



Cinsiyetin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Fatma Kalkan ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, cinsiyetin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesi ve elde edilecek etki büyüklüğünün çalışmaların yayın türü, yapıldığı bölge, eğitim kademesi, ölçek hazırlanma, ölçeklerin geçerlilik-güvenirlilik durumu ve araştırmacının cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğinin meta-analiz yöntemiyle araştırılmasıdır. Alanyazın taramasında konu ile ilgili doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri türünde 66 araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalardan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin ve kodlama protokolüne uygun verileri içeren 21 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 3955 erkek ve 3201 kadın olmak üzere 7156 katılımcı oluşturmaktadır. Etki büyüklüğünü belirlemek için standartlaştırılmış ortalamalar farkı hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine -0,020'lik [-0,087;0,047] bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Buna ek olarak, etki büyüklüklerinin yayın türü, araştırmanın yapıldığı bölge, eğitim kademesi, ölçek hazırlanma, ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlilik durumu ve araştırmacının cinsiyetine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğrenen örgütler
Okul yöneticisi
Öğretmen
Meta-analiz

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.07.2015
Kabul Tarihi: 04.07.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 22.08.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.5033

Giriş

Son yıllardaki bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler, örgütleri değişime ve gelişime zorlamaktadır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için, yaşanan bu hızlı değişimlere ayak uydurmaları zorunludur (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012). Örgütler, değişime uyum gösterebilmek için, değişen koşullara uygun bilgiyi toplayıp değerlendirmek, gerektiği şekilde kullanmak ve yine zamanı geldiğinde yenisiyle değiştirmek durumundadır (Erigüç ve Balçık, 2007). Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına kazandırarak yeniden yapılanmaları gerekmektedir (Elma ve Demir, 2000). Bu yeni yapılanma ise yönetim literatüründe yer alan öğrenen örgüt ile sağlanmaktadır.

1950'li yıllarda geliştirilen sistem kuramına dayalı olarak ortaya çıkan öğrenen örgüt düşüncesi (Çelik, 2003), 1990'lı yıllarda Peter Senge tarafından "Beşinci Disiplin" adlı kitabın yayınlanmasıyla oldukça yaygın hale gelmiştir (Alp, 2007, s. 42). Öğrenen örgütler, üyelerinin belirlenen hedefleri

¹ Şehit Öğretmen M. Ali Durak Ortaokulu, Türkiye, fatmaturan2007@hotmail.com

gerçekleştirmek için kapasitelerini sürekli genişlettikleri, üretici düşünme becerileri kazandıkları, iş birliği içinde çalışmanın teşvik edildiği, üyelerin birlikte nasıl öğrenebileceklerini öğrendiği örgütlerdir (Senge, 2011). Yine bu tür örgütler, bütün çalışmalarında öğrenme amaçlı faaliyet gösteren, stratejik bir hedef olan bilgiyi en uygun şekilde ve zamanda elde etmeye çalışan, çalışanlarını öğrenme konusunda teşvik eden, bu maksatla uygun öğrenme iklimi ve öğrenme kültürü yaratan, sosyal sorumluluk anlayışı içinde diğer örgütlerle işbirliği yapan örgütlerdir (Karadurmuş, 2012, s. 19).

Örgütler, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi disiplinleri sayesinde kapasitelerini artırarak öğrenen örgütlere dönüşebilirler (Senge, 2011). Bu disiplinlerden kişisel hakimiyet disiplini, hayat boyu öğrenmeye inanan, kendini sürekli geliştiren, mutlak bilgiye değil her durumda bilgiye ulaşmaya çalışan, öğrendikleriyle örgütün gelişimine katkı sağlayan bir yetkinlik düzeyini ifade etmektedir (Bal, 2011, s. 15). Öğrenen örgütü kendisi için neyin önemli olduğunu bilen, güçlü ve zayıf yönlerini geliştirmeye çalışan, sürekli gelişim ve öğrenmeye adanmış zihniyetlere sahip çalışanlar oluşturmaktadır (Ataman, 2001; Çalkavur, 2005). Takım halinde öğrenme, bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır; takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenemez (Senge, 2011). Takım halinde öğrenme ile öğrenen örgütlerde çalışanların kişisel vizyonlarındaki ve zihni modellerindeki farklılıkların üstesinden gelinir, bireysel ve grup halinde öğrenmeyi engelleyen tüm olumsuz etkileşim kalıpları aşılır (Barutçugil, 2004; Ensari, 1998). Zihni modeller, kesin ve açık anlamlar da dahil olmak üzere kişinin dış dünyaya bakış açısını ifade eder (Dedehayır, 2006, s. 26). Zihni modeller, çalışanların dünyaya bakış açılarının anlaşılması sağlar; gelişim ve değişim önündeki düşünce engellerinin aşılmasına, örgütün çalışma kapasitesinin geliştirilmesine, yeni becerilerin öğrenilmesine yardımcı olur (Dedehayır, 2006; Gödek, 2001; Öneren, 2008; Senge, 2011). Paylaşılan vizyon gelecek yaşam için paylaşılan bir resim oluşturmak, bireysel amaçların örgütsel amaçlarla birlikteliğini sağlamak için belirli bir amaç etrafında şekillenmiş oluşumdur (Kılıç, 2009; Senge, 2011). Paylaşılan vizyon sayesinde çalışanlar kendilerine söylendiği için değil, kendileri o vizyona ulaşmak istedikleri için çalışırlar ve öğrenirler (Boyacı, 2007). Sistem düşüncesi örgütlerde çalışanların nedensel ve karşılıklı ilişkileri anlayarak bütün halinde görebilmelerini sağlayan, bunların etkili bir biçimde nasıl değiştirileceğinin anlaşılmasına yardımcı olan, diğer disiplinleri birleştirici etkisi olan kavramsal çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur (Senge, 2011; Yang, Watkins, ve Marsick, 2004).

Bu beş disiplin, örgüt ortamında öğrenmeyi teşvik eder, çalışan gelişimini sağlar, açık iletişimi ve yapıcı diyalogu destekler, kollektif zekayı ön plana alır (Özden, 2002). Öğrenen örgütler çalışanların bilgi, yetenek ve yaratıcılıkları sayesinde çevrelerinden bilgi toplar; onu kullanarak yeni bilgiler üretir; bunları daha sonra geleceklerini şekillendirmek amacıyla kullanır (Erigüç ve Balçık, 2007). Böylece örgüt içinde var olan potansiyel güçleri harekete geçirerek ve bu güçlerden de yararlanarak, örgütü daha etkin, verimli ve performansı daha yüksek bir örgüt haline getirmeyi, değişimleri dönüştürerek, çevreye uyum sağlamayı, gerilerde kalmamayı amaçlar (Demirci, Taşkın ve Yuca, 2006).

Öğrenen örgüt kavramı, başlangıçta işletmeler için ortaya atılmış olsa da daha sonraları öğrenmenin belki de en çok dile geldiği kurumlar olan okullar için düşünmeye başlanılmıştır. Çünkü 21. yüzyılda bilgiler aktarılmakla öğretilmeyecek kadar çoğalmakta ve bu nedenle eğitim-öğretimde bilgi aktarılmaktan daha çok bilgiye nasıl ulaşılacağı üzerinde durulmaktadır (Erdoğan, 2000). Okulun klasik öğretme görevi yerini öğrencinin aktif olduğu öğrenmeye bırakması söz konusudur. Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların da öncelikle kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları, öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir (Çalık, 2010). Bu nedenle okullar, öğrenen örgüt kavramı ile birlikte geleneksel “öğreten okuldan” “öğrenen okula” doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmişlerdir. Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu “öğretme etkinliğinin” değil, “öğrenme etkinliğinin” ön planda olduğu okuldur (Fındıkcı, 1996, s. 141).

Alanyazında öğrenen örgütlerle ilgili nitel ve nicel yöntemle birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrenen örgüt tanımlamaları ve özellikleri (Çelik, 2003; Ensari, 1998; Senge, 2011), öğrenen örgüt ile iş tatmini (Erdem, İlhan ve Uçar, 2014), örgütsel performans (Aybar, 2011; Kontoghiorges, Awbrey ve Feuring, 2005), örgütsel bağlılık (Erdem vd., 2014; Yaghoubi vd., 2010), değişime hazır olma ve uyum sağlama (Jafari ve Kalanaki, 2012; Kocoglu, İmamoğlu ve İnce, 2011; Kontoghiorges vd., 2005) ile olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar incelendiğinde, yurtdışında yapılan çalışmaların daha çok öğrenen örgütün bazı örgütsel ve bireysel değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymaya yönelik olarak; Türkiye’de ise çalışanların öğrenen örgüt algılarını belirlemeye yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Benzer şekilde eğitim alanında yürütülen çalışmaların da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını belirlemeye yönelik yapıldığı söylenebilir. Ayrıca okulların öğrenen örgüt özelliklerine sahip olma düzeylerini, yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeye dönük olarak yapılan çok sayıda araştırma sonucunda da tam olarak bir sonuç birlikteliği gözükmemektedir. Bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulların öğrenen örgüt özellikleri sergileme düzeylerini “genellikle”, “bazen” ya da “nadiren” olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmalarda cinsiyet, brans, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul büyüklüğü ve yaş vb. bağımsız değişkenler açısından farklı bulgular vardır. Özellikle bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamazken diğer araştırmalarda anlamlı farklılık bulunabilmektedir (Aksu, 2013; Alanoğlu, 2014; Bilir, 2014; Coşun, 2008; Gökyer, 2011; Güleş, 2007; Günbayı ve Akdeniz, 2007; Karadurmuş, 2012; Kılıç, 2009; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Mentşe, 2013; Receptoğlu, 2013; Subaş, 2010; Tacar, 2013; Tuna, 2014; Uysal, 2008; Üstün ve Mentşe, 2013; Yıldız, 2011).

Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin öğrenen örgüt algısı üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemi ile inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Cinsiyetin öğrenen örgüt algısı üzerindeki etkisinin varlığı ve algı üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğu araştırılması gerekmektedir. Cinsiyetin öğrenen örgüt üzerindeki etkisinin varlığının bilinmesi öğrenen örgüt yaratmada kadın ve erkek çalışanlarına özgü düzenlemelerin yapılmasına, algı yönetimini sağlamaya, örgütün iç ve dış çevreden gelen değişimlere çalışanların takım halinde cevap verebilmesine, örgütün vizyonun tüm çalışanlar tarafından paylaşılmasına, çalışanlar arasında ortak bakış açısını sağlayan zihni modellerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmaların sonuçlarının bir bütün olarak değerlendirilmesinin öğrenen örgütün daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nokta, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçlarının sentezlenmesinin mevcut durumun ortaya konulmasına ve konuya ilişkin büyük resmin ortaya çıkarılarak yeni araştırmalar için stratejik olarak yön belirlenmesine de olanak sağlayacaktır. Bu temel gerekçeler ışığında bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin etki büyüklüklerinin belirlenmesi ve birincil araştırmalarda göz ardı edilen bazı değişkenler açısından etki büyüklükleri arasında bir farklılığın olup olmadığı incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. “Meta analiz farklı çalışmalardan elde edilen sonuçların bileştirilerek genel bir sonuç elde edilmesi için yapılan bir analiz anlamına gelmektedir (Dinçer, 2014, s. 2)”. Meta analiz, etkinin varlığını ortaya çıkarmak, etkinin büyüklüğünü belirlemek, literatürdeki farklılıkları çözümlmek ve etki üzerindeki önemli moderatör değişkenleri ortaya koymak için yapılmaktadır (DeCoster, 2004). Genelde bir meta-analiz yöntemin üç temel adımda gerçekleştirilir: 1) Uygun çalışmaların tespiti ve seçimi, 2) çalışma verilerinin kodlanması ve etki büyüklüklerinin hesaplanması ve 3) etki büyüklüklerinin istatistiksel analizi ve çalışma verilerinin yorumlanması (Höffler ve Leutner, 2007).

Aynı konu üzerinde yapılan çalışmaların bulguları farklılık gösterebilmektedir. Farklılıkların olması doğal olmakla, onların makul bir şekilde görmezden gelinip gelinmeyeceği meta analiz için önemlidir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Bu nedenle İstatistiksel analizler sonucunda elde edilen

bulgulara uygun model seçilerek heterojenlik testi yapılır (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Sabit-etki model meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğu; rastgele-etkiler modeli katılımcıların yaşları, eğitim seviyesi veya sınıf büyüklüğü gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Heterojenliğin kaynağını belirlemek için alt grup analizine geçilir. Buna moderatör analizi de denilir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Bu analizler çeşitli istatistik programları [Comprehensive Meta Analysis (CMA), MetaWin İstatistik Programı] ile yapılabildiği gibi ilgili formüllerin kullanımı ile de yapılabilmektedir.

Verilerin Toplanması

Meta analiz yönteminde araştırmaya dahil edilecek çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler, yayın yanlılığını önlemek için önemlidir. Bu kriterlerin meta analiz protokolünde açıkça belirtilmesi gerekir. Kriterler çalışmanın amacıyla tutarlı olmalıdır (Berman ve Parker, 2002). Bu araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçiminde ve *meta-analize dâhil edilme sürecinde izlenen yol şu şekildedir:*

(i) *Kriter 1: Yayınlanmış veya yayımlanmamış çalışma kaynakları:* Yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma makaleleri alınmıştır.

Araştırmanın kapsamı Türkiye’de yayınlar çalışmalar olması nedeniyle YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik Veri Tabanı taranmıştır. Literatür taraması yapılırken YÖK tez kataloğu ve Google akademik elektronik veri tabanları incelenmiştir. Türkiye’de İngilizce yayınlanan makaleler de göz önünde bulundurularak ilgili araştırmalara ulaşmak için veri tabanlarında “öğrenen örgütler”, “öğrenen organizasyonlar”, “learning organizations” anahtar sözcükleri aranmıştır. Tarama sonucunda öğrenen örgüt konusu ile ilgili olarak yapılan bir doktora tezine rastlanmamıştır. Yüksek lisans tezlerinin ve makalelerin eş kopyaların belirlenmesi ve elenmesi sonucunda 66 çalışmaya ulaşılmıştır.

(ii) *Kriter 2: Çalışmalardaki araştırma örnekleminin ve yönteminin uygun olması:* Meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüğüne ulaşabilmek için dahil edilen çalışmaların empirik çalışmalar olması ve kadın-erkek grupları bağımsız değişken olarak kullanmış olmaları; 2000-2015 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olması, okul öncesi ve temel eğitim kurumlarında yürütülmüş dikkate alınmıştır.

Çalışmaların örneklemlerinin ve yöntemlerinin incelenmesi sonucunda 45 çalışmanın istenen kriterlere uygun olduğu görülmüştür.

(iii) *Kriter 3: Çalışmaların yeterli sayısal veri içermesi ve ulaşılabilirlik:* Meta-analiz çalışmasında gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için kadın ve erkek öğretmen grupları ait örneklem büyüklüğü, ortalama, aritmetik standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasında “Hedges g” kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 21 adet çalışma belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin cinsiyet verisi içeren 21 çalışma, 3955’i erkek ve 3201’i kadın olmak üzere toplam 7156 katılımcıyı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak 2 çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sayısal değerler (aritmetik ortalama ve standart sapma) ayrı ayrı verilmiştir. Söz konusu çalışmalarda okul yöneticilerine ilişkin verilerin diğer çalışmalara göre oldukça küçük bir örneklem grubu (Coşun, 2008; n=7 ve Kılıç, 2009; n=9) üzerinden elde edildiği görülmüştür. Meta analizde analize dâhil edilen çalışmaların benzer olması istenir. Bu durumun nedeni benzer çalışmalara göre bir etki büyüklüğünün hesaplanmasıdır. Çalışmaların benzer olmaması durumunda birçok değişkenin yarattığı sonuçlar üzerinden yorum yapılmış olunacaktır (Tuncer ve Dikmen, 2017). Bu durumun yanlış yorumlamalara neden olabileceği düşüncesiyle Coşun (2008) ve Kılıç’ın (2009) okul yöneticilerine ilişkin verileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Açık ve detaylı bir kodlama formu Gözüyeşil ve Dikici'nin (2014) çalışmasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Çalışmaların kodlandığı bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "çalışma kimliği"dir. Bu bölüm çalışmanın kimliğini tespit etmek amacıyla çalışmanın kimlik numarası, çalışmanın adı, yazar veya yazarların adı, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmanın basım şekli gibi bilgileri içermektedir. İkinci bölüm "çalışma içeriği"dir. Bu bölümde öğrenen örgütler konusunda yürütülen çalışmaların örneklem grubunun özellikleri, kullanılan ölçeklerin türü, geçerlilik güvenilirlik durumları gibi bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm "çalışma verileri" dir. Bu bölümde çalışmalarda kadın ve erkek katılımcılardan elde edilen örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hakkındaki bilgiler belirlenmiştir.

Bu çalışmada, katılımcı cinsiyetlerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü hesaplanırken deney grubu olarak kadın katılımcılara ait değerler, kontrol grubu olarak da erkek katılımcılara ait değerler alınmıştır. Öğrenen örgüte ilişkin cinsiyeti değişkenine göre elde edilen bulgularda, pozitif işaret kadın katılımcıların algılarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğunu; negatif işareti ise erkek katılımcıların algılarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Etki büyüklüğü iki değişken ya da iki grup arasındaki farkın ilişkisini nicel olarak kullanıldığında uygundur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rohtstein, 2013, s. 18). Etki büyüklükleri aritmetik ortalamalara, oranlara ve korelasyonlara dayalı olarak hesaplanabilmektedir (Cohen, 1988). Grup ortalamaları farkına göre hesaplanan etki büyüklüğü ölçümleri Cohen d (Cohen, 1988), Glass g (Glass, 1976) ve Hedges g (Hedges, 1981) ile gösterilmektedir. Cohen d formülü ile hesaplama yapabilmek için grupların ortalamalarına ve birleştirilmiş standart standart sapma (pooled standart deviation) bilgilerine ihtiyaç vardır. Hedges g ile Cohen d hesaplanması oldukça benzer olmakla birlikte sadece birleştirilmiş standart sapma hesaplamasında farklılık vardır (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu çalışma kullanılan kadın ve erkek katılımcılara ait birleştirilmiş standart sapma (SN) ve standartlaştırılmış etki büyüklüğü (Hedges g) formülleri aşağıda verilmiştir.

$$\text{Birleştirilmiş standart sapma (SN)} = \frac{(nk - 1)Sk^2 + \sqrt{(ne - 1)Se^2}}{nk + ne - 2} \quad \text{Hedges g} = \frac{\bar{X}k - \bar{X}e}{SN}$$

nk = kadın katılımcılara ait örneklemdeki kişi sayısı

ne = erkek katılımcılara ait örneklemdeki kişi sayısı

Sk =kadın katılımcılara ait verilerden elde edilen standart sapma

Se = kadın katılımcılara ait verilerden elde edilen standart sapma

$\bar{X}k$ = kadın katılımcılara ait verilerden elde edilen aritmetik ortalama

$\bar{X}e$ =erkek katılımcılara ait verilerden elde edilen aritmetik ortalama

Her araştırmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları ve grupların karşılaştırmaları, meta-analiz için istatistiksel paket programı CMA Ver. 2.2.064 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılarak hesaplanmıştır. Grafik çizimlerinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) sınıflandırmalarından yararlanılmıştır. Etki büyüklüğü sınıflandırması Cohen ve diğerlerine (2007, s. 521) göre şu şekildedir: $0 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,20$ zayıf (poor), $0,21 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,50$ küçük (modest), $0,51 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 1,00$ orta (moderate), $1,01 \leq$ Etki büyüklüğü değeri güçlü (strong) düzeyde etkisi vardır.

Bulgular

Çalışma Karakteristikleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların moderatör değişkenlerden yayın türü, araştırmanın yapıldığı bölge, eğitim kademesi, ölçek hazırlanma, ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik durumu ve araştırmacının cinsiyetine göre frekansına ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Moderatör Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Yayın türü	Yüksek lisans tezi	15	72,43
	Makale	6	27,57
Bölge	Akdeniz	2	9,52
	Ege	2	9,52
	Karadeniz	2	9,52
	Marmara	8	38,10
	İç Anadolu	3	14,29
	Doğu Anadolu	3	14,29
	Güneydoğu Anadolu	1	4,76
Eğitim kademesi	Okul öncesi	1	4,76
	İlköğretim	15	72,43
	Ortaöğretim	5	23,81
Ölçek hazırlanma	Geliştirilmiş	5	23,81
	Uyarlama	3	14,29
	Hazır	13	61,90
Geçerlik-Güvenirlik	Yapılmış	10	41,62
	Yapılmamış	11	58,38
Araştırmacının Cinsiyeti	Erkek	15	71,43
	Kadın	6	28,57

Tablo 1’e göre çalışmaların %72,43’ü (n=15) yüksek lisans tezinden, %27,57’i (n=6) makaleden oluşmaktadır. Araştırmaların %9,52’si (n=2) Akdeniz, % 9,52’si (n=2) Ege, %9,52si (n=2) Karadeniz, %38,10’u (n=8) Marmara, %14,29’u (n=3) İç Anadolu, %14,29’u (n=3) Doğu Anadolu, %4,76’sı (n=1) Güneydoğu Anadolu bölgesinde uygulanmıştır. Dâhil edilen çalışmaların %4,76’sı (n=1) okul öncesi, %72,43’si (n=15) ilköğretim, %23,81’i (n=5) ortaöğretim üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Yayın Yanlılığı

Bir meta-analizde çalışmasında analize dahil olan araştırmalar hasas bir matematik sentezlemesine tabi tutulmasına rağmen, eğer araştırmalar tüm ilişkili araştırmaların örnekleminde yanlı ise, bu yanlılık meta analize de yansiyacaktır (Borenstein vd., 2013, s. 267). Tanım olarak meta analiz, özel bir konuda ya da değişkenle ilgili ulaşılabilir literatürün bir sentezlemesi olduğundan, sadece anlamlı sonuçlar üreten makalelerin yayınlaması meta analiz sürecine zarar vermektedir (Long, 2001, s. 6). Bu nedenle meta-analiz çalışmalarına başlamadan önce yayın yanlılığının olup olmadığına bakılması gerekmektedir. Bu çalışmada yayın yanlılığı huni saçılım grafiği, Classic Fail-Safe N, Begg ve Mazumdar Korelasyonu, Egger’in Doğrusal Regresyon Testi kullanılarak test edilmiştir

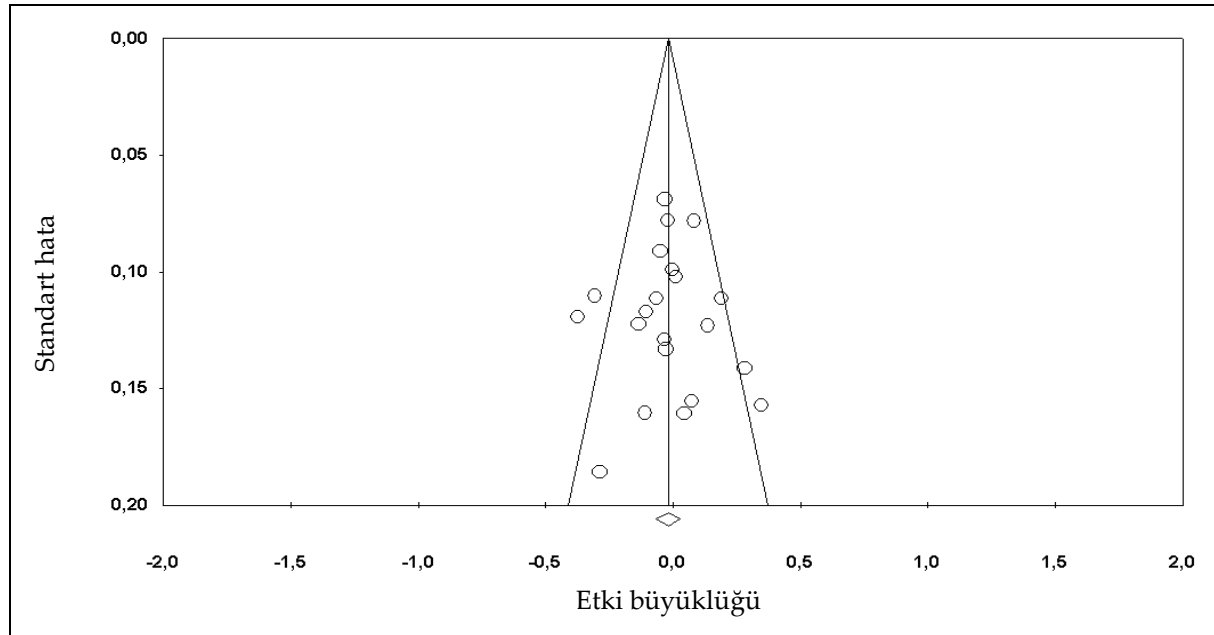
Huni saçılım grafiği, yayın yayınlılığını veya heterojenliği tespit etmek için görsel bir yardım olarak kullanılır (Cabrera ve Higgins, 2010). Huni saçılım grafiği, Y ekseninde çalışmaya ait standart hata değeri (SE) ile X ekseninde etki büyüklüğünü (g) göstermektedir (Borenstein vd., 2013, s. 272). Yayın yanlılığının olmadığı durumlarda, bireysel çalışmaların hepsinin huni çizgilerinin içinde ve simetrik biçimde olması beklenmektedir. Ortadaki çizgi genel etkiyi ifade etmektedir ve bireysel

çalışmaların bu çizgi etrafında toplanması beklenmektedir. Huni içinde olmayan çalışmalar yayın yanlılığına neden olabilmektedir (Dinçer, 2014, s. 77).

Yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafiğinin sonuçları Grafik 1’de gösterilmektedir.

Grafik 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen 21 adet çalışmanın büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerini içeren çalışmalardan sadece biri şeklin alt kısmına yerleşmiştir. Dolayısıyla araştırmaya dahil edilen 21 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı söylenebilir.

Yayın yanlılığını test etmek için Classic Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Classic Fail-Safe N istatistiğinde çalışmanın gücü ve p -değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dahil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir (Dinçer, 2014, s. 78). Meta-analiz sonucunda bulunan $-0,020$ ortalama etki büyüklüğünün $0,05$ düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı sıfır adettir. Ayrıca yayın yanlılığı olup olmadığını istatistiksel olarak da hesaplamada kullanılan Kendall’ın Tau katsayısının $0,038$ ve $p=0,809$ olduğu görülmüş, bu durumda p -değerinin anlamlı bir fark yaratmaması yani $0,05$ ’ten büyük olması beklentisi karşılandığından yayın yanlılığının olmadığı istatistiksel olarak da ortaya konulmuştur. Egger’in doğrusal regresyon testi sonucundan ($p=0,969>0,05$) yayın yanlılığının olmadığı %95 güvenle söylenebilir.



Grafik 1. Huni Saçılım Grafiği

Okul Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Meta analiz çalışmalarında etki büyüklükleri arasında bağımlılık söz konusu olabilir. Eğer etki büyüklükleri arasında bağımlılık söz konusu ise (örneğin aynı çalışmadan elde edilen birden fazla etki büyüklüğü olduğunda) analizlere başlamadan önce bu bağımlılık üstesinden gelinmesi gerekmektedir (Şen ve Akbaş, 2016, s. 3). Alan yazında bu bağımlılık sorunun üstesinden farklı yollarla geldiği görülmektedir. Bu çalışmada Coşun (2008) ve Kılıç (2009) tarafından yürütülen araştırmalar farklı iki örneklem grubu (okul yöneticileri ve öğretmenler) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak veri toplama bölümünde açıklandığı üzere, okul yöneticilerinden elde edilen veriler meta analize dahil edilmemiştir. Dolayısıyla aynı çalışmadan farklı etki büyüklüklerinin elde edilmesi söz konusu olmamıştır.

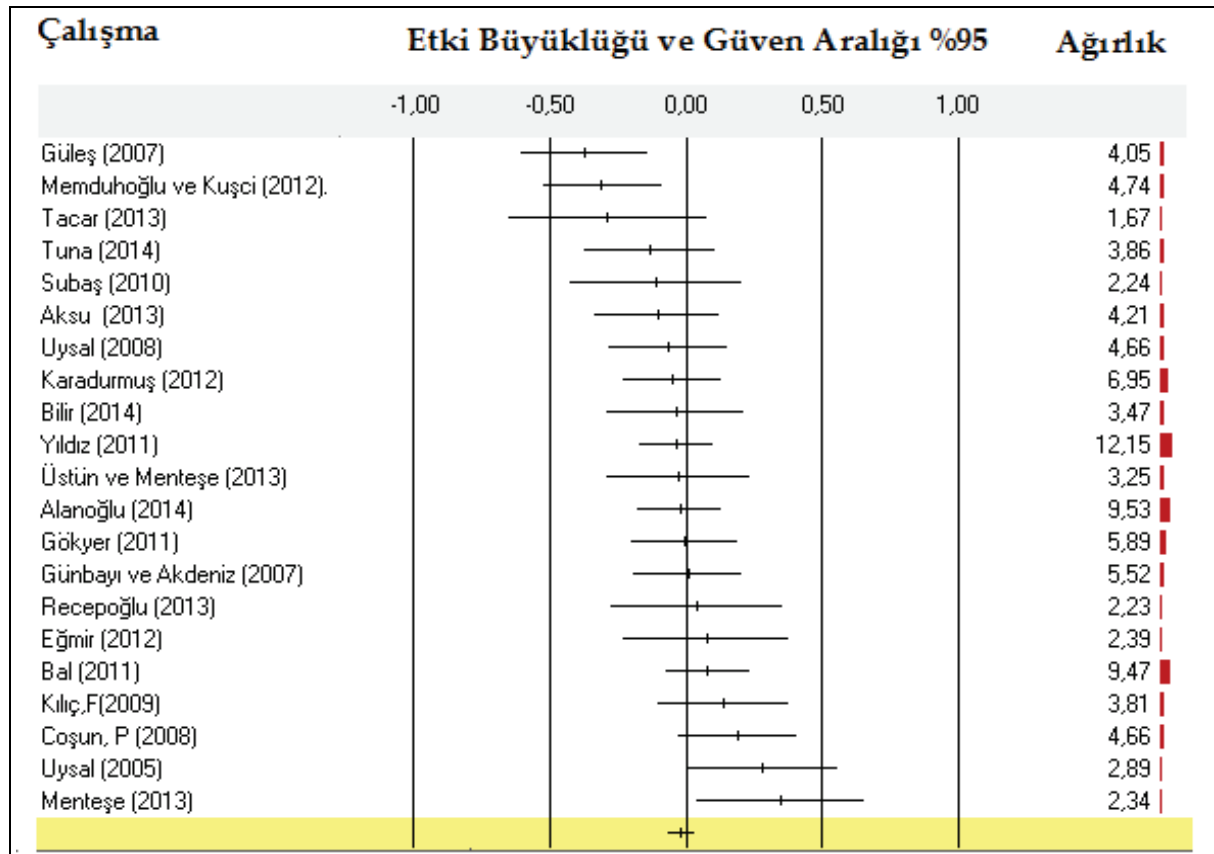
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgütü ilişkin algılarının etki büyüklükleri, küçük etki büyüklüğü değerinden büyük etki büyüklüğü değerine doğru sıralanmış olarak, standart hata ve %95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Meta Analize Dahil Edilen Çalışmaların Cinsiyet Değişkenine Ait Etki Büyüklüğü (Hedges g), Varyans ve Standart Hata Değerleri ile Güvenirlik Aralıkları

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü	Stan. Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	z	p
Güleş (2007)	-0,374	0,119	0,014	-0,608	-0,140	-3,137	0,002
Memduhoğlu ve Kuşci (2012)	-0,308	0,110	0,012	-0,524	-0,092	-2,792	0,005
Tacar (2013)	-0,288	0,186	0,034	-0,652	0,076	-1,549	0,121
Tuna (2014)	-0,135	0,122	0,015	-0,374	0,105	-1,102	0,270
Subaş (2010)	-0,110	0,160	0,026	-0,424	0,204	-0,685	0,493
Aksu (2013)	-0,105	0,117	0,014	-0,334	0,125	-0,895	0,371
Uysal (2008)	-0,064	0,111	0,012	-0,282	0,154	-0,577	0,564
Karadurmuş (2012)	-0,049	0,091	0,008	-0,228	0,129	-0,540	0,589
Bilir (2014)	-0,034	0,129	0,017	-0,287	0,219	-0,263	0,793
Yıldız (2011)	-0,032	0,063	0,005	-0,167	0,103	-0,461	0,645
Üstün ve Mentеше (2013)	-0,027	0,133	0,018	-0,288	0,234	-0,203	0,839
Alanoğlu (2014)	-0,021	0,078	0,006	-0,173	0,132	-0,266	0,790
Gökkyer (2011)	-0,004	0,099	0,010	-0,198	0,190	-0,036	0,971
Günbayı ve Akdeniz (2007)	0,011	0,102	0,010	-0,190	0,211	0,104	0,917
Recepoğlu (2013)	0,044	0,161	0,026	-0,271	0,360	0,277	0,782
Eğmir (2012)	0,075	0,155	0,024	-0,229	0,379	0,484	0,628
Bal (2011)	0,082	0,078	0,006	-0,071	0,235	1,046	0,296
Kılıç (2009)	0,136	0,123	0,015	-0,105	0,377	1,107	0,268
Coşun (2008)	0,190	0,111	0,012	-0,028	0,408	1,705	0,088
Uysal (2005)	0,282	0,141	0,020	0,005	0,558	1,994	0,046
Menteşe (2013)	0,348	0,157	0,025	0,040	0,656	2,213	0,027

Tablo 2'ye göre 21 çalışmanın cinsiyet değişkenine göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0,374 ile 0,348 değer aralığında değişmektedir. Üç çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ($p < 0,05$) bulunurken 18 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 21 çalışmanın güven aralığı ise -0,608 ile 0,656 arasında değişmektedir. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde, meta-analize dâhil edilen çalışmaların 13'nün negatif etki büyüklüğüne sahip ve erkek katılımcılar lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın etkisizlik çizisine çok yakın olduğu söylenebilir. Farkın erkek katılımcıların lehine olması, erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla öğrenen örgüt algılarının daha yüksek oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Meta-analize alınmış çalışmaların cinsiyet değişkenine göre birleştirilmemiş etki büyüklüklerinin incelenmesi için meta-analiz diyagramı (forest plot) oluşturulmuştur. Çalışmaların etki yönünü gösteren meta-analiz diyagramı (forest plot) Şekil 1'de verilmiştir.



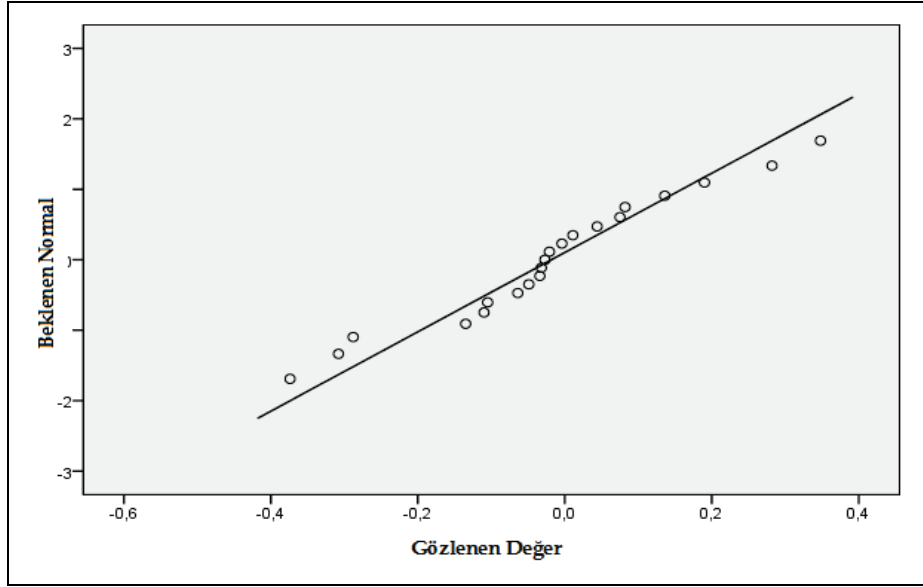
Şekil 1. Çalışmaların Etki Yönünü Gösteren Meta-analiz Diyagramı (Forest Plot)

Meta-analiz diyagramında çalışmaların etki büyüklükleri siyah çizgilerle veya karelerle gösterilmekte ve her karenin içinden geçen yatay çizgiler o çalışmaya ait güven aralığını göstermektedir. Yatay çizgi ne kadar uzunsa güven aralığı o kadar geniştir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Güven aralıkları, bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermektedir. Eğer tüm çalışmalar, gerçekte benzer bir değeri tahmin edebiliyor ise güven aralığının daha dar olması beklenmektedir. Genellikle küçük örnekler temelindeki güven aralıkları geniştir; ancak daha büyük örneklerle ilişkili güven aralıkları dardır (Sarier, 2013).

Şekil’1de gösterilen diyagrama (forest plot) göre, en dar güven aralığına sahip çalışma Yıldız (2011) iken en geniş güven aralığına sahip çalışma ise Tacar (2013) olarak görülmektedir. 21 çalışmanın 13’ü yani %61,90’lık bölümü cinsiyetin etkililiğinin negatif yönde olduğunu göstermektedir. Yani etki büyüklüğü değerlerinin negatif çıkması erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine bir farkın olabileceği ancak bu farkın etkisizlik çizisine çok yakın olduğu söylenebilir.

Genel etki hesaplamasında çalışmaların ağırlıkları incelendiğinde Yıldız (2011) tarafından yürürtülen araştırmanın en fazla çalışma ağırlığına sahip olduğu (%12.15) olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın genel etki büyüklüğünü anlamlı şekilde farklılaştırıp farklılaşmadığını incelemek için çalışma analizden tekrar çıkartılmış ve analiz tekrar yapılmıştır. Yapılan ikinci analiz sonucunda genel etki büyüklüğü -0,018 olarak hesaplanmıştır. Her iki analiz arasında genel etki büyüklükleri açısından ciddi bir fark olmadığı için çalışmanın analiz dışında tutulmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Meta analiz çalışmaları etki büyüklükleri birleştirilerek yapılamaktadır. Etki büyüklerinin birleştirilebilmesi için değerlerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. 21 çalışmanın birleştirilebilmesi için etki büyüklüğü değerlerinin normal sahip olup olmadığını belirlemek için SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde etki büyüklüklerinin $X=Y$ doğrusu boyunca toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüklerine ait çarpıklık (-0,022) ve basıklık (0,393) değerlerinin +1 ve -1 aralığında olmasından dolayı dağılım normal olduğu söylenebilir. Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiği zaman etki büyüklüğü değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($W=0,966$; $p>0,05$). Normal dağılıma ilişkin bu istatistiki bilgilere dayalı olarak bu 21 çalışmanın meta analiz için birleştirilmesinin istatistiksel olarak uygun olduğu söylenebilir.

Homojenlik Testi, Q ve I^2 İstatistiği

Meta-analiz sırasında hangi modelin seçileceğine karar verilirken etki büyüklüklerinin homojen dağılıp dağılmadığı test edilebilir. Bu test sonucuna göre, eğer etki büyüklükleri homojen dağılım gösteriyorsa, sabit etkiler modelinin kullanılacağı söylenir. Etki büyüklükleri homojen dağılım göstermiyorsa rastgele etki modeli kullanılmalıdır (Ellis, 2010; aktaran Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Her iki modelde de, özet etkinin (sabit-etki modeli için popülasyon ortalaması ve rastgele-etkiler modeli için genel ortalama) daha hassas tahmininin elde edilmesi için, yani varyansın en aza indirilmesi için, kesinliği daha yüksek olan çalışmalara daha fazla ağırlık verilerek ağırlıklandırılmış bir ortalama hesaplanmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Homojenlik testi sonucunda Q istatistik değeri $Q = 37,281$ ($p = 0,011$) olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 20 serbestlik derecesi değeri 31,410 olarak bulunmuştur. Q - istatistik değeri ($Q=37,281$) 20 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini [$\chi^2(0,95) = 31,410$] aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

I^2 gözlenen etkideki toplam değişimin gerçek homojenlik oranıdır. Bu amaç için kullanışlı olan bu ölçüm, çalışmaların sayısına ve etki büyüklüğü katsayısı ölçümlerine duyarlı değildir (Borenstein vd., 2013, s. 119). I^2 'nin yorumlanmasında ise %25 düşük düzeyde heterojenliği, %50 orta düzeyde heterojenliği ve %75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Higgins, Thompson, Deek ve Altman, 2003). Cinsiyet değişkeni açısından, sabit etkiler modeline göre elde edilen ortalama etki büyüklüğü ($g=-0,020$) için I^2 değeri ($I^2 = 46,353$) %46 ile orta düzey heterojenliği göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Sabit Etkiler ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin sabit etkiler ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve %95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Etki Büyüklüğü Analizinin Sabit Etkiler ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Model	Etki büyüklüğü ve 95% Güven aralığı							z	P
	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Stan. Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır			
Sabit etkiler	21	-0,020	0,024	0,001	-0,067	0,027	-0,823	0,411	
Rastgele etkiler	21	-0,020	0,034	0,001	-0,087	0,047	-0,587	0,557	

Homojenlik testi (Q) ve I^2 istatistiklerine dayalı olarak örneklem hatası kaynaklı homojenlik testi beklenenden yüksek çıktığı için rastgele etki bileşenin varyansı hesaplanarak model rastgele etkiler modeline çevrilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri -0,020, standart hatası 0,034, güven aralığının üst sınırı 0,047 ve alt sınırı -0,087 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0,20'den küçük olduğu için Cohen ve diğerleri (2007) sınıflandırmasına göre düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $z=-0,587$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun $p=0,557$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel anlamlılığın olmayışı asla etkinin olmadığı şeklinden yorumlanmamalıdır (Borenstein vd., 2013, s. 265). Dolayısıyla Cohen ve diğerleri (2007) etki büyüklükleri sınıflandırması da göz önünde bulundurularak küçük bir etki büyüklüğüne sahip olmakla birlikte cinsiyetin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, rastgele etkiler modeline göre öğrenen örgüt algısının erkek katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Moderatör Analizi Sonuçları

Meta analizdeki olası moderatör değişkenlerden yayın türü, uygulama bölgesi, eğitim kademesi, ölçek hazırlanma, ölçeklerin geçerlik- güvenirlilik durumu ve araştırmacının cinsiyeti, ilişkin Q-istatistiği homojenlik testi yapılmıştır. Çalışmaların yayın türüne göre etki büyüklükleri dağılımı ve homojenlik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q_B
Yayın türü					0,015
Yüksek lisans tezi	15	-0,018	0,028	-0,072; 0,036	
Makale	6	-0,025	0,049	-0,121; 0,071	

Çalışmaların yayın türünün toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yüksek lisans tezi ve makale olarak 2 farklı gruba ayrılmıştır. Yayın türüne göre; yüksek lisans tezi türüne ait etki büyüklüğünün mutlak değerinin ($g=-0,018$) makale türünün etki büyüklüğünün mutlak değerinden ($g=-0,025$) daha küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıflar arası homojenlik testi değeri $Q_B=0,015$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=0,015$; $p=0,903$] 1 serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2 (0,95) = 3,841$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın türüne göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Çalışmaların yapıldığı bölgelere göre etki büyüklükleri dağılımı ve homojenlik testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Yapıldığı Bölgelere Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Ait Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q _B
Bölge					
Akdeniz	2	-0,003	0,081	-0,162;0,156	5,165
Ege	2	0,047	0,071	-0,092;0,185	
Karadeniz	2	0,102	0,098	-0,089;0,294	
Marmara	8	-0,062	0,036	-0,133;0,008	
İç Anadolu	3	0,074	0,091	-0,105;0,252	
Doğu Anadolu	3	-0,052	0,067	-0,182;0,079	

Çalışmaların yapıldığı bölgelerin toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Akdeniz, Ege, Karadeniz, Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu olmak üzere 7 farklı gruba ayrılmıştır. Ancak etki büyüklüğü hesaplanmasında oluşturulan her bir grup için en az iki çalışma gerekli olduğundan, 2'den az çalışmaya sahip olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi çıkarılmıştır. Böylece Akdeniz, Ege, Karadeniz, Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu Bölgeleri arasında karşılaştırma yapılabilmiştir. Çalışmanın yapıldığı bölgeye göre; mutlak değerleri açısından en yüksek etki büyüklüğü ($g=0,102$) Karadeniz; en düşük etki büyüklüğü ($g=-0,003$) Akdeniz bölgesi için görülmüştür. Ayrıca sınıflar arası homojenlik testi değeri $Q_B=5,165$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=5,165$, $p=0,396$] 5 serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2(0,95)=11,070$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yapıldığı bölgeye göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Çalışmaların yapıldığı eğitim kademelerine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaların Yapıldığı Eğitim Kademelerine Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q _B
Eğitim Kademesi					0,391
İlköğretim	15	-0,038	0,028	-0,093;0,017	
Ortaöğretim	5	-0,002	0,050	-0,100;0,095	

Çalışmaların yapıldığı eğitim kademesinin toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yüksek okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olarak 3 farklı gruba ayrılmıştır. Ancak etki büyüklüğü hesaplanmasında oluşturulan her bir grup için en az iki çalışma gerekli olduğundan, 2'den az çalışmaya sahip olan okul öncesi eğitim kademesi çıkarılmıştır. Böylece ilköğretim ve ortaöğretim arasında karşılaştırma yapılabilmiştir. Eğitim kademesine göre; ilköğretim kademesine ait etki büyüklüğünün mutlak değerinin ($g=-0,038$) ortaöğretim kademesinin etki büyüklüğünün mutlak değerinden ($g=-0,002$) daha büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca arası homojenlik testi değeri $Q_B=0,391$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=0,391$, $p=0,532$] 1 serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2(0,95) = 3,841$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların eğitim kademesine göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin hazırlanma duruma göre etki büyüklükleri dağılımı ve homojenlik testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklerin Hazırlanma Duruma Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q _B
Ölçek hazırlanma					
Geliştirilmiş	5	0,027	0,055	-0,081;0,134	1,150
Uyarlama	3	-0,054	0,052	-0,156;0,049	
Hazır	13	-0,023	0,031	-0,084;0,038	

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin hazırlanma durumunun toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, geliştirilmiş, uyarlama ve hazır olmak üzere 3 farklı gruba ayrılmıştır. Ölçek durumuna göre; mutlak değerleri açısından en yüksek etki büyüklüğü ($g=-0,054$) uyarlama ölçeklerde görülmüştür. Ayrıca sınıflar arası homojenlik testi değeri değeri $Q_B=1,150$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=1,150; p=0,563$] 2 serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2(0,95) =5,991$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların ölçek hazırlanma durumuna göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik durumuna ait homojenlik testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirlik Durumuna Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q _B
Geçerlilik- Güvenirlik					
Yapılmış	10	0,023	0,036	-0,047;0,093	2,673
Yapılmamış	11	-0,055	0,032	-0,119;0,08	

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik durumunun toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, yapılmış ve yapılmamış olmak üzere 2 farklı gruba ayrılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik durumuna göre; mutlak değerleri açısından ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği yapılmamış araştırmalarda ait etki büyüklüğünün mutlak değerinin ($g=-0,055$) yapılmış araştırmaların etki büyüklüğünden ($g= 0,023$) daha büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıflar arası homojenlik testi değeri değeri $Q_B=2,673$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=2,673; p=0,102$] serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2(0,95)=3,841$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik durumuna göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Çalışmaların yazarlarının cinsiyetlerine ait homojenlik testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışmaların Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri Dağılımı ve Homojenlik Testi Sonuçları

Moderatör	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	Q _B
Araştırmacının Cinsiyeti					
Erkek	15	-0,036	0,029	-0,093;0,021	1,002
Kadın	6	0,016	0,043	-0,068; 0,100	

Çalışmaların yazarlarının cinsiyetinin toplam etki büyüklüğü üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kadın ve erkek olarak 2 farklı gruba ayrılmıştır. Yazarın cinsiyetine göre; mutlaka değerleri açısından kadın yazarlar tarafından yürütülen araştırmalarda ait etki büyüklüğünün ($g = 0,016$) erkek yazarlar tarafından yürütülen araştırmaların etki büyüklüğünün mutlak değerinden ($g = -0,036$) daha küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıflar arası homojenlik testi değeri değeri $Q_B=1,002$ olarak hesaplanmıştır. Q_B istatistik değeri [$Q_B=1,002, p=0,317$] 1 serbestlik derecesi ile %95 anlamlılık düzeyinde χ^2 dağılımının kritik değerinden [$\chi^2(0.95) = 3,841$] küçüktür. Dolayısıyla etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenlik hipotezi sabit etkiler modelinde kabul edilmiştir. Buna göre, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yazarın cinsiyetine göre gruplandırılıp etki büyüklüklerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenen örgüte ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 21 adet çalışma belirlenmiştir. 7156 kişilik bir örnekleme oluşturan 21 çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 3 çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 18 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesinde kullanılan Classic Fail-Safe N, Begg ve Mazumdar Korelasyonu, Egger'in Doğrusal Regresyon Testi sonuçlarına göre yayın yanlılığının olmadığı sonucuna varılmıştır. Sabit etkiler modelinde birleştirme sonucunda etki büyüklüğünün erkeler lehine olduğu görülmüştür.

Sabit etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine $-0,020$ [$-0,067; 0,027$] negatif etki büyüklüğü bulunmuştur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeye çok yakın (%46) heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine $-0,020$ [$-0,087-0,047$] bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Burada dikkat çeken nokta ise sabit ve rastgele etkiler modellerine göre hesaplanan etki büyüklüklerinin aynı olmasıdır. Burada dikkat çeken nokta ise sabit ve rastgele etkiler modellerine göre hesaplanan etki büyüklüklerinin aynı olmasıdır. Sonuçların aynı çıkmasındaki neden modellerde gözlenen hata kaynakları olabilmektedir. Sabit etkiler modelinde bir çeşit hata kaynağı (örneklem hatası) hesaba katılırken rastgele etkiler modelinde iki tane hata kaynağı (her bir çalışmadaki etki tahminin ve çalışmalar arasındaki gerçek etkilerin varyansı) söz konusudur (Borenstein vd., 2013, s. 69-77). Bu nedenle iki modelden elde edilen sonuçların aynı çıkmış olmasına rağmen bu çalışmada rastgele etkiler modeline ait sonuçlar sunulmuştur.

Rastgele etkiler modelinde bulunan etki büyüklüğü, Cohen ve diğerleri (2007) sınıflandırmasına göre düşük düzeydedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde sistematik meta analiz çalışmalarının sonuçları açıklayıcı sentezleme ve oy sayma yöntemi ile desteklenmektedir (Kış ve Konan, 2014). Bu doğrultuda sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemine göre 21 çalışma değerlendirildiğinde, çalışmaların çoğunluğu %85,7 (18 çalışma) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmadığından cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların algıları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 21 çalışma açıklayıcı sentezleme göre değerlendirildiğinde, çalışmaların büyük bir çoğunluğunda (%85,7; 18 çalışma) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Anlamlı çıkan 3 (%14,3) çalışmanın 2'si erkek, 1'i kadın katılımcılar lehinedir. Dolayısıyla oy sayma ve açıklayıcı sentezleme yöntemlerinden elde edilen sonuçlar, sistematik sentezleme ile elde edilen farkın yönünü ve büyüklüğünü desteklemektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının erkekler ve kadınlar açısından anlamlı farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın, önemli sayılmayabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda cinsiyetin bir değişken olarak kullanılmaması gündeme gelebilir. Mevcut araştırmaların bulguları da, erkek okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kadınlara oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, yurtiçinde farklı yıllarda yapılan bireysel araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Aksu, 2013; Alanoğlu, 2014; Bilir, 2014; Güleş, 2007; Gökyer, 2011; Karadurmuş, 2012; Kılıç, 2009; Subaş, 2010; Tacar, 2013; Üstün ve Menteşe, 2013; Yıldız, 2011). Öte yandan erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha yüksek öğrenen örgüt algısına sahip olmasının ardında yatan nedenlerin

ortaya çıkarılmasında beş disipline ait görüşlerin detaylı incelenmesini gerektirir. Örneğin dünyaya bakış açısı, inançlar, varsayımlar, genellemeler, yorumlar vb diğer bir değişle zihni modeller cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Bu da örgüt ortamında kadın ve erkek çalışanların öğrenen örgüt algısına yansımaya sebep olabilir. Zihni modellerle ilişkili olarak paylaşılan vizyon, ortak geleceğe bakış açısını etkiler ki aynı zihni modele sahip olmayanların aynı vizyonu da paylaşması, bu vizyona ulaşması için kişisel hakimiyetlerini geliştirmeleri ve takım halinde öğrenmeleri beklenmez. Bu durum ise öğrenen örgüt disiplinlerini birleştirici etkiye sahip olan sistem düşüncesinin örgüte hakim olmasını ve herkes tarafından aynı şekilde algılanmasını olumsuz bir şekilde etkileyebilir.

Öğrenen örgüte ilişkin erkek ve kadın katılımcıların algıları arasındaki farkı açıklayabilecek moderatör değişkenler için de analizler yapılmıştır. 21 çalışmanın yayın türü ($Q_B = 0,015, p > 0,05$), yapıldığı bölge ($Q_B = 5,165, p > 0,05$), eğitim kademesi ($Q_B = 0,391, p > 0,05$), ölçek hazırlanma ($Q_B = 1,150, p > 0,05$), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik durumu ($Q_B = 2,263, p > 0,05$), araştırmacının cinsiyeti ($Q_B = 1,002, p > 0,05$), moderatörleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin erkek ve kadın öğretmen algılarını konu edinen, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış herhangi bir meta-analiz çalışmasına ulaşamadığından, bu ilk sonuçların karşılaştırılması olanağı bulunamamıştır.

Bu çalışma cinsiyetin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki araştırmacılar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıların üzerinde etkili olabileceği düşünülen diğer kişisel özellikler (branş, kıdem, yaş vb.) meta-analize konu edilebilir. Meta-analize dâhil edilen ilgili çalışmaların genel olarak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Gelecekte okul öncesi düzeyinde yapılacak olan çalışmaların dahil edilmesiyle tekrarlanabilir. Böylece bayan çalışanların yoğun olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında da cinsiyetin öğrenen örgüt algısı üzerindeki etkisi belirlenebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının cinsiyet açısından önemli sayılmayacak düzeyde farklılık olduğu, bu farkın erkekler lehine tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri nitel araştırmalarla ortaya çıkartılabilir. Yurt içinde öğrenen örgüt ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu düşünülürse, aynı konu ile ilgili yurt dışında yürütülen çalışmaların durumuna bakılabilir ve karşılaştırma fırsatı sağlanabilir ya da ileride bu konuda yapılacak yeni nicel çalışmaların da eklenmesiyle bu meta-analiz tekrar edilebilir.

Kaynakça

- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Derleme meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: Otel işletmelerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Berman, N. G. ve Parker, R. A. (2002). Meta-analysis: Neither quick nor easy. *BMC Medical Research Methods*, 2(10). doi:10.1186/1471-2288-2-10
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rohtstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boyacı, M. (2007). *Öğrenen organizasyon: Teorik bir yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Cabrera, J. A. ve Higgins, J. P. T. (2010). Graphical displays for meta-analysis: An overview with suggestions for practice. *Research Synthesis Method*, 1, 66-80. doi:10.1002/jrsm.6
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). New York: Routledge.
- Coşun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.
- Çalkavur, E. (2005). *Öğrenen organizasyon uygulama takımları sponsor el kitabı* (1. bs.). İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- DeCoster, J. (2004). *Meta-analysis notes*. 15 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.stat-help.com/notes.html> adresinden erişildi.
- Dedehayır, H. (2006). Nihai amaç: Öğrenen organizasyon. *Kaynak Dergisi*, 26.
- Demirci, M. K., Taşkın, E. ve Yuca, U. (2006). Öğrenen örgüt/pazarlama yönelimli öğrenen okul boyutlarının analizi: Kütahya ili özel eğitim kurumları uygulaması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 9, 1-12.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Elma, C. ve Demir, K. (Ed.). (2000). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 111-123.
- Erdem, M., İlhan, A. ve Uçar, H. İ. (2014). Relationship between learning organization and job satisfaction of primary school teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 8-20. doi:10.12738/estp.2013.3.1693
- Erdoğan, E. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erigüç, G. ve Balçık, P. Y. (2007). Öğrenen örgüt ve hemşirelerin değerlendirmelerine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10(1), 75-106.
- Fındıkcı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye*, 7.
- Gödek, S. (2001). *Bürokratik örgütün, öğrenen organizasyona dönüşüm sürecinde liderliğin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gökyer, N. (2011). Teachers' perceptions of learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 998-1020.
- Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 629-648.
- Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günbayı, İ. ve Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 173-192.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., ve Altman, D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 327, 557-560. doi:10.1136/bmj.327.7414.557
- Höfler, T. ve Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.013
- Jafari, P. ve Kalanaki, M. (2012). Relationship between the dimensions of learning organization and readiness-to-change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5811-5815. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.520
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kış, A., ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri: Bir meta-analiz. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 3(1), 359-374.
- Kocoğlu, I., İmamoğlu, S. Z. ve İnce, H. (2011). The relationship between organizational learning and firm performance: The mediating roles of innovation and TQM. *Journal of Global Strategic Management*, 5(1), 72-88.
- Kontoghiorges, C., Awbrey, S. M. ve Feuring, P. L. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 185-212. doi:10.1002/hrdq.1133
- Long, J. (2001). *An introduction to and generalization of the fail-safe n*. annual meeting of the southwest educational research association. Southwest Educational Research Association yıllık toplantısında sunulan bildiri, New Orleans, LA.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algularına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(3), 451-478.

- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler* (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüklerinin raporlanması. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(2), 334-346.
- Recepoğlu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 618-623. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.249
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, S. ve Akbaş, N. (2016). Çok düzeyli meta-analiz yöntemleri üzerine bir çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Tacar, K. D. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi (İstanbul - Beykoz örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2017). İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 473-485.
- Uysal, R. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. ve Mentеше, S. (2013). Teachers' views on what extent the primary schools have the characteristics of learning organizations and on blocks. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), 78-98.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32. doi:10.15390/EB.2014.3379
- Yaghoubi, M., Raesisi, A. R., Afshar, M., Yamohammadin, M. H., Hasanzedeh, A., Jvazi, M. ve Ansary, M. (2010). The relationship between learning organization and organization commitment among nursing managers in educational hospitals of Isfahan university of medicine sciens in 2008-9. *Iran J. Nurs Midwifery Res.*, 15(2), 8389.
- Yang, B., Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Ek 1. Meta Analize Dahil Edilen Çalışmalar

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Coşun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkilik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Gökyer, N. (2011). Teachers' perceptions of learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 998-1020.
- Güleş, H. (2007). *İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günbayı, İ. ve Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 173-192.
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(3), 451-478.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Recepoğlu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 618-623. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.249
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tacar, K. D. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, M. R. (2014). *Ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi (İstanbul - Beykoz örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, A. Ç. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uysal, R. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. ve Mentese, S. (2013). Teachers' views on what extent the primary schools have the characteristics of learning organizations and on blocks. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), 78-98.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.