmaları içine alan ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplamalarında, sabit etkiler modeline göre eğitim yöneticisinin erkek olmasının etki büyüklüğü daha çok hesaplanırken, aykırı değerlere sahip çalışmaları içine almayan ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplamalarında, sabit etkiler modeline göre eğitim yöneticisinin kadın olmasının etki büyüklüğü daha çok hesaplanmıştır. Ancak bu durum rastgele etkiler modelinde değişmektedir. Hem aykırı değerlere sahip çalışmaları içine alan ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplamasında hem de aykırı değerlere sahip çalışmaları içine almayan ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplamasında eğitim yöneticisinin kadın olmasının ortalama etki büyüklüğü yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla sabit etkiler modeli homojenlik testini geçemediği için rastgele etkiler modeli göz önüne alınmıştır. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin cinsiyetinin kadın olmasının yaptığı göreve ait etki büyüklüğünün erkek eğitim yöneticiden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldığında, meta analize dâhil edilen eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünü veren 44 çalışmanın, örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda konu hakkındaki ortalama etki büyüklüğü sıfır olan 1430 çalışma daha meta analize dâhil edilirse dağılımın normale döneceği diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için gerektiği hesaplanmıştır.

Homojenlik testi değeri Q=64,1474 olduğu hesaplanmıştır. Kırk üç serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 59,3035$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi rastgele etkiler modelinde reddedilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre de heterojen çıkmasının sebebi konu düzeyi örnekleme hatasından daha fazla değişkenliğe sahip olup olmadığını anlamak için araştırmaya katılan çalışmalara ait bağımsız değişkenler, grup yapılarak ANOVA benzerliği uygulaması yapılmıştır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra meta analize dâhil edilen 44 çalışmanın yayın türüne göre sınıflandırılmasında; 39 çalışma ile yüksek lisans (ES=-0,0300) ve 5 çalışma ile doktora tezleri (ES=-0,0679) sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0905 (p=0,764) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmaların yüksek lisans ya da doktora tezi olması ortalama etki büyüklüğü değerinde bir değişim yapmamıştır.

Örneklem içeriğine göre sınıflandırılmasında; 31 çalışma ile ilköğretim yöneticilerinden (ES=-0,0341) ve 13 çalışma ile ortaöğretim yöneticilerinden (ES=-0,0322) oluşan çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0001 (p=0,992) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki

büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmaları örnekleminde ilköğretim ya da ortaöğretim yöneticilerini kapsamasına göre sınıflandırdığımızda ortalama etki büyüklüğü değerlerinde bir farklılık belirlenmemiştir.

Uygulama bölgesine göre sınıflandırılmasında; 32 çalışma ile merkezi (ES=-0,0472) ve 12 çalışma ile merkez ve dışını (ES=0,0108) kapsayan çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,4588 (p=0,498) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmaların yapıldığı yerlere göre, merkez ile merkez ve dışı olarak sınıflandırdığımızda ortalama etki büyüklüğü değerlerinde bir farklılık belirlenmemiştir.

Çalışmalarda kullanılan ölçeğin ön uygulamasına göre sınıflandırılmasında; 22 çalışma ile ölçeğin ön uygulaması yapılan (ES=-0,0205) ve 22 çalışma ile ölçeğin ön uygulaması yapılmayan (ES=-0,0458) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,1205 (p=0,729) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmalar ölçeklerin ön uygulaması yapılmış ya da yapılmamış olmasına göre ayrıldığında ortalama etki büyüklüğü değerinde bir değişim olmadığı görülmüştür.

Çalışmaların örneklem sayısına göre sınıflandırılmasında; 26 çalışma ile örneklem sayısı 100 ve daha az olanlar (ES=-0,0685) ve 18 çalışma ile örneklem sayısı 100'den fazla olan (ES=-0,0129) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri

Q_B=1,9458 (p=0,163) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmalardaki örneklem büyüklüğü 100 ve daha az olduğunda hesaplanan ortalama etki büyüklüğü ile 100'den fazla olduğunda hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerinin aynı evrenden geldiği görülmüştür.

Çalışmaların uygulanma yerine göre sınıflandırılmasında; 8 çalışma ile İstanbul'da uygulananlar (ES=-0,0834) ve 36 çalışma ile İstanbul'da uygulanmayan (ES=-0,0197) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,5222 (p=0,470) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Açık bir deyişle araştırmamıza dâhil ettiğimiz çalışmalar İstanbul'da yapılmış olması ve yapılmamış olmasına göre sınıflandırıldığında ortalama etki büyüklüğü değerinin aynı evrenden geldiği görülmüştür.

Çalışmaların uygulanma yılına göre sınıflandırılmasında; 15 çalışma ile 1997–2000 yılları arasında uygulananlar (ES=-0,0325) ve 29 çalışma ile 2001–2006 yılları arasında uygulananlar (ES=-0,0341) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=0,0001 (p=0,992) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha küçük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olduğu, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olmadığı, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olmadığı tespit edilmiştir. Kısaca meta analize dâhil edilen çalışmanın 1997–2000 yılları arasında yapılmasıyla 2001–2006 yılları arasında yapılmış olması ortalama etki büyüklüğü değerinde bir değişim oluşturmamaktadır.

Ölçek hazırlama durumuna göre sınıflandırılmasında; 23 çalışma ile kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış (ES=0,0435) ve 21 çalışma ile kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmamış (ES=-0,1147) çalışmaların, sınıfları arası homojenlik testi değeri Q_B=4,7333 (p=0,03) olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arası dağılımda hesaplanan değer, kritik değerden ($\chi^2_{(0.05,1)} = 3,841$) daha büyük olduğu için homojen bir dağılıma sahip olmadığı, bu iki sınıfa ait etki büyüklükleri değerleri arasında fark olduğu, dolayısıyla etki büyüklükleri arasında konu düzeyi örnekleme hatasından daha başka değişkenliğin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklüğü heterojenliğinin gözlemlenmemiş rastgele kaynaklardan dolayı olması ihtimaldir. Ancak kodlama protokolü sırasında yakalanan çalışma ve etki büyüklüğü tanımlayıcıları tarafından açıklayarak yapılmış hesaplamalarda "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkeninin sistematik bir kaynak olduğu tespit edilmiştir. "*Ölçek Hazırlama*" bağımsız değişkenine göre, çalışma ölçeği, çalışmayı yapan tarafından hazırlandığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü (ES=0,0435) ile erkek eğitim yöneticilerinin performansının daha iyi olduğunu, çalışma ölçeği çalışmayı yapan tarafından hazırlanmadığında elde edilen cinsiyete göre ortalama etki büyüklüğü (ES=-0,1147) ile kadın eğitim yöneticilerinin performansının daha iyi olduğu görülmüştür.

Eğitim yöneticilerinin algılarının cinsiyete göre değişimlerini incelemiş çalışmalarda, çalışmaların homojen yapısını bozan bir etki görülmüştür. Bu etki; çalışmalarda kullanılan ölçeğin çalışmayı hazırlayan tarafından yapılması ya da yapılmamasından kaynaklanmıştır. Ölçek uygulamacı tarafından yapılmamış ise kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu, ölçek uygulamacı tarafından yapılmış ise erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu bulunmuştur. Bizim araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç ile ilgili olarak ulaşıla bilinen literatür arasında bir kaynağa rastlanmamıştır. Dolayısıyla içerisinde eğitim yöneticisinin cinsiyeti ile ilgili bulgu olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan ölçeklerin araştırmacı tarafından hazırlanmış ya da hazırlanmamış olması

eğitim yöneticisinin cinsiyet farklılığının yaptığı görevdeki etki büyüklüğü değerinde bir tesir oluşturduğu görülmüştür.

378 adet yüksek lisans ve doktora tezi içerisinde eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre verildiği 16 adet teze rastlanmıştır. Bu tezlerin 4 tanesinde aykırı değerlerin olduğu tespit edilmiştir. Hesaplamalar sonucu hizmetiçi eğitim alma durumuna göre meta analize dâhil edilen çalışmaların kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri tablosu ek 23'de verilmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların havuzundaki aykırı değerlere sahip çalışmalar: -0,1062 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 12 numaralı çalışma, -0,0276 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 17 numaralı çalışma, 0,0225 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 25 numaralı çalışma ve 0,8358 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 55 numaralı çalışma aykırı değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hizmetiçi eğitim alma durumuna göre aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra meta analize dâhil edilen 12 çalışmaya ait eğitim yöneticilerinin algılarına göre ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 çalışmada orta düzeyde, 7 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; 1 çalışmada küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Geri kalan 3 çalışmada eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğünün önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra meta analize dâhil edilen 12 çalışmaya ait ortalama etki büyüklükleri hesaplandığında; yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,4114) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aykırı değere sahip çalışmalar ortalama etki büyüklüğü hesaplamasından çıkarılmadan önce 0,8353 ortalama etki büyüklüğüne sahip olan 55 numaralı çalışmaya göre eğitim

yöneticilerinin bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın göreve etkisinin en büyük olduğu belirlenmişti. Ancak aykırı değer taşımayan çalışmaların bulunduğu havuzda ortalama etki büyüklüğü değeri diğer çalışmalara göre daha yüksek olarak eğitim yöneticisinin yöneticisi formasyonu almış olması göreve olan etki büyüklüğü en yüksek belirlenmiştir. Dolayısıyla yöneticilik formasyonu almış olan eğitim yöneticilerinin yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarını göstermede daha etkili oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca bugüne kadar yapılan yüzlerce hizmetiçi eğitim kursundan, araştırmamız kapsamına giren kursların sadece bir tanesi eğitim yöneticisinin yaptığı görevde orta düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Diğer hizmetiçi eğitimlerin ortalama etki büyüklüğü küçük düzeyde belirlenmiştir. Bu da eğitim yöneticilerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin kendi algılarına göre görevlerinde ne kadar düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu görmek açısından çok ilginç bir sonuç olarak söynebilir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; iş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3976), özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,3700), bilgisayar kursuna katılmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2952), güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2535), öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2059), lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2046), yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada (ES=0,2014) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada

(ES=0,2243) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İki numaralı çalışmada araştırmacı eğitim yöneticisinin algısını ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarını liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığı ve yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığı boyutlarında incelemiştir. Araştırmamıza göre ilköğretimde yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticisinin algısı yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle bu konuda kurs almamış olan eğitim yöneticileri alanlara nazaran kendilerini daha yeterli görmektedir. Çalışmanın aykırı değere sahip olmaması ayrıca önemli bir bulgudur. Çünkü iki numaralı çalışmanın örnekleminin aldığı yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim beklenen görev etkisini vermediği belirlenmiş ve bu durum meta analiz için incelenen araştırmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerleri arasında aykırılığa yol açmamıştır.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olması şu çalışmalardaki eğitim yöneticilerinin algılarına ait ortalama etki büyüklüğü önemsiz çıkmıştır: Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada, ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmasına ait çalışmada eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğü değeri önemsiz olarak belirlenmiştir.

Eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma durumlarını içeren tezlerin bulunduğu havuzdan aykırı değere sahip tezler çıkarıldığında meta analize dâhil edilen çalışmaların en çok; % 33,3 oran ile 4 çalışmanın 2002 yılında yapıldığı, % 41,7 oran ile 5 çalışmanın İstanbul ilinde yapıldığı, % 91,7 oran ile 11 çalışmanın yüksek lisans tezinin olduğu, % 66,7 oran ile 8 çalışmanın ilköğretim yöneticilerini kapsadığı, % 66,7 oran ile 8 çalışmanın il merkezlerinde uygulandığı, % 58,3 oran ile 7 çalışmanın ölçeğinin uygulamacı tarafından hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlar % 66,12 oran ile 925 hizmetiçi eğitim alan eğitim yöneticisi ve % 33,88 oran ile 474 hizmetiçi eğitim almayan eğitim yöneticisi olmak üzere toplam 1399 eğitim yöneticisinin algılarını kapsamıştır.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldığında meta analize dâhil edilen ve ek' 23'te verilen 12 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre; 0,0433 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 0,3017 ve alt sınırı 0,1320 ile etki büyüklüğü değeri ES=0,2168 olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu hesaplanmıştır (p=0,000). Etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) ve J.Cohen ve diğerlerine (2000, s.209) göre küçük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Homojenlik testi değeri Q=14,7940 olduğu hesaplanmıştır. χ^2-tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde on bir serbestlik derecesi değeri 19,6752 olarak bulunmuştur (v=12-1=11 için $\chi^2_{0,95} = 19,6752$). Q-istatistik değeri (Q=14,7940) on bir serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95} = 19,6752$) aşmadığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle etki büyüklükleri dağılımı sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip değildir denmiştir. Q-istatistik değerinin manidar çıkmaması, etki büyüklükleri değişiminin örneklem hatasından dolayı olan bir değişimden bekleneceği anlamına gelmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldığında, meta analize dâhil edilen eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alma durumunun etki büyüklüğünü veren 12 çalışmanın, örnekleme meylini incelemek için R.G.Orwin yaklaşımı kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda konu hakkındaki ortalama etki büyüklüğü sıfır olan 2805 çalışma daha meta analize dâhil edilirse dağılımın normale döneceği diğer bir deyişle manidarlığın ortadan kalkması için gerektiği hesaplanmıştır.

Hesaplamalar sonucunda ek 24'te bu araştırmada elde edilen eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklükleri, alt ve üst sınırları, homojenlik testi değerleri, aykırı değerlere sahip çalışmaların bulunduğu havuzda ve aykırı değerlere sahip çalışmaların bulunmadığı havuzda olarak, araştırma kapsamındaki çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değerleri tablosunda verilmiştir.

5.2. Tartışma

R.Rust (1990, s.220) bir meta analizden elde edilecek genellemelerin kalitesinin, meta analize dâhil edilecek uygun çalışmaların nasıl sunulduğuna bağlı olduğunu belirtir. Uygun çalışma, hem araştırma çevresinin kapsamına hem de araştırma içeriğinin sunuşuyla ilgilidir. Ayrıca R.Rust (1990, s.221) meta analiz alanında en büyük problemin basılmış yayınların hep güçlü bir etki ya da istatistik manidarlığa sahipse basılmaya uygun görüldüğünü söyler. Yapılan çalışmalar güçlü bir etki ya da istatistik manidarlığa sahip değil ise birçoğu basılmaya uygun görülmemektedir. Bu durumda meta analize dâhil edilecek olan çalışmalar arasında zıt yönlü ya da etkisi sıfır olan çalışma sonuçları pek nadir bulunmaktadır. Yüksek lisans ve doktora çalışmaları hem bu araştırmanın içeriğine uygun hem de gerekli veri yapısına sahip şekilde sunulduğu için araştırmanın sınırları çerçevesinde uygun olan ve ulaşıla bilinen tüm yüksek lisans ve doktora çalışmaları alınmıştır. Bu durum meta analiz araştırmamızdan elde edilmiş sonuçlardan genellemeler yapılma kalitesini de yüksek tutmuştur.

Birçok alanda yönetici cinsiyeti tartışma konusu olmuştur. Aynı tartışma eğitim alanında da sürmektedir. Eğitim yöneticisinin cinsiyeti de bu tartışmanın içindedir. Bu tartışmanın sayısal olarak kanıtlanmış bilimsel bir temele oturarak bir sonuca ulaşması için eğitim yöneticilerinin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin cinsiyete göre verildiği, ya da hesaplanabilecek şekilde verilerin sunulduğu çalışmalar araştırmamızda meta analitik etki analizi yöntemi ile birleştirilmiştir. Bu yöntem bize kadın-erkek sayısı oranından öte, gerçekten eğitim yöneticisinin cinsiyetinin yaptığı görevde bir etki büyüklüğüne sahip olup olmayacağı, eğer varsa bu etki büyüklüğünün ne olacağını vermiştir.

Eğitim yöneticisi cinsiyet faktörünün yaptığı göreve etkisi sorusunu yanıtlayabilmek için araştırmaya dâhil edilen 49 çalışmanın meta analizi sonucunda; sabit etkiler modeline göre eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü erkek eğitim yöneticileri lehine ES=0,0283 olarak hesaplanmıştır. Ancak sabit etkiler modelinde hesaplanan bu değere heterojen olduğu için açık bir deyişle tüm evrene temsil etmediği belirlenmiştir bunun için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre de kadın eğitim yöneticileri lehine ortalama etki büyüklüğü ES=0,0113 olarak hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modelindeki uygulama da heterojen bir yapıda olduğu hesaplanmıştır. Açık bir deyişle tüm evreni temsil etmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla rastgele etkiler modeli de tüm evreni temsil edecek ortalama etki büyüklüğü değerini vermediği hesaplandığı için kodlama protokolünde yakalanan özelliklere göre neden temsil etmediği araştırılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçeğin çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış olması ya da hazırlanmamış olması tüm evreni temsil edecek ortalama etki büyüklüğünü etkilediği belirlenmiştir. Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra da rasgele etkiler modelinin homojen yapısını bozan değişkenin ölçek hazırlama olduğu belirlenmiştir. Ancak incelenen literatürde ölçek hazırlamanın eğitim yöneticisinin cinsiyetinin göreve olan etki büyüklüğünü değiştirdiğine dair bir bilgi bulunamamıştır. Dolayısıyla araştırmamızda ölçek hazırlama değişkeninin özellikle cinsiyetin etki büyüklüğü hesaplanacak meta analiz çalışmalarında kodlama protokolünde bulunması gerektiği belirlenmiştir.

Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra cinsiyete göre meta analize dâhil edilen 44 çalışmaya ait etki büyüklükleri birleştirildiğinde, çalışmaların ortalama etki büyüklüğü eğitim yöneticilerinin algılarına göre tekrar hesaplanmıştır. Sabit etkiler modeline etki büyüklüğü değeri ES=0,0011 olarak kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu, rastgele etkiler modeline göre de yine kadın eğitim yöneticileri lehine ES= 0,0335 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet farklılığında, aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklüğünün sıfır olması demek; incelenen konuda cinsiyet farklılığının, eğitim yöneticisinin kadın ya da erkek olmasının hiçbir etkisi olmadığı anlamına gelir. J.Cohen'a (1988, s.40; 2000, s.209) göre etki büyüklüğü değeri 0,20 ise cinsiyet farklılığı incelenen konuda küçük düzeyde etki büyüklüğüne, W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre ise etki büyüklüğü değeri –0,15 ile 0,15 arasında ise önemsiz düzeydedir. Her iki derecelendirmede de görüldüğü gibi hesaplanan etki büyüklüğü değeri için en genel

olarak eğitim yöneticisinin kadın ya da erkek olmasının küçük hatta önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu anlamına gelir.

M.Borenstein ve diğerlerine (2007, s.29–30) göre sabit etkiler modeli, örneklemden elde edilen etki büyüklüğü değerini aynı zamanda evrenin etki büyüklüğü değeri olarak varsayar. Açık bir deyişle eğitim yöneticilerinin cinsiyetine göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri her zaman ortalama bu değere sahip olacaktır. Eğer farklı bir değer bulunursa bunun tek nedeninin örnekleme hatasından kaynaklandığını varsayar. Rastgele etkiler modeli, ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanırken etkisinde kaldığı birçok nedenden dolayı oluşabilecek farklı değerler arasında en büyük ortalama etki büyüklüğü değerini hesaplamak için kullanılır. Açık bir deyişle meta analize dâhil edilen çalışmalarda örneklem hatasının yanında başka hata oluşturan kaynaklar bulunmakta ve bu kaynakların nedeni ile de ortalama etki büyüklüğü değeri değişebilmektedir. Bu araştırmada her iki model uygulaması da yapılmıştır. Ayrıca rastgele etkiler modeli uygulamasında örneklem hatasının yanında başka hata oluşturan kaynakları bulabilmek için Q-homojenlik istatistiği de uygulanmıştır.

Rastgele etkiler modeline göre eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ortalama etki büyüklüğü 0,0113 olarak hesaplanmıştır. Aykırı değerlere sahip çalışmalar çıkarıldıktan sonra rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü yine kadın eğitim yöneticileri lehine 0,0335 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre de çıkarılabilecek sonuç; kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden önemsiz düzeyde daha iyi olduğudur. Fakat rastgele etkiler modeline göre hesaplanan bu değerler için Q-test değerlerinin kritik değeri geçtiği hesaplanmıştır. Bundan dolayı kodlama esnasında elde edilen çalışma karakterlerine göre kategorize edilmiş bağımsız değişkenler, gruplanarak gruplar arası farklılıkları ve grup içi etki büyüklüğünün homojenliği test edilmiştir.

Meta analize dâhil edilmiş çalışmalar kodlama protokolüne göre şu kategorilere ayrıldı: Çalışma yılına, araştırmanın yapıldığı il, yayın türüne, örneklem içeriğine, uygulama bölgesine, kullanılan ölçeğin hazırlanışına ve ölçeğin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasına göre sınıflandırıldı. Hesaplamalar sonucunda

cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalarda çalışmaların meta analizinde homojen yapıyı bozan bir kategori görüldü. Bu kategori, çalışmalarda çalışmayı hazırlayanın kullandığı ölçeği kendisinin hazırlaması ya da hazırlamamasına göre değişimidir. Ölçeğini kendi hazırlamadığında, diğer bir deyişle hazır bir ölçek kullandığında, kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu, eğer ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ise elde edilen bulgularda erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu tespit edildi. Bu tespit ile ilk akla gelen meta analize dâhil edilen çalışmaları hazırlayanların cinsiyetleri ile ölçek hazırlama arasında bir ilişki var mıdır sorusudur. Araştırmamız kapsamına giren bazı çalışma sahiplerinin isimleri hem kadın hem de erkek ismi olarak kullanıldığı için ve bu kişilerin cinsiyetlerinin ne olduğunu öğrenme imkânımız olmadığı için bu çalışmayı yapanın cinsiyeti ile ilgili ilişkiler incelenememiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç; eğitim yöneticinin cinsiyet farklılığının incelendiği ve kendi algısına göre değerlendirdiği çalışmalarda ölçek seçiminin sonucu etkilediğidir. İ.Ercan ve diğerlerine (2006, s.52) göre istatistik birimlerinin somut özelliklerinin belirli kurallar doğrultusunda sayılar ve sembolle atanmasındaki netlik, olayların ya da bireylerin soyut özelliklerine sayılar ve semboller atanmasındaki netlikle eşit şartlarda olmamasından dolayı somut özelliklerin ölçülmesinde güvenilir ve geçerli bir ölçekten yararlanılması bir sorun olmamakla birlikte soyut özelliklerin ölçümünde bu bir sorun haline gelmiştir.

H. Tekin'e (1991, s.55) göre ölçme sonucuna karışan hatalar, ölçmeciden, ölçme aracı ve ölçme yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçülen bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşimden kaynaklanabilir. Araştırmamızda karşılaşılan durum çalışmayı hazırlayanın kullandığı ölçeği kendisinin hazırlaması ya da hazır almasından kaynaklandığı için ölçmedeki bu farkın ölçüm aracından meydana geldiği söylenebilir. Çünkü ölçme aracının sahip olması gereken nitelikler geçerlilik, güvenirlik ve kullanışlılıktır. Ölçme aracının mükemmel ve elverişli olmayışından dolayı ölçme sonuçlarında farklılıklar oluşabilir (H.Tekin, 1991, s.41).

Ancak araştırmamıza dâhil edilen tüm çalışmaların geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış durumdadır. Ayrıca meta analizi yapılmış çalışmalar ölçeğin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasına göre kategorize edilmiş ve etki büyüklükleri arasında Q-istatistiğinde bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla farklılığın ölçme aracından kaynaklandığı söylenemeyebilir. Fakat araştırma sonucunda elde edilen bu fark bilinçsiz rastlantılara bağlı olarak ortaya çıkan dolayısıyla gerçek değerin etrafında oldukça dengeli bir saçılım gösterebilen, sonuçta belki gerçek değere temelde oldukça yakın bir değer olmadığı için Ö.Serper ve M.Aytaç'a (1988, s.11–12) göre rastgele hata olmamaktadır. Sistematik hata ölçüm sürecinde, ölçüm değerlerinin gerçek değerlerden tek yönde sapma eğilimi göstermesi durumunda ortaya çıkar (Ö.Serper ve M.Aytaç, 1988, s.11–12). Dolayısıyla araştırmamızda çalışma sahibi hazır bir ölçek kullandığında, kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu sonucu, eğer ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ise erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğu sonucu çıktığı için ölçümlerde sistematik bir hatanın varlığından söz edilebilir.

Ayrıca J.S.Hyde (1990, s.69) cinsiyet farklılığının psikolojisini incelediği bir meta analiz çalışmasında, araştırmasına dâhil ettiği çalışmaların sonuçları ile araştırmayı yapanların cinsiyetleri arasında belirgin bir ilişkiden söz etmiştir. Bu ilişki erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara nazaran etki büyüklüğü daha büyük olan sonuçlar elde etmiş olmasıdır. Ancak bu sonucu doğuracak birçok açıklamanın var olabileceğinden de söz etmiştir.

Araştırmamızda eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının ortalama etki büyüklüğünün değerleri hep önemsiz düzeyde kalmıştır. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının etkisi, araştırma kapsamına alınan çalışmalara göre ortalama olarak hemen hemen hiç yok gibidir. Bu durum bize eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının genelde hiçbir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Ancak ortalama etki büyüklüğü değerleri çalışmalar bazında bakıldığında eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının etkisi bazı çalışma konularında geniş hatta bazısında çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Erkek eğitim yöneticileri lehine performansın kadın eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ve etkisinin çok geniş düzeyde görüldüğü çalışma; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada görülmüştür. Çalışmaya göre erkek eğitim yöneticiler, kadın eğitim yöneticilerden çok daha fazla öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerini kullandıklarını düşünmektedirler.

Erkek eğitim yöneticileri lehine performansın kadın eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ve etkisinin geniş düzeyde görüldüğü çalışma; yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarına ait çalışmada görülmüştür. Çalışmaya göre erkek eğitim yöneticiler, kadın eğitim yöneticilerden daha fazla yönetimsel gelişimlerde bulunduklarını düşünmektedirler.

Erkek eğitim yöneticileri lehine performansın kadın eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ve etkisinin orta düzeyde görüldüğü çalışmalar; lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışmada, kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarına ait çalışmada, bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada ve rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarına ait çalışmada görülmüştür. Ancak lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarına ait çalışma aykırı değerlere sahip çalışmalardan biri olarak olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle eğitim yöneticisi erkek ise kriz durumunda kendisine güvenmekte ve paniğe kapılmadan tüm koordineyi sağlayabileceğini düşünmektedir. Erkek eğitim yöneticisi lisede ise yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda eğitim yöneticisinin lisede mi yoksa ilköğretimde mi görevli olduğu önem taşımıştır.

Kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ve etkisinin geniş düzeyde görüldüğü çalışmalar; sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına ait çalışmada ve stres yaratan durumlara ilişkin algılarına ait çalışmalardır. Stres yaratan durumlara ilişkin algılarına ait çalışmada kadın eğitim

yöneticileri erkek eğitim yöneticilerden daha fazla stres yaratan durumla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum stres yaratan kaynaklardan kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerden daha çok etkilendiğini göstermiştir.

Kadın eğitim yöneticileri lehine performansın erkek eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ve etkisinin orta düzeyde görüldüğü çalışmalar; vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarına ait çalışmada, güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algılarına ait çalışmada, öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarına ait çalışmada, engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına ait çalışmada ve insan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarına ait çalışmada görülmüştür.

J.S. Hyde (1990, s.55–73) 165 çalışmanın dâhil edildiği, sözel kabiliyetlerde cinsiyet farkını incelediği bir meta analiz çalışması yapmıştır. Araştırmamızda çıkan sonuca göre kadınlar ve erkekler arasında sözel kabiliyetlerinde bir cinsiyet farklılığı bulunmamıştır (J.S.Hyde, 1990, s.72). Her ne kadar J.S. Hyde'ın araştırması psikoloji alanındaki 1966 ile 1981 yılları arasındaki çalışmalara dayansa da araştırmamızda elde ettiğimiz kadın eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki iletişimdeki etki büyüklüğünün erkeklere nazaran daha büyük olması ile bir paralellik taşımadığı görülmüştür.

A.H.Eagly ve diğerleri (1992) *"Gender and Leadership Style Among School Principals:A Meta-Analysis"* adlı araştırmasında okul müdürlerinin liderlik stillerinde cinsiyetin etkisi üzerine bir meta analiz çalışması yapmıştır. Bu araştırmada özel liselerde gerçekleştirilmiş 50 adet çalışmaya yer verilmiştir. Yer verilen çalışmalara şu elektronik veri tabanlarından ulaşılmıştır: *Psychological Abstracts* 1967–1987 Nisan arası, *Dissertation Abstracts International* 1861–1987 Mayıs arası, *Education Resources Information Center* 1966–1987 Kasım arası, *Social Science Citation Index* 1971–1986 Ocak arası, *Sociological Abstracts* 1963–1986 Ekim arası ve *Word-wide Business and Management* 1971–1987 Şubat arası. Meta analiz çalışmasında liderlik stilleri 3 ana gruba ayrılmıştır: (a) Kişisel bağlantılarla iş yapan (b) görev kurallarıyla iş yapan ve (c) demokratik ve otoriter karşılaştırması. Genel ortalama olarak sonuçta liderlik stillerinde kadınlar lehine ES=0,04 etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Araştırmada erkek eğitim yöneticilerinin daha agresif, bağımsız, kendine güvenen, kuvvetli ve baskın karakterli olduğu, otoritesini kuran ve çevresini kendisine yönelten bir tutum sergilediği sonucu ile kadın eğitim yöneticilere nazaran ES=0,02 etki büyüklüğü ile daha kişisel bağlantılarla iş yapan bir liderlik rolüne sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Kadın eğitim yöneticilerinin ise daha nazik, yardımsever, sıcak, sempatik, diğerlerinin duygularına önem veren, kendi çıkarlarını düşünmeyen ve diğerleri ile ilgilenen bir tutum sergilemesiyle birlikte erkek eğitim yöneticilere nazaran ES=0,16 etki büyüklüğü ile daha çok görev kurallarıyla iş yapan bir liderlik rolüne sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu durum araştırmacı içinde sürpriz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (A.H.Eagly ve diğerleri, 1992, s.92). Çünkü sanılanın aksine araştırma sonunda kadın eğitim yöneticileri değil erkek eğitim yöneticileri kişisel bağlantılarla iş yapan bir lider konumundadır. Bununla birlikte çok az bir etki büyüklüğü ES=0,21 ile kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerine nazaran daha çok demokratik daha az otoriter olduğu sonucu da elde edilmiştir (A.H.Eagly ve diğerleri, 1992, s.91).

Bu araştırma ile A.H.Eagly ve diğerlerinin yaptığı meta analiz çalışması sonucunda bazı paralel bulgulara varılmıştır. Örneğin kadın eğitim yöneticilerinin daha nazik, yardımsever, sıcak, sempatik, diğerlerinin duygularına önem veren, kendi çıkarlarını düşünmeyen ve diğerleri ile ilgilenen bir tutum sergilemesi sonucu ile bu araştırmada elde edilen kadın eğitim yöneticilerinin sosyal beceri yeterlik düzeylerine ait etki büyüklüğünün geniş düzeyde hesaplanması ile paralel olduğu görülmüştür.

Eğitim yöneticisinin cinsiyetinin etki büyüklüğünün yanı sıra bir diğer araştırma problemi; eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğünün hesaplanma olarak belirlenmiştir.

Bu etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için araştırmaya dâhil edilen 16 çalışmanın meta analizi sonucunda; eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü sabit etkiler modeline göre 0,1559, rastgele etkiler modeline göre 0,1933 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğünün 0,1933 olması hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ancak etkisinin küçük düzeyde kaldığıdır. J.Cohen'a (1988, s.40; 2000, s.209) göre etki büyüklüğü değeri 0,20 ise hizmetiçi eğitim almış olması incelenen konuda küçük düzeyde etki büyüklüğüne, W.Thalheimer ve S.Cook'a (29.09.2006) göre ise etki büyüklüğü değeri 0,15 ile 0,40 arasında ise küçük düzeydedir. Her iki derecelendirmede de görüldüğü gibi hesaplanan etki büyüklüğü değeri için en genel olarak hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ancak etkisinin küçük düzeyde kaldığı görülmüştür.

Ancak ortalama etki büyüklüğü değerleri çalışmalar bazında bakıldığında eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğünün etkisi; bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarına ait çalışmada bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olması geniş düzeyde, lisede yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin çalışmada orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızda eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim alanların performansının, kendi algılarına göre, hizmetiçi eğitim almamış olanlarına nazaran daha iyi olduğu tespit edildi. Ortalama etki büyüklükleri hesaplanan bu çalışmalar içerisinde, çalışmanın örneklem büyüklüğüne bağlı olarak aykırı değerlerin olduğu hesaplanmıştır. Bu aykırı değerler eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğü hesaplamasından çıkarıldığı zaman 12 çalışmadaki veriler sabit etkiler modeline göre eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü 0,2168 olarak hesaplanmıştır. Bu durum bize hizmetiçi eğitim almış eğitim yöneticileri lehine performansın hizmetiçi eğitim almamış eğitim yöneticilerinden daha iyi olduğu ancak etkisinin küçük düzeyde kaldığı görülmüştür.

Aykırı değerlere sahip çalışma verileri çıkarıldıktan sonra sabit etkiler modeline göre hesaplanan bu değerin geçerliliği için Q-homojenlik istatistiği ile test edildiğinde Q-test değerinin 14,794 olduğu görüldü. On bir serbestlik derecesine göre

ki-kare dağılımında kritik değer 19,6752 olduğu ve Q-test değeri kritik değeri geçmediği için ortalama etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeline göre tekrar hesaplanmadı. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının etki büyüklüğü değeri eğer farklı çıkarsa bunun tek sebebi çalışmadaki örneklem sayısına bağlı olarak oluşan hatadan kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarıyla performanslarının artması beklenen ve istenen bir gelişmedir. Ancak araştırmamızda görüldüğü gibi hizmetiçi eğitim, eğitim yöneticisinde belli bir artış göstermekte fakat bu artışın küçük bir düzeyde kaldığı görülmüştür.

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 hesaplanmıştır. Ancak araştırmamızdaki verilerin aykırı değerlere sahip olduğu saptandı. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının ortalama etki büyüklüğü; yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Erişilebilen tüm çalışmalardan farklı olarak araştırmamız; Türkiye'de 1997 – 2006 yılları arasında, ilköğretim ve ortaöğretim genel lise eğitim yöneticilerini içeren ve eğitim yöneticilerinin kendi algılarını kapsayan, içeriğinde yeterli veriye sahip tüm yüksek lisans ve doktora tezleri ile meta analitik etki analizi yöntemi için gerekli bilimsel verilere ulaşarak eğitim yöneticiliğinde cinsiyetin etkisini ve eğitim yöneticilerinin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının etkisini sayısal olarak sunmaktadır. Dolayısıyla sınırları çerçevesinde sosyal bilimlerde genellemeler yapabilecek sayısal sonuçlar elde edilebilecek bir araştırmadır. Eğer bu araştırma yapılmamış olsaydı eğitim yöneticiliğinde cinsiyetin etkisi ve hizmetiçi eğitim programlarının etkisi sayısal bir sonuç olarak bilinemezdi. Bu durumda araştırmalar sayısal olarak sadece eğitim yöneticilerinin cinsiyetine bağlı oranlamalarını vermeye ve hizmetiçi eğitim programlarını da genel olarak ortalama etki büyüklüğünü tek bir havuzda değerlendirememiş durumda olmaya devam edeceklerdi.

Geleneksel olarak eğitim yöneticiliğinde erkeklerin daha uygun ve başarılı olduğu kanısı vardır. Araştırmamız genel olarak eğitim yöneticiliğinde cinsiyetin etkisinin olmadığını ancak cinsiyetin etkisinin hangi davranışlarda belirgin farklılıklar gösterdiğini sayısal olarak vermiştir.

Bu araştırma eğitim yöneticilerinin katıldığı belirli konulardaki hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılmamış yöneticilere nazaran hangi büyüklükte etkiye sahip olduğunu sayısal olarak vermiştir.

Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda yer, zaman ve uygulanan ölçeğin değişmesiyle her zaman elde edilen verilerin uygunluğu hakkında şüpheler bulunmaktadır. Bu araştırmada meta analize dâhil edilmiş çalışmaların çalışma yılına, araştırmanın yapıldığı il, yayın türüne, örneklem içeriğine, uygulama bölgesine ve kullanılan ölçeğin ön uygulamasının yapılıp yapılmamasına göre elde edilen verilerin sınıflandırılmasında homojen yapının bozulmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu kategorilerde meta analize dâhil edilmiş çalışmaların tutarlılığı olduğu görülmüştür.

Ancak araştırmamızda görüldü ki eğitim yöneticisi cinsiyetine bağlı veriler çalışmayı yapanın kullandığı ölçeği kendisinin hazırlaması ya da hazırlamamasına göre değişmektedir. Ölçeğini kendi hazırlamadığında, diğer bir deyişle hazır bir ölçek kullanıldığında, kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi, eğer ölçek çalışmayı yapan tarafından hazırlanmış ise erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmamızda eğitim yöneticilerinin aldıkları hizmetiçi eğitim programlarının görevlerine olan ortalama etki büyüklüğünü hesaplamak için ele alınmış tüm aykırı değer taşımayan çalışmaların homojen bir yapıya sahip olduğu gösterilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Ülkemizde emekleme safhasında olan meta analiz çalışmalarının yaygınlaşması ve bugüne kadar yapılmış çalışmaların daha iyi değerlendirilmesi için doktora seviyesinde meta analiz dersi konulabilir.

Eğitim yöneticisinin cinsiyeti üzerine tartışmalar dün olduğu gibi yarın da olacaktır. Eğitim yöneticilerinin çoğu erkek olmasına rağmen cinsiyetin göreve olan etkisi genel olarak pek bulunmamaktadır. Dolayısıyla kadın eğitim yöneticileri de cesaretlendirip yönetime hazır hale getirecek politikaların belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırmamız sonuçlarının ışığı altında ülkemizdeki eğitim yöneticilerinin cinsiyetine bağlı performans farklılıklarının belirlenmesi ve buna göre performansın düşük olduğu konularda eğitim verilmesi daha iyi bir eğitim yönetimi için gerekmektedir.

Eğitim politikası yapıcıları hizmetiçi eğitimin verimliliğini sürekli kontrol altında tutmalıdırlar. Örneğin araştırmamızda yöneticilik formasyonu kursu eğitim yöneticilerinin algılarına göre etki büyüklüğü en yüksek hizmetiçi eğitim programı çıkmıştır. Neden bu hizmetiçi eğitim diğerlerinden daha büyük bir etkiye sahip olmuştur araştırılabilir. Bu kurslar devam ettirilebilir ya da tekrar edilebilir. Diğer hizmetiçi eğitim kurslarından farkları incelenebilir. Diğer kursların da daha etkili olabilmeleri için çalışmalar yapılabilir.

Öğrenmeye etki eden unsurlarla ilgili tahminlerde de diğer düşünceler gibi yanılma payı vardır. Örneğin yöneticiler bir programı zor uygulanabilir ve maliyeti yüksek bulabilirler. Aynı şekilde bir programın öğrenmeye etkileri, meselâ personel eğitimi ya da programa bağlılık gibi konulardaki farklılıklar nedeniyle ortalamanın altında kalabilir. Ayrıca eğitim alacak yöneticilerin kişisel özellikleri ile eğitimin veriliş biçimi hizmetiçi eğitimin etkisini değiştirebilir. Yine de eğitim yöneticilerinin alacakları hizmetiçi eğitimlere göre politika belirlemesi yapılmalıdır. Hangi konularda, kimlere, ne zamanlar, nerelerde ve ne şekillerde uygulanacağı planlanmalıdır. Tahminî etkenlerle ilgili bilgi de şüphesiz karar verme, programın tasarlanması,

değerlendirilmesi ve politika analizinde bir etken olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Aynı zamanda etki büyüklüğü araştırılan konu için meta analize dâhil edilen çalışmalardan ortalama etki büyüklüğünün; zaman içerisindeki değişimi, çalışmaların yapıldığı yere göre değişimi, çalışmanın türüne göre değişimi, çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre değişimi gibi kısaca moderatör değişkenlere göre değişimleri incelenebilir. Sonuçlar kıyaslanıp araştırılan konu için sağlıklı eğitim politikaları oluşturulabilir.

Etki büyüklüklerinin eğitim politikasıyla ilgili karar sürecine birkaç faydası daha vardır. Öğretmenler birkaç öğretim metodu arasında seçim yapmak; devlet yöneticileri ya da merkezî yöneticiler personel gelişim tekliflerini plânlamak; programı oluşturan ya da geliştirenler bu programlara etkisi olabilecek uygulamaları gözden geçirmek; program seçimi yapacaklar ise bir programı ya da onun parçalarını değerlendirmek isteyebilirler. İşte bu durumlarda kıyaslama yapabilmek için ortak bir ölçüde değerlendirme açık bir deyişle meta analiz gerekmektedir (H.J.Walberg ve J.Lai, 1999, s.419).

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmamızın, eğitim politikalarını test etmekte meta analitik etki analizi yöntemi kullanılması kuramsal ve deneye dayalı yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümlerinde değinilen konuların her biri ayrı bir araştırma konusu olarak incelenebilecek ve geliştirilebilecek niteliktedir.

1. Ülkemizde meta analiz hakkında basılmış bir kitap bulunmamaktadır. Bu yüzden meta analiz çalışmasının öğrenilebilmesi ancak yabancı dille yazılmış olan kaynaklara başvurmasıyla gerçekleşecektir. Bu da araştırmacının öncelikle yabancı dile çok iyi hâkim olmasını gerektirmektedir. Bir meta analiz çalışması için ciddi bir matematiksel modelleme, işlem gücü ve bilgisayar kullanabilme yeteneğine sahip olunmalıdır. Meta analist bu özellikleri öncelikle kendinde görmelidir. Bu özelliklerin kendisinde yeterli olup olmadığını anlayabilmesi ve geliştirebilmesi için doktora

seviyesinde meta analiz dersleri konulmalıdır. Yabancı literatürde birçok meta analiz çalışması yapılmışken ülkemizde neden bugüne çok az meta analiz çalışması yapılmadığı araştırılabilir.

2. Doktora seviyesinde neden meta analiz dersleri konulmadığı, ihtiyaç mı duyulmadığı ya da öğretim programına mı alınamadığı dolayısıyla doktora ders programları zamanın ihtiyaçları göz önüne alınarak incelenebilir.

3. Günümüzde bilgiye erişim önceki zamana karşın daha kolay ve hızlı olmaktadır. Dolayısıyla meta analizi düşünülen konu hakkında yayınların bulunduğundan emin olmalıdır. Çünkü meta analiz, başka çalışmaların sonuçlarıyla başlar. Bu da ilk başta incelenen konu hakkında çalışmaların bulunmasını gerektirir. Araştırmacı meta analizini yapacağı konu hakkındaki çalışmaların varlığından emin olarak meta analize başlamalıdır. Diğer bir deyişle hangi çalışmalarda meta analiz araştırması yapılabileceği incelenebilir.

4. Ülkemizde yayınlanmamış çalışmalara ulaşmak hemen hemen imkânsız gibidir. Bu yüzden konu hakkında yayınlanmış çalışmalara ulaşılırken yayınlanmamış çalışmalara ulaşmak için de ciddi bir zaman ve para ayrılmalıdır. Dolayısıyla ülkemizde yayınlanmamış çalışmaların neden yayınlanmadıkları araştırabilir.

5. Araştırmamızda eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim alma durumunun ortalama etki büyüklüğü yöneticilerin kendi algılarına göre hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklüğünün öğretmenlerin algılarına göre de hesaplanması kıyaslama açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla araştırmamızın yöntemi ile öğretmenlerin algılarına göre eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim alma durumunun görevlerine olan etki büyüklüğü araştırılabilir.

6. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; stres yaratan durumlara ilişkin algılarında ve sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

7. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; insan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında, engelli çocuklar ile normal

çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında, öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında, güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algılarında, vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin kadın olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

8. Eğitim yöneticisinin kadın olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; bağlılığa ilişkin algılarında, rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında, liderliğe ilişkin algılarında, etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında, hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında, yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında, gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin kadın olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü küçük düzeyde belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

9. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında çok geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

10. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında geniş düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

11. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında, bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında, rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

12. Eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü; ilköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında, özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında, öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında, güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında ve

yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin erkek olmasının göreve olan ortalama etki büyüklüğü küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

13. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan etki büyüklüğü; sadece yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmasına ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan etkisi orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

14. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan etki büyüklüğü; iş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarında, özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmasına ilişkin algılarında, bilgisayar kursuna katılmasına ilişkin algılarında, güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarında, öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarında, lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarında, yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin eğitim yönetimi ve iletişimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarında eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan etkisi küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

15. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almamış olmasının ortalama etki büyüklüğü; ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına ilişkin algılarına ait çalışmada küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

16. Eğitim yöneticisi cinsiyetinin yaptığı göreve olan etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların havuzundaki 23 numaralı çalışma, 8 numaralı çalışma, 4 numaralı çalışma, 9 numaralı çalışma ve 11 numaralı çalışmaların aykırı değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

17. Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının göreve olan etki büyüklüğü incelendiğinde 55 numaralı çalışmanın aykırı değere sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun sebepleri araştırılabilir.

18. Araştırmamız sonuçlarından çıkarılan bir diğer öneri; cinsiyetin etki büyüklüğünü inceleyen meta analiz araştırmalarında, meta analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan ölçeklerin çalışmayı yapan tarafından hazırlanıp hazırlanmadığının ve bu durumun çalışmayı yapan kişinin cinsiyeti ile bir ilişkisi olup olmadığı ve ne derecede etki büyüklüğünü değiştirdiği araştırılabilir. Ancak bunun için öncelikle araştırma sahibinin kendi cinsiyetine ulaşılmalıdır. Araştırmamızda bu mümkün olamamıştır. Dolayısıyla bütün yüksek lisans ve doktora tezlerinde muhakkak araştırmacıya ait bir iletişim adresinin yer alması, sonrasında yapılacak olan çalışmalarda ihtiyaç durumunda çalışma sahibine erişilebilmeyi sağlayacaktır. Araştırmamızda dört çalışmanın sahibinin ismi hem erkek hem de kadın olarak kullanılabilmektedir. Bu yüzden sağlıklı bir analiz yapılamayacağı için araştırmamızda yer vermedik. Ancak eğitim yöneticisi cinsiyetinin yaptığı göreve ilişkin etki büyüklüğü araştırmamızda şüphemiz erkek ve kadın araştırmacılarının ölçek hazırlama oranları aynı olmasına karşılık kadın araştırmacıların hemcinslerinin performansını daha yüksek buldukları yönündedir.

19. Bir diğer öneri olarak; erkek eğitim yöneticilerinin performansının kadın eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğunu düşündüğü konularda kadın eğitim yöneticilerinin de performansını yükseltecek ne gibi çalışmaların yapılabileceği araştırılabilir.

20. Aynı şekilde kadın eğitim yöneticilerinin performansının erkek eğitim yöneticilerinin performansından daha iyi olduğunu düşündüğü konularda erkek eğitim yöneticilerinin de performansını yükseltecek ne gibi çalışmaların yapılabileceği araştırılabilir.

21. Eğitim yöneticisinin ilköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmasına rağmen hizmetiçi

eğitim almamış eğitim yöneticilerinin göreve ilişkin algılarının daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.

22. Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim alma durumunun göreve etkisi hakkında önümüzdeki on yıllarda birçok araştırma yapılacaktır. Bu yüzden, bu araştırmanın aynısı on yıl sonra tekrar edilebilir. Böylelikle eğitim yöneticisinin cinsiyetinin ve hizmetiçi eğitim alma durumunun göreve etkisi tekrar hesaplanıp, bu araştırmadaki sonuçlarla kıyaslama yapılabilir. Ayrıca sonuçta etki büyüklüğünün azalmış ya da artmış olmasına göre bunun nedeni hakkında da araştırma yapılabilir.

23. Bir çalışmanın aynısı farklı zaman dilimlerinde yapılabilir. Böylece incelenen değişkenin etki büyüklüğünün zaman içindeki değişimi daha net görülebilir. Aynı şekilde farklı yerlerde yapılabilir. Böylece incelenen değişkenin etki büyüklüğünün çalışma bölgesi değişimi incelenebilir. Bir çalışma farklı örneklem içeriklerinde de yapılabilir. Buradan da incelenen değişkenin etki büyüklüğünün örneklem içeriğine göre değişimi incelenebilir.

24. Bir çalışmanın meta analize dâhil edilebilmesi için öncelikle etki büyüklüğü araştırılan değişkenin o çalışmada incelenmiş ve değişken hakkında yeterli verinin verilmiş olması gerekmektedir. Bu yüzden öncelikle çalışmayı hazırlayanın iletişim adresini sonra çalışmalarda incelenen değişkenlere ait en azından temel istatistik verileri, sonuçlar manidar olsa da olmasa da meta analiz yapılabilmesi için verilmelidir. Dolayısıyla yüksek lisans ve doktora tezlerinin içeriğinde, sağlam bir araştırmada sunulması gerekli olan asgari değişkenlerin neler olabileceği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

(* ile işaretlenmiş kaynaklar meta analiz çalışmasında kullanılmış olan kaynaklardır.)

*Abacıoğlu, M. 2005. **Okul Müdürlerinin Çatışma Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Acar, F., Ayata, A.G. ve Varoğlu, D. 1999. **Cinsiyete dayalı Ayırımcılık: Türkiye'de Eğitim Sektörü Örneği.** Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

Açıkalın, A. 1998. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Pegem Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara.

Akçamete, C. 2004. **Kadın ve Erkek Yöneticilerin Kadınların Üst Düzey Yönetici Olmalarına Yönelik Tutumlarının ve Cam Tavan Sorununun İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Akçay, A. 2000. **Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Akçil, M. 1995. **Ortalamalar Arası Etki Genişliklerinin Meta-Analizi.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akçil, M. ve Karaağaoğlu, E. 1997. **"Meta-Analiz Yönteminin Tıp Teknolojisindeki Önemi ve Bir Uygulaması".** Devlet İstatistik Enstitüsü (Ed.), Araştırma Sempozyumu'97 Bildirileri: 24–26 Kasım 1997, Ankara, 47–51.

Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. 2004. **"Meta-Analizi".** Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, sayı 30 (2), Bursa, 107–112.

*Aktaş, B. 2005. **Lise Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçemleri Ankara İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Amirabady, M.B. 1994. **Sex Role Perceptions and Dogmatism Tendencies in Male and Female Managers.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arcak, R., Çelik, Y. ve Çelik, F. 2003. **"Gebelerde Demir Yönünden Yeterli Beslenmenin Anemi Görülme Sıklığı Üzerine Etkisine Ait Araştırmaların Meta Analizi".** Hacettepe Üniversitesi (Ed.), IV. Uluslararası Beslenme ve Diyetetik Kongresi: 2–5 Nisan 2003, Antalya.

*Argon, T. 2001. **İnsan Kaynakları Yönetimi İlkelerine İlişkin Bolu ve Düzce İlleri İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Arıcan, K. 1999. **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerde Stres Yaratan Durumlar ve Etkileri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Arıkan, G. ve Yıldırım, Ş. 1993. "**Amerikan Toplumu'nda Kadınların Yönetim Kadrolarında Yer Alma Koşulları**". Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, 45–53, Ankara.

*Artul, O. 2003. **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri Konusundaki Yeterlik Düzeyleri İstanbul İli "Avrupa Yakası" Örneği".** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bacacı-Varoğlu, D. 2001. "**Örgütsel Yaşamda Toplumsal Cinsiyet Rolleri**". S.Güney (Ed.),Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 323–345.

Bakioğlu, A. 1994. **"Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler".** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, 17–28, İstanbul.

Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. 2002. **"Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı".** Ankara Üniversitesi (Ed.), 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu: 16–17 Mayıs 2002, Ankara.

Balcı, A. 1988. **"Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: EAQ'de 1970–1985 Arasında Yapılan Araştırmalar".** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1–2, 421–434, Ankara.

Balcı, A. 2001. **"Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler".** Pegem Yayıncılık, Ankara.

*Başтepe, İ. 2002. **Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Örgütsel) Etkililik Algıları.** Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bedük, A.E. 1997. "**Okullar da Hizmet İçi Eğitim Plânlaması Yapabilmeli ve Uygulamalıdır**". Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 133, 7–8.

*Beytekin, O.F. 2004**. İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

*Bıçakçılar, F. 2002. **Liselerin ve Yöneticilerinin Özellikleri ile İş Doyum Düzeyleri İzmir İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bilgi, Z. 2001. "**Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Yazım El Kitabı".** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Birden, N. 2001. **Etkili Dinleme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Algılamalarının Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Borenstein, M., Hedges, L., Rothstein, H. 2007. **"Meta-Analysis Fixed Effect vs. Random Effects".** [http://www.meta-analysis.com/Meta-analysis_fixed_effect_vs_random_effects.pdf 01.10.2007]

Borowski, E.J. ve Borwein, J.M. 1989. **"Dictionary of Mathematics".** Collins Reference, London.

*Bülbül, H. İ. 2005. **İlköğretim Yöneticilerinin Öğretmen ve Öğrencilerle İlgili Aldıkları Sorunlar.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Can, A. **"Meta-Analiz".** [http://www20.uludag.edu.tr/~acan/studies/metaanaliz.pdf 31.03.2005]

Can, N. 2004. "**Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları**" Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:1, Sayı: 16, 103–119, Kayseri.

Canman, D. 1979. **Türk Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Ölçme ve Değerlendirme**. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:181, Ankara.

Cohen, J. 1988. ***"Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences".*** Academic Pres., New York.

Cohen, J., Welkowitz, J. ve Ewen R.B. 2000. **"Introductory Statistics for The Behavioral Sciences".** Harcourt Brace College Publishers, Orlando.

Coleman, M. 1996. **"The Management Style of Female Headteachers".** Educational Management and Administration, Vol 24(2), 163–174. SAGE Publications: London.

Cook, T.D., Cooper, H., Cordray, D.S., Hartmann, H., Hedges, L.V., Light, R.J., Louis, T.A., ve Mosteller, F. 1992. **"Meta-Analysis For Explanation: A Casebook".** Russell Sage Foundation, New York.

Çağatay, P. 1994. **Meta Analizi ve Sağlık Bilimlerine Uygulanması.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çağatay, P., Şenocak, M., Dişçi, R. ve Odabaşı, G. 1996. **"Meta Analiz"**. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt: 27, Sayı: 3, İstanbul, 172–177.

Çakmak, A. 1984. "**Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçinde Yetiştirilmelerine İlişkin Bir Araştırma**".Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, Ankara.

*Çelik, V. 2002. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Adana İl Merkezi Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

*Çelik, H. 2004. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Yeterlikleri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelikten, M., Yeni, Y. 2004. "**Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsyet Açısında Değerlendirilmesi**". Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 2, Kastamonu, 305–314.

Çelikten, M. 2004. "**Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği**". Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 17, 91–118.

*Çetin, Ş. 2001. **Lise Müdür ve Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışları ve Okul Başarısı.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, K. ve Yalçın, M. 2003. **"MEB Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi".** Ankara Üniversitesi (Ed.), 21. Yüzyıl Eğitim

Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191, Ankara.

*Çiçek, A. 2002. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.** Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Çiftçi, Y. 2002**. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Çinko, N. 2004. **İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, E. 2002. **"Eğitimde Küreselleşme".** Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, Sayı: 6, Ankara, 87–98.

Doğan, H. 1997. "**Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**". Pegem Yayıncılık, Ankara.

*Doğan, S. 2005. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durlak, J.A. 2003. **"Basic Principles of Meta-Analysis".** M.C. Roberts, S.S. Ilardi (Ed.), Handbook of Research Methods in Clinical Psychology, Blackwell Publishing Ltd, İngiltere, 196–209.

*Durmuş, F. 2002. **Lise Yöneticilerinin Liderlik ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin Öz değerlendirmeleri.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eagly, A.H., Blair, S.J.K., Johnson, T. 1990."**Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis**". Psychological Bulletin, Cilt: 108, Sayı: 2, 233–256.

Eagly, A.H., Blair, S.J.K., Johnson, T. 1992."**Gender and Leadership Style Among School Principals: A Meta-Analysis**". Educational Administration Quarterly, Cilt: 28, Sayı: 1, 76–102.

Eckman, E.W. 2004. **"Does Gender Make a Difference? Voice of Male and Female High School Principals".** Planning and Changing, Vol 24, No 3&4, 192–208.

Egger M., Ebrahim S. ve Smith G.D. 2002. **"Where Now For Meta-Analysis?".** International Journal of Epidemiology; Academic Research Library, 31, Sayı: 1, 1-5.

Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M. ve Minder, C. 1997. **"Bias In Meta-Analysis Detected By A Simple, Graphical Test".** British Medical Journal, 315, 7109; Health Module, 629–634.

Egger, M., Smith G.D. ve O'rourke K. **"Systematic Reviews".** Chapter 1: Rationale, Potentials, and Promise Of Systematic Reviews. [http://bmjpg.com/books/sysrev/chapter1.pdf 31.03.2005]

Eğitim-Sen 1. Kadın Kurultayı Komisyon Raporu, 2–3–4 Temmuz 2004, Ankara.

Ensari, H. 1991. **"Eğitim Yönetiminde Kadın".** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 3, 107–110, İstanbul.

Ercan,İ., Kan, İ. 2006. "**Ölçme ve Ölçmede Hata**". Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, İstanbul, 51–56.

*Erdoğan, T. 2005. **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ergen, N. 1978. " **Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmetiçi Eğitimi (Bir Model Önerisi)**". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Ergene, T. **"Effectiveness of Test anxiety Reduction Programs: A Meta-Analysis Review".** Doktora Tezi. Ohio University. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/tuncay.html 31.03.2005]

Ergene, T. 2003. **"Sınav Kaygısını Azaltma Programlarının Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması".** İnönü Üniversitesi (Ed.),VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 09–11 Temmuz 2003, Malatya.

Ergin, A. ve Çınkır, Ş. 2005. **"Eğitim Yönetiminde Kadınlar".** Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Yıl: 5, Sayı: 18, Ankara, 83–96.

*Ergin, B. 1998. **Çanakkale İli Ortaöğrenim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefemizi Algılama Düzeyleri.** Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

*Ergün, H. 2005. **Okul Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterlik Düzeyleri Sakarya İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

*Ergün, O. 1998. **İlköğretim Okulu Yöneticilerini Yönetici Olmaya Güdüleyen Gereksinimlerinin Önem Derecesi ve Karşılanma Düzeyi.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Erkan, İ.1999. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimsel Gelişimleri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Fezan, Ş., Özdamar, K. ve Öner, K.S. 2000. **"Meta Analizin Tıpta Kullanımı ve Bir Uygulama".** Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, Eskişehir, 137–155.

Fındıkçı, İ. 2000. **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Alfa Yayıncılık.

Fındıkçı, İ. 1994. **Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme.** Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Fields, J.C. 1982. **"Principals and Management Training Needs".** NASSP Bulletin, Vol 66, 36–40. SAGE Publications: London.

Gaziel, H. 1989.**"The Effectiveness of In-Service Training Systems for School Principals: A Comparative Study".** International Revew of Administrative Sciences, Vol 55, 653–666. SAGE Publications: London.

Gill, B.A.1994. **"Educators and Visionaries: Womenin Educational Administration in New Brunswick".** ERIC Digest Series Number EA 025 606 http://ericae.net/ericdb/ED368035.htm

Glass, G. 1976. **"Primary, Secondary, And Meta-Analysis of Research".** Educational Researcher, 5, 3–8.

Glass, G. 1977. **"Integrating Findings: The Meta Analysis of Research".** Review of Research in Education, 5, 351–379.

Glass, G., Mcgaw, B., ve Smith, M.L. 1981. **"Meta -Analysis in Social Research".** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Göçmen, G.B. 2004. **"Meta Analizin Genel Bir Değerlendirmesi".** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, 209–214.

Göçmen, G.B. 2003. **"Effectiveness of Frequent Testing Over Academic Achievement: A Meta Analysis".** Doktora tezi, Ohio University. Ohio, USA. (ProQuest UMI Microform: 3099579)

*Gökoğlu, B. 2005. **İlköğretim Okulu Müdürlüklerin Yönetimsel Sorunları: İzmir Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Görgin, E.G. 2003. **İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri Siirt İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Gücüm, B. 1990. **"Meta Analizi Yaklaşımı".** Çağdaş Eğitim, Yıl:15, Sayı:161, 9–12.

Gülırmak, H.G. 1996. "**İlköğretim Okulu Müdürlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi**". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, H., Ünlü, M., Akkaya, A. ve Şahin, Ü. 1997. **"Ortalamalar Arası Etki Genişliklerinin d-indekslerinin) Meta Analizi".** Devlet İstatistik Enstitüsü (Ed.), Araştırma Sempozyumu'97 Bildirileri. 24–26 Kasım 1997, Ankara, 41–46.

*Gürsoy, C. 2004. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güdeleyici Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Tokat İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güzelant, A. ve Saltık, A. 1996. **"Araştırma Sonuçlarının Sentezi: Meta – Analiz".** Klinik Gelişim Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, Edirne, 4087–4091.

Hamer, R.M. ve Pippa M.S. **"SAS Tools for Meta-Analysis".** (Paper Nr: 250) Proceedings of the Twenty-Seventh Annual SAS; Users Group International Conference Cary, NC: SAS Institute Inc. [http://www2.sas.com/proceedings/sugi27/p250-27.pdf 31.03.2005]

Hauck, W.W. 1989. **"Odds Ratio Inference From Stratified Samples".** Communications in Statistics, 18A, 767–800.

Hedges, L.V. ve Olkin, I. 1980. **"Vote-Counting Methods in Research Synthesis".** Psychological Bulletin, Cilt: 88, 359–369.

Hedges, L.V. 1982. **"Analyses, Reanalyzes, and Meta Analysis".** Contemporary Education Review, 1, 157–165.

Hedges, L.V. ve Olkin, I. 1985. **"Statistical Methods for Meta-Analysis".** Academic Press, Orlando.

Hesapçıoğlu, M. ve Özcan, Ş. 2005. **"Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi".** Nobel Yayınları, Ankara.

Huffcutt, A.I. ve Arthur W.Jr. 1995. **"Development of a New Outlier Statistic for Meta-Analytic Data".** Journal of Applied Psychology, Cilt: 80, Sayı: 2, 327–334.

Huffcutt, A.I. 2002. Handbook Of Research Methods In Industrial And Organizational Psychology. Steven G. Rogelberg (Ed.), **"Research Perspectives on Meta Analysis".** Blackwell Publishers Ltd. Oxford, 198–215.

Hunter, J.E., Schmidt, F.L. ve Jackson, G.B. 1982. **"Meta-Analysis: Cumulating Research Findings Across Studies".** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Hunter, J.E. ve Schmidt, F.L. 1990. **"Methods of Meta-Analysis Correcting Error and Bias in Research Findings".** The Publisher of Professional Social Science. Newbury Park, London, New Delhi.

Hyde, J.S. 1990. "**Meta Analysis and the Psychology of Gender Differences**". Journal of Women in Culture and Society, Cilt: 16, Sayı: 1, The University of Chicago, 55–73.

*İbicioğlu, C. 1999. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları.** Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

*İnce, M.G. 2004. **Özel İlköğretim Okulu Müdürleri ile Resmi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Teknolojiye İlişkin Tutumları.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jackson, G. 1980. **"Methods For Integrative Reviews".** Review Of Educational Research, Cilt: 50, 438–460.

Jackson, M.E.B. 2005. "**Gender Difference in Pricipal Motivations**" Doktora tezi, Florida International University, Miami, USA. (ProQuest UMI Microform: 3169449)

Karabayır, E. 2004. **Okul Yöneticilerinin Okul Sağlığı Algılamaları ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaçay, Y. 2005. **Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Ölçme ve Değerlendirme.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaya, Ş. 2005. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Kaya, S. 1997. **Özel Okul Yöneticilerinin Özel Okul Politika ve Uygulamalarına İlişkin Görüşler.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Kayıkçı, K. 1997. **Genel Liselerde Yönetici Öğretmen İletişimi Engellerine İlişkin Yöneticilerle Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri İstanbul İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaykanacı, M. 2003. "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman**". Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:11, No:1, 137–158, Kastamonu.

*Keven, S. 2003. **Özel ve Resmi Statülü İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Vizyon Geliştirmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

*Kırılmaz, E. 2005. **Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Korkmaz, İ. 1998. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Müfettişlerin Yönetici Teftiş ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri Ankara İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köklü, N. 1994. **"Meta Analiz İçin Etki Büyüklüğü Ölçümleri Konusunda Kendall Tau'sunu Spearman Rho'suna Dönüştürmek İçin Tablo Andrew R.Gilpin 'den çeviri".** Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:27, Sayı:1, Ankara, 329–334.

Köklü, N. 1998. **"Araştırma Bulgularının Bütünleştirilmesinde Meta Analiz Teknikleri".** Türkiye'de Eğitim Yönetimi, H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu (Ed.), Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları 3, İstanbul, 177–186

Köymen, Ü. ve Şahin, M.C. **"Internet Tabanlı Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Bir Yöntem Olarak Meta-Analiz: Türleri, İşlem Basamakları, Avantajları, Sınırlılıkları ve Eleştiriler".** [http://uecalistay.mersin.edu.tr/uzakcalistay/mehmet_can_sahin.ppt 31.03.2005]

Kulik, J. 1983. **"Book Review. Review of G.V. Glass et. Al. , Meta Analysis in Social Research".** Evaluation News 4, 101–105. SAGE Publications: London.

Kutaniş, Ö. ve Alpaslan, S. 2006. **"Girişimci ve Yönetici Kadınlar Farklı mıdır?".** Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:8, Sayı:2, 139–153, Afyonkarahisar.

Küçükönder, H., Efe E., Şahin M. ve Üçkardeş F. 2005. **"Meta Analizde Modeller ve Kullanılan Yöntemler".** GAP IV. Tarım Kongresi, 21–23 Eylül 2005, Şanlıurfa.

*Kültür, Y.Z. 2006. **Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması.** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Leblanc, R. 2002. "**The Principalship: Five Women Principals' Relationships and Responsibilities**". Yüksek Lisans Tezi, University of Ottawa, Kanada. (ProQuest UMI Microform: MQ76598)

Leithwood, K.A., Stanley, K., Montgomery, D.J.1984.**"Training Principals for School Improvement".** Education and Urban Society, Vol 17, 49–71. SAGE Publications: London.

Light, R. ve Smith, P. 1971. **"Accumulating Evidence: Procedures for Resolving Contradictions Among Different Research Studies".** Harvard Educational Reviews, 41, 429–471.

Lipsey, M.W. ve Wilson, D.B. 2001. **"Practical Meta-Analysis".** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Long, J. 2001. **"An Introduction to and Generalization of the Fail-Safe N".** Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355)

Lyons, L.C. **"Meta - Analysis: Methods of Accumulating Results Across Research Domains".** [http://www.lyonsmorris.com/lyons/MetaAnalysis.htm 31.03.2005]

Madden, T. 2003. **"Okul Yöneticileri Ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi Eskişehir İli".** Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mangino, C. 2004. **"A Meta-Analysis of Dunn and Dunn Model Correlational Research with Adult Populations".** Doktora tezi, St. John's University. New York, USA. (ProQuest UMI Microform: 3141569)

Marshall, C.1979. **"Career Socialization of Women in School Administration".** ERIC Digest Series Number EA 011 669 http://ericae.net/ericdb/ED170908.htm

May, S.J. 2003. "**The Impact of Technology on Job Effectiveness: Perceptions of High-School Principals**". Doktora tezi, Northern Illinois University, USA. (ProQuest UMI Microform: 3092262)

McDaniel, C.M. 2006. "**Leadership Styles of Female Educational Leaders and Female Police Leaders: A Comparative Study**" Doktora tezi, Northern Arizona University, USA. (ProQuest UMI Microform: 3255345)

M.E.B. XIV.Millî Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler, Kararlar, 27-29 Eylül 1993, İstanbul.

M.E.B. XVI.Millî Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler, Kararlar, 22-26 Şubat 1999, İstanbul.

Mehan, H. 2001. **Yönetici Eğitiminde Seminer Yöntemi, Eğitim Hizmeti Veren Kuruluşlar ve Yöneticilere Yönelik Seminer Faaliyetlerine İlişkin Bir Araştırma.** Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Mertz, N.T. 2002. **"Longitudinal Study of Women in School Administration, 1972–2002".** ERIC Digest Series Number SO 034 453 http://ericae.net/ericdb/ED471592.htm

Mertz, N.T.ve McNeely, S.R. 1998. "**Women on the Job: A Study of Female High School Principals**". Educational Administration Quarterly, Cilt: 34, Sayı: 2, 196–222.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1988. "**Hizmetiçi Eğitim, Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler**". Ankara.

Mohan, Y. 2001. **Kadın Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Bir Uygulama.** Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Morsink, H.M. 1970. **"Leader Behavior of Men and Women Principals".** NASSP Bulletin, Vol 54, 80–87. SAGE Publications: London.

*Morsünbül, A. 2005. **İlköğretim Müfettişlerinin Rol Davranış Boyutlarında İletişimlerine İlişkin Yönetici ve Müfettiş Görüşleri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Mosrie, D. 1990. "**An Effective Principal Training and Support System**". NASSP Bulletin, Vol 74, 12–15. SAGE Publications: London.

Mosteller, F. ve Colditz, G. A. 1996. **"Understanding Research Synthesis Meta Analysis".** Annual Review Publication Health, 17, 1–23

Mosteller, F. ve Bush, R. R. 1954. **"Selected Quantitive Techniques".** G. Lindzey (Ed.), Handbook of Social Psychology, Cilt:1, Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Motaref, S. 1987. **"Women in Educational Administration: An Analytical Synthesis and Summing Up of What we Know and Don't Know".** Doktora tezi, The Florida State University College of Education, Florida, USA. (ProQuest UMI Microform: 8721852)

Murphy, K.R. 2003. **"Validity Generalization A Critical Review".** Lawrence Erlbaum Associtates Publishers, London.

Nakipoğlu, F. 1998. **Türkiye'de Kadın Yöneticilerin İş Yerlerinde Karşılaştıkları Sorunlar.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nalbant, M. 2002. **"Kamu Çalışanlarının Kadın Yöneticilerde Liderlik Davranışlarını Algılamaları ve Bir Anket Çalışması".** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Namlu, N. 2001**. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Ekip Liderliği Özellikleri ve İletişim Becerilerine Dayalı Çatışma Eğilimleri.** Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Noortgate, W. ve Onghena, P. 2003. **"Multilevel Meta-Analysis: A Comparison With Traditional Meta-Analytical Procedures".** Educational and Psychological Measurement, Vol. 63, No. 5, October 2003, 765–790.

Nural, E. 1999. **Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimde Uzmanlık Hizmetleri Gereksinimi Konusundaki Görüşleri Trabzon İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Olkin, I. 1999. **"Diagnostic Statistical Procedures in Medical Meta Analysis".** Stat-Med, 18, 2331–2341.

*Onur, M. 1997. **Giresun İli Merkez Liselerindeki Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerinin Rehberlik Anlayışlarının İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

*Özcan, Ö. 2003. **Lise ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Müdür ve Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

*Özdemir, T. 2002. **İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kriz Yönetimi Konusundaki Koordinasyon Yeterliklerinin Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özkaya, S. A. 1988. **Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Paddock, S.C. 1980.**"Women Principals: The Rule or the Exception?".** NASSP Bulletin, Vol 64, 1–4. SAGE Publications: London.

*Paskal, K. 2001. **Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Bu Okullarda Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Görevleri ve Rehberlik**

Hizmetleri İle İlgili Bilinçlilik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pillemer, D. ve Light, R. 1980. **"Synthesis Outcomes: How To Use Research Evidence From Many Studies".** Harvard Educational Reviews, 50, 176–195.

Porkess, R. 1988. **"Dictionary of Statistics".** Collins Reference, London.

Rosenthal, R. 1991. **"Meta- Analytic Procedures for Social Research".** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Rosenthal, R. ve Rosnow, R.L. 1991. **"Essentials of Behavioral Research Methods and Data Analysis".** McGraw-Hill, 2. Baskı, Boston.

Rudy, A.C. **"A Meta-Analysis of the Treatment of Anorexia Nervosa: A Proposal".** Ithaca College. [http://www.ithaca.edu/students/arudy1/download/metaanalysis_manuscript.doc 31.03.2005]

Rust, R. 1990. **"Estimating Publication Bias in Meta Analysis".** Journal of Marketing Research, 27, 220–226.

*Sağır, M. 2005. **İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde, Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algıları.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sağlık Bakanlığı [http://sbu.saglik.gov.tr/tusp/turkce/mudahale_alanlari/genclik/ 26.12.2007]

*Sağnak, M. 1999. **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Etik İklim Türlerine İlişkin Algı ve Doyum Düzeyleri.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Saraç, G. 2004. **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Denetim Odaklarına Göre Yetkilerini Kullanma Eğilimlerinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Scargle, J.D. 2000**. "Publication Bias: The File-Drawer Problem in Scientific Inference".** Journal of Scientific Exploration, Cilt: 14, No. 1, 91–106.

Schulze, R. 2004. **Meta-Analysis A Comparison of Approaches**. Hogrefe And Huber Publishers, Göttingen, Germany.

Serper, Ö. ve Aytaç, M. 1988. **"Örnekleme".** Filiz Kitapevi, İstanbul.

*Sevgi, M. 2004. **İlköğretim Okulu ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları.** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Smith, M.L. ve Glass, G. 1977. **"Meta -Analysis of Psychotherapy Outcome Studies".** American Psychologist, Sayı: 32, 752–760.

Spiegel, M.R. 1961. **"Theory and Problems of Statistics".** Schaum Publishing, NewYork.

Song, F., Khan, K. S., Dinnes, J. ve Sutton, A. J. 2002. **"Asymmetric Funnel Plots And Publication Bias In Meta-Analyses Of Diagnostic Accuracy".** International Journal of Epidemiology, 31, 1, Academic Research Library, 88–95.

Soyutürk, M. 2001. **Yönetimde Kadının Yeri.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, F. 1999. **Meta Analizinin Tıpta Kullanımı ve Bir Uygulama.** Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin, M.C. ve Köymen, Ü. 2004. **"Internet Tabanlı Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Bir Yöntem Olarak Meta-Analiz: Türleri, İşlem Basamakları, Avantajları, Sınırlılıkları ve Eleştiriler"** .

Mersin Üniversitesi (Ed.), 30 Nisan 2004 ÖYP-YUUP Uzaktan Eğitim Çalıştayı 2004, Mersin.

Şahin, M.C. ve Tekdal, M. 2005. **"Internet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması".** Akademik Bilişim Konferansı- 05, 4–6 Şubat 2005 -Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Şahin, N.D. 2002. **"Çalışma Yaşamında Kadın Yöneticiler ve Muğla Örneği".** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Şahin, S. 2003. **Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler.** Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Şahin, M.P. 2000. **Genel Lise Yöneticilerinin Yönetici-Öğrenci İletişimini Etkileme Girişimleri Ankara İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, E. 1999. **Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimle Yetiştirilmelerine İlişkin Politika ve Uygulamalar.** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Şeyhoğlu, M. 2005. **Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tan, M. 2002. **"Eğitim Yönetiminde Kadınlara Yer / Gerek Var mı?".** Ankara Üniversitesi (Ed.), 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu: 16–17 Mayıs 2002, Ankara.

Taşdemir, N. E. 2001. **Farklı Cinsiyetteki Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri.** Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Taymaz, H. 1997. **"Hizmetiçi Eğitim".** Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, 3.baskı, Ankara.

Tekin, H. 1991. "**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**".Yargı Kitap ve Yayınevi, Ankara.

Terzi, N. 2002. "**Lisansüstü Eğitimde 20. Yıl Lisansüstü Tez Yazım El Kitabı".** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Teubner, U. 1996. "**İki Cinsli Sistemin Feminist Teorinin Oluşturulmasındaki Önemi ya da Cinsiyet Kategorisinin Bazı Paradoksal Yönleri Üzerine**". Akademik Yaşamda Kadın, Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, Sayı:6, Ankara, 404–410.

Tezcan, M. 2002. **"Küreselleşmenin Eğitim Boyutu".** Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, Sayı:6, Ankara, 56–60.

Thalheimer, W. ve Cook, S. **"How to Calculate Effect Sizes from Published Research: A Simplified Spreadsheet".** [http://www.work-learning.com/white_papers/effect_sizes/Effect_Sizes_Spreadsheet.xls 29.09.2006]

The American Heritage Student Dictionary. 1994. Houghton Mifflin Company, New York.

Tonbul, Y. 1996. **Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliğine İlişkin Algıları.** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Turan, E. 1998. **Klinik Çalışmalara Uygun İstatistiksel Tekniklerin Uyum ve Kıyaslamaları Üzerine Bir Araştırma.** Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. 2002. "**Liderlik Özellikleri**". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:8, Sayı:31, Ankara, 48–60.

Ural, K. 2002. **Kadın Yöneticilerin Liderlik Konsepti ve Bir Araştırma.** Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

*Ural, A. 1997. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri.** Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Urlu, R. 2002. **Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımları Niğde İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

*Urungu, A. 2000. **İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Koordinasyon Yöntemlerini Kullanma Düzeyi.** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Usluer, L. 2000. **Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ankara İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Uysal, A. 2001. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, S. 1994. "**İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları**". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:9, İstanbul.

*Üstüner, M. 1999. **Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali Malatya İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üstüngüler, H. 2004. **Türk Kamu Yönetiminde Kadın Yöneticiler Sakarya İli Örneği.** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

*Yavuz, M. 2002. **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi.** Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Vandenberghe, R., Kelchtermans, G., Maes, F. 2000. **"Valuable In-Service Training Evaluation by Principals".** ERIC Digest Series Number SP 039 462 http://ericae.net/ericdb/ED446032.htm

VanDerLinden, K.M. 2004. "**Gender Difference in the Preparation and Promotion of Community College Administrators**". Community College Review, Cilt: 31, Sayı: 4, 17–35.

Walberg, H.J. ve Lai, J. 1999. Educational Policy, Gregory J. Cizek (Ed.). **"Meta – Analytic Effects for Policy".** Academic Pres., San Diego, 419-453.

Weng, C. 2004. **"Meta-Analysis of Teacher Burnout in Public Schools in The United States".** Doktora tezi, The University of South Dakota, USA. (ProQuest UMI Microform: 3138443)

Whitaker, K.S.ve Lane, K.1990. "**What is a Woman's Place in Educational Administration?**". The Education Digest, 56, 3, Academic Research Library, 12–16.

Wilson, D.B. **"Analysis of Meta-Analytic Data".** Meta-Analysis Stuff. [http://mason.gmu.edu/~dwilsonb/downloads/analysis_overheads.ppt 06.09.2005]

Wolf, F.M. 1986. **"Meta-Analysis Quantitative Methods for Research Synthesis".** Beverly Hills, CA: Sage Publications.

*Yıldırım, B. 2001. **Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi.** Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yıldız, N.Ç. 2002. **Verilerin Değerlendirilmesinde Meta Analizi.** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Yılmaz, N. 2005. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zheng, H.Y., Carpenter-Hubin, J. 1999.**"Exploring Gender Differences in America's School Adminintrator Workforce: Statistical Evidence from National Surveys".** ERIC Digest Series Number EA 029 967 http://ericae.net/ericdb/ED432817.htm

EK 1

Kodlama Protokolü

I. ÇALIŞMA KİMLİĞİ

1. Çalışma kimlik numarası _ _
2. Yazar : _____
3. Çalışma yılı _ _ _ _
4. Çalışmanın yapıldığı yer _ _

01	=	Adana	21	=	Diyarbakır	42	=	Konya	63	=	Şanlıurfa
02	=	Adıyaman	22	=	Edirne	43	=	Kütahya	64	=	Uşak
03	=	Afyon	23	=	Elazığ	44	=	Malatya	65	=	Van
04	=	Ağrı	24	=	Erzincan	45	=	Manisa	66	=	Yozgat
05	=	Amasya	25	=	Erzurum	46	=	Kahramanmaraş	67	=	Zonguldak
06	=	Ankara	26	=	Eskişehir	47	=	Mardin	68	=	Aksaray
07	=	Antalya	27	=	Gaziantep	48	=	Muğla	69	=	Bayburt
08	=	Artvin	28	=	Giresun	49	=	Muş	70	=	Karaman
09	=	Aydın	29	=	Gümüşhane	50	=	Nevşehir	71	=	Kırıkkale
10	=	Balıkesir	30	=	Hakkari	51	=	Niğde	72	=	Batman
11	=	Bilecik	31	=	Hatay	52	=	Ordu	73	=	Şırnak
12	=	Bingöl	32	=	Isparta	53	=	Rize	74	=	Bartın
13	=	Bitlis	33	=	İçel (Mersin)	54	=	Sakarya	75	=	Ardahan
14	=	Bolu	34	=	İstanbul	55	=	Samsun	76	=	Iğdır
15	=	Burdur	35	=	İzmir	56	=	Siirt	77	=	Yalova
16	=	Bursa	36	=	Kars	57	=	Sinop	78	=	Karabük
17	=	Çanakkale	37	=	Kastamonu	58	=	Sivas	79	=	Kilis
18	=	Çankırı	38	=	Kayseri	59	=	Tekirdağ	80	=	Osmaniye
19	=	Çorum	39	=	Kırklareli	60	=	Tokat	81	=	Düzce
20	=	Denizli	40	=	Kırşehir	61	=	Trabzon	82	=	Türkiye
			41	=	Kocaeli	62	=	Tunceli	83	=	Bilinmiyor

5. Çalışmanın basım şekli _
   1= Yüksek lisans tezi
   2= Doktora tezi

II. ÇALIŞMA İÇERİĞİ

6. Çalışmanın örneklem içeriği _
   1= İlköğretim yöneticileri (8 yıl)
   2= Ortaöğretim yöneticileri (3 yıl)
   3= İlköğretim ve ortaöğretim yöneticileri (8 ve 3 yıl karışık)
7. Çalışma modeli _
   1= Tarama
   2= Diğer
8. Çalışmanın uygulama bölgesi _
   1= Merkez
   2= Merkez dışı
   3= Merkez ve dışı
   4= Bilinmiyor

9. Uygulanan ölçek _
   1= Uygulamacı tarafından hazırlanmış
   2= Uygulamacı tarafından hazırlanmamış
   3= Bilinmiyor

10. Kullanılan ölçeğin ön uygulaması yapılmış mı? _
    1= Evet
    2= Hayır
    3= Bilinmiyor

III. ÇALIŞMA VERİLERİ

11. Kullanılan ölçeğin boyut sayısı (00=Bilinmiyor) _ _
12. Kullanılan ölçeğin madde sayısı(00=Bilinmiyor) _ _
13. Çalışmanın uygulandığı toplam yönetici sayısı _ _ _
14. Çalışmanın uygulandığı erkek yönetici sayısı _ _ _
15. Çalışmanın uygulandığı erkek yöneticilerin her bir boyuttaki aritmetik ortalama değeri _ _ , _ _
16. Çalışmanın uygulandığı erkek yöneticilerin her bir boyuttaki standart sapma değeri _ _ , _ _
17. Çalışmanın uygulandığı kadın yönetici sayısı _ _ _
18. Çalışmanın uygulandığı kadın yöneticilerin her bir boyuttaki aritmetik ortalama değeri _ _ , _ _
19. Çalışmanın uygulandığı kadın yöneticilerin her bir boyuttaki standart sapma değeri _ _ , _ _
20. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısı _ _ _
21. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim alanların her bir boyuttaki aritmetik ortalama değeri _ _ , _ _
22. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim alanların her bir boyuttaki standart sapma değeri _ _ , _ _
23. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim almayanların sayısı _ _ _
24. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim almayanların her bir boyuttaki aritmetik ortalama değeri _ _ , _ _
25. Çalışmanın uygulandığı yöneticilerin çalışma ile ilgili hizmet içi eğitim almayanların her bir boyuttaki standart sapma değeri _ _ , _ _

EK 2

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Çalışma Numaralı Tablosu

ÇALIŞMA NUMARASI	HAZIRLAYAN	YIL	ÜNİVERSİTE	TEZ ADI	YER
1	Aycan Çiçek	2002	Ankara Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri	Ankara
2	Abdullah Uysal	2001	Yıldız Teknik Üniversitesi	İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları	İstanbul
3	Şahin Çetin	2001	Marmara Üniversitesi	Lise müdür ve müdür yardımcılarının liderlik davranışları ve okul başarısı	İstanbul
4	Fatih Durmuş	2003	Marmara Üniversitesi	Lise yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarına ilişkin öz değerlendirmeleri	İstanbul
5	Kadir Paskal	2001	Marmara Üniversitesi	Okul yöneticilerinin (İlköğretim okulu müdürlerinin) bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri	İstanbul
6	Yasemin Çiftçi	2002	Marmara Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki	İstanbul
7	Nurcan Çinko	2004	Marmara Üniversitesi	İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	İstanbul
8	Halil İbrahim Bülbül	2005	Marmara Üniversitesi	İlköğretim yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle ilgili aldıkları sorunlar	İstanbul
9	Gamze Saraç	2004	Marmara Üniversitesi	İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin denetim odaklarına göre yetkilerini kullanma eğilimlerinin incelenmesi	İstanbul
10	Neriman Yılmaz	2005	Yıldız Teknik Üniversitesi	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyleri	İstanbul
11	Mürüvvet Abacıoğlu	2005	Yıldız Teknik Üniversitesi	Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi	İstanbul
12	Esma Kırılmaz	2005	Yıldız Teknik Üniversitesi	Yöneticilik eğitimi faktörüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin karşılaştırılması (İstanbul ili örneği)	İstanbul
13	Melek Giray İnce	2004	Yıldız Teknik Üniversitesi	Özel ilköğretim okulu müdürleri ile resmi ilköğretim okulu müdürlerinin teknolojiye ilişkin tutumları	İstanbul
14	İsa Korkmaz	1998	Gazi Üniversitesi	İlköğretim okulu müdürlerinin, müfettişlerin yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)	Ankara
15	Yusuf Ziya Kültür	2006	Gazi Üniversitesi	Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması	Ankara
16	Soner Doğan	2005	Gazi Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki	Ankara

17	Orhan Ergün	1998	Gazi Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerini yönetici olmaya güdüleyen gereksinimlerinin önem derecesi ve karşılanma düzeyi	Ankara
18	Mustafa Onur	1997	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Giresun ili merkez liselerindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin rehberlik anlayışlarının incelenmesi	YÖK
19	Mehmet Üstüner	1999	Hacettepe Üniversitesi	Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen morali (Malatya ili örneği)	Ankara
20	Cevdet Gürsoy	2004	Hacettepe Üniversitesi	İlköğretim okulu müdürlerinin güdüleyici davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Tokat ili örneği)	Ankara
21	Bediha Aktaş	2005	Hacettepe Üniversitesi	Lise yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme biçemleri (Ankara İli Örneği)	Ankara
22	Murat Şeyhoğlu	2005	Hacettepe Üniversitesi	Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri = Teachers' and principals' computer anxiety level	Ankara
23	Bilal Yıldırım	2001	Fırat Üniversitesi	Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi	YÖK
24	Veli Çelik	2002	Çukurova Üniversitesi	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları (Adana il merkezi örneği)	YÖK
25	Emine Gülsemin Görgin	2003	Yüzüncüyıl Üniversitesi	İlköğretim yöneticilerinin çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı yönetme biçimleri (Siirt ili örneği)	YÖK
26	Özgür Özcan	2003	Selçuk Üniversitesi	Lise ve dengi okul müdürlerinin liderlik davranışlarının müdür ve öğretmen algısı açısından incelenmesi	YÖK
27	Cengiz İbicioğlu	1999	İnönü Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları	YÖK
28	Mustafa Yavuz	2002	Selçuk Üniversitesi	İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinde iş doyumu, denetim odağı ve demografik faktörlerin zaman yönetimiyle ilişkisi	YÖK
29	Ahmet Akçay	2000	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Ortaöğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkileme davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi	YÖK
30	Bayram Ergin	1998	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Çanakkale ili ortaöğrenim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri	YÖK
31	Rıfkı Urlu	2002	Niğde Üniversitesi	Okul yöneticilerinin yönetimsel yaklaşımları (Niğde ili örneği)	YÖK
32	Sibel Keven	2003	Niğde Üniversitesi	Özel ve resmi statülü ilköğretim okulları yöneticilerinin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumlarının karşılaştırılması	YÖK
33	Nuri Namlu	2001	Anadolu Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin ekip liderliği özellikleri ve iletişim becerilerine dayalı çatışma eğilimleri	YÖK
34	Semiha Şahin	2003	Dokuz Eylül Üniversitesi	Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler	İzmir
35	Kemal Kayıkcı	1997	Dokuz Eylül Üniversitesi	Genel Liselerde Yönetici Öğretmen İletişimi Engellerine İlişkin Yöneticilerle Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri (İstanbul İli Örneği)	İzmir
36	Ferhan Bıçakçılar	2002	Dokuz Eylül Üniversitesi	Liselerin ve Yöneticilerinin Özellikleri ile İş Doyum Düzeyleri (İzmir İli Örneği)	İzmir

37	Burcu Gökoğlu	2005	Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Okulu Müdürlüklerin Yönetimsel Sorunları: İzmir Örneği	İzmir
38	İsmail Baştepe	2002	Ankara Üniversitesi	Normal ve taşımalı eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları	Ankara
39	Müge Pınar Şahin	2000	Ankara Üniversitesi	Genel lise yöneticilerinin yönetici-öğrenci iletişimini etkileme girişimleri (Ankara ili örneği)	Ankara
40	Ayşe Urungu	2000	Ankara Üniversitesi	İlköğretim okulları yöneticilerinin koordinasyon yöntemlerini kullanma düzeyi	Ankara
41	Ayhan Ural	1997	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri	Bolu
42	Türkan Argon	2001	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin bolu ve düzce illeri ilköğretim okulları yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi	Bolu
43	Sedat Kaya	1997	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Özel okul yöneticilerinin özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin görüşler	Bolu
44	Kemal Arıcan	1999	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerde stres yaratan durumlar ve etkileri	Bolu
45	İbrahim Erkan	1999	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimsel gelişimleri	Bolu
46	Mesut Sağnak	1999	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel etik iklim türlerine ilişkin algı ve doyum düzeyleri	Bolu
47	Talip Özdemir	2002	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliklerinin değerlendirilmesi	Bolu
48	Mehmet Sevgi	2004	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumları	Bolu
49	Hasan Çelik	2004	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri yeterlikleri	Bolu
50	Aycan Morsünbül	2005	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim müfettişlerinin rol davranış boyutlarında iletişimlerine ilişkin yönetici ve müfettiş görüşleri	Bolu
51	Tuncay Erdoğan	2005	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri	Bolu
52	Mahmut Sağır	2005	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde, müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları	Bolu
53	O.Ferda Beytekin	2004	Kocaeli Üniversitesi	İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması	Kocaeli
54	Nesrin Birden	2001	Kocaeli Üniversitesi	Etkili dinleme sürecinde öğretmen ve yönetici algılamalarının karşılaştırılması	Kocaeli
55	Osman Artul	2003	Sakarya Üniversitesi	İlköğretim okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri konusundaki yeterlik düzeyleri (İstanbul ili "Avrupa Yakası" örneği)	Sakarya
56	Hüseyin Ergün	2005	Sakarya Üniversitesi	Okul Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterlik Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)	Sakarya

EK 3

Cinsiyete Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımlı Değişkenler

Yöneticilerin,

1. Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
1.1.1. Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
1.1.2. Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
1. 1.3. Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
2. İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
2. 1.1. Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
2. 1.2. Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
3. Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
3. 1.1. Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
3. 1.2. Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
3. 1.3. Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
4. Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
4. 1.1. Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
4. 1.2. Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
5. Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
6. Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
6.1.1. Yaratıcılık düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
6.1.2. İlişkiye yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
6.1.3. Göreve yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
7. Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
7.1.1. Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
7.1.2. Problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
8. Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
8.1.1. Öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
8.1.2. Öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
9. Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
9.1.1. Yetkilerini kullanma eğilimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
9.2.1. Denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
10. Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi
11. Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algıların cinsiyetin etkisi
11.1. Çatışma yönetimi stillerini kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.1.1. Çatışma yönetimi stillerinden tümleştirmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.1.2. Çatışma yönetimi stillerinden ödün vermeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.1.3. Çatışma yönetimi stillerinden hükmetmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.1.4. Çatışma yönetimi stillerinden kaçınmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.1.5. Çatışma yönetimi stillerinden uzlaşmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2. Okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2.1. Okul kültürü boyutlarından amaç birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

11.2.2. Okul kültürü boyutlarından işbirlikçi liderliğin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2.3. Okul kültürü boyutlarından mesleki gelişimin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2.4. Okul kültürü boyutlarından mesleki yardımlaşmanın gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2.5. Okul kültürü boyutlarından öğretmen birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
11.2.6. Okul kültürü boyutlarından öğrenme ortaklığının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
12. Cinsiyet sorulmamış
13. Cinsiyet sorulmamış
14. Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
14.1.1. Yönetici teftişindeki fiziki durum denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
14.1.2. Yönetici teftişi eğitim öğretim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
14.1.3. Yönetici teftişi yönetim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
14.1.4. Yönetici teftişi büro işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15. Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.1. Dönüşümsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.1.1. Entelektüel uyarım davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.1.2. Karizmatik liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.2. Etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.2.1. Beklentilere göre yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.2.2. İstisnalarla yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
15.2.3. Laisses- Faire liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16. Liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.1. Liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.1.1. Öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.1.2. Etik liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.1.3. Vizyoner liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.1.4. Dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2. Çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.1. Kaçınma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.2. Uzlaşma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.3. Kaynakların arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.4. Politik araçlar çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.5. Üçüncü tarafın müdahalesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.6. İletişimin arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.7. Meşgul etme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.8. Kayıtsız kalma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.9. Müzakere çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.10. Problem çözme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.11. Hükmetme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.12. Ortak düşman belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.13. Bireylerin değiştirilmesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.14. Yatıştırma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.15. Üstün amaçlar belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.16. Oylama çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.17. Davranış değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.18. Çekilme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.19. Yapısal değişkenleri değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.20. Üst'ün kararına bırakma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
16.2.21. Taviz verme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17. Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.1. Gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

17.1.1. Maddî gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.1.2. Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.1.3. Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.1.4. Saygı gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.1.5. Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.2. Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.2.1. Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.2.2. Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.2.3. Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
17.2.4. Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde cinsiyetin etkisi
17.2.5. Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18. Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.1. Bireyi tanımaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.2. Psikolojik danışmaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.3. Bilgi toplama ve yaymaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.4. Oryantasyona yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.5. İzlemeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.6. Müşavirliğe yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.7. Araştırma ve değerlendirmeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
18.1.8.Çevre ile ilişkilere yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19. Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.1. Makam gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.2. İlgi gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.3. Kişilik gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.4. Uzmanlık gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.5. Ödül gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.6. Ceza gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
19.1.7. Güçsüzlük gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
20. Cinsiyet üzerine analiz yapılmamış.
21. Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
21.1.1. Uzlaşma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
21.1.2. Uyma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
21.1.3. Hükmetme yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
21.1.4. Kaçınma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
22. Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
22.1.1. Bilgisayara karşı duyuşsal kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
22.1.2. Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
22.1.3. Bilgisayar öğrenme kaygısı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
23. Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
24. Cinsiyet üzerine analiz yapılmamış.
25. Cinsiyet üzerine analiz yapılmamış.
26. Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında
26.1.1 Hükmetme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
26.1.2. Liderlik ve yapıyı harekete geçirme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
26.1.3. Liderlik ve üyeliğin korunması davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
26.1.4. Liderlik ve örgütün temsili davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
26.1.5. Liderlik ve amaçların bütünleşmesi davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
26.1.6. Liderlik ve örgütleme davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi
26.1.7. Yukarıdan aşağıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi
26.1.8. Aşağıdan yukarıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi
26.1.9. Liderlik ve tanıma davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi
27. İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28. Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.1. Personelle ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.2. Öğrenci ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.3. Eğitim öğretim ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

28.1.4. Okul çevre ilişkiler ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.5. Okul işletmeciliği ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.6.Yazı işleri ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
28.1.7. Ziyaretçiler telefonlar vb. ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
29. Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
30. Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
30.1.1. Eğitim sistemini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
30.1.2. Okul ortamını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
30.1.3. Öğretmenleri algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
30.1.4. Eğitim programlarını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31. Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31.1.1. Demokratik yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31.1.2. İnsancıl yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31.1.3. Liberal yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31.1.4. Otoriter yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
31.1.5. Orta yol yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
32. Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
33. Cinsiyet üzerine analiz yapılmamış.
34. Liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
34.1. Dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
34.1.1. Dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
34.1.2. Sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
34.2.1. Okul kültürü liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
35. Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
35.1.1. Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
35.1.2. Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi
36. İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi
37. Cinsiyet üzerine analiz yapılmamış.
38. Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.1. Yönetici boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.2. Öğretmenler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.3. Öğrenciler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.4. Okul iklimi boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.5. Eğitim öğretim sürecine ve ortamına ilişkin boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.6. Veli katılımı ve çevre boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
38.1.7. Okulun fiziksel durumu boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi
39. Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40. Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40.1.1. Örgütsel yapıyı düzenleme yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40.1.2. Önderlik yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarda cinsiyetin etkisi
40.1.3. Çekici kılma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40.1.4. İçsel koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40.1.5. Cezalandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
40.1.6. Borçlandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41. Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41.1.1. Çatışma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41.1.2. Kaçınma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41.1.3. Ödün verme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41.1.4. Uzlaşma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
41.1.5. Hükmetme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
42. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
42.1.1. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yeterlilik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
42.1.2. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden kariyer ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
42.1.3. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden eşitlik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
42.1.4. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden güvence ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

42.1.5. İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yansızlık ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
43. Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44. Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.1. Görev yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.2. Yetke yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.3. Üretim yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.4. Kümeleşme yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.5. Rol yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.6. Kültür yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.7. Fiziksel stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.8. Davranışsal stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
44.1.9. Psikolojik stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
45. Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46. Etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerinde cinsiyetin etkisi
46.1. Etik iklim türlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.1.1. Etik iklim türlerinden insanları önemseye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.1.2. Etik iklim türlerinden yasa ve ilkelere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.1.3. Etik iklim türlerinden kurallara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.1.4. Etik iklim türlerinden araçlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.1.5. Etik iklim türlerinden bağımsızlığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.2. Etik iklim türlerine ilişkin beklentilerinde cinsiyetin etkisi
46.2.1. Etik iklim türlerinden insanları önemsemeye beklentisinde ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.2.2. Etik iklim türlerinden yasa ve ilkeler beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.2.3. Etik iklim türlerinden kurallar beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.2.4. Etik iklim türlerinden araç beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
46.2.5. Etik iklim türlerinden bağımsızlık beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
47. Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
48. Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
49. Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50. Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.1. Rol davranış boyutlarından geliştirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.2. Rol davranış boyutlarından moral boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.3. Rol davranış boyutlarından değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.4. Rol davranış boyutlarından yönlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.5. Rol davranış boyutlarından güdüleme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
50.1.6. Rol davranış boyutlarından yargılama boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
51. Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
51.1.1. Bağlılık türlerinden duygusal bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
51.1.2. Bağlılık türlerinden devam bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
51.1.3. Bağlılık türlerinden normatif bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
52. Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53. Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.1. Eğitim liderliğinin vizyon boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.2. Eğitim liderliğinin örgüt kültürü ve iklim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.3. Eğitim liderliğinin kaynakların yönetimi boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.4. Eğitim liderliğinin işbirliği boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.5. Eğitim liderliğinin dürüst ve adil bir yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
53.1.6. Eğitim liderliğinin toplumsal değişkenlere göre yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
54. Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
55. Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
55.1.1. İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
55.1.2. Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
55.1.3. Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
55.1.4. Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

56. Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
56.1.1. Değişimi zorunlu kılan etmenlerin incelenmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
56.1.2. Değişim tanısının yapılmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
56.1.3. Değişimin uygulanmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi
56.1.4. Değişimin değerlendirilmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi

EK 4

Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklüğü Hesaplanan Bağımlı Değişkenler

Yöneticilerde,

1. Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
1.1.1. Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
1.1.2. Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
1.1.3. Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
2. Yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
2.1.1. Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
2.1.2. Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
3. Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi
3.1.1. Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi
3.1.2. Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi
3.1.3. Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi
4. Yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
4.1.1. Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
4.1.2. Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
5. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
6. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
7. Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi
7.1. Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi
7.1.1. Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi
7.1.2. Problem çözme becerilerinde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi
7.2. Kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi
7.2.1. Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi
7.2.2. Problem çözme becerilerinde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi
8. Hizmetiçi eğitim sorulmuş ancak herhangi bir analiz yok
9. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
10. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
11. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
12. Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.1. Okul misyonunu tanımlamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.1.1. Okulun amaçlarını geliştirmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.1.2. Okulun amaçlarını açıklamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.2. Eğitim programı ve öğretimi yönetmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.2.1. Öğretimi denetleme ve değerlendirmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.2.2. Eğitim programını eşgüdümleşmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi

12.1.2.3.Öğrenci ilerlemesini izlemede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3. Olumlu öğrenme iklimini oluşturmada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.1 Öğretim zamanını korumada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.2.Varlığını hissettirmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.3.Öğretmenlere özendirici ödüller vermede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.4.Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.5.Akademik standartları geliştirme ve uygulamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi
12.1.3.6.Öğrencileri öğrenmeye özendirmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi
13. Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi
13.1.1. Özel ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi
13.1.2. Resmi ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi
14. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
15. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
16. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
17. Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1. Gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1.1. Maddî gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1.2. Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1.3. Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1.4. Saygı gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.1.5. Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2. Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2.1. Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2.2. Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2.3. Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2.4. Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
17.2.5. Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
18. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
19. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
20. Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
20.1.1. Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
20.1.2. Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin beklentilerinde eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
21. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
22. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
23. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
24. Öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
24.1.1. Yönetim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
24.1.2. Eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25. Çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.1. Çatışmaya bakış açısında çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi

25.1.1. Çatışmaya geleneksel bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.1.2. Çatışmaya çağdaş bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.2. Çatışmayı yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.2.1. Çatışmayı yönetme biçimlerinden tek taraflı- bastırıcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.2.2. Çatışmayı yönetme biçimlerinden arabulucu kullanmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.2.3. Çatışmayı yönetme biçimlerinden uzlaşmacı-katılımcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
25.2.4. Çatışmayı yönetme biçimlerinden ertelemeci-görmezden gelme davranmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
26. Hizmetiçi eğitim sorulmuş ancak herhangi bir analiz yok
27. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
28. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
29. Hizmetiçi eğitim sorulmuş analiz yapılmış ama kullanılamayacak durumda
30. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
31. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
32. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
33. Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
33.1.1. Ekip liderliği düzeylerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
33.1.2. İletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
34. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
35. Hizmetiçi eğitim sorulmuş ancak herhangi bir analiz yok
36. İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37. Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37.1.1. Öğretmenlerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37.1.2. Okul çevresi ve öğrencilerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37.1.3. Üst yönetimden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37.1.4. Okul kompleksinden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
37.1.5. Öğretim programlarından kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
38. Hizmetiçi eğitim sorulmamış
39. Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
39.1.1. Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
39.1.2. Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
40. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
41. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
42. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
43. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
44. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
45. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
46. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
47. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
48. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
49. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
50. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
51. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış

52. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
53. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
54. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış
55. Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
55.1.1. İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
55.1.2. Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
55.1.3. Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
55.1.4. Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi
56. Hizmetiçi eğitim konusunda herhangi bir soru sorulmamış

EK 5

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Karakteristiklerinin Tablosu

NO	YAZAR	YIL	YER	BASIM ŞEKLİ	ÖRNEKLEM İÇERİĞİ	UYGULAMA BÖLGESİ	ÖLÇEK HAZIRLANIŞI	ÖLÇEĞİN ÖN UYGULAMASI	ÖRNEKLEM SAYISI
1	Aycan Çiçek	2002	Rize	Doktora Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	161
2	Abdullah Uysal	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	146
3	Şahin Çetin	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	125
4	Fatih Durmuş	2002	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	172
5	Kadir Paskal	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	207
6	Yasemin Çiftçi	2002	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	329
7	Nurcan Çinko	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	110
8	Halil İbrahim Bülbül	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	100
9	Gamze Saraç	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	90
10	Neriman Yılmaz	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	67
11	Mürevvet Abacıoğlu	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	308
12	Esma Kırılmaz	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	195
13	Melek Giray İnce	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	103
14	İsa Korkmaz	1998	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	242
15	Yusuf Ziya Kültür	2006	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	32
16	Soner Doğan	2005	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	204
17	Orhan Ergün	1998	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	68
18	Mustafa Onur	1997	Giresun	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	41
19	Mehmet Üstüner	1999	Malatya	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	56
20	Cevdet Gürsoy	2004	Tokat	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	42
21	Bediha Aktaş	2005	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	100
22	Murat Şeyhoğlu	2005	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	İlk ve ortaöğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	58
23	Bilal Yıldırım	2001	Türkiye	Doktora Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	339
24	Veli Çelik	2002	Adana	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	82
25	Emine Gülsemin Görgin	2003	Siirt	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	80
26	Özgür Özcan	2003	Konya	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	100
27	Cengiz İbicioğlu	1999	Diyarbakır	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	109
28	Mustafa Yavuz	2002	Konya	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	110

29	Ahmet Akçay	2000	Çanakkale	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	56
30	Bayram Ergin	1998	Çanakkale	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	158
31	Rıfkı Urlu	2002	Niğde	Yüksek Lisans Tezi	İlk ve ortaöğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	85
32	Sibel Keven	2003	İçel (Mersin)	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	48
33	Nuri Namlu	2001	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	160
34	Semiha Şahin	2003	İzmir	Doktora Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	50
35	Kemal Kayıkcı	1997	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	102
36	Ferhan Bıçakçılar	2002	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	305
37	Burcu Gökoğlu	2005	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	142
38	İsmail Baştepe	2002	Malatya	Doktora Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	55
39	Müge Pınar Şahin	2000	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	75
40	Ayşe Urungu	2000	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	100
41	Ayhan Ural	1997	Bolu	Doktora Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	56
42	Türkan Argon	2001	Düzce	Doktora Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	40
43	Sedat Kaya	1997	Türkiye	Yüksek Lisans Tezi	İlk ve ortaöğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	86
44	Kemal Arıcan	1999	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	47
45	İbrahim Erkan	1999	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	47
46	Mesut Sağnak	1999	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	47
47	Talip Özdemir	2002	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	46
48	Mehmet Sevgi	2004	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	Ortaöğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	50
49	Hasan Çelik	2004	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmamış	115
50	Aycan Morsünbül	2005	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	148
51	Tuncay Erdoğan	2005	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmamış	Yapılmış	70
52	Mahmut Sağır	2005	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	61
53	Ferda Beytekin	2004	Kocaeli	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	28
54	Nesrin Birden	2001	Kocaeli	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez ve dışı	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	217
55	Osman Artul	2003	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmamış	341
56	Hüseyin Ergün	2004	Sakarya	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim yöneticileri	Merkez	Uygulamacı tarafından hazırlanmış	Yapılmış	117

EK 6

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalarda Bulunan Veri Grupları Tablosu

NO	YAZAR	YIL	YER	BASIM ŞEKLİ	VERİ GRUBU
1	Aycan Çiçek	2002	Rize	Doktora Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
2	Abdullah Uysal	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
3	Şahin Çetin	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
4	Fatih Durmuş	2002	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
5	Kadir Paskal	2001	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
6	Yasemin Çiftçi	2002	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
7	Nurcan Çinko	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
8	Halil İbrahim Bülbül	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
9	Gamze Saraç	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
10	Neriman Yılmaz	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
11	Mürevvet Abacıoğlu	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
12	Esma Kırılmaz	2005	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
13	Melek Giray İnce	2004	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
14	İsa Korkmaz	1998	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
15	Yusuf Ziya Kültür	2006	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
16	Soner Doğan	2005	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
17	Orhan Ergün	1998	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
18	Mustafa Onur	1997	Giresun	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
19	Mehmet Üstüner	1999	Malatya	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
20	Cevdet Gürsoy	2004	Tokat	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
21	Bediha Aktaş	2005	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
22	Murat Şeyhoğlu	2005	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
23	Bilal Yıldırım	2001	Türkiye	Doktora Tezi	Cinsiyet
24	Veli Çelik	2002	Adana	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
25	Emine Gülsemin Görgin	2003	Siirt	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
26	Özgür Özcan	2003	Konya	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
27	Cengiz İbicioğlu	1999	Diyarbakır	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
28	Mustafa Yavuz	2002	Konya	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
29	Ahmet Akçay	2000	Çanakkale	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
30	Bayram Ergin	1998	Çanakkale	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
31	Rıfkı Urlu	2002	Niğde	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
32	Sibel Keven	2003	İçel (Mersin)	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
33	Nuri Namlu	2001	Eskişehir	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
34	Semiha Şahin	2003	İzmir	Doktora Tezi	Cinsiyet
35	Kemal Kayıkcı	1997	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
36	Ferhan Bıçakçılar	2002	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
37	Burcu Gökoğlu	2005	İzmir	Yüksek Lisans Tezi	Hizmetiçi Eğitim
38	İsmail Baştepe	2002	Malatya	Doktora Tezi	Cinsiyet
39	Müge Pınar Şahin	2000	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
40	Ayşe Urungu	2000	Ankara	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
41	Ayhan Ural	1997	Bolu	Doktora Tezi	Cinsiyet
42	Türkan Argon	2001	Düzce	Doktora Tezi	Cinsiyet
43	Sedat Kaya	1997	Türkiye	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
44	Kemal Arıcan	1999	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
45	İbrahim Erkan	1999	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
46	Mesut Sağnak	1999	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
47	Talip Özdemir	2002	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
48	Mehmet Sevgi	2004	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
49	Hasan Çelik	2004	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
50	Aycan Morsünbül	2005	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
51	Tuncay Erdoğan	2005	Bolu	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
52	Mahmut Sağır	2005	Düzce	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
53	Ferda Beytekin	2004	Kocaeli	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
54	Nesrin Birden	2001	Kocaeli	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet
55	Osman Artul	2003	İstanbul	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet ve Hizmetiçi Eğitim
56	Hüseyin Ergün	2004	Sakarya	Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet

EK 7

Cinsiyete Göre Boyut Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	% 95 Güven Aralığı	
								Alt	Üst
1	1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0383	0,3265	9,3785	-0,6017	0,6783
2	1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6325	0,3284	9,2709	-0,0113	1,2762
3	1	1	3	Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0922	0,3266	9,3766	-0,5479	0,7323
4	2	1	1	İlköğretimde yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0489	0,2272	19,3736	-0,3964	0,4942
5	2	1	2	İlköğretimde liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0612	0,2272	19,3719	-0,3841	0,5066
6	3	1	1	Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1345	0,2051	23,7671	-0,5365	0,2676
7	3	1	2	Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1707	0,2052	23,7421	-0,573	0,2315
8	3	1	3	Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2803	0,2057	23,6312	-0,6835	0,1229
9	4	1	1	Lisede yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6579	0,1908	27,4810	0,284	1,0318
10	4	1	2	Lisede liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3087	0,1882	28,2424	-0,0601	0,6775
11	5	1		Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	17,9275	-0,0397	0,8861
12	6	1	1	Yaratıcılık düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1567	0,1238	65,2209	-0,086	0,3994
13	6	1	2	İlişkiye yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3037	0,1242	64,7863	0,0602	0,5472
14	6	1	3	Göreve yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1729	0,1239	65,1863	-0,4157	0,0698
15	7	1	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3524	0,2154	21,5527	-0,0698	0,7746
16	7	1	2	Problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,5271	0,2376	17,7201	-1,9927	-1,0615
17	8	1	1	Öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0767	0,057	308,1677	-0,035	0,1883
18	8	1	2	Öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,252	0,0572	305,9664	0,1399	0,364
19	9	1	1	Yetkilerini kullanma eğilimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0442	0,0481	432,4065	-0,1384	0,0501
20	9	2	1	Denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9467	0,2492	16,1067	-1,435	-0,4583
21	10	1	1	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	7,6973	-1,164	0,2489
22	11	1	1	Çatışma yönetimi stillerinden tümleştirmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3312	0,1758	32,3676	-0,6757	0,0134

23	11	1	2	Çatışma yönetimi stillerinden ödün vermeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4011	0,176	32,2807	-0,7461	-0,0561
24	11	1	3	Çatışma yönetimi stillerinden hükmetmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1067	0,1753	32,5356	-0,2369	0,4503
25	11	1	4	Çatışma yönetimi stillerinden kaçınmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2939	0,1757	32,4072	-0,0504	0,6382
26	11	1	5	Çatışma yönetimi stillerinden uzlaşmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4089	0,176	32,2701	-0,7539	-0,0638
27	11	2	1	Okul kültürü boyutlarından amaç birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0076	0,1753	32,5551	-0,3511	0,3359
28	11	2	2	Okul kültürü boyutlarından işbirlikçi liderliğin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1975	0,1754	32,4883	-0,5413	0,1464
29	11	2	3	Okul kültürü boyutlarından mesleki gelişimin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1914	0,1754	32,4923	-0,5352	0,1525
30	11	2	4	Okul kültürü boyutlarından mesleki yardımlaşmanın gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0878	0,1753	32,5419	-0,4314	0,2558
31	11	2	5	Okul kültürü boyutlarından öğretmen birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2343	0,1755	32,4610	-0,5783	0,1097
32	11	2	6	Okul kültürü boyutlarından öğrenme ortaklığının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0493	0,1753	32,5510	-0,2943	0,3928
33	14	1	1	Yönetici teftişindeki fiziki durum denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1136	0,2587	14,9362	-0,3935	0,6208
34	14	1	2	Yönetici teftişi eğitim öğretim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0567	0,2587	14,9407	-0,4504	0,5637
35	14	1	3	Yönetici teftişi yönetim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1494	0,2588	14,9319	-0,3578	0,6566
36	14	1	4	Yönetici teftişi büro işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3193	0,2591	14,8953	-0,1885	0,8272
37	15	1	1	Entelektüel uyarım davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,651	0,7348	1,8520	-2,0912	0,7893
38	15	1	2	Karizmatik liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5288	0,7333	1,8598	-1,966	0,9085
39	15	2	1	Beklentilere göre yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7866	0,7369	1,8416	-2,2309	0,6577
40	15	2	2	İstisnalarla yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6751	0,7352	1,8503	-0,7658	2,1161
41	15	2	3	Laisses- Faire liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4038	0,732	1,8661	-1,031	1,8386
42	16	1	1	Öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1434	0,1903	27,6232	-0,2295	0,5164
43	16	1	2	Etik liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0473	0,1901	27,6576	-0,3254	0,42
44	16	1	3	Vizyoner liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1976	0,1904	27,5887	-0,1755	0,5708
45	16	1	4	Dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2398	0,1905	27,5543	-0,1335	0,6132
46	16	2	1	Kaçınma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2418	0,1905	27,5525	-0,6152	0,1316
47	16	2	2	Uzlaşma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0776	0,1902	27,6505	-0,2951	0,4504
48	16	2	3	Kaynakların arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0868	0,1902	27,6476	-0,2859	0,4596

49	16	2	4	Politik araçlar çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,1902	27,6447	-0,2774	0,4682
50	16	2	5	Üçüncü tarafın müdahalesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1188	0,1902	27,6353	-0,2541	0,4916
51	16	2	6	İletişimin arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0138	0,1901	27,6614	-0,3589	0,3864
52	16	2	7	Meşgul etme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0202	0,1901	27,6610	-0,3524	0,3929
53	16	2	8	Kayıtsız kalma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4112	0,1912	27,3483	-0,786	-0,0364
54	16	2	9	Müzakere çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,194	0,1904	27,5913	-0,1791	0,5672
55	16	2	10	Problem çözme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3293	0,1908	27,4599	-0,0447	0,7033
56	16	2	11	Hükmetme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0767	0,1902	27,6507	-0,4494	0,296
57	16	2	12	Ortak düşman belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3313	0,1908	27,4575	-0,0428	0,7053
58	16	2	13	Bireylerin değiştirilmesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0435	0,1901	27,6582	-0,3291	0,4162
59	16	2	14	Yatıştırma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2146	0,1904	27,5757	-0,1587	0,5878
60	16	2	15	Üstün amaçlar belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0445	0,1901	27,6581	-0,3282	0,4171
61	16	2	16	Oylama çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0683	0,1902	27,6530	-0,3044	0,441
62	16	2	17	Davranış değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2888	0,1907	27,5062	-0,6626	0,0849
63	16	2	18	Çekilme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2756	0,1906	27,5200	-0,098	0,6493
64	16	2	19	Yapısal değişkenleri değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0103	0,1901	27,6616	-0,383	0,3624
65	16	2	20	Üst'ün kararına bırakma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1714	0,1903	27,6068	-0,5444	0,2016
66	16	2	21	Taviz verme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1416	0,1903	27,6242	-0,5146	0,2313
67	17	1	1	Maddî gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3199	0,3435	8,4750	-0,9932	0,3533
68	17	1	2	Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,557	0,3457	8,3666	-1,2346	0,1206
69	17	1	3	Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5253	0,3454	8,3843	-1,2022	0,1516
70	17	1	4	Saygı gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4087	0,3442	8,4410	-1,0834	0,2659
71	17	1	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5719	0,3459	8,3580	-1,2499	0,106
72	17	2	1	Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2188	0,3429	8,5039	-0,4533	0,891
73	17	2	2	Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5733	0,3459	8,3571	-0,1047	1,2513
74	17	2	3	Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1226	0,3426	8,5214	-0,7941	0,5488
75	17	2	4	Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde cinsiyetin etkisi	0,2591	0,3431	8,4936	-0,4134	0,9317
76	17	2	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1557	0,3427	8,5165	-0,8273	0,5159

77	18	1	1	Bireyi Tanımaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4246	0,3464	8,3323	-1,1036	0,2544
78	18	1	2	Psikolojik Danışmaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4032	0,3461	8,3473	-1,0816	0,2751
79	18	1	3	Bilgi Toplama ve Yaymaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3503	0,3454	8,3813	-1,0274	0,3267
80	18	1	4	Oryantasyona yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1704	0,3438	8,4624	-0,8442	0,5033
81	18	1	5	İzlemeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1689	0,3437	8,4628	-0,8426	0,5049
82	18	1	6	Müşavirliğe yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,087	0,3434	8,4812	-0,586	0,76
83	18	1	7	Araştırma ve Değerlendirmeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0775	0,3434	8,4825	-0,7505	0,5955
84	18	1	8	Çevre ile İlişkilere yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1161	0,3435	8,4760	-0,7893	0,5571
85	19	1	1	Makam gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9716	0,4417	5,1257	-1,8373	-0,1059
86	19	1	2	İlgi gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8347	0,4392	5,1844	-0,0261	1,6956
87	19	1	3	Kişilik gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8402	0,4393	5,1822	-0,0208	1,7012
88	19	1	4	Uzmanlık gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2338	0,4326	5,3432	-1,0817	0,6142
89	19	1	5	Ödül gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,2773	0,4486	4,9694	0,398	2,1565
90	19	1	6	Ceza gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0199	0,4321	5,3570	-0,8668	0,8269
91	19	1	7	Güçsüzlük gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1541	0,4323	5,3511	-0,6932	1,0014
92	21	1	1	Uzlaşma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,128	0,2664	14,0937	-0,6501	0,3941
93	21	1	2	Uyma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1785	0,2665	14,0784	-0,3439	0,7008
94	21	1	3	Hükmetme yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2454	0,2668	14,0503	-0,7683	0,2775
95	21	1	4	Kaçınma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,147	0,2664	14,0885	-0,6692	0,3752
96	22	1	1	Bilgisayara karşı duyuşsal kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3969	0,2862	12,2080	-0,164	0,9579
97	22	1	2	Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,368	0,2859	12,2364	-0,1923	0,9283
98	22	1	3	Bilgisayar öğrenme kaygısı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5445	0,2883	12,0320	-0,0206	1,1095
99	23	1	1	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	862,4811	0,0519	0,1854
100	26	1	1	Hükmetme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0816	0,2801	12,7446	-0,4674	0,6307
101	26	1	2	Liderlik ve yapıyı harekete geçirme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0568	0,2801	12,7474	-0,4921	0,6058
102	26	1	3	Liderlik ve üyeliğin korunması davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4891	0,2822	12,5585	-1,0422	0,064
103	26	1	4	Liderlik ve örgütün temsili davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0869	0,2801	12,7439	-0,6359	0,4622
104	26	1	5	Liderlik ve amaçların bütünleşmesi davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3096	0,2809	12,6726	-0,241	0,8602
105	26	1	6	Liderlik ve örgütleme davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	-0,0944	0,2801	12,7428	-0,6435	0,4547

106	26	1	7	Yukarıdan aşağıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	0,072	0,2801	12,7458	-0,477	0,621
107	26	1	8	Aşağıdan yukarıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	0,0103	0,2801	12,7499	-0,5387	0,5592
108	26	1	9	Liderlik ve tanıma davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	-0,0058	0,2801	12,7500	-0,5547	0,5431
109	27			İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	12,8533	-0,2178	0,8756
110	28	1	1	Personelle ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5805	0,3202	9,7521	-0,0471	1,2082
111	28	1	2	Öğrenci ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0324	0,3178	9,8995	-0,6554	0,5905
112	28	1	3	Eğitim öğretim ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,027	0,3178	9,8997	-0,6499	0,5959
113	28	1	4	Okul çevre ilişkiler ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0242	0,3178	9,8997	-0,6471	0,5987
114	28	1	5	Okul işletmeciliği ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,018	0,3178	9,8999	-0,6049	0,641
115	28	1	6	Yazı işleri ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2822	0,3184	9,8647	-0,9062	0,3419
116	28	1	7	Ziyaretçiler telefonlar vb ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3067	0,3185	9,8583	-0,3175	0,931
117	29	1	1	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,5533	-0,9537	0,8834
118	30	1	1	Eğitim sistemini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0233	0,106	89,0282	-0,1844	0,231
119	30	1	2	Okul ortamını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,289	0,1147	76,0381	0,0642	0,5137
120	30	1	3	Öğretmenleri algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,131	0,1146	76,2026	-0,3556	0,0935
121	30	1	4	Eğitim programlarını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2162	0,1145	76,3074	-0,4405	0,0082
122	31	1	1	Demokratik yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6189	0,3557	7,9037	-1,3161	0,0782
123	31	1	2	İnsancıl yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4925	0,3545	7,9557	-1,1874	0,2024
124	31	1	3	Liberal yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0772	0,3526	8,0448	-0,6138	0,7682
125	31	1	4	Otoriter yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0779	0,3526	8,0447	-0,6131	0,7689
126	31	1	5	Orta yol yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3973	0,3538	7,9874	-0,2963	1,0908
127	32	1	1	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	8,8392	-1,0997	0,2188
128	34	1	1	Dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1983	0,4718	4,4920	-1,1231	0,7264
129	34	1	2	Sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4391	0,4734	4,4613	-0,4889	1,367
130	34	2	1	Okul kültürü liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9149	0,4802	4,3367	-1,8561	0,0263
131	35	1	1	Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4177	0,256	15,2590	-0,9195	0,084
132	35	1	2	Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	-0,5144	0,2569	15,1568	-1,0178	-0,0109
133	36	1	1	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	65,6577	-0,1085	0,3753
134	38	1	1	Yönetici boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4662	0,34	8,6496	-1,1326	0,2002
135	38	1	2	Öğretmenler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4003	0,3393	8,6886	-1,0652	0,2647
136	38	1	3	Öğrenciler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin	-0,105	0,3372	8,7922	-0,766	0,556

				etkisi					
137	38	1	4	Okul iklimi boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,2042	0,3377	8,7707	-0,4576	0,866
138	38	1	5	Eğitim öğretim sürecine ve ortamına ilişkin boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,159	0,3374	8,7822	-0,5023	0,8204
139	38	1	6	Veli katılımı ve çevre boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2427	0,3379	8,7587	-0,9049	0,4196
140	38	1	7	Okulun fiziksel durumu boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,7352	0,3443	8,4353	0,0603	1,41
141	39	1	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	16,3074	-0,401	0,5697
142	40	1	1	Örgütsel yapıyı düzenleme yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0868	0,255	15,3811	-0,413	0,5865
143	40	1	2	Önderlik yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarda cinsiyetin etkisi	0,3753	0,2563	15,2250	-0,1271	0,8776
144	40	1	3	Çekici kılma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5708	0,2581	15,0135	0,065	1,0767
145	40	1	4	İçsel koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1425	0,2551	15,3660	-0,3576	0,6425
146	40	1	5	Cezalandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3824	0,2563	15,2187	-0,8849	0,12
147	40	1	6	Borçlandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0468	0,2549	15,3874	-0,5465	0,4528
148	41	1	1	Çatışma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5295	0,5956	2,8192	-1,6968	0,6378
149	41	1	2	Kaçınma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5816	0,596	2,8151	-0,5866	1,7498
150	41	1	3	Ödün verme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,13	0,5936	2,8381	-1,2935	1,0334
151	41	1	4	Uzlaşma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3079	0,5942	2,8325	-1,4725	0,8567
152	41	1	5	Hükmetme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,226	0,5938	2,8356	-0,9379	1,39
153	42	1	1	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yeterlilik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7757	0,6065	2,7183	-1,9645	0,4131
154	42	1	2	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden kariyer ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9214	0,6091	2,6956	-2,1152	0,2724
155	42	1	3	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden eşitlik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5261	0,6032	2,7486	-1,7083	0,6561
156	42	1	4	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden güvence ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6235	0,6043	2,7381	-1,808	0,561
157	42	1	5	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yansızlık ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1005	0,6004	2,7740	-1,2773	1,0763
158	43	1	1	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	15,2320	-0,209	0,7954
159	44	1	1	Görev yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,5132	0,6168	2,6287	-2,7221	-0,3043
160	44	1	2	Yetke yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,1154	0,6077	2,7079	-2,3065	0,0757
161	44	1	3	Üretim yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7429	0,6016	2,7630	-1,9221	0,4362

162	44	1	4	Kümeleşme yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,4279	0,6146	2,6473	-2,6325	-0,2232
163	44	1	5	Rol yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5679	0,5996	2,7817	-1,7431	0,6073
164	44	1	6	Kültür yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2149	0,5971	2,8046	-1,3852	0,9555
165	44	1	7	Fiziksel stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6127	0,6	2,7774	-1,7888	0,5634
166	44	1	8	Davranışsal stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8401	0,603	2,7505	-2,0219	0,3418
167	44	1	9	Psikolojik stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4894	0,5988	2,7886	-1,6631	0,6844
168	45	1	1	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,82	0,4806	4,3297	-0,122	1,7619
169	46	1	1	Etik iklim türlerinden insanları önemseye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5528	0,3923	6,4981	-0,2161	1,3216
170	46	1	2	Etik iklim türlerinden yasa ve ilkelere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6028	0,3931	6,4722	-0,1676	1,3732
171	46	1	3	Etik iklim türlerinden kurallara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4153	0,3905	6,5584	-0,35	1,1807
172	46	1	4	Etik iklim türlerinden araçlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0145	0,3881	6,6382	-0,7462	0,7753
173	46	1	5	Etik iklim türlerinden bağımsızlığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2989	0,3893	6,5967	-1,0621	0,4642
174	46	2	1	Etik iklim türlerinden insanları önemsemeye beklentisinde ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,08	0,3882	6,6353	-0,8409	0,6809
175	46	2	2	Etik iklim türlerinden yasa ve ilkeler beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3736	0,39	6,5735	-1,1381	0,3908
176	46	2	3	Etik iklim türlerinden kurallar beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3793	0,3901	6,5715	-1,1439	0,3853
177	46	2	4	Etik iklim türlerinden araç beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1826	0,3886	6,6227	-0,9442	0,579
178	46	2	5	Etik iklim türlerinden bağımsızlık beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5407	0,3921	6,5040	-1,3092	0,2278
179	47	1	1	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,6223	-0,5737	1,4859
180	48	1	1	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	8,5636	-0,5202	0,8193
181	49	1	1	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,805	0,2992	11,1677	-1,3915	-0,2185
182	50	1	1	Rol davranış boyutlarından geliştirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2118	0,3014	11,0086	-0,8025	0,379
183	50	1	2	Rol davranış boyutlarından moral boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4852	0,3025	10,9312	-1,078	0,1076
184	50	1	3	Rol davranış boyutlarından değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2907	0,3016	10,9924	-0,8818	0,3005
185	50	1	4	Rol davranış boyutlarından yönlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2093	0,3014	11,0091	-0,8	0,3814
186	50	1	5	Rol davranış boyutlarından güdüleme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5452	0,3028	10,9062	-1,1387	0,0483
187	50	1	6	Rol davranış boyutlarından yargılama boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0954	0,3012	11,0233	-0,6858	0,4949
188	51	1	1	Bağlılık türlerinden duygusal bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7684	0,3477	8,2724	-1,4498	-0,0869
189	51	1	2	Bağlılık türlerinden devam bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1497	0,3418	8,5597	-0,5202	0,8196

190	51	1	3	Bağlılık türlerinden normatif bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,436	0,3435	8,4728	-1,1094	0,2373
191	52	1	1	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	6,2764	0,591	2,1557
192	53	1	1	Eğitim liderliğinin vizyon boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,0446	0,747	1,7923	-0,4195	2,5086
193	53	1	2	Eğitim liderliğinin örgüt kültürü ve iklim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0929	0,7339	1,8566	-1,5314	1,3455
194	53	1	3	Eğitim liderliğinin kaynakların yönetimi boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1752	0,7342	1,8553	-1,6141	1,2638
195	53	1	4	Eğitim liderliğinin işbirliği boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0471	0,7338	1,8570	-1,3912	1,4854
196	53	1	5	Eğitim liderliğinin dürüst ve adil bir yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,0189	0,7463	1,7953	-2,4816	0,4439
197	53	1	6	Eğitim liderliğinin toplumsal değişkenlere göre yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0104	0,7338	1,8571	-1,4279	1,4486
198	54	1		Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	21,2989	-0,6358	0,2136
199	55	1	1	İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2518	0,1266	62,4333	0,0037	0,4998
200	55	1	2	Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,088	0,1262	62,7529	-0,1594	0,3354
201	55	1	3	Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0623	0,1262	62,7752	-0,3097	0,1851
202	55	1	4	Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0	0,1262	62,7977	-0,2473	0,2473
203	56	1	1	Değişimi zorunlu kılan etmenlerin incelenmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0126	0,4571	4,7863	-0,8833	0,9085
204	56	1	2	Değişim tanısının yapılmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0209	0,4571	4,7863	-0,8749	0,9168
205	56	1	3	Değişimin uygulanmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0181	0,4571	4,7863	-0,8778	0,914
206	56	1	4	Değişimin değerlendirilmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0165	0,4571	4,7863	-0,8794	0,9124

EK 8

Erkek Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Boyut Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Değerleri ve Bu Değerlere Ait Standart Hata İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	7	1	2	Problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,5271	0,2376	-1,9927	-1,0615
2	44	1	1	Görev yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,5132	0,6168	-2,7221	-0,3043
3	44	1	4	Kümeleşme yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,4279	0,6146	-2,6325	-0,2232
4	44	1	2	Yetke yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,1154	0,6077	-2,3065	0,0757
5	53	1	5	Eğitim liderliğinin dürüst ve adil bir yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-1,0189	0,7463	-2,4816	0,4439
6	19	1	1	Makam gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9716	0,4417	-1,8373	-0,1059
7	9	2	1	Denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9467	0,2492	-1,4350	-0,4583
8	42	1	2	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden kariyer ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9214	0,6091	-2,1152	0,2724
9	34	2	1	Okul kültürü liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9149	0,4802	-1,8561	0,0263
10	44	1	8	Davranışsal stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8401	0,6030	-2,0219	0,3418
11	49	1	1	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	-1,3915	-0,2185
12	15	2	1	Beklentilere göre yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7866	0,7369	-2,2309	0,6577
13	42	1	1	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yeterlilik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7757	0,6065	-1,9645	0,4131
14	51	1	1	Bağlılık türlerinden duygusal bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7684	0,3477	-1,4498	-0,0869
15	44	1	3	Üretim yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,7429	0,6016	-1,9221	0,4362
16	15	1	1	Entelektüel uyarım davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6510	0,7348	-2,0912	0,7893
17	42	1	4	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden güvence ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6235	0,6043	-1,8080	0,5610
18	31	1	1	Demokratik yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6189	0,3557	-1,3161	0,0782
19	44	1	7	Fiziksel stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,6127	0,6000	-1,7888	0,5634
20	17	1	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5719	0,3459	-1,2499	0,1060
21	44	1	5	Rol yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5679	0,5996	-1,7431	0,6073
22	17	1	2	Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5570	0,3457	-1,2346	0,1206
23	50	1	5	Rol davranış boyutlarından güdüleme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5452	0,3028	-1,1387	0,0483
24	46	2	5	Etik iklim türlerinden bağımsızlık beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5407	0,3921	-1,3092	0,2278
25	41	1	1	Çatışma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5295	0,5956	-1,6968	0,6378
26	15	1	2	Karizmatik liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5288	0,7333	-1,9660	0,9085

27	42	1	3	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden eşitlik ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5261	0,6032	-1,7083	0,6561
28	17	1	3	Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5253	0,3454	-1,2022	0,1516
29	35	1	2	Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	-0,5144	0,2569	-1,0178	-0,0109
30	31	1	2	İnsancıl yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4925	0,3545	-1,1874	0,2024
31	44	1	9	Psikolojik stres belirtilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4894	0,5988	-1,6631	0,6844
32	26	1	3	Liderlik ve üyeliğin korunması davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4891	0,2822	-1,0422	0,0640
33	50	1	2	Rol davranış boyutlarından moral boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4852	0,3025	-1,0780	0,1076
34	38	1	1	Yönetici boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4662	0,3400	-1,1326	0,2002
35	10	1	1	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	-1,1640	0,2489
36	32	1	1	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	-1,0997	0,2188
37	51	1	3	Bağlılık türlerinden normatif bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4360	0,3435	-1,1094	0,2373
38	18	1	1	Bireyi Tanımaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4246	0,3464	-1,1036	0,2544
39	35	1	1	Öğretmenlerle aralarındaki iletişim engellerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4177	0,2560	-0,9195	0,0840
40	16	2	8	Kayıtsız kalma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4112	0,1912	-0,7860	-0,0364
41	11	1	5	Çatışma yönetimi stillerinden uzlaşmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4089	0,1760	-0,7539	-0,0638
42	17	1	4	Saygı gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4087	0,3442	-1,0834	0,2659
43	18	1	2	Psikolojik Danışmaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4032	0,3461	-1,0816	0,2751
44	11	1	2	Çatışma yönetimi stillerinden ödün vermeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4011	0,1760	-0,7461	-0,0561
45	38	1	2	Öğretmenler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4003	0,3393	-1,0652	0,2647
46	40	1	5	Cezalandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3824	0,2563	-0,8849	0,1200
47	46	2	3	Etik iklim türlerinden kurallar beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3793	0,3901	-1,1439	0,3853
48	46	2	2	Etik iklim türlerinden yasa ve ilkeler beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3736	0,3900	-1,1381	0,3908
49	18	1	3	Bilgi Toplama ve Yaymaya yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3503	0,3454	-1,0274	0,3267
50	11	1	1	Çatışma yönetimi stillerinden tümleştirmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3312	0,1758	-0,6757	0,0134
51	17	1	1	Maddî gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3199	0,3435	-0,9932	0,3533
52	41	1	4	Uzlaşma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3079	0,5942	-1,4725	0,8567
53	46	1	5	Etik iklim türlerinden bağımsızlığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2989	0,3893	-1,0621	0,4642
54	50	1	3	Rol davranış boyutlarından değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2907	0,3016	-0,8818	0,3005
55	16	2	17	Davranış değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2888	0,1907	-0,6626	0,0849
56	28	1	6	Yazı işleri ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2822	0,3184	-0,9062	0,3419
57	3	1	3	Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2803	0,2057	-0,6835	0,1229
58	21	1	3	Hükmetme yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2454	0,2668	-0,7683	0,2775
59	38	1	6	Veli katılımı ve çevre boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2427	0,3379	-0,9049	0,4196
60	16	2	1	Kaçınma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2418	0,1905	-0,6152	0,1316
61	11	2	5	Okul kültürü boyutlarından öğretmen birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2343	0,1755	-0,5783	0,1097
62	19	1	4	Uzmanlık gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2338	0,4326	-1,0817	0,6142

63	30	1	4	Eğitim programlarını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2162	0,1145	-0,4405	0,0082
64	44	1	6	Kültür yapısı boyutuna ait stres kaynaklarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2149	0,5971	-1,3852	0,9555
65	50	1	1	Rol davranış boyutlarından geliştirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2118	0,3014	-0,8025	0,3790
66	54	1		Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	-0,6358	0,2136
67	50	1	4	Rol davranış boyutlarından yönlendirme boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2093	0,3014	-0,8000	0,3814
68	34	1	1	Dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1983	0,4718	-1,1231	0,7264
69	11	2	2	Okul kültürü boyutlarından işbirlikçi liderliğin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1975	0,1754	-0,5413	0,1464
70	11	2	3	Okul kültürü boyutlarından mesleki gelişimin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1914	0,1754	-0,5352	0,1525
71	46	2	4	Etik iklim türlerinden araç beklentisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1826	0,3886	-0,9442	0,5790
72	53	1	3	Eğitim liderliğinin kaynakların yönetimi boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1752	0,7342	-1,6141	1,2638
73	6	1	3	Göreve yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1729	0,1239	-0,4157	0,0698
74	16	2	20	Üst'ün kararına bırakma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1714	0,1903	-0,5444	0,2016
75	3	1	2	Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1707	0,2052	-0,5730	0,2315
76	18	1	4	Oryantasyona yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1704	0,3438	-0,8442	0,5033
77	18	1	5	İzlemeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1689	0,3437	-0,8426	0,5049
78	17	2	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1557	0,3427	-0,8273	0,5159
79	21	1	4	Kaçınma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1470	0,2664	-0,6692	0,3752
80	16	2	21	Taviz verme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1416	0,1903	-0,5146	0,2313
81	3	1	1	Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1345	0,2051	-0,5365	0,2676
82	30	1	3	Öğretmenleri algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1310	0,1146	-0,3556	0,0935
83	41	1	3	Ödün verme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1300	0,5936	-1,2935	1,0334
84	21	1	1	Uzlaşma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1280	0,2664	-0,6501	0,3941
85	17	2	3	Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1226	0,3426	-0,7941	0,5488
86	18	1	8	Çevre ile İlişkilere yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1161	0,3435	-0,7893	0,5571
87	38	1	3	Öğrenciler boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1050	0,3372	-0,7660	0,5560
88	42	1	5	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerinden yansızlık ilkesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1005	0,6004	-1,2773	1,0763
89	50	1	6	Rol davranış boyutlarından yargılama boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0954	0,3012	-0,6858	0,4949
90	26	1	6	Liderlik ve örgütleme davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	-0,0944	0,2801	-0,6435	0,4547
91	53	1	2	Eğitim liderliğinin örgüt kültürü ve iklim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0929	0,7339	-1,5314	1,3455
92	11	2	4	Okul kültürü boyutlarından mesleki yardımlaşmanın gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0878	0,1753	-0,4314	0,2558
93	26	1	4	Liderlik ve örgütün temsili davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0869	0,2801	-0,6359	0,4622
94	46	2	1	Etik iklim türlerinden insanları önemsemeye beklentisinde ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0800	0,3882	-0,8409	0,6809
95	18	1	7	Araştırma ve Değerlendirmeye yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0775	0,3434	-0,7505	0,5955
96	16	2	11	Hükmetme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0767	0,1902	-0,4494	0,2960
97	55	1	3	Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0623	0,1262	-0,3097	0,1851
98	40	1	6	Borçlandırma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında	-0,0468	0,2549	-0,5465	0,4528

				cinsiyetin etkisi				
99	9	1	1	Yetkilerini kullanma eğilimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0442	0,0481	-0,1384	0,0501
100	29	1	1	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	-0,9537	0,8834
101	28	1	2	Öğrenci ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0324	0,3178	-0,6554	0,5905
102	28	1	3	Eğitim öğretim ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0270	0,3178	-0,6499	0,5959
103	28	1	4	Okul çevre ilişkiler ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0242	0,3178	-0,6471	0,5987
104	19	1	6	Ceza gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0199	0,4321	-0,8668	0,8269
105	16	2	19	Yapısal değişkenleri değiştirme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0103	0,1901	-0,3830	0,3624
106	11	2	1	Okul kültürü boyutlarından amaç birliğinin gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0076	0,1753	-0,3511	0,3359
107	26	1	9	Liderlik ve tanıma davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	-0,0058	0,2801	-0,5547	0,5431
108	55	1	4	Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0000	0,1262	-0,2473	0,2473
109	26	1	8	Aşağıdan yukarıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	0,0103	0,2801	-0,5387	0,5592
110	53	1	6	Eğitim liderliğinin toplumsal değişkenlere göre yönetim boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0104	0,7338	-1,4279	1,4486
111	56	1	1	Değişimi zorunlu kılan etmenlerin incelenmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0126	0,4571	-0,8833	0,9085
112	16	2	6	İletişimin arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0138	0,1901	-0,3589	0,3864
113	46	1	4	Etik iklim türlerinden araçlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0145	0,3881	-0,7462	0,7753
114	56	1	4	Değişimin değerlendirilmesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0165	0,4571	-0,8794	0,9124
115	28	1	5	Okul işletmeciliği ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0180	0,3178	-0,6049	0,6410
116	56	1	3	Değişimin uygulanmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0181	0,4571	-0,8778	0,9140
117	16	2	7	Meşgul etme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0202	0,1901	-0,3524	0,3929
118	56	1	2	Değişim tanısının yapılmasına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0209	0,4571	-0,8749	0,9168
119	30	1	1	Eğitim sistemini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0233	0,1060	-0,1844	0,2310
120	1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0383	0,3265	-0,6017	0,6783
121	16	2	13	Bireylerin değiştirilmesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0435	0,1901	-0,3291	0,4162
122	16	2	15	Üstün amaçlar belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0445	0,1901	-0,3282	0,4171
123	53	1	4	Eğitim liderliğinin işbirliği boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0471	0,7338	-1,3912	1,4854
124	16	1	2	Etik liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0473	0,1901	-0,3254	0,4200
125	2	1	1	İlköğretimde yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0489	0,2272	-0,3964	0,4942
126	11	2	6	Okul kültürü boyutlarından öğrenme ortaklığının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0493	0,1753	-0,2943	0,3928
127	14	1	2	Yönetici teftişi eğitim öğretim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0567	0,2587	-0,4504	0,5637
128	26	1	2	Liderlik ve yapıyı harekete geçirme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0568	0,2801	-0,4921	0,6058
129	2	1	2	İlköğretimde liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0612	0,2272	-0,3841	0,5066
130	16	2	16	Oylama çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0683	0,1902	-0,3044	0,4410
131	26	1	7	Yukarıdan aşağıya iletişim davranışında davranışına ilişkin algılarında etkisi	0,0720	0,2801	-0,4770	0,6210
132	8	1	1	Öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0767	0,0570	-0,0350	0,1883
133	31	1	3	Liberal yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0772	0,3526	-0,6138	0,7682
134	16	2	2	Uzlaşma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0776	0,1902	-0,2951	0,4504
135	31	1	4	Otoriter yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0779	0,3526	-0,6131	0,7689
136	26	1	1	Hükmetme davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0816	0,2801	-0,4674	0,6307
137	39	1	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	-0,4010	0,5697
138	40	1	1	Örgütsel yapıyı düzenleme yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya	0,0868	0,2550	-0,4130	0,5865

				ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi				
139	16	2	3	Kaynakların arttırılması çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0868	0,1902	-0,2859	0,4596
140	18	1	6	Müşavirliğe yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0870	0,3434	-0,5860	0,7600
141	55	1	2	Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0880	0,1262	-0,1594	0,3354
142	1	1	3	Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0922	0,3266	-0,5479	0,7323
143	16	2	4	Politik araçlar çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,1902	-0,2774	0,4682
144	11	1	3	Çatışma yönetimi stillerinden hükmetmeyi kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1067	0,1753	-0,2369	0,4503
145	14	1	1	Yönetici teftişindeki fiziki durum denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1136	0,2587	-0,3935	0,6208
146	23	1	1	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	0,0519	0,1854
147	16	2	5	Üçüncü tarafın müdahalesi çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1188	0,1902	-0,2541	0,4916
148	36	1	1	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	-0,1085	0,3753
149	40	1	4	İçsel koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1425	0,2551	-0,3576	0,6425
150	16	1	1	Öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1434	0,1903	-0,2295	0,5164
151	14	1	3	Yönetici teftişi yönetim işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1494	0,2588	-0,3578	0,6566
152	48	1	1	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	-0,5202	0,8193
153	51	1	2	Bağlılık türlerinden devam bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1497	0,3418	-0,5202	0,8196
154	19	1	7	Güçsüzlük gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1541	0,4323	-0,6932	1,0014
155	6	1	1	Yaratıcılık düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1567	0,1238	-0,0860	0,3994
156	38	1	5	Eğitim öğretim sürecine ve ortamına ilişkin boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,1590	0,3374	-0,5023	0,8204
157	21	1	2	Uyma yönetimini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1785	0,2665	-0,3439	0,7008
158	16	2	9	Müzakere çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1940	0,1904	-0,1791	0,5672
159	16	1	3	Vizyoner liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1976	0,1904	-0,1755	0,5708
160	38	1	4	Okul iklimi boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,2042	0,3377	-0,4576	0,8660
161	16	2	14	Yatıştırma çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2146	0,1904	-0,1587	0,5878
162	17	2	1	Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2188	0,3429	-0,4533	0,8910
163	41	1	5	Hükmetme yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2260	0,5938	-0,9379	1,3900
164	16	1	4	Dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2398	0,1905	-0,1335	0,6132
165	55	1	1	İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2518	0,1266	0,0037	0,4998
166	8	1	2	Öğretmenlerle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2520	0,0572	0,1399	0,3640
167	17	2	4	Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde cinsiyetin etkisi	0,2591	0,3431	-0,4134	0,9317
168	16	2	18	Çekilme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2756	0,1906	-0,0980	0,6493
169	30	1	2	Okul ortamını algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2890	0,1147	0,0642	0,5137
170	43	1	1	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	-0,2090	0,7954
171	11	1	4	Çatışma yönetimi stillerinden kaçınmayı kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2939	0,1757	-0,0504	0,6382
172	6	1	2	İlişkiye yönelik liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3037	0,1242	0,0602	0,5472
173	28	1	7	Ziyaretçiler telefonlar vb ile ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3067	0,3185	-0,3175	0,9310
174	4	1	2	Lisede liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3087	0,1882	-0,0601	0,6775
175	26	1	5	Liderlik ve amaçların bütünleşmesi davranışına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3096	0,2809	-0,2410	0,8602

176	14	1	4	Yönetici teftişi büro işleri denetim alanı teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3193	0,2591	-0,1885	0,8272
177	27			İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	-0,2178	0,8756
178	16	2	10	Problem çözme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3293	0,1908	-0,0447	0,7033
179	16	2	12	Ortak düşman belirleme çözüm stratejisine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3313	0,1908	-0,0428	0,7053
180	7	1	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3524	0,2154	-0,0698	0,7746
181	22	1	2	Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3680	0,2859	-0,1923	0,9283
182	40	1	2	Önderlik yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarda cinsiyetin etkisi	0,3753	0,2563	-0,1271	0,8776
183	22	1	1	Bilgisayara karşı duyuşsal kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3969	0,2862	-0,1640	0,9579
184	31	1	5	Orta yol yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3973	0,3538	-0,2963	1,0908
185	15	2	3	Laisses- Faire liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4038	0,7320	-1,0310	1,8386
186	46	1	3	Etik iklim türlerinden kurallara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4153	0,3905	-0,3500	1,1807
187	5	1		Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	-0,0397	0,8861
188	34	1	2	Sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4391	0,4734	-0,4889	1,3670
189	47	1	1	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	-0,5737	1,4859
190	22	1	3	Bilgisayar öğrenme kaygısı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5445	0,2883	-0,0206	1,1095
191	46	1	1	Etik iklim türlerinden insanları önemseye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5528	0,3923	-0,2161	1,3216
192	40	1	3	Çekici kılma yolu ile koordinasyon yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5708	0,2581	0,0650	1,0767
193	17	2	2	Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5733	0,3459	-0,1047	1,2513
194	28	1	1	Personelle ilgili işlerin zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5805	0,3202	-0,0471	1,2082
195	41	1	2	Kaçınma yönetimini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,5816	0,5960	-0,5866	1,7498
196	46	1	2	Etik iklim türlerinden yasa ve ilkelere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6028	0,3931	-0,1676	1,3732
197	1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6325	0,3284	-0,0113	1,2762
198	4	1	1	Lisede yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6579	0,1908	0,2840	1,0318
199	15	2	2	İstisnalarla yönetim liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,6751	0,7352	-0,7658	2,1161
200	38	1	7	Okulun fiziksel durumu boyutuna ilişkin etkili okul algılarında cinsiyetin etkisi	0,7352	0,3443	0,0603	1,4100
201	45	1	1	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	-0,1220	1,7619
202	19	1	2	İlgi gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8347	0,4392	-0,0261	1,6956
203	19	1	3	Kişilik gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8402	0,4393	-0,0208	1,7012
204	53	1	1	Eğitim liderliğinin vizyon boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,0446	0,7470	-0,4195	2,5086
205	19	1	5	Ödül gücü kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,2773	0,4486	0,3980	2,1565
206	52	1	1	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	0,5910	2,1557

EK 9

Cinsiyete Göre Ölçek Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Ölçeklere Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	% 95 Güven Aralığı	
							Üst	Alt
1	1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	16,1067	0,6231	-0,1173
2	2	1	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	4,3367	0,3699	-0,2598
3	3	1	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	24,6495	0,0374	-0,4274
4	4	1	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4809	0,1340	11,1677	0,7435	0,2183
5	5	1	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	3,7118	0,8861	-0,0397
6	6	1	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	13,6746	0,2357	-0,0449
7	7	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	39,2728	-0,1829	-0,8084
8	8	1	Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1640	0,0404	42,0249	0,2431	0,0849
9	9	1	Yetkilerini kullanma eğilimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0442	0,0481	30,4158	0,0501	-0,1384
10	9	2	Denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9467	0,2492	7,6973	-0,4583	-1,4350
11	10	1	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	8,8392	0,2489	-1,1640
12	11	1	Çatışma yönetimi stillerini kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1474	0,0786	25,3049	0,0066	-0,3015
13	11	2	Okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1114	0,0716	32,9070	0,0289	-0,2518
14	14	1	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	65,8708	0,4133	-0,0940
15	15	1	Dönüşümsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5897	0,5191	21,2989	0,4276	-1,6071
16	15	2	Etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0997	0,4242	67,4258	0,9311	-0,7317
17	16	1	Liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1570	0,0952	71,1404	0,3435	-0,0296
18	16	2	Çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0273	0,0415	161,8612	0,1087	-0,0541
19	17	1	Gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4761	0,1543	195,0896	-0,1737	-0,7784
20	17	2	Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1529	0,1536	39,9364	0,4539	-0,1481
21	18	1	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	56,3109	0,0368	-0,4406
22	19	1	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	432,4065	0,5850	-0,0637
23	21	1	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	4,5533	0,1758	-0,3466

24	22	1	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	14,1406	0,7604	0,1114
25	23	1	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	11,0136	0,1854	0,0519
26	26	1	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	60,8775	0,1676	-0,1988
27	27	1	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	114,4553	0,8756	-0,2178
28	28	1	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	317,5764	0,3119	-0,1598
29	29	1	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	19,1452	0,8834	-0,9537
30	30	1	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	579,4244	0,1023	-0,1177
31	31	1	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	38,7455	0,2002	-0,4201
32	32	1	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	250,7591	0,2188	-1,0997
33	34	1	Dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1193	0,3342	69,0738	0,7743	-0,5358
34	34	2	Okul kültürü liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9149	0,4802	16,3074	0,0263	-1,8561
35	35	1	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	195,1935	-0,1105	-0,8213
36	36	1	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	5,5580	0,3753	-0,1085
37	38	1	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	862,4811	0,2320	-0,2704
38	39	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	8,9533	0,5697	-0,4010
39	40	1	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	91,5918	0,3278	-0,0818
40	41	1	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	65,6577	0,4890	-0,5535
41	42	1	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	8,5636	-0,0568	-1,1169
42	43	1	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	42,3925	0,7954	-0,2090
43	44	1	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	110,4238	-0,4324	-1,2220
44	45	1	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	59,7040	1,7619	-0,1220
45	46	1	Etik iklim türlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2546	0,1747	614,1340	0,5970	-0,0878
46	46	2	Etik iklim türlerine ilişkin beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,3101	0,1743	28,0259	0,0315	-0,6518
47	47	1	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	32,7636	1,4859	-0,5737
48	48	1	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	36,5129	0,8193	-0,5202
49	49	1	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	15,2320	-0,2185	-1,3915
50	50	1	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	12,8533	-0,0641	-0,5471
51	51	1	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	17,9275	0,0431	-0,7362
52	52	1	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	36,4764	2,1557	0,5910
53	53	1	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	3,6223	0,5590	-0,6222
54	54	1	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	55,7234	0,2136	-0,6358
55	55	1	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	4,3297	0,1929	-0,0547
56	56	1	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	6,2764	0,4650	-0,4309

EK 10

Erkek Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Ölçek Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Ölçeklere Göre Bağımlı Değişkeni	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Üst	Alt
1	9	2	Denetimin dışsal olma düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9467	0,2492	16,1067	-0,4583	-1,4350
2	34	2	Okul kültürü liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,9149	0,4802	4,3367	0,0263	-1,8561
3	44	1	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	24,6495	-0,4324	-1,2220
4	49	1	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	11,1677	-0,2185	-1,3915
5	15	1	Dönüşümsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5897	0,5191	3,7118	0,4276	-1,6071
6	42	1	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	13,6746	-0,0568	-1,1169
7	7	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	39,2728	-0,1829	-0,8084
8	17	1	Gereksinimlerinin önem derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4761	0,1543	42,0249	-0,1737	-0,7784
9	35	1	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	30,4158	-0,1105	-0,8213
10	10	1	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	7,6973	0,2489	-1,1640
11	32	1	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	8,8392	0,2188	-1,0997
12	51	1	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	25,3049	0,0431	-0,7362
13	46	2	Etik iklim türlerine ilişkin beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,3101	0,1743	32,9070	0,0315	-0,6518
14	50	1	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	65,8708	-0,0641	-0,5471
15	54	1	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	21,2989	0,2136	-0,6358
16	18	1	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	67,4258	0,0368	-0,4406
17	3	1	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	71,1404	0,0374	-0,4274
18	11	1	Çatışma yönetimi stillerini kullanma derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1474	0,0786	161,8612	0,0066	-0,3015
19	11	2	Okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1114	0,0716	195,0896	0,0289	-0,2518
20	31	1	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	39,9364	0,2002	-0,4201
21	21	1	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	56,3109	0,1758	-0,3466
22	9	1	Yetkilerini kullanma eğilimlerine ilişkin algılarında	-0,0442	0,0481	432,4065	0,0501	-0,1384

			cinsiyetin etkisi					
23	29	1	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,5533	0,8834	-0,9537
24	41	1	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	14,1406	0,4890	-0,5535
25	53	1	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	11,0136	0,5590	-0,6222
26	38	1	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	60,8775	0,2320	-0,2704
27	26	1	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	114,4553	0,1676	-0,1988
28	30	1	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	317,5764	0,1023	-0,1177
29	56	1	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	19,1452	0,4650	-0,4309
30	16	2	Çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0273	0,0415	579,4244	0,1087	-0,0541
31	2	1	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	38,7455	0,3699	-0,2598
32	55	1	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	250,7591	0,1929	-0,0547
33	28	1	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	69,0738	0,3119	-0,1598
34	39	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	16,3074	0,5697	-0,4010
35	6	1	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	195,1935	0,2357	-0,0449
36	15	2	Etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0997	0,4242	5,5580	0,9311	-0,7317
37	23	1	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	862,4811	0,1854	0,0519
38	34	1	Dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1193	0,3342	8,9533	0,7743	-0,5358
39	40	1	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	91,5918	0,3278	-0,0818
40	36	1	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	65,6577	0,3753	-0,1085
41	48	1	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	8,5636	0,8193	-0,5202
42	17	2	Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1529	0,1536	42,3925	0,4539	-0,1481
43	16	1	Liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1570	0,0952	110,4238	0,3435	-0,0296
44	14	1	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	59,7040	0,4133	-0,0940
45	8	1	Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1640	0,0404	614,1340	0,2431	0,0849
46	1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	28,0259	0,6231	-0,1173
47	46	1	Etik iklim türlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2546	0,1747	32,7636	0,5970	-0,0878
48	19	1	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	36,5129	0,5850	-0,0637
49	43	1	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	15,2320	0,7954	-0,2090
50	27	1	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	12,8533	0,8756	-0,2178
51	5	1	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	17,9275	0,8861	-0,0397

52	22	1	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	36,4764	0,7604	0,1114
53	47	1	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,6223	1,4859	-0,5737
54	4	1	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4809	0,1340	55,7234	0,7435	0,2183
55	45	1	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	4,3297	1,7619	-0,1220
56	52	1	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	6,2764	2,1557	0,5910

EK 11

Cinsiyete Göre Çalışma Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	28,0259	-0,1173	0,6231
2	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	38,7455	-0,2598	0,3699
3	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	71,1404	-0,4274	0,0374
4	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4809	0,1340	55,7234	0,2183	0,7435
5	5	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	17,9275	-0,0397	0,8861
6	6	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	195,1935	-0,0449	0,2357
7	7	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	39,2728	-0,8084	-0,1829
8	8	Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1640	0,0404	614,1340	0,0849	0,2431
9	9	Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0766	0,0472	448,5132	-0,1691	0,0159
10	10	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	7,6973	-1,1640	0,2489
11	11	Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1278	0,0529	356,9509	-0,2315	-0,0240
12	14	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	59,7040	-0,0940	0,4133
13	15	Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1764	0,3284	9,2698	-0,8201	0,4674
14	16	Liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0481	0,0381	689,8483	-0,0266	0,1227
15	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1602	0,1088	84,4174	-0,3735	0,0531
16	18	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	67,4258	-0,4406	0,0368
17	19	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	36,5129	-0,0637	0,5850
18	21	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	56,3109	-0,3466	0,1758
19	22	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	36,4764	0,1114	0,7604

20	23	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	862,4811	0,0519	0,1854
21	26	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	114,4553	-0,1988	0,1676
22	27	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	12,8533	-0,2178	0,8756
23	28	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	69,0738	-0,1598	0,3119
24	29	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,5533	-0,9537	0,8834
25	30	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	317,5764	-0,1177	0,1023
26	31	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	39,9364	-0,4201	0,2002
27	32	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	8,8392	-1,0997	0,2188
28	34	Liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2182	0,2743	13,2900	-0,7558	0,3195
29	35	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	30,4158	-0,8213	-0,1105
30	36	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	65,6577	-0,1085	0,3753
31	38	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	60,8775	-0,2704	0,2320
32	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	16,3074	-0,4010	0,5697
33	40	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	91,5918	-0,0818	0,3278
34	41	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	14,1406	-0,5535	0,4890
35	42	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	13,6746	-1,1169	-0,0568
36	43	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	15,2320	-0,2090	0,7954
37	44	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	24,6495	-1,2220	-0,4324
38	45	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	4,3297	-0,1220	1,7619
39	46	Etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,0284	0,1234	65,6706	-0,2702	0,2135
40	47	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,6223	-0,5737	1,4859
41	48	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	8,5636	-0,5202	0,8193
42	49	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	11,1677	-1,3915	-0,2185
43	50	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	65,8708	-0,5471	-0,0641
44	51	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	25,3049	-0,7362	0,0431
45	52	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	6,2764	0,5910	2,1557
46	53	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	11,0136	-0,6222	0,5590
47	54	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	21,2989	-0,6358	0,2136
48	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	250,7591	-0,0547	0,1929
49	56	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	19,1452	-0,4309	0,4650

EK 12

Erkek Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Çalışma Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
1	44	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	24,6495	-1,2220	-0,4324
2	49	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	11,1677	-1,3915	-0,2185
3	42	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	13,6746	-1,1169	-0,0568
4	7	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	39,2728	-0,8084	-0,1829
5	35	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	30,4158	-0,8213	-0,1105
6	10	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	7,6973	-1,1640	0,2489
7	32	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	8,8392	-1,0997	0,2188
8	51	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	25,3049	-0,7362	0,0431
9	50	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	65,8708	-0,5471	-0,0641
10	34	Liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2182	0,2743	13,2900	-0,7558	0,3195
11	54	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	21,2989	-0,6358	0,2136
12	18	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	67,4258	-0,4406	0,0368
13	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	71,1404	-0,4274	0,0374
14	15	Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1764	0,3284	9,2698	-0,8201	0,4674
15	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1602	0,1088	84,4174	-0,3735	0,0531
16	11	Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1278	0,0529	356,9509	-0,2315	-0,0240
17	31	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	39,9364	-0,4201	0,2002
18	21	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	56,3109	-0,3466	0,1758
19	9	Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0766	0,0472	448,5132	-0,1691	0,0159
20	29	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,5533	-0,9537	0,8834
21	41	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	14,1406	-0,5535	0,4890

22	53	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	11,0136	-0,6222	0,5590
23	46	Etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,0284	0,1234	65,6706	-0,2702	0,2135
24	38	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	60,8775	-0,2704	0,2320
25	26	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	114,4553	-0,1988	0,1676
26	30	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	317,5764	-0,1177	0,1023
27	56	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	19,1452	-0,4309	0,4650
28	16	Liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0481	0,0381	689,8483	-0,0266	0,1227
29	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	38,7455	-0,2598	0,3699
30	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	250,7591	-0,0547	0,1929
31	28	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	69,0738	-0,1598	0,3119
32	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	16,3074	-0,4010	0,5697
33	6	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	195,1935	-0,0449	0,2357
34	23	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	862,4811	0,0519	0,1854
35	40	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	91,5918	-0,0818	0,3278
36	36	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	65,6577	-0,1085	0,3753
37	48	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	8,5636	-0,5202	0,8193
38	14	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	59,7040	-0,0940	0,4133
39	8	Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1640	0,0404	614,1340	0,0849	0,2431
40	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	28,0259	-0,1173	0,6231
41	19	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	36,5129	-0,0637	0,5850
42	43	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	15,2320	-0,2090	0,7954
43	27	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	12,8533	-0,2178	0,8756
44	5	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	17,9275	-0,0397	0,8861
45	22	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	36,4764	0,1114	0,7604
46	47	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,6223	-0,5737	1,4859
47	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4809	0,1340	55,7234	0,2183	0,7435
48	45	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	4,3297	-0,1220	1,7619
49	52	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	6,2764	0,5910	2,1557

EK 13

Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Rastgele Etkiler Modeline Göre Hesaplanmış Ters Varyans Değerleri Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	17,1229
2	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	20,6061
3	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	27,1911
4	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4809	0,1340	24,5907
5	5	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	12,7388
6	6	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	35,9155
7	7	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	20,7542
8	8	Okulda karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1640	0,0404	41,0706
9	9	Denetim düzeyi ve yetki kullanımına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0766	0,0472	40,0808
10	10	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	6,5516
11	11	Çatışma yönetimi stillerini kullanma ve okul kültürü boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1278	0,0529	39,1826
12	14	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	25,3361
13	15	Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1764	0,3284	7,6571
14	16	Liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0481	0,0381	41,3743
15	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1602	0,1088	28,9302
16	18	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	26,6304
17	19	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	19,9571
18	21	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	24,7044
19	22	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	19,9462
20	23	Lisede kültürel liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1186	0,0341	41,8770
21	26	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	31,7894
22	27	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	9,9482
23	28	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	26,8837
24	29	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,1265
25	30	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	38,6565
26	31	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	20,9381
27	32	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	7,3609
28	34	Liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2182	0,2743	10,2078
29	35	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	17,9864

30	36	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	26,3501
31	38	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	25,5451
32	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	11,8988
33	40	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	29,7283
34	41	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	10,7022
35	42	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	10,4331
36	43	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	11,3159
37	44	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	15,8006
38	45	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	3,9419
39	46	Etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,0284	0,1234	26,3522
40	47	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,3468
41	48	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	7,1688
42	49	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	8,9076
43	50	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	26,3844
44	51	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	16,0673
45	52	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	5,4931
46	53	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	8,8093
47	54	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	14,3532
48	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	37,4421
49	56	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	13,3418

EK 14

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Boyut Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	% 95 Güven Aralığı	
								Alt	Üst
1	1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,5016	0,2517	15,7903	0,0084	0,9949
2	1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0314	0,2501	15,9868	-0,5216	0,4588
3	1	1	3	Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2935	0,2506	15,9195	-0,1978	0,7847
4	2	1	1	Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1393	0,2651	14,2331	-0,6588	0,3802
5	2	1	2	Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,3096	0,2656	14,1803	-0,8300	0,2109
6	3	1	1	Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4009	0,2250	19,7462	-0,0402	0,8419
7	3	1	2	Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,3786	0,2249	19,7732	-0,0621	0,8194
8	3	1	3	Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4549	0,2255	19,6743	0,0130	0,8968
9	4	1	1	Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0363	0,1805	30,6941	-0,3175	0,3901
10	4	1	2	Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3750	0,1816	30,3173	0,0190	0,7309
11	7	1	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	1,3909	0,2266	19,4691	0,9467	1,8351
12	7	1	2	Problem çözme becerilerinde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	-0,2271	0,2069	23,3623	-0,6326	0,1784
13	7	2	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	1,4970	0,2191	20,8265	1,0675	1,9265
14	7	2	2	Problem çözme becerilerinde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	-0,8278	0,2019	24,5425	-1,2234	-0,4321
15	12	1	1	Okul misyonunu tanımlamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi	0,0197	0,1028	94,6958	-0,1818	0,2211
16	12	1	2	Eğitim programı ve öğretimi yönetmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1696	0,0841	141,4880	-0,3344	-0,0048
17	12	1	3	Olumlu öğrenme iklimini oluşturmada yöneticilik eğitimi	-0,1270	0,0840	141,6482	-0,2916	0,0377

				almanın etkisi					
18	13	1	1	Özel ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,5593	0,4106	5,9314	-0,2455	1,3640
19	13	1	2	Resmi ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,0493	0,3962	6,3712	-0,7272	0,8258
20	17	1	1	Maddî gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0965	0,2750	13,2233	-0,6354	0,4425
21	17	1	2	Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2287	0,2756	13,1683	-0,3114	0,7688
22	17	1	3	Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,4248	0,2773	13,0069	-0,1187	0,9682
23	17	1	4	Saygı gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1671	0,2752	13,1994	-0,7066	0,3724
24	17	1	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2595	0,2758	13,1491	-0,8000	0,2810
25	17	2	1	Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0363	0,2749	13,2336	-0,5025	0,5751
26	17	2	2	Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0521	0,2749	13,2318	-0,5909	0,4868
27	17	2	3	Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1814	0,2753	13,1930	-0,7210	0,3582
28	17	2	4	Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0125	0,2749	13,2351	-0,5513	0,5262
29	17	2	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0594	0,2749	13,2308	-0,5982	0,4795
30	20	1	1	Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1947	0,3185	9,8607	-0,4294	0,8189
31	20	1	2	Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin beklentilerinde eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0182	0,3178	9,9044	-0,6046	0,6410
32	24	1	1	Yönetim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2801	0,1963	25,9442	-0,1047	0,6649
33	24	2	1	Eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1600	0,1544	41,9687	-0,1426	0,4625
34	25	1	1	Çatışmaya geleneksel bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2250	0,0954	109,9853	-0,4118	-0,0381
35	25	1	2	Çatışmaya çağdaş bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,4083	0,0833	144,1920	0,2451	0,5715
36	25	2	1	Çatışmayı yönetme biçimlerinden tek taraflı- bastırıcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1695	0,0825	146,9902	-0,3312	-0,0079
37	25	2	2	Çatışmayı yönetme biçimlerinden arabulucu kullanmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0257	0,0951	110,6262	-0,1606	0,2121
38	25	2	3	Çatışmayı yönetme biçimlerinden uzlaşmacı-katılımcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1447	0,0738	183,8472	0,0001	0,2892
39	25	2	4	Çatışmayı yönetme biçimlerinden ertelemeci-görmezden gelme davranmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1568	0,0882	128,5328	-0,3297	0,0161
40	33	1	1	Ekip liderliği düzeylerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,8514	0,2678	13,9451	0,3265	1,3763
41	33	1	2	İletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,7031	0,2664	14,0866	-1,2253	-0,1809
42	36	1	1	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	13,4938	-0,1360	0,9311
43	37	1	1	Öğretmenlerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine	-0,0358	0,2585	14,9638	-0,5424	0,4709

				ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi					
44	37	1	2	Okul çevresi ve öğrencilerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0000	0,2585	14,9648	-0,5067	0,5067
45	37	1	3	Üst yönetimden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3483	0,2593	14,8697	-0,1600	0,8566
46	37	1	4	Okul kompleksinden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0258	0,2585	14,9643	-0,4809	0,5325
47	37	1	5	Öğretim programlarından kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1217	0,2586	14,9531	-0,3852	0,6286
48	39	1	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3095	0,2385	17,5870	-0,1579	0,7768
49	39	2	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0790	0,2537	15,5366	-0,4183	0,5762
50	55	1	1	İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,8879	0,1136	77,5285	0,6653	1,1105
51	55	1	2	Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,7824	0,1124	79,1145	0,5620	1,0027
52	55	1	3	Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,9860	0,1148	75,9427	0,7610	1,2109
53	55	1	4	Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,6961	0,1116	80,3024	0,4774	0,9148

EK 15

Hizmetiçi Eğitim Alan Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Boyut Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Değerleri ve Bu Değerlere Ait Standart Hata İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Boyut No	Boyutlara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	7	2	2	Problem çözme becerilerinde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	-0,8278	0,2019	-1,2234	-0,4321
2	33	1	2	İletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,7031	0,2664	-1,2253	-0,1809
3	2	1	2	Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,3096	0,2656	-0,8300	0,2109
4	17	1	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2595	0,2758	-0,8000	0,2810
5	7	1	2	Problem çözme becerilerinde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	-0,2271	0,2069	-0,6326	0,1784
6	25	1	1	Çatışmaya geleneksel bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2250	0,0954	-0,4118	-0,0381
7	17	2	3	Sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1814	0,2753	-0,7210	0,3582
8	12	1	2	Eğitim programı ve öğretimi yönetmede yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1696	0,0841	-0,3344	-0,0048
9	25	2	1	Çatışmayı yönetme biçimlerinden tek taraflı- bastırıcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1695	0,0825	-0,3312	-0,0079
10	17	1	4	Saygı gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1671	0,2752	-0,7066	0,3724
11	25	2	4	Çatışmayı yönetme biçimlerinden ertelemeci-görmezden gelme davranmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1568	0,0882	-0,3297	0,0161
12	2	1	1	Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,1393	0,2651	-0,6588	0,3802
13	12	1	3	Olumlu öğrenme iklimini oluşturmada yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1270	0,0840	-0,2916	0,0377
14	17	1	1	Maddî gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0965	0,2750	-0,6354	0,4425
15	17	2	5	Kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0594	0,2749	-0,5982	0,4795
16	17	2	2	Güvenlik gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0521	0,2749	-0,5909	0,4868
17	37	1	1	Öğretmenlerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0358	0,2585	-0,5424	0,4709
18	1	1	2	Örgütsel ve yönetsel boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0314	0,2501	-0,5216	0,4588
19	17	2	4	Saygı gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0125	0,2749	-0,5513	0,5262
20	37	1	2	Okul çevresi ve öğrencilerden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0000	0,2585	-0,5067	0,5067
21	20	1	2	Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin beklentilerinde eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0182	0,3178	-0,6046	0,6410
22	12	1	1	Okul misyonunu tanımlamada yöneticilik eğitimi almanın etkisi	0,0197	0,1028	-0,1818	0,2211
23	25	2	2	Çatışmayı yönetme biçimlerinden arabulucu kullanmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0257	0,0951	-0,1606	0,2121

24	37	1	4	Okul kompleksinden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0258	0,2585	-0,4809	0,5325
25	4	1	1	Yöneticilik boyutunda yöneticilik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0363	0,1805	-0,3175	0,3901
26	17	2	1	Maddî gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0363	0,2749	-0,5025	0,5751
27	13	1	2	Resmi ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,0493	0,3962	-0,7272	0,8258
28	39	2	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0790	0,2537	-0,4183	0,5762
29	37	1	5	Öğretim programlarından kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1217	0,2586	-0,3852	0,6286
30	25	2	3	Çatışmayı yönetme biçimlerinden uzlaşmacı-katılımcı olmanın çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1447	0,0738	0,0001	0,2892
31	24	2	1	Eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1600	0,1544	-0,1426	0,4625
32	20	1	1	Güdüleyici davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1947	0,3185	-0,4294	0,8189
33	17	1	2	Güvenlik gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2287	0,2756	-0,3114	0,7688
34	24	1	1	Yönetim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2801	0,1963	-0,1047	0,6649
35	1	1	3	Maddî boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2935	0,2506	-0,1978	0,7847
36	39	1	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3095	0,2385	-0,1579	0,7768
37	37	1	3	Üst yönetimden kaynaklanan yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3483	0,2593	-0,1600	0,8566
38	4	1	2	Liderlik boyutunda liderlik özelliklerinin kullanılma sıklığında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3750	0,1816	0,0190	0,7309
39	3	1	2	Okul iklimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,3786	0,2249	-0,0621	0,8194
40	36	1	1	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	-0,1360	0,9311
41	3	1	1	Okul yönetimi boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4009	0,2250	-0,0402	0,8419
42	25	1	2	Çatışmaya çağdaş bakış açısından bakmada çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,4083	0,0833	0,2451	0,5715
43	17	1	3	Sosyal gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,4248	0,2773	-0,1187	0,9682
44	3	1	3	Öğretim organisazyonu boyutunda liderlik davranışlarının kullanılma sıklığında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4549	0,2255	0,0130	0,8968
45	1	1	1	Psiko-sosyal boyutunda güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,5016	0,2517	0,0084	0,9949
46	13	1	1	Özel ilköğretim okulu müdürlerinde bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,5593	0,4106	-0,2455	1,3640
47	55	1	4	Bilgisayar destekli yönetim bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,6961	0,1116	0,4774	0,9148
48	55	1	2	Donanım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,7824	0,1124	0,5620	1,0027
49	33	1	1	Ekip liderliği düzeylerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,8514	0,2678	0,3265	1,3763
50	55	1	1	İletişim teknolojilerini kullanmada kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,8879	0,1136	0,6653	1,1105
51	55	1	3	Yazılım bilgisi konusunda kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,9860	0,1148	0,7610	1,2109
52	7	1	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde özel eğitimle ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	1,3909	0,2266	0,9467	1,8351
53	7	2	1	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerde kaynaştırma eğitimi ilgili eğitim programına katılmanın etkisi	1,4970	0,2191	1,0675	1,9265

EK 16

Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Ölçek Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Ölçeklere Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	% 95 Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2535	0,1448	47,6966	-0,0303	0,5373
2	2	1	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2243	0,1876	28,4134	-0,5920	0,1434
3	3	1	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4114	0,1300	59,1937	0,1566	0,6662
4	4	1	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2046	0,1280	61,0113	-0,0463	0,4555
5	7	1	Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,5084	0,1528	42,8314	0,2089	0,8079
6	7	2	Kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,2394	0,1485	45,3689	-0,0516	0,5304
7	12	1	Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1062	0,0514	377,8319	-0,2070	-0,0054
8	13	1	Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi.	0,2952	0,2851	12,3026	-0,2636	0,8540
9	17	1	Gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0145	0,0871	131,8713	-0,1852	0,1562
10	17	2	Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0537	0,1230	66,1243	-0,2948	0,1873
11	20	1	Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1063	0,2249	19,7650	-0,3346	0,5472
12	24	1	Yönetim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2801	0,1963	25,9442	-0,1047	0,6649
13	24	2	Eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1600	0,1544	41,9687	-0,1426	0,4625
14	25	1	Çatışmaya bakış açısında çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1343	0,0627	254,1773	0,0114	0,2572
15	25	2	Çatışmayı yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0274	0,0419	569,9964	-0,1095	0,0547
16	33	1	Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0702	0,1889	28,0318	-0,3000	0,4404
17	36	1	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	13,4938	-0,1360	0,9311
18	37	1	Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0917	0,1157	74,7157	-0,1351	0,3184
19	39	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2014	0,1738	33,1236	-0,1392	0,5419
20	55	1	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,8358	0,0565	312,8882	0,7250	0,9466

Hizmetiçi Eğitim Alan Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Ölçek Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Ölçek No	Ölçeklere Göre Bağımlı Değişkeni	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
							Alt	Üst
1	2	1	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2243	0,1876	28,4134	-0,5920	0,1434
2	12	1	Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1062	0,0514	377,8319	-0,2070	-0,0054
3	17	2	Gereksinimlerinin karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0537	0,1230	66,1243	-0,2948	0,1873
4	25	2	Çatışmayı yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0274	0,0419	569,9964	-0,1095	0,0547
5	17	1	Gereksinimlerinin önem derecelerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0145	0,0871	131,8713	-0,1852	0,1562
6	33	1	Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0702	0,1889	28,0318	-0,3000	0,4404
7	37	1	Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0917	0,1157	74,7157	-0,1351	0,3184
8	20	1	Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1063	0,2249	19,7650	-0,3346	0,5472
9	25	1	Çatışmaya bakış açısında çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1343	0,0627	254,1773	0,0114	0,2572
10	24	2	Eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1600	0,1544	41,9687	-0,1426	0,4625
11	39	1	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2014	0,1738	33,1236	-0,1392	0,5419
12	4	1	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2046	0,1280	61,0113	-0,0463	0,4555
13	7	2	Kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,2394	0,1485	45,3689	-0,0516	0,5304
14	1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2535	0,1448	47,6966	-0,0303	0,5373
15	24	1	Yönetim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2801	0,1963	25,9442	-0,1047	0,6649
16	13	1	Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi.	0,2952	0,2851	12,3026	-0,2636	0,8540
17	36	1	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	13,4938	-0,1360	0,9311
18	3	1	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4114	0,1300	59,1937	0,1566	0,6662
19	7	1	Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,5084	0,1528	42,8314	0,2089	0,8079
20	55	1	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi. .	0,8358	0,0565	312,8882	0,7250	0,9466

Hizmetiçi Eğitim Durumuna Göre Çalışma Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Üst ve Alt Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2535	0,1448	47,6966	-0,0303	0,5373
2	2	İlöğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2243	0,1876	28,4134	-0,5920	0,1434
3	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4114	0,1300	59,1937	0,1566	0,6662
4	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2046	0,1280	61,0113	-0,0463	0,4555
5	7	Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,3700	0,1065	88,2003	0,1613	0,5787
6	12	Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1062	0,0514	377,8319	-0,2070	-0,0054
7	13	Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,2952	0,2851	12,3026	-0,2636	0,8540
8	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0276	0,0711	197,9956	-0,1669	0,1117
9	20	Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1063	0,2249	19,7650	-0,3346	0,5472
10	24	Öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2059	0,1213	67,9129	-0,0320	0,4437
11	25	Çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0225	0,0348	824,1736	-0,0458	0,0907
12	33	Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0702	0,1889	28,0318	-0,3000	0,4404
13	36	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	13,4938	-0,1360	0,9311
14	37	Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0917	0,1157	74,7157	-0,1351	0,3184
15	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2014	0,1738	33,1236	-0,1392	0,5419
16	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,8358	0,0565	312,8882	0,7250	0,9466

Hizmetiçi Eğitim Alan Eğitim Yöneticileri Lehine Sıralı Çalışma Bazında Bağımlı Değişkenlere Ait Etki Büyüklüğü, Standart Hata ve Ters Varyans Değerleri İle % 95'lik Güvenirlik Aralığına Göre Alt ve Üst Sınırları Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w	Etki Büyüklüğü için % 95'lik Güven Aralığı	
						Alt	Üst
1	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2243	0,1876	28,4134	-0,5920	0,1434
2	12	Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1062	0,0514	377,8319	-0,2070	-0,0054
3	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0276	0,0711	197,9956	-0,1669	0,1117
4	25	Çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0225	0,0348	824,1736	-0,0458	0,0907
5	33	Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0702	0,1889	28,0318	-0,3000	0,4404
6	37	Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0917	0,1157	74,7157	-0,1351	0,3184
7	20	Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1063	0,2249	19,7650	-0,3346	0,5472
8	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2014	0,1738	33,1236	-0,1392	0,5419
9	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2046	0,1280	61,0113	-0,0463	0,4555
10	24	Öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2059	0,1213	67,9129	-0,0320	0,4437
11	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2535	0,1448	47,6966	-0,0303	0,5373
12	13	Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,2952	0,2851	12,3026	-0,2636	0,8540
13	7	Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,3700	0,1065	88,2003	0,1613	0,5787
14	36	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	13,4938	-0,1360	0,9311
15	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4114	0,1300	59,1937	0,1566	0,6662
16	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,8358	0,0565	312,8882	0,7250	0,9466

EK 20

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Rastgele Etkiler Modeline Göre Hesaplanmış Ters Varyans Değerleri Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığında güdüleme konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2535	0,1448	7,8787
2	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,2243	0,1876	7,0845
3	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarında yöneticilik formasyonu almış olmanın etkisi	0,4114	0,1300	8,1398
4	4	Lisede yöneticilik ve liderlik davranışlarında yöneticilik ve liderlik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2046	0,1280	8,1733
5	7	Özel eğitimle ve kaynaştırma eğitimi ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmanın etkisi	0,3700	0,1065	8,5254
6	12	Öğretim liderliği yeterliliğinde yöneticilik eğitimi almanın etkisi	-0,1062	0,0514	9,2076
7	13	Bilgisayar kursuna katılmanın etkisi	0,2952	0,2851	5,3407
8	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	-0,0276	0,0711	9,0082
9	20	Güdüleyici davranışlarda eğitim yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,1063	0,2249	6,3876
10	24	Öğretim liderliğinde yönetim ve eğitim programı ve öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2059	0,1213	8,2861
11	25	Çatışmaya bakış açısında ve yönetme biçiminde çatışma ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0225	0,0348	9,3308
12	33	Ekip liderliği düzeylerine ve iletişim becerilerine dayalı hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0702	0,1889	7,0605
13	36	İş doyum düzeylerinde yöneticilik konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,3976	0,2722	5,5535
14	37	Yönetimsel sorunların düzeyine ilişkin görüşlerin algılanmasında okul yöneticiliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,0917	0,1157	8,3792
15	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında eğitim yönetimi ve iletişim konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,2014	0,1738	7,3449
16	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında bilgi teknolojileri konusunda hizmetiçi eğitim almış olmanın etkisi	0,8358	0,0565	9,1613

EK 21

Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerleri Tablosu

SIRA NO	ÇALIŞ-MA NO	YAZAR	ES	S	w	n	Ww/o	ES . w	(ES.w)w/o	ESw/o	var i	var ESw/o	SAMD-i	|SAMD-i|
1	1	Aycan Çiçek	0,2529	0,1889	28,0259	161	5153,8925	7,0878	139,5819	0,0271	0,0252	0,0007	0,0076	0,0076
2	2	Abdullah Uysal	0,0551	0,1607	38,7455	146	5143,1729	2,1349	144,5348	0,0281	0,0278	0,0007	0,0012	0,0012
3	3	Şahin Çetin	-0,1950	0,1186	71,1404	125	5110,7780	-13,8724	160,5420	0,0314	0,0325	0,0007	-0,0171	0,0171
4	4	Fatih Durmuş	0,4809	0,1340	55,7234	172	5126,1950	26,7974	119,8723	0,0234	0,0235	0,0007	0,0316	0,0316
5	5	Kadir Paskal	0,4232	0,2362	17,9275	207	5163,9909	7,5869	139,0827	0,0269	0,0195	0,0007	0,0096	0,0096
6	6	Yasemin Çiftçi	0,0954	0,0716	195,1935	329	4986,7249	18,6215	128,0482	0,0257	0,0122	0,0007	0,0231	0,0231
7	7	Nurcan Çinko	-0,4956	0,1596	39,2728	110	5142,6456	-19,4636	166,1332	0,0323	0,0370	0,0007	-0,0206	0,0206
8	8	Halil İbrahim Bülbül	0,1640	0,0404	614,1340	100	4567,7844	100,7180	45,9517	0,0101	0,0408	0,0007	0,0895	0,0895
9	9	Gamze Saraç	-0,0766	0,0472	448,5132	90	4733,4052	-34,3561	181,0257	0,0382	0,0455	0,0007	-0,0463	0,0463
10	10	Neriman Yılmaz	-0,4576	0,3604	7,6973	67	5174,2211	-3,5223	150,1919	0,0290	0,0616	0,0007	-0,0029	0,0029
11	11	Mürevvet Abacıoğlu	-0,1278	0,0529	356,9509	308	4824,9675	-45,6183	192,2880	0,0399	0,0131	0,0007	-0,0984	0,0984
12	14	İsa Korkmaz	0,1596	0,1294	59,7040	242	5122,2144	9,5288	137,1409	0,0268	0,0167	0,0007	0,0116	0,0116
13	15	Yusuf Ziya Kültür	-0,1764	0,3284	9,2698	32	5172,6486	-1,6352	148,3048	0,0287	0,1336	0,0007	-0,0010	0,0010
14	16	Soner Doğan	0,0481	0,0381	689,8483	204	4492,0701	33,1817	113,4879	0,0253	0,0198	0,0007	0,0212	0,0212
15	17	Orhan Ergün	-0,1602	0,1088	84,4174	68	5097,5010	-13,5237	160,1933	0,0314	0,0606	0,0007	-0,0126	0,0126
16	18	Mustafa Onur	-0,2019	0,1218	67,4258	41	5114,4926	-13,6133	160,2829	0,0313	0,1027	0,0007	-0,0094	0,0094
17	19	Mehmet Üstüner	0,2607	0,1655	36,5129	56	5145,4055	9,5189	137,1507	0,0267	0,0741	0,0007	0,0060	0,0060
18	21	Bediha Aktaş	-0,0854	0,1333	56,3109	100	5125,6075	-4,8090	151,4786	0,0296	0,0408	0,0007	-0,0061	0,0061
19	22	Murat Şeyhoğlu	0,4359	0,1656	36,4764	58	5145,4420	15,9001	130,7696	0,0254	0,0715	0,0007	0,0108	0,0108
20	23	Bilal Yıldırım	0,1186	0,0341	862,4811	339	4319,4373	102,2903	44,3794	0,0103	0,0119	0,0007	0,1608	0,1608
21	26	Özgür Özcan	-0,0156	0,0935	114,4553	100	5067,4631	-1,7855	148,4551	0,0293	0,0408	0,0007	-0,0049	0,0049
22	27	Cengiz İbicioğlu	0,3289	0,2789	12,8533	109	5169,0651	4,2275	142,4422	0,0276	0,0374	0,0007	0,0038	0,0038
23	28	Mustafa Yavuz	0,0760	0,1203	69,0738	110	5112,8446	5,2496	141,4200	0,0277	0,0370	0,0007	0,0033	0,0033
24	29	Ahmet Akçay	-0,0351	0,4686	4,5533	56	5177,3651	-0,1598	146,8295	0,0284	0,0741	0,0007	-0,0002	0,0002
25	30	Bayram Ergin	-0,0077	0,0561	317,5764	158	4864,3420	-2,4453	149,1150	0,0307	0,0256	0,0007	-0,0145	0,0145
26	31	Rıfkı Urlu	-0,1099	0,1582	39,9364	85	5141,9820	-4,3890	151,0586	0,0294	0,0482	0,0007	-0,0049	0,0049
27	32	Sibel Keven	-0,4405	0,3364	8,8392	48	5173,0792	-3,8937	150,5633	0,0291	0,0870	0,0007	-0,0027	0,0027
28	34	Semiha Şahin	-0,2182	0,2743	13,2900	50	5168,6284	-2,8999	149,5695	0,0289	0,0834	0,0007	-0,0022	0,0022
29	35	Kemal Kayıkcı	-0,4659	0,1813	30,4158	102	5151,5026	-14,1707	160,8404	0,0312	0,0400	0,0007	-0,0145	0,0145
30	36	Ferhan Bıçakçılar	0,1334	0,1234	65,6577	305	5116,2607	8,7587	137,9109	0,0270	0,0132	0,0007	0,0114	0,0114

SIRA NO	ÇALIŞ-MA NO	YAZAR	ES	S	w	n	Ww/o	ES . w	(ES.w)w/o	ESw/o	var i	var ESw/o	SAMD-i	|SAMD-i|
31	38	İsmail Baştepe	-0,0192	0,1282	60,8775	55	5121,0409	-1,1688	147,8385	0,0289	0,0755	0,0007	-0,0020	0,0020
32	39	Müge Pınar Şahin	0,0844	0,2476	16,3074	75	5165,6110	1,3763	145,2933	0,0281	0,0548	0,0007	0,0008	0,0008
33	40	Ayşe Urungu	0,1230	0,1045	91,5918	100	5090,3266	11,2658	135,4038	0,0266	0,0408	0,0007	0,0084	0,0084
34	41	Ayhan Ural	-0,0322	0,2659	14,1406	56	5167,7778	-0,4553	147,1250	0,0285	0,0741	0,0007	-0,0006	0,0006
35	42	Türkan Argon	-0,5868	0,2704	13,6746	40	5168,2438	-8,0243	154,6939	0,0299	0,1054	0,0007	-0,0050	0,0050
36	43	Sedat Kaya	0,2932	0,2562	15,2320	86	5166,6864	4,4660	142,2036	0,0275	0,0476	0,0007	0,0036	0,0036
37	44	Kemal Arıcan	-0,8272	0,2014	24,6495	47	5157,2689	-20,3901	167,0597	0,0324	0,0890	0,0007	-0,0137	0,0137
38	45	İbrahim Erkan	0,8200	0,4806	4,3297	47	5177,5887	3,5504	143,1193	0,0276	0,0890	0,0007	0,0022	0,0022
39	46	Mesut Sağnak	-0,0284	0,1234	65,6706	47	5116,2478	-1,8650	148,5347	0,0290	0,0890	0,0007	-0,0024	0,0024
40	47	Talip Özdemir	0,4561	0,5254	3,6223	46	5178,2961	1,6521	145,0175	0,0280	0,0910	0,0007	0,0010	0,0010
41	48	Mehmet Sevgi	0,1496	0,3417	8,5636	50	5173,3548	1,2811	145,3885	0,0281	0,0834	0,0007	0,0007	0,0007
42	49	Hasan Çelik	-0,8050	0,2992	11,1677	115	5170,7507	-8,9900	155,6596	0,0301	0,0354	0,0007	-0,0095	0,0095
43	50	Aycan Morsünbül	-0,3056	0,1232	65,8708	148	5116,0476	-20,1301	166,7998	0,0326	0,0274	0,0007	-0,0256	0,0256
44	51	Tuncay Erdoğan	-0,3466	0,1988	25,3049	70	5156,6135	-8,7707	155,4403	0,0301	0,0589	0,0007	-0,0075	0,0075
45	52	Mahmut Sağır	1,3733	0,3992	6,2764	61	5175,6420	8,6194	138,0503	0,0267	0,0678	0,0007	0,0062	0,0062
46	53	Ferda Beytekin	-0,0316	0,3013	11,0136	28	5170,9048	-0,3480	147,0177	0,0284	0,1543	0,0007	-0,0003	0,0003
47	54	Nesrin Birden	-0,2111	0,2167	21,2989	217	5160,6195	-4,4962	151,1658	0,0293	0,0186	0,0007	-0,0071	0,0071
48	55	Osman Artul	0,0691	0,0631	250,7591	341	4931,1593	17,3275	129,3422	0,0262	0,0118	0,0007	0,0186	0,0186
49	56	Hüseyin Ergün	0,0170	0,2285	19,1452	117	5162,7732	0,3255	146,3442	0,0283	0,0348	0,0007	-0,0002	0,0002

EK 22

Aykırı Değerlere Sahip Çalışmalar Dışında Cinsiyete Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Rastgele Etkiler Modeline Göre Hesaplanmış Ters Varyans Değerleri Tablosu

Sıra No	Çalışma No	Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Göre Bağımlı Değişkenler	ES	S	w
1	1	Güdüleme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2529	0,1889	16,21187
2	2	İlköğretimde yöneticilik ve liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0551	0,1607	19,2959
3	3	Yönetici lider profili tarafından ölçülen liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1950	0,1186	24,95884
4	5	Rehber öğretmenin görevlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4232	0,2362	12,22637
5	6	Yaratıcılık düzeyine ve liderlik tarzına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0954	0,0716	32,1269
6	7	Engelli çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmalarına ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4956	0,1596	19,42798
7	10	Güdüleme görevlerini yerine getirme düzeyinde cinsiyetin etkisi	-0,4576	0,3604	6,414855
8	14	Yönetici teftişindeki denetim alanlarının teftişine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1596	0,1294	23,3949
9	15	Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışı göstermeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1764	0,3284	7,471242
10	16	Liderlik davranışı göstermeye ve çatışma çözüm stratejilerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0481	0,0381	36,42774
11	17	Gereksinimlerinin önem derecelerine ve karşılanma düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1602	0,1088	26,42885
12	18	Hizmet alanlarına yönelik rehberlik anlayışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2019	0,1218	24,48865
13	19	Öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2607	0,1655	18,73001
14	21	Çatışma yönetimi biçimlerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0854	0,1333	22,84728
15	22	Bilgisayar kaygı düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4359	0,1656	18,7184
16	26	Liderlik ve örgütsel yönetim davranışına ilişkin algılarında	-0,0156	0,0935	28,7834
17	27	İlköğretimde kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,3289	0,2789	9,635284
18	28	Zaman yönetimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0760	0,1203	24,70839
19	29	Etkileme davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0351	0,4686	4,071894
20	30	Eğitim felsefesini algılamaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0077	0,0561	34,3086
21	31	Yönetim yaklaşımı tutumuna ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,1099	0,1582	19,59738

22	32	Vizyon geliştirmeye yönelik tutumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4405	0,3364	7,185717
23	34	Liderliğe ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2182	0,2743	9,877471
24	35	Öğretmenlerle aralarındaki iletişime ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,4659	0,1813	16,98667
25	36	İş doyum düzeylerine ilişkin beklentilerde cinsiyetin etkisi	0,1334	0,1234	24,25562
26	38	Etkili okula ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0192	0,1282	23,56532
27	39	Yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0844	0,2476	11,454
28	40	Koordinasyon yöntemlerini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1230	0,1045	27,08541
29	41	Problem çözme yöntemini kullanmaya ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0322	0,2659	10,34096
30	42	İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,5868	0,2704	10,08917
31	43	Özel okul politika ve uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,2932	0,2562	10,91245
32	44	Stres yaratan durumlara ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8272	0,2014	15,0236
33	45	Yönetimsel gelişimlerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,8200	0,4806	3,891409
34	46	Etik iklim türlerine ilişkin algı ve beklentilerinde cinsiyetin etkisi	-0,0284	0,1234	24,25562
35	47	Kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,4561	0,5254	3,310763
36	48	Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,1496	0,3417	7,004818
37	49	Sosyal beceri yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,8050	0,2992	8,656462
38	50	Rol davranış boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3056	0,1232	24,28467
39	51	Bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,3466	0,1988	15,26218
40	52	Öğretmenlere yönelik denetim etkinliklerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	1,3733	0,3992	5,394889
41	53	Eğitim liderliğine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,0316	0,3013	8,562986
42	54	Etkili dinleme düzeylerine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	-0,2111	0,2167	13,70635
43	55	Bilgi teknolojilerinde kendini yeterli görmeye ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0691	0,0631	33,35378
44	56	Değişimi yönetme yeterlik düzeyine ilişkin algılarında cinsiyetin etkisi	0,0170	0,2285	12,78572

EK 23

Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Kabul Edilebilir Standartlarda Meta Analitik İstatistiğine Uyarlanmış Örneklem İstatistiği Değerleri Tablosu

SIRA NO	ÇALIŞ-MA NO	YAZAR	ES	S	w	n	Ww/o	ES . w	(ES.w)w/o	ESw/o	var i	var ESw/o	SAMD-i	|SAMD-i|
1	1	Aycan Çiçek	0,2535	0,1448	47,6966	161	2199,0534	12,0911	338,1331	0,1538	0,0252	0,0020	0,0128	0,0128
2	2	Abdullah Uysal	-0,2243	0,1876	28,4134	146	2218,3366	-6,3731	356,5973	0,1607	0,0279	0,0020	-0,0282	0,0282
3	3	Şahin Çetin	0,4114	0,1300	59,1937	125	2187,5563	24,3523	325,8719	0,1490	0,0326	0,0020	0,0372	0,0372
4	4	Fatih Durmuş	0,2046	0,1280	61,0113	172	2185,7387	12,4829	337,7413	0,1545	0,0236	0,0020	0,0085	0,0085
5	7	Nurcan Çinko	0,3700	0,1065	88,2003	110	2158,5497	32,6341	317,5901	0,1471	0,0371	0,0020	0,0442	0,0442
6	12	Esma Kırılmaz	-0,1062	0,0514	377,8319	195	1868,9181	-40,1257	390,3500	0,2089	0,0208	0,0020	-0,3509	0,3509
7	13	Melek Giray İnce	0,2952	0,2851	12,3026	25	2234,4474	3,6317	346,5925	0,1551	0,1751	0,0020	0,0018	0,0018
8	17	Orhan Ergün	-0,0276	0,0711	197,9956	68	2048,7544	-5,4647	355,6889	0,1736	0,0609	0,0020	-0,0707	0,0707
9	20	Cevdet Gürsoy	0,1063	0,2249	19,7650	42	2226,9850	2,1010	348,1232	0,1563	0,1004	0,0020	-0,0014	0,0014
10	24	Veli Çelik	0,2059	0,1213	67,9129	82	2178,8371	13,9833	336,2409	0,1543	0,0502	0,0020	0,0068	0,0068
11	25	Emine Gülsemin Görgin	0,0225	0,0348	824,1736	80	1422,5764	18,5439	331,6803	0,2332	0,0516	0,0020	-0,3337	0,3337
12	33	Nuri Namlu	0,0702	0,1889	28,0318	160	2218,7182	1,9678	348,2564	0,1570	0,0254	0,0020	-0,0065	0,0065
13	36	Ferhan Bıçakçılar	0,3976	0,2722	13,4938	159	2233,2562	5,3651	344,8591	0,1544	0,0256	0,0020	0,0088	0,0088
14	37	Burcu Gökoğlu	0,0917	0,1157	74,7157	142	2172,0343	6,8514	343,3728	0,1581	0,0287	0,0020	-0,0126	0,0126
15	39	Müge Pınar Şahin	0,2014	0,1738	33,1236	75	2213,6264	6,6711	343,5531	0,1552	0,0550	0,0020	0,0029	0,0029
16	55	Osman Artul	0,8358	0,0565	312,8882	341	1933,8618	261,5120	88,7123	0,0459	0,0118	0,0020	0,9380	0,9380

Araştırma Kapsamındaki Çalışmaların Ortalama Etki Büyüklüğü Değerleri Tablosu

Eğitim Yöneticisinin Erkek Olmasının Etki Büyüklüğü	Aykırı Değere Sahip Çalışmaların Bulunduğu Havuzda		Aykırı Değere Sahip Çalışmaların Bulunmadığı Havuzda	
	Sabit Etkiler Modeline Göre	Rastgele Etkiler Modeline Göre	Sabit Etkiler Modeline Göre	Rastgele Etkiler Modeline Göre
Çalışma Sayısı	49	49	44	44
Ortalama Etki Büyüklüğü	0,0283	-0,0113	-0,0011	-0,0335
Ortalama Etki Büyüklüğü Alt Sınırı	0,0011	-0,0733	-0,0379	-0,1047
Ortalama Etki Büyüklüğü Üst Sınırı	0,0555	0,0506	0,0356	0,0377
Standart Hata Değeri	0,0139	0,0136	0,0188	0,0363
Ki-kare Değeri	65,1708	65,1708	59,3035	59,3035
Q-Testi Değeri	156,0573	76,136	110,2046	64,1474
p-Değeri	0,0208	0,2024	0,4764	0,1781
Homojen Dağılım Olma Durumu	Homojen Değil	*Homojen Değil	Homojen Değil	*Homojen Değil

Eğitim Yöneticisinin Hizmetiçi Eğitim Almış Olmasının Yaptığı Göreve Olan Etki Büyüklüğü	Aykırı Değere Sahip Çalışmaların Bulunduğu Havuzda		Aykırı Değere Sahip Çalışmaların Bulunmadığı Havuzda	
	Sabit Etkiler Modeline Göre	Rastgele Etkiler Modeline Göre	Sabit Etkiler Modeline Göre	**Rastgele Etkiler Modeline Göre
Çalışma Sayısı	16	16	12	
Ortalama Etki Büyüklüğü	0,1559	0,1933	0,2168	
Ortalama Etki Büyüklüğü Alt Sınırı	0,1145	0,0179	0,132	
Ortalama Etki Büyüklüğü Üst Sınırı	0,1972	0,3687	0,3017	
Standart Hata Değeri	0,0211	0,0895	0,0433	
Ki-kare Değeri	24,9958	24,9958	19,6752	
Q-Testi Değeri	206,3732	7,9606	14,794	
p-Değeri	0	0,0154	0	
Homojen Dağılım Olma Durumu	Homojen Değil	Homojen	Homojen	

* ANOVA benzerliği uygulandı.
** Eğitim yöneticisinin hizmetiçi eğitim almış olmasının yaptığı göreve olan etki büyüklüğü, aykırı değere sahip çalışmaların bulunmadığı havuzda, sabit etkiler modeline göre homojen çıktığı için rasgele etkiler modeline göre hesaplanmadı.

EK 25

Araştırmamızda Kullanılan Meta Analiz Formülleri

Formül 1; standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü değeri birinci grubun aritmetik ortalaması ile ikinci grubun aritmetik ortalaması arasındaki farkının tüm değerlerin standart sapmasına oranından hesaplanmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; R.Schulze, 2004, s.28; L.V.Hedges ve I.Olkin, 1985, s.81, aktaran: A.I.Huffcutt, 2002, s.207).

$\bar{x}_{G1}$: Birinci grubun aritmetik ortalaması,
$\bar{x}_{G2}$: İkinci grubun aritmetik ortalaması,
n_{G1} : Birinci grubun örneklem sayısı,
n_{G2} : İkinci grubun örneklem sayısı,
s_{G1} : Birinci grubun standart sapması,
s_{G2} : İkinci grubun standart sapması,
s_p : Tüm örnekleme ait değerlerin standart sapması $\left(s_p = \sqrt{\frac{(n_{G1}-1)s_{G1}^2 + (n_{G2}-1)s_{G2}^2}{(n_{G1}-1)+(n_{G2}-1)}} \right)$,
ES_{sg} : Yanlı -düzeltilmemiş - standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü,

$$ES_{sg} = \frac{\bar{x}_{G1} - \bar{x}_{G2}}{s_p} \quad \text{..... (1)}$$

Formül 2; formül 1'de hesaplanan etki büyüklüğü değeri örneklemin 20 den az olduğu durumlarda yanlı bir sonuç verdiği için L.V.Hedges formül üzerinde bir düzeltme yaparak yanlı olmayan-düzeltilmiş standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğünü şu şekilde tanımlamıştır (L.V.Hedges ve I.Olkin, 1985, s.81, aktaran: A.I.Huffcutt, 2002, s.207; R.Schulze, 2004, s.29) :

n_{G1} : Birinci grubun örneklem sayısı,
n_{G2} : İkinci grubun örneklem sayısı,
N : Birinci grubun örneklem sayısı ile ikinci grubun örneklem sayısının toplamı, tüm örneklem sayısı ($N = n_{G1} + n_{G2}$),
ES : Yanlı olmayan–düzeltilmiş standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü,
ES_{sg} : Yanlı–düzeltilmemiş standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü,

$$ES = \left[1 - \frac{3}{4N-9}\right] ES_{sg} = \left[\frac{4N-12}{4N-9}\right] ES_{sg} = \left[\frac{4N-12}{4N-9}\right] . \left[\frac{\bar{x}_{G1} - \bar{x}_{G2}}{s_p}\right] \quad \text{..... (2)}$$

Formül 3; standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı standart hatasını hesaplamak için kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; A.I.Huffcutt, 2002, s.204; R.Schulze, 2004, s.29).

$$. \ SE = \sqrt{\frac{n_{G1} + n_{G2}}{n_{G1} n_{G2}} + \frac{(ES)^2}{2(n_{G1} + n_{G2})}} \quad \text{..... (3)}$$

Formül 4; düzeltilmiş etki büyüklükleri için ters varyans ağırlığını hesaplamak için kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.48; A.I.Huffcutt, 2002, s.204; R.Schulze, 2004, s.29).

$$w = \frac{1}{SE^2} = \frac{2 n_{G1} n_{G2} (n_{G1} + n_{G2})}{2(n_{G1} + n_{G2})^2 + n_{G1} n_{G2} (ES)^2} \quad \text{..... (4)}$$

Formül 5; ortalama etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.285; R.Rosenthal, 1991, s.31; R.Rosenthal ve diğerleri, 1991, s.505; R.Schulze, 2004, s.36; F.M.Wolf, 1986, s.41).

i : Meta analiz için toplanan etki büyüklükleri sıra numarası,
$\overline{ES}$: Ortalama etki büyüklüğü,
ES_i : Meta analiz için toplanan etki büyüklükleri,
w_i : Meta analiz için toplanan etki büyüklüklerinin ağırlıkları,

$$\overline{ES} = \frac{\sum (w_i ES_i)}{\sum (w_i)} \text{..... (5)}$$

Formül 6; ortalama etki büyüklüğünün standart hatasının hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.37).

i : Meta analiz için toplanan etki büyüklükleri sıra numarası,
$SE_{\overline{ES}}$: Ortalama etki büyüklüğünün standart hatası,
w_i : Meta analiz için toplanan etki büyüklüklerinin ağırlıkları,

$$SE_{\overline{ES}} = \sqrt{\frac{1}{\sum w_i}} \quad \text{..... (6)}$$

Formül 7; ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı hesaplanmasında kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.438; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.37).

$\overline{ES}_L$: Ortalama etki büyüklüğü değerinin güven aralığındaki alt sınırı,
$\overline{ES}_U$: Ortalama etki büyüklüğü değerinin güven aralığındaki üst sınırı,
$SE_{\overline{ES}}$: Ortalama etki büyüklüğünün standart hatası,
$z_{(1-\alpha)}$: z-dağılımına göre kritik değer,
$\overline{ES}$: Ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü,

$$\begin{aligned} \overline{ES}_L &= \overline{ES} - z_{(1-\alpha)}\left(SE_{\overline{ES}}\right) \\ \overline{ES}_U &= \overline{ES} + z_{(1-\alpha)}\left(SE_{\overline{ES}}\right) \end{aligned} \quad \text{..... (7)}$$

Formül 8; araştırmaya ait ortalama etki büyüklüğünün anlamlılık testi hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.138-139).

$\left|\overline{ES}\right|$: Ortalama etki büyüklüğünün mutlak değeri,
$SE_{\overline{ES}}$: Ortalama etki büyüklüğünün standart hatası,

$$z = \frac{\left|\overline{ES}\right|}{SE_{\overline{ES}}} \quad \text{..... (8)}$$

Formül 9; homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.115; R.Schulze, 2004, s.60).

$$Q = \sum w_i\left(ES_i' - \overline{ES}\right)^2 = \left(\sum w_i\left(ES_i'\right)^2\right) - \frac{\left(\sum w_i ES_i'\right)^2}{\sum w_i} \quad \text{..... (9)}$$

Formül 10; rastgele etkiler varyans bileşeni v_θ hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119; K.R.Murphy, 2003, 270; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771; R.Schulze, 2004, s.39).

Q : Homojenlik testi değeri,
k : Etki büyüklükleri sayısı,
$\sum(w_i)^2$: Ters varyans ağırlıklarının kareleri toplamı,
$\sum w_i$: Ters varyans ağırlıkları toplamı,
v_θ : Rastgele etkiler varyans bileşeni,

$$v_\theta = \frac{Q-(k-1)}{\sum w_i - \left(\frac{\sum(w_i)^2}{\sum w_i}\right)} \quad \text{..... (10)}$$

Formül 11; v_θ değeri ile kullanılarak yeni ters varyans ağırlığı değeri hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.134-135).

$$w_i = \frac{1}{SE_i^2 + v_\theta} \quad \text{..... (11)}$$

Formül 12; bağımsız değişkenlere göre oluşturulmuş sınıflar için ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü değeri hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771).

$$\overline{ES_j} = \frac{\sum wes_j}{\sum w_j} \quad \text{..... (12)}$$

Formül 13; sınıflara ait standart sapma değerleri hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771).

$$SE_{\overline{ES_j}} = \sqrt{\frac{1}{\sum w_j}} \quad \text{..... (13)}$$

Formül 14; sınıflara ait etki büyüklüğü değerinin % 95 güven aralığındaki alt ve üst sınırı değerleri hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.114; R.Schulze, 2004, s.39-40; M.Borenstein ve diğerleri, 2007, s.14-16; W.Noortgate ve P.Onghena, 2003, s.770-771).

$$\overline{ES}_{j_L} = \overline{ES}_j - 1.96\left(SE_{\overline{ES_j}}\right)$$
$$\overline{ES}_{j_U} = \overline{ES}_j + 1.96\left(SE_{\overline{ES_j}}\right) \quad \text{..... (14)}$$

Formül 15; bağımsız değişkenlere göre oluşturulmuş sınıflar için homojenlik testi için kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.119-124).

j : Sınıf numarası,
$\sum w.\left(ES_j'\right)^2$: j. sınıfa ait etki büyüklüğü değerinin karesi ile ters varyans ağırlığının çarpım toplamları,
$\sum w.\left(ES_j'\right)$: j. sınıfa ait etki büyüklüğü değeri ile ters varyans ağırlığının çarpım toplamları,
$\sum w_j$: j. sınıfa ait ters varyans ağırlıkları toplamı,
Q_j : j. sınıfa ait homojenlik testi değeri,

$$Q_j = \sum w.\left(ES_j'\right)^2 - \frac{\left(\sum w.ES_j'\right)^2}{\sum w_j} \quad \text{..... (15)}$$

Formül 16; gruplar içi homojenlik testi değeri kullanılarak her bir sınıfa ait homojenlik istatistiğinin toplamlarının hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.120).

Q_j : j. sınıfa ait homojenlik testi değeri,
Q_w : Gruplar içi homojenlik testi değeri,

$$Q_w = \sum Q_j \quad \text{..... (16)}$$

Formül 17; gruplar arası homojenlik testi değerinin hesaplanmasında kullanılmıştır (M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s.124).

Q_j : j. sınıfa ait homojenlik testi değeri,
Q_w : Gruplar içi homojenlik testi değeri,
Q_T : Tüm gruba ait homojenlik testi değeri,
Q_B : Gruplar arası homojenlik testi değeri,

$$Q_B = Q_T - Q_w = Q_T - \sum Q_j \quad \text{..... (17)}$$

Formül 18; örnekleme meylinin hesaplanmasında kullanılmıştır (J.E.Hunter ve F.L.Schmidt, 1990, s.511; M.W.Lipsey ve D.B.Wilson, 2001, s. 166).

M : Manidarlığı tersine çevirmek için gerekli çalışma sayısı,
n : Meta analize dâhil edilen çalışma sayısı,
ES : Meta analitik veri setine dâhil edilen etki büyüklüklerinin ağırlıklı ortalaması,
ES_C : Kritik ya da istenen etki büyüklüğü düzeyi,

$$M = n\left[\frac{ES}{ES_c} - 1\right] \quad \text{..... (18)}$$

Formül 19; düzeltilmiş standartlaştırılmış etki büyüklüğü için kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem dağılımı varyansı hesaplanmasında kullanılmıştır (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334).

$ES_{w/o}$: İncelenen çalışma hariç düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü,
n_i : i. çalışmaya ait örneklem sayısı,
var(i) : i. çalışmaya ait örneklem dağılımı varyansı,

$$var(i) = \frac{4.(n_i - 1)\left(1 + \frac{ES^2_{w/o}}{8}\right)}{n_i(n_i - 3)} \quad \text{..... (19)}$$

Formül 20; ortalama etki büyüklüğünün örnekleme hatasının hesaplanmasında düzeltilmiş standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmıştır (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334).

$ES_{w/o}$: İncelenen çalışma hariç düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü,
n_i : i. çalışmaya ait örneklem sayısı,
k : Tüm örneklemde incelen özelliğe sahip olan çalışmaların sayısı,
$var(ES_{w/o})$: İncelenen çalışma hariç ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansı,

$$var(ES_{w/o}) = \frac{4.\left(\frac{\sum n_i}{k} - 1\right)\left(1 + \frac{ES^2_{w/o}}{8}\right)}{\left(\frac{\sum n_i}{k}\right)\left(\frac{\sum n_i}{k} - 3\right)k} \quad \text{..... (20)}$$

Formül 21; kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değerleri düzeltilmiş standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmıştır (A.I.Hufcutt ve W.Jr.Arthur, 1995, s.327-334).

ES : Ortalama etki büyüklüğü,
$ES_{w/o}$: İncelenen çalışma hariç düzeltilmiş standartlaştırılmış ortalama etki büyüklüğü,
SAMD(i) : i. çalışmaya ait kabul edilebilir standartlarda meta analitik istatistiğine uyarlanmış örneklem istatistiği değeri,
var(i) : i. çalışmaya ait örneklem dağılımı varyansı,
$var(ES_{w/o})$: Ortalama etki büyüklüğüne ait örneklem dağılımı varyansı,

$$SAMD(i) = \frac{ES - ES_{w/o}}{\sqrt{var(i) + var(ES_{w/o})}} \quad \text{..... (21)}$$

ÖZGEÇMİŞ

28 Kasım 1971 Fethiye doğumludur. İlk ve orta öğrenimini Fethiye'de tamamladı. Liseyi İzmir İnönü Lisesi'nde okudu. Lisansını 1993 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde, yüksek lisansını 2000 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstatistik Bilim Dalı'nda tamamladı. 1994-1996 yılları arasında Burdur Bucak Anadolu Lisesinde, 1996-2000 yılları arasında İSTEK Vakfı Özel Uluğbey Lisesinde matematik öğretmeni olarak görev yaptı. 2000 yılından beri de TED İstanbul Koleji Vakfı Özel Lisesinde matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

İletişim adresi:
sfkozcan@gmail.com