

Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

An Investigation of the Relationship Between School Administrators' Accountability and Organizational Justice

Mahmut KALMAN**, Tokay GEDİKOĞLU***

ÖZ: Bu çalışmada, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, tarama modelinde ilişkisel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi, 268 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, okul yöneticisi hesap verebilirlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve doğrusal regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve okullardaki örgütsel adalet algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: okul yöneticisi, hesap verebilirlik, örgütsel adalet, öğretmen algıları

ABSTRACT: In this study, the relationship between school administrators' accountability and teachers' organizational justice perceptions at schools was investigated. This research is a correlational study designed in the survey method. The population of the study was comprised of teachers working at secondary schools in Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep. A total of 268 teachers participated in the study. Data were gathered via school administrator's accountability scale and organizational justice scale. SPSS 15.0 package program was employed in the analysis of the data. Data were analyzed using Pearson correlation and basic linear regression techniques. Furthermore, in order to explore whether there was a significant difference between school administrators' accountability and organizational justice according to age, gender and seniority, independent samples t-test and ANOVA were employed. The findings revealed a significant relationship between school administrators' accountability and organizational justice. However, no statistically significant differences were found among teachers' perceptions according to age, gender and seniority.

Keywords: school administrator, accountability, organizational justice, teacher perceptions

1. GİRİŞ

Eğitimde hesap verebilirlik 1960'lardan önce, herkesin en iyi şekilde eğitim görmesini sağlamak amacıyla kamu kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması konusundaki sorumluluklara yoğunlaşmışken, 1965'ten bu yana bu konuda bir değişim yaşanmış ve daha çok öğrenci başarısı konusundaki hesap verebilirlik üzerinde durulmaya başlanmıştır (Cuban 2004). Özellikle 1970'lerin sonlarından bu yana devletlerin ilgisini çeken konulardan biri olan hesap verebilirlik (MacBeath 2009), öğrenci başarısının artırılması konusu, öğrencilerin belirli alanlarda elde ettikleri sınav sonuçları (matematik dersi gibi) ve okulların belirlenen performans göstergelerine ulaşma düzeyleri üzerinde durmaktadır. Sınav sonuçları okulların performanslarının belirlenmesinde kullanılan en önemli araçlardandır. Başka bir ifadeyle, öğrenci performans ölçümlerine göre okulların performansları da değerlendirilir (Figlio ve Loeb 2011; Reeves 2004; Schmidt 2009). Bu bağlamda, hesap verebilirliğin hizmet ettiği iki temel amacın olduğu söylenebilir. Bu amaçlar, öğrenci öğrenmesinin ve başarısının üst düzeyde gerçekleşmesinin sağlanması ve buna bağlı olarak da toplumun güveninin kazanılmasıdır (Hopkins 2007). Farklı

* Bu makale, 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında Malatya'da düzenlenen VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, mahmutkalman@gmail.com

*** Prof. Dr., Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, tokay.gedikoglu@zirve.edu.tr

ülkelerde bu amaçların gerçekleşme durumuna göre, başarılı okullar ödüllendirilirken; başarısız okullar cezalandırılır. Bundan dolayı hesap verebilirlik daha çok bir denetleme mekanizması olarak işlev görmektedir.

Örgütsel adalet ise, örgüt üyelerinin adalete ilişkin algıları, kendilerine ve diğerlerine ne düzeyde adil davranıldığına ilişkin algıları ve adaletin iş yerindeki rolü olarak tanımlanmaktadır (Shah 2011; Töremen ve Tan 2010; Taşdan ve Yılmaz 2008). Örgütsel adaleti, bir tür güdüleme aracı olarak kabul eden Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp'a (2001) göre adalete ve adaletsizliğe ilişkin algılarımız bireysel ve çevresel farklılıklardan etkilenir. Bu etkilenme süreci, davranışlarımıza şekil veren bilişsel ve duyuşsal tepkilerin ortaya çıkmasına yol açar. Yani çalıştığı yerde adil olmayan bazı uygulamaların olduğunu düşünen bir işgören ile her şeyin adil bir şekilde yürütüldüğünü düşünen diğer bir işgörenin vereceği tepkiler ve sahip olacağı algılar aynı olmayacaktır.

1.1. Hesap Verebilirlik

Eğitimde hesap verebilirlik, öğrenimin, öğretimin ve eğitim yönetiminin geliştirilmesi amacıyla hizmet eder ve bu konularda ortaya çıkan başarı veya başarısızlıklarla ilgili sorumluluğun üstlenilmesini gerektirir (Sato ve Rabinowitz 2010). Eğitim kurumlarıyla ilgili konularda, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve politikacılar sorumlulukları paylaşırlar (Linn 2003). İlgili alanyazına bakıldığında hesap verebilirliğin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Hesap verebilirlik sosyal düzen, örgütsel etkililik ve denetim için vazgeçilmez bir sistem (Frink ve Ferris 1998); bireylerin ve örgütlerin yaptıklarından sorumlu tutulduğu, örgütsel misyon ve değerleri şekillendirme sorumluluğu taşıdıkları, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdikleri eylemler konusunda açık oldukları karmaşık ve dinamik bir süreç (Ebrahim 2003); ceza verme yetkisi bulunan herhangi bir otoriteye karşı davranışların savunulması ve nedenlerinin açıklanması (Buckley ve diğerleri 2001); bireylerin yaptıklarından sorumlu tutulması ve örgüt çalışanlarının uyması gereken ortak beklentiler dizisi (Burke ve diğerleri 2007); kimin, kime karşı, niçin, ne düzeyde ve hangi sonuçlardan dolayı sorumlu tutulduğuna ilişkin sorular ve bu sorulara verilen cevapları içeren bir yapı (Adams ve Hill 2006; Hoffer 2006; Leithwood, Edge ve Jantzi 1999; O'Day 2002); hedeflere ulaşmak için ortaya konan performans düzeyi (Manning 2008), bir bireye davranışlarının nedenlerini açıklaması için diğerleri tarafından uygulanan baskı (Tetlock 1985) olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu özellikler yoluyla, yetki ve kaynak sağlanan kişilerin beklentilere uygun davranıp davranmadığını belirlemek amaçlanmaktadır (Yüksel 2013).

Eğitimde hesap verebilirlik sisteminin en çok işletildiği ülkeler ABD, İngiltere ve Şili'dir. ABD'de 2001 yılında çıkarılan federal *No Child Left Behind* (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasası, bu konuda en bilinen örneklerdendir. Yine İngiltere'de 1988'den bu yana okulların performansları konusunda raporlar hazırlanmaktadır. Pek çok Batı Avrupa ve Latin Amerika ülkesi de ulusal düzeyde değerlendirmeler yapan bazı sistemler geliştirmişlerdir (Figlio ve Loeb 2011). Türk eğitim sisteminde ise okullar, sadece resmi otoriteye karşı hesap verebilirlerdir (Badavan 1996).

Reeves'e (2004) göre geleneksel hesap verebilirlikte büyük oranda öğrenci başarısı ön plana çıkmaktayken, bu sisteme alternatif olan bütüncül/holistik hesap verebilirlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin aldıkları kararlarda şeffaf olması, eğitimdeki hedeflere ulaşmak amacıyla kullandıkları stratejileri üst yönetimle ve toplumla paylaşmaları gibi konular da önemlidir. Bütüncül hesap verebilirlik, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, bölge yöneticilerini, sivil toplum kuruluşlarını ve diğer toplum üyelerini kapsar. Bu açıdan eğitimde hesap verebilirlik sınav sonuçlarından daha fazla şeyi ifade etmektedir. Sorumluluk, cevap verebilirlik (Hatch 2013) ve şeffaflık hesap verebilirliği oluşturan temel bileşenler olarak kabul edilebilir.

Eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde, okul çalışanlarının önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için, gerçekleştirdikleri eylemler/davranışlar, aldıkları kararlar ve kullandıkları stratejilerin tümü hesap verebilirlik bağlamında incelenmesi gereken konulardandır. Özellikle Türkiye gibi eğitimde hesap verebilirlikle yasal düzenlemelerin bulunmadığı ülkelerde, öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarının yanı sıra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin

davranışlarının, eylemlerinin, kararlarının ve stratejilerinin incelenmesi hesap verebilirlikle ilgili önemli ipuçlarının elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın konusu olan yöneticilerin/liderlerin hesap verebilirliği ise, yöneticilerin/liderlerin örgütün başarısı için gereken sorumlulukları gönüllü olarak kabul etmesi; davranışları ve tepkileri konusunda açık olması; inançları, kararları ve yaptıkları konusunda cevap verebilir olması ile ilgilidir (Wood ve Winston 2005). Elmore (2005) hesap verebilir liderliğin dağıtımçı liderlik olduğunu öne sürmektedir. Bu liderlik tarzını benimseyen yöneticiler; örgüt için yararlı olan bilgiyi çevreden toplarlar ve kendi okullarını geliştirmek için kullanırlar. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, okulda karar verme ve ortaya çıkan sorunlarla baş etme konusunda, liderliğin çalışanların uzmanlık alanlarına göre dağıtılmasını gerektirmektedir.

Yukardaki açıklamalardan yola çıkarak, hesap verebilir olan okul yöneticilerinin kendi sorumluluklarını bilen, paydaşlara gereken konularda açık bir şekilde bilgi sunan ve okulu ilgilendiren konularda sorulan sorulara cevap verebilen kişiler olması gerektiği söylenebilir. Hesap verebilir olan yöneticiler, bu davranışları sayesinde öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirirler ve onların güvenini kazanabilirler. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iyi ilişkiler ve güven okullarda sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasına katkı sağlayabilir.

1.2. Örgütsel Adalet

Adaletin insanlar için neden önemli olduğu konusu yüzyıllardan beri felsefecilerin ve düşünürlerin ilgisini çekmiştir (Van den Bos ve Miedema 2000). Özellikle son yıllarda üzerinde en çok durulan konulardan biri olan örgütsel adalet Adams'ın (1965) ortaya attığı eşitlik kuramına dayanmaktadır (Ambrose ve Schminke 2009; Bernerth, Armenakis, Feild ve Walker 2007; Fortin 2008).

İnsanlar için adaletin neden önemli olduğunun anlaşılması için, adalet psikolojisinin detaylı bir şekilde anlaşılması ve incelenmesi gerekir. İnsanların adaleti nasıl algıladığının incelenmesi, psikolojik, sosyal ve örgütsel açıdan adaletin işlevlerinin daha iyi analiz edilmesine olanak tanır. Böylelikle, örgütsel adalet konusunda hangi sonuçların nerede elde edileceği belirginleşir (Lind ve van den Bos 2002).

Örgütsel adaletle ilgili alanyazın incelendiğinde, adaletin hangi boyutlardan oluştuğuna dair farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Özellikle üç farklı boyutlandırma üzerinde durulmuştur. Taşdan ve Yılmaz'a (2008) göre örgütsel adalet, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalettir. Rupp'a (2011) göre örgütsel adalet; dağıtımsal adalet (distributive justice), işlemsel adalet (procedural justice), bilgisel adalet (informational justice) ve etkileşimsel adalet (interactional justice) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Colquitt (2001) ise örgütsel adaletin; işlemsel adalet, dağıtımsal adalet, kişilerarası adalet ve bilgisel adalet olduğunu; hatta işlemsel adaletin kişilerarası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere iki farklı şekilde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Dağıtımsal adalet, örgütsel kaynakların adil bir şekilde dağıtılması ve çalışanların örgütsel çıktılarının adalet düzeyine ilişkin algılarını; işlemsel adalet, bu çıktılara yol açan süreçleri ve karar verme sürecinin adillliğini; etkileşimsel adalet ise örgüt çalışanlarının davranış şekillerini tanımlamaktadır (Rupp 2011; Yılmaz ve Taşdan 2009).

Dağıtımsal adalet, örgüt kaynaklarının yerinde kullanılması ve örgütteki ödül-ceza gibi konularla ilgilidir. İşlemsel adalet ise liderin/yöneticinin gücünün en belirgin şekilde görülmesine olanak tanıyan bir alandır (Cornelis, van Hiel ve de Cremer 2011). Bu boyut, örgütteki işbirliğinin ve güvenin oluşması ve gelişmesi açısından önemlidir. (De Cremer ve Tyler 2007). Bu boyutlardan özellikle dağıtımsal ve işlemsel adaletle ilgili çok fazla araştırma yapıldığı halde, etkileşimsel ve bilgisel adalet konusunda yeterince çalışmanın olmadığı görülmektedir (Fortin 2008).

Öte yandan Hoy ve Tarter (2004) yaptıkları bir çalışmada örgütsel adaletin bir takım ilkelerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar; eşitlik ilkesi, algı ilkesi, çok seslilik ilkesi,

kişilerarası adalet ilkesi, tutarlılık ilkesi, siyasi ve sosyal eşitlik ilkesi ve düzeltme ilkesidir. Örgütlerde adaletin sağlanması için söz konusu ilkelerin yerleşmesi gerekir.

1.3. Lider Olarak Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki

Hesap verebilirlik örgütsel etkililiği ve denetimi sağlamak (Frink ve Ferris 1998), örgütsel adalet ise örgüt çalışanlarının motivasyon ve güven düzeylerini pekiştirmek için (Argon 2010) kullanılan iki önemli araç olarak kabul edilmektedir. İlgili alanyazın tarandığında hesap verebilirlik ve örgütsel adaletin son zamanlarda üzerinde sıkça durulan konulardan olduğu görülmektedir (Cohen-Charash ve Spector 2001; Rezende 2010). Hesap verebilirlik her ne kadar eğitim sisteminde yer alan herkesle ilgili olsa da, temelde okul yöneticilerinin davranışları üzerine odaklanmaktadır (Cooley ve Shen 2003). Bu nedenle, okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar okullarda hesap verebilirlik ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır.

Okulda ödül ve cezaların kime/niçin verildiği, ders dağılımları ve ders dışı iş yükü, sorumlulukların paylaşımı, uygulamaların ne şekilde yerine getirildiği ve tüm bu süreçlerin nasıl işlediği ile ilgili algılar ise okuldaki örgütsel adalet düzeyini belirleyen durumlardandır. Hoy ve Tarter'e (2004) göre okuldaki örgütsel adalet düzeyi de okul yöneticisinin davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul yöneticisinin dürüst olması, tutarlı olması, taraf tutmaması ve benzeri davranışları okuldaki herkese karşı eşit ve dengeli bir tutum ve davranış sergilediğini göstermektedir. Okul yöneticisinin bu tür davranışları okulda çalışan öğretmenlerin yöneticiye güven duymasını sağlar. Kısacası, örgütte güven sağlanmadan örgütsel adaletin sağlanması pek de olası değildir. Bu bağlamda örgütteki güven algılarının da incelenmesi gerekmektedir.

Örgüt içinde güven, okul çalışanlarıyla ilgili ortak inançlara dayanmaktadır. Bu inançlar zamanla örgütün bir parçası haline gelir ve okulda güven kültürü oluşur. Bu oluşum, öğretmenlerin yöneticilere, meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilere ne derece güvenebileceklerine ilişkin algılarıyla şekillenir. Okul yöneticilerinin bu güven kültürünü devam ettirebilmesi için, hataların hoşgörüsü ile karşılandığı bir çalışma ortamı sunması, öğretmenlerle açık, dürüst, adil ve gerçek ilişkiler geliştirmesi gerekir (Tarter ve Hoy 2004). Aynı durum bütün örgütler için geçerlidir. Liderlerin bu süreci iyi takip etmesi gerekir; çünkü liderler örgütte adil olan ve adil olmayan uygulamaların kaynağı olarak kabul edilir (Van Knippenberg, de Cremer ve van Knippenberg 2007). Bu durumda, örgütte güvenin sağlanması için yöneticinin/liderin sorumluluklarını yerine getirmesi, herkese eşit davranması, kararlarının gerekçelerini paydaşlara açıklaması, kaynakların dağıtımını, ödül ve cezaların uygulanması gibi konularda açık olması gerekmektedir (Demircan Çakar 2008).

Alanyazında var olan çalışmalar, güven ile hesap verebilirliğin birbiri ile ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir. Çünkü güven gibi, hesap verebilirlik de insanların nasıl davranacaklarına ilişkin varsayım ve beklentilerden oluşur (Hall ve diğerleri 2004). Hesap verebilirlik, liderlerin performans değerlendirme konusunda tarafsız davranmalarını ve kendi tercihlerine aykırı olsa bile gerçeklerle yüzleşmesini sağlar. Güven oluşumuna yardımcı olan diğer bir yapı ise hesap verebilirliğin bir parçası olan şeffaflıktır (Norman, Avolio ve Luthans 2010). Örgütü ilgilendiren konularda paydaşlara zamanında ve doğru bilgi sunulması da örgütte bir güven ortamının oluşmasına zemin hazırlar.

Hesap verebilirlik ve örgütsel adalet, sosyal düzenin sağlanması için son derece önemli olan iki yapıdır. Hesap verebilirlik örgütte özellikle lidere olan güvenin sağlanması açısından önemlidir ve bu bakımdan örgütteki güvenin önceli niteliğindedir. Hesap verebilirliğin olmadığı bir örgütte belirsizlikler, düzensizlikler ve adil olmayan bir takım davranışlar ve uygulamalar ortaya çıkar. Bu tür örgütlerde çalışanların fikirlerini açıkça ifade etme olanağı çok azdır. Nitekim örgüt çalışanlarının özellikle karar alma sürecinde fikirlerini açıkça belirtmesi ve bu sürece katılması örgütsel adaletin sağlanması açısından önemli görülmektedir (Poole 2008).

Bu doğrultuda bu araştırmada, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında ilişki olup olmadığını incelemek, bu iki değişken arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet ve

kıdem değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği okulda yöneticilerin sergiledikleri davranışlar bağlamında incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmış ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel çalışmalar, farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek önemli olguların anlaşılmasına olanak tanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012). Bu çalışmalar, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem, 15 okulda görev yapan 300 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulan 32 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan 268 öğretmenin 91'i (% 34) kadın ve 161'i (%60) erkektir, 16'sı (%6) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Öğretmenlerin 20'si ticaret meslek lisesi, 151'i genel lise, 18'i Anadolu öğretmen lisesi, 8'si güzel sanatlar ve spor lisesi, 22'si imam hatip lisesi, 38'i Anadolu lisesi ve 11'i sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü 25 ve altı, 39'u 26-30, 83'ü 31-35, 77'i 36-40, 49'u 41 ve üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin 44'ü 5 ve altı, 34'ü 6-10, 102'si 11-15, 61'i 16-20, 19'u 21 ve üzeri yıl öğretmenlik kıdemine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla okul yöneticisi hesap verebilirlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan Okul Yöneticisi Hesap Verebilirlik Ölçeği, Wood ve Winston (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "Açıklık", "Sorumluluk" ve "Cevap Verebilirlik" boyutlarından oluşmakta ve beşli Likert tipinde 46 maddeyi içermektedir. Söz konusu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, Celep ve Öztürk tarafından 2009 yılında yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Örgütsel Adalet Ölçeği ise öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algılarını ölçmek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek, Polat (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmış toplam 19 maddeden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Ayrıca, hesap verebilirliğin alt boyutları olan "Açıklık", "Sorumluluk" ve "Cevap Verebilirlik" ile örgütsel adalet arasındaki etkileri incelemek amacıyla doğrusal regresyon yapılmıştır. Son olarak da, yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1'de öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirlik Düzeyi ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Pearson Korelasyon Matrisi

Değişkenler	\bar{X}	SS	1. (ÖA)	2. (HES)
1. Örgütsel adalet (ÖA)	64.72	17.13		.745(**)
2.Hesap verebilirlik (HES)	169.75	42.30		

** p< .01

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyi ve okuldaki örgütsel adalet algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r=0.745$, $p< .01$). Buna göre, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyi arttıkça okuldaki örgütsel adalet algılarının da artma eğiliminde olacağı söylenebilir.

Tablo 2’de öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin alt boyutlarına ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticisinin Hesap Verebilirlik Düzeyi ve Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

		B	Standart Hata	β	t	p
Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliğinin Alt Boyutları	Sorumluluk	.634	.141	.395	4.504	.000
	Açıklık	.409	.114	.445	3.573	.000
	Cevap verebilirlik	-.076	.136	-.064	-.559	.577
Toplam	R= .757, R ² = .573, f= 118.219, p=.000					

p< .01

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin alt boyutları ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($r=.757$, $r^2= .573$, $p< .01$). Hesap verebilirliğin alt boyutları birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın % 57.3’ünü yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre ise, yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; açıklık, sorumluluk ve cevap verebilirliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sorumluluk ve açıklık değişkenleri öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı yordayıcısı iken; cevap verebilirlik değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 3’te okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin alt boyutları (sorumluluk, açıklık, cevap verebilirlik) ve örgütsel adaletin alt boyutlarına (işlemsel, dağıtımsal, etkileşimsel adalet) ilişkin korelasyon matrisi verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliğinin Alt Boyutları (Sorumluluk, Açıklık, Cevap Verilebilirlik) ve Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarına (İşlemsel, Dağıtımsal, Etkileşimsel Adalet) İlişkin Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5
Etkileşimsel adalet (1)					
İşlemsel adalet (2)	.771(**)				
Dağıtımsal adalet (3)	.714(**)	.805(**)			
Sorumluluk (4)	.687(**)	.714(**)	.624(**)		
Açıklık (5)	.737(**)	.714(**)	.596(**)	.883(**)	
Cevap verebilirlik (6)	.670(**)	.690(**)	.545(**)	.859(**)	.933(**)

** p< .01

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin alt boyutları (sorumluluk, açıklık ve cevap verebilirlik) ile örgütsel adaletin alt boyutları (etkileşimsel adalet, işlemsel adalet ve dağıtımsal adalet) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar sırasıyla ele alındığında, sorumluluk ile işlemsel adalet arasında diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.714$, $p< .01$). Buna göre, okul

yöneticilerinin kendi eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmesi ve okuldaki sorumlulukların paylaşımı konusunda tarafsız davranması, öğretmenlerin kendi okullarında karar alma süreçlerinin adil bir şekilde yürütüldüğüne ilişkin algılarının yüksek olmasını sağlayacağı söylenebilir.

Öte yandan, açıklık ile etkileşimsel adalet arasında diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.737$, $p<.01$). Bu bulgu, okul yöneticilerinin davranışlarının tutarlı olması, fikirlerini, değerlerini açıkça belirtmesi ve öğretmenlerin fikirlerini ön yargısızca dinlemesi gibi davranışlar, öğretmenlerin yöneticilerle iyi ilişkiler geliştirdiğini ve gerekli konularda bilgi paylaşımı yaptıklarını göstermektedir.

Son olarak, cevap verebilirlik ile etkileşimsel adalet arasında diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0.690$, $p<.01$). Buna göre, okul yöneticilerinin kararlarının gerekçelerini paydaşlara bildirmesi, hatalarını açıkça kabul etmesi ve paydaşlardan gelen sorulara yanıt vermesi gibi davranışlar öğretmenlerin okul yöneticileriyle daha düzeyli ilişkiler geliştirebilmesi ve gerekli konularda bilgi sahibi olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği Ölçeği Puanları ve Örgütsel Adalet Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		Hesap Verebilirlik Ölçeği			
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	91	169.43	44.78	.132	.895
Erkek	161	170.16	40.81		
		Örgütsel Adalet Ölçeği			
Kadın	91	63.73	17.48	.834	.405
Erkek	161	65.60	16.83		

$p<.01$

Tablo 4'e göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(252)=.834$, $p<.01$). Buna göre, erkek ve kadınların örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(252)=.132$, $p<.01$). Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5'te öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ölçeği puanlarının yaş ve kıdem değişkenlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Örgütsel Adalet Ölçeği Puanlarının Yaş ve Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	f	p
Yaş	25 ve altı	13	63.84	63.84	.364	.834
	26-30	39	61.92	61.92		
	31-35	83	64.97	64.97		
	36-40	77	65.91	65.91		
	41 ve üzeri	49	65.08	65.08		
Kıdem	5 ve altı	44	67.86	17.86	.553	.697
	6-10	34	62.32	17.09		
	11-15	102	64.58	16.65		
	16-20	61	64.88	16.51		
	21 ve üzeri	19	63.63	20.26		

$p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 6'de öğretmen algılarına göre okul yöneticisi hesap verebilirlik ölçeği puanlarının yaş ve kıdem değişkenlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği Ölçeği Puanlarının Yaş ve Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	f	p
Yaş	25 ve altı	13	154.36	47.18	1.033	.390
	26-30	39	163.47	41.95		
	31-35	83	173.29	43.59		
	36-40	77	173.85	40.21		
	41 ve üzeri	49	166.47	43.55		
Kıdem	5 ve altı	44	170.60	40.53	.053	.995
	6-10	34	167.24	42.41		
	11-15	102	170.33	43.50		
	16-20	61	170.10	43.65		
	21 ve üzeri	19	167.41	42.47		

p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Geleneksel hesap verebilirlik sistemlerinin uygulandığı ülkelerde, standartlar ve performans göstergeleri üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin başarılı olup olmadığı ulusal düzeyde yapılan sınavlarla ölçülmeye çalışılmakta ve bu doğrultuda okulların performansları konusunda birtakım değerlendirmeler yapılmaktadır. Başarılı olan okullara ödül olarak kaynak kullanımında daha fazla özerklik gibi ödüllendirmeler söz konusu iken, başarısız okullar için kapatılmaya kadar gidebilen birtakım cezalandırmalar olabilmektedir. Fakat daha geniş bir bakış sunan bütüncül/holistik hesap verebilirlik yaklaşımında her şey öğrencilerin sınavlardan aldığı sonuçlara bağlı değildir (Reeves 2004). Okullardaki örgütsel davranış, karar verme, strateji geliştirme gibi süreçler de önemlidir.

Hesap verebilirliği oluşturan temel bileşenler, şeffaflık (Norman, Avolio ve Luthans 2010), sorumluluk ve cevap verebilirliktir (Hatch 2013). Şeffaflık, bir örgütün neyi, ne zaman ve nerede yaptığı ve performansının nasıl olduğu konusunda bilgi sunmasıyla ilgilidir. Sorumluluk, bireylerin ve grupların belirli davranış normlarına ve yüksek amaçlara göre hareket etmesiyle ilgilidir. Cevap verebilirlik ise bireylerin ve grupların belirlenmiş ve kabul edilmiş süreçlere ve hedeflere ulaşma konusunda hesap verebilir olmasıyla ilgilidir (Hatch 2013). Bu bileşenler, örgüt üyelerinin sergiledikleri performans ve davranışlarda daha dikkatli olmasına yol açar.

Bu araştırma bağlamında incelenen diğer bir konu ise örgütsel adalettir. Örgütsel adalet, örgüt üyelerinin örgütü ilgilendiren bütün konularda eşitlik ilkesine göre hareket edilip edilmediğine ilişkin algılarından oluşmaktadır. Hoy ve Tarter (2004) örgütsel adaletle ilişkin yaptıkları çalışmada, güven olmadan örgütte adaletin sağlanmasının mümkün olamayacağını ve yöneticilerin örgütsel adalet konusunda önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Chemers'e (2003) göre izleyenlerini dinleyen, kararlarını açıklayan ve paylaşan, izleyenlerine saygıyla muamele eden yöneticiler yüksek düzeyde güvenin oluşmasına ve örgüt üyelerinin yöneticilerine ilişkin pozitif değerlendirmeler yapmalarına yol açar. Bu yöneticiler adil olarak kabul edilirler. Yine Platow ve diğerleri (2003) örgütte adalet oluşmadan izleyenleri motive etmek ve yönlendirmek konusunda yapılan her şeyin başarısız olacağını söylemektedir.

Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve örgütsel adaletle ilgili tanımlar ve özellikler birlikte ele alındığında bu yapılar arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında ne tür ilişkilerin olduğunu ve bu ilişkilerin hangi düzeyde olduğunu saptamak amacıyla yapılan bu

araştırmada, elde edilen bulgular okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin artması durumunda örgütsel adaletle ilişkin algıların da artma eğiliminde olacağı şeklinde yorumlanabilir. Yani yönetici ne kadar hesap verebilir olursa, okulda da adaletle ilişkin algılar da o kadar yüksek olacaktır. Hesap verebilirliğin alt boyutlarının örgütsel adaleti ne kadar yordadığını saptamak üzere yapılan analiz sonuçları hesap verebilirliğin alt boyutlarının örgütsel adaletin % 57.3'ünü yordadığını göstermiştir. Bu bulgu, okul yöneticisinin davranışlarının örgütsel adalet algılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Uğurlu ve Üstüner'e (2011) göre, liderlerin davranış tarzları, adaletin gerçekleştirilmesinde aracılık rolü oynamaktadır.

Hesap verebilirliğin alt boyutları tek tek incelediğinde ise açıklık ve sorumluluk boyutlarının örgütsel adaletin önemli yordayıcıları olduğu görülürken, cevap verebilirlik boyutunun önemli bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Son olarak hesap verebilirlik ve örgütsel adaletle ilişkin algılar arasında yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu da, okul yöneticisinin hesap verebilirliği ile örgütsel adaletin her yaş, cinsiyet ve kıdeme sahip öğretmenler için eşit düzeyde önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Örgütte adil olan ve olmayan davranışların kaynağı olarak kabul edilen liderlerin (Van Knippenberg, de Cremer ve van Knippenberg 2007) davranışları örgüt üyeleri açısından son derece önemlidir. Yaptığı eylemlerin sonuçları konusunda sorumluluk üstlenen, örgüt üyelerini nesnel bir şekilde değerlendiren, örgütsel başarısızlıklardan dolayı günah keçisi aramayan, tutarlı davranışlar sergileyen, değerleri doğrultusunda davranan, farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü olan ve örgüt üyeleriyle sağlıklı ilişkiler geliştiren yöneticilerin izleyenler üzerinde olumlu etkiler bırakacağı aşîkârdır. Nitekim Kantos'un (2010) ilköğretim okullarında hesap verebilirlikle ilgili olarak yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin pek çok konuda hesap verebilir olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konulardan bazıları; okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi, okul toplumunda farklılara saygı duyulması, öğrenci başarımlarının öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanılması, öğrenci başarısına odaklanan pozitif bir öğrenme ortamının oluşturulması ve duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışının sergilenmesidir.

Alanyazında var olan çalışmalar incelendiğinde hesap verebilirliğin örgüt açısından önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Özgan'ın (2011) okullarda şeffaflık üzerine yaptığı bir çalışmaya göre okuldaki şeffaflığın öğretmenlerin yönetime güven duyması, motivasyonlarının artması, okula bağlılıklarının ve performanslarının artması gibi olumlu etkileri vardır. Yine Dive'ye (2008) göre hesap verebilirliğin olmaması örgütte performans düşüklüğü, tatminsizlik ve motivasyon eksikliği gibi hem psikolojik hem de ekonomik olarak kayıpların yaşanmasına yol açar.

Örgütsel adalet ise örgüt çalışanlarının motive olması ve yüksek performans göstermesi için önemlidir. Çalışanların, örgütte adalet konusunda bir eksiklik hissetmesi, onların moral düzeylerinin düşmesine, işten ayrılma düşüncelerinin başlamasına ve örgüte karşı olumsuz izlenimler edinmesine yol açar. Oysa adaletin tüm örgütsel süreçlerde uygulanması, çalışanların örgüte olan bağlılık düzeylerinin ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin artmasını sağlar. Kısacası, "adalet insanları bir arada tutar, adaletsizlik ise ayırır" (Folger ve Cropanzano 1998).

Örgüt çalışanlarının motivasyonu açısından vazgeçilmez bir öneme sahip olan hesap verebilirlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için örgütlerde güvenin nasıl oluştuğuna dikkat etmek gerekir. Hoy ve Tarter (2004) güven ile örgütsel adalet arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Örgütte güven kültürünün oluşabilmesi için, yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişimin önemli bir rolü vardır. Okuldaki ders dağılımları, ders dışı görevlendirmeler, herhangi bir soruna çözüm arayışına girildiğinde öğretmenlerin hepsinin ayırım yapılmadan fikirlerinin alınması, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı davranış ve tutumları, okulda olup bitenlere ilişkin bilgilerin öğretmenlere açık bir şekilde, gizlenmeden belirtilmesi

öğretmenlerin okuldaki adalet algılarının yüksek olmasına olanak tanır. Okullarında her şeyin adil bir şekilde yapıldığını bilen öğretmenler arasında çatışmalar azalabilir, hatta öğretmenler arasında iş birliği artabilir. Babaoğlu ve Ertürk (2013) örgütsel adaletin okula adanma ile orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel adaletle ilişkin algılar, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını da etkilemektedir.

Örgütlerde adaletin yönetilmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada Cropanzano, Bowen ve Gilliland (2007) örgütsel adaleti oluşturan boyutları açıklamıştır. Bu boyutlardan biri olan dağıtımsal adalet, tüm örgüt çalışanlarının örgüte sağladıkları katkılara göre ödüllendirilmesi ve cezaların da aynı şekilde eşit bir şekilde verilmesini gerektirir. İşlemsel adalet, tüm çalışanlara aynı şekilde davranılması (tutarlık), hiçbir kişi veya gruba karşı ön yargı beslenmemesi, kararların gerçek bilgiye dayalı olarak verilmesi ve tüm paydaşların bu sürece dâhil edilmesi, hataların düzeltilmesi ve etik davranışlardan oluşmaktadır. Etkileşimsel adalet ise, tüm çalışanlara karşı kibar ve saygılı davranmak ve de çalışanlarla bilgiyi paylaşımında bulunmakla mümkün olabilmektedir. Genel olarak örgütsel adaletin eşitlik, tutarlılık, saygı ve bilgi paylaşımı gibi özelliklerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca, söz konusu olan özelliklerin pek çoğu hesap verebilirliğin de var olması için gereken özelliklerdendir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ve okuldaki örgütsel adalet algılarının birbirlerini etkilediğini göstermektedir. Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye ilişkin daha zengin bilgilerin elde edilmesi için farklı gruplar ve kurumlar üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma kapsamında sadece orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları değerlendirmeye alınmıştır. Benzer çalışmaların ilköğretim ve ortaokullarda da yapılması okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adaletle ilişkin öğretmen algılarına etki eden farklı değişkenlerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, ülkemizde eğitimde hesap verebilirlikle ilgili yapılan çalışmaların sayıca az olması bu alanda çalışılması gerektiğini göstermektedir.

5. KAYNAKLAR

- Adams, J. E. Jr. & Hill, P. T. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235.
- Ambrose, M. L. & Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgments in organizational justice research: A test of mediation, *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 491-500.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 87-101.
- Badavan, Y. (1996). The opinions of teachers, supervisors and directors about some propositions related to some supervisory roles and practices and some administrative matters. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 12, 63-73.
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S. & Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment: A study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 303-326.
- Buckley, M. R., Beu, D. S., Frink, D. D., Howard, J. L., Berkson, H., Mobbs, T. A., Ferris, G.R. (2001). Ethical issues in human resources systems. *Human Resource Management Review*, 11, 11-29.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H. & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18, 606-632.
- Celep, C. ve Öztürk, N., (2009). Lider olarak okul müdürünün hesap verebilirliği ("cevap verebilirlik", "açıklık" ve "sorumluluk" ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması)", *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi: Kongre Bildirileri Kitabı*. Pamukkale Üniversitesi.
- Chemers, M. M. (2003). Leadership effectiveness: Functional, constructivist and empirical perspectives, In D. van Knippenberg & M. A. Hogg (eds). *Leadership and power: Identity processes in groups and organizations*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278-321.

- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 6(3), 386-400.
- Cooley, V. E. & Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: A perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10-25.
- Cornelis, I., Van Hiel, A. & De Cremer, D. (2011). Birds of a feather: Leader-follower similarity and procedural fairness effects on cooperation, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 388-415.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E. & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice, *Academy of Management Perspectives*, 21, 34-48.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R. & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 164-209.
- Cuban, L. (2004). Looking through the rearview mirror at school accountability. In Kenneth A. Sirotnik (Ed.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education*. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- De Cremer, D. & Tyler, T. R. (2007). The effects of trust in authority and procedural fairness on cooperation, *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 639-649.
- Demircan Çakar, N. (2008). Üretim sektöründe örgütsel güven, adalet algıları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İktisat İşletme ve Finans*, 23(269), 110-132.
- Dive, B. (2008). *The accountable leader: Developing effective leadership through managerial accountability*, London: Kogan Page Limited.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability in practice: Mechanisms for NGOs. *World Development*, 31(5), 813-829.
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, San Diego, CA: North Holland, pp. 383-423.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fortin, M. (2008). Perspectives on organizational justice: Concept clarification, social context integration, time and links with morality, *International Journal of Management Reviews*, 10(2), 93-126.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*, (8th ed.), New York: McGraw-Hill.
- Frink, D. D. & Ferris, G. R. (1998). Accountability, impression management, and goal setting in the performance evaluation process. *Human Relations*, 51(10), 1259-1283.
- Hall, A. T., Blass, F. R., Ferris, G. R. & Massengale, R. (2004). Leader reputation and accountability in organizations: Implications for dysfunctional leader behavior, *The Leadership Quarterly*, 15, 515-536.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14, 113-138.
- Hoffer, T. (2006). Accountability in education. In Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. (2nd ed.), USA, Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*, Berkshire, England: Open University Press.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Kantos, Z. E. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leithwood, K. & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective, *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Leithwood, K., Edge, K. & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publ.
- Lind, E. A., & van den Bos, K. (2002). When fairness works: Toward a general theory of uncertainty management. In B. M. Staw & R. M. Kramer (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 24, pp. 181-223, Greenwich, CT: JAI Press.

- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- MacBeath, J. (2009). Shared accountability. In John MacBeath et al. (Eds.) *Connecting leadership and learning: Principles for practice..* Abingdon, Oxon: Routledge, pp. 137-156.
- Manning, M. M. (2008). How to discuss accountability with educators or the external stakeholders' guide to the accountability galaxy. *On the Horizon*, 16(2), 97-106.
- Norman, S. M., Avolio, B. J. & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 21, 350-364.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Özgan, H. (2011). Organizational transparency in schools: Effects and obstacles. *The New Educational Review*, 25(3), 116-127.
- Platow, M. J., Haslam, S. A., Foddy, M. & Grace, D. M. (2003). Leadership as the outcome of self-categorization processes. In D. van Knippenberg & M. A. Hogg (Eds.). *Leadership and power: Identity processes in groups and organizations*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Poole W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understandings for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 23-42.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rezende, M. (2010). The effects of accountability on higher education. *Economics of Education Review*, 29, 842-856.
- Rupp, D. E. (2011). An employee-centered model of organizational justice and social responsibility. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 72-94.
- Sato, E. & Rabinowitz, S.N. (2010). Evaluation and accountability. In P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education*, (3rd ed.), Oxford, England: Elsevier, pp. 600-606.
- Schmidt, M. (2009). Accountability and the educational leader: Where does fear fit in? In E. A. Samier and M. Schmidt (Eds.). *Emotional dimensions of educational administration and leadership*. Madison, New York: Routledge.
- Shah, N. (2011). A study of the relationship between organisational justice and employee readiness for change. *Journal of Enterprise Information Management*, 24(3), 224-236.
- Tarter, C. J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-96.
- Tetlock, P. E. (1985). Accountability: A social check on the fundamental attribution error. *Social Psychology Quarterly*, 48(3), 227-236.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 41: 434-448.
- Van den Bos, K., & Miedema, J. (2000). Toward understanding why fairness matters: The influence of mortality salience on reactions to procedural fairness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 355-366.
- Van Knippenberg, D., De Cremer, D. & van Knippenberg, B. (2007): Leadership and fairness: The state of the art. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 113-140.
- Wood, J.A. & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 84- 94.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 404-420.

Extended Abstract

Educational accountability which has attracted governments' interest since late 1970s (MacBeath 2009) focuses on increasing students' achievement, students' test scores in exams in some subjects like mathematics and the extent to which schools have achieved specific performance standards. Based on test scores taken in the examinations, information is obtained about schools' performance. In other words, schools' performance is also evaluated on the basis of students' performance measures (Figlio and Loeb 2011; Reeves 2004; Schmidt 2009). In this respect, it may be suggested that accountability serves two key purposes: the former is students' learning and achievement; the latter is gaining public support (Hopkins 2007).

Organizational justice is defined as organizational members' perceptions regarding justice, their perceptions of how fair they and others are treated and the role of justice at the workplace (Shah 2011; Töremen and Tan 2010; Taşdan and Yılmaz 2008). Organizational justice is regarded as a means of motivating organizational members (Cropanzano, Byrne, Bobocel and Rupp 2001). According to Cropanzano et al. (2001) our perceptions of what is fair and unfair are influenced by individual and environmental differences. This process causes our cognitive and affective responses shaping our behaviors. Thus perceptions and responses of those who think there are unfair practices at the workplace and of those who believe that everything happens in a fair way will not be the same.

Accountability is used to provide organizational effectiveness and supervision (Frink and Ferris 1998), while organizational justice is a means to enhance motivation and trust levels of the organizational members (Argon 2010). Literature review yielded that accountability and organizational justice are among mostly studied topics (Cohen-Charash and Spector 2001; Rezende 2010). Although accountability is related to everyone in the education system, specifically leaders' behaviors play a significant role (Cooley and Shen 2003). For this reason, behaviors exhibited by the school administrators may help obtain significant details about accountability at schools.

To whom and why rewards and sanctions are given, distribution of courses and extra work load, sharing of responsibilities, to what extent practices are carried out and how these processes work can reveal the level of organizational justice at schools. Organizational justice also depends on leaders/administrators' behaviors (Hoy and Tarter 2004). School administrators' being honest, consistent and neutral indicates that everyone in the school is treated fairly and equally. These behaviors could bring about a sense of trust for teachers working at the school.

In the light of literature review, it was aimed in this study to examine whether there is statistically significant relationship between school administrators' accountability and organizational justice and also whether the relationship between these two constructs varies according to age, gender and seniority. School administrators' accountability is measured in terms of their behaviors at schools.

This research is a correlational study in the survey method type. The population of the study consisted of the teachers working in the secondary schools in Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep. 300 teachers were chosen at random for the sample of the study. 32 questionnaires were eliminated because of being incomplete, or not being filled properly. 34% of the teachers are male, and 60 % of them are female. 6 % of them did not identify their gender.

In this study, Leader Accountability Scale which was developed by Wood and Winston (2005) was used. The scale has three dimensions consisting of 46 items. The scale was adapted to Turkish by Celep and Öztürk as School Administrators' Accountability Scale in 2009. Organizational Justice Scale was developed by Niehoff and Moorman (1993). It was adapted to Turkish by Polat (2007). There are 19 items on the scale. Data were analyzed via SPSS 15.0 package program. Correlation coefficients were examined between school administrators' accountability and organizational justice. To reveal to what extent sub-dimensions of accountability predict organizational justice, linear regression technique was employed. Subsequently, independent samples t-test and one way ANOVA were used to investigate whether there is a significant difference between teachers' perceptions according to gender, age and seniority.

Findings of the research indicated that there is a positive, significant and high level relationship between school administrators' accountability and organizational justice. This finding revealed that if school administrators' accountability increases, organizational justice perceptions will also tend to increase. The more school administrators become accountable, the more school staff could tend to think that justice is settled at the school. The results of linear regression indicated that sub-dimensions of accountability predicted 57 % of organizational justice. This finding supported the importance of school administrators' behaviors for organizational justice. Furthermore, it was found out that transparency and responsibility

dimensions were significant predictors of organizational justice, whereas answerability was not a significant predictor. Another finding of the research relates to gender, age and seniority variables. No statistically significant differences were found among teachers' perceptions of school administrators' accountability and organizational justice.

In conclusion, leaders, in this study the school administrators, are accepted as sources of fair and unfair behaviors at organizations (Van Knippenberg, de Cremer and van Knippenberg 2007). School administrators who accept the responsibility of their behaviors, evaluate the staff objectively, do not blame others for failures in the organization, behave in accordance with their values, tolerate others' views and have sound relationships with other organizational members could leave positive influences on their

Kaynakça Bilgisi

Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 115-128.

Citation Information

Kalman, M., & Gedikoğlu, T. (2014). An investigation of the relationship between school administrators' accountability and organizational justice. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 115-128.