

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET İLE ÇALIŞTIKLARI OKULUN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE AND EFFECTIVE SCHOOL

Yalçın Varol YILDIZBAŞ¹, Ramazan ÖZKUL², Ümit DOĞAN³, Seyfettin ABDURREZZAK⁴

ÖZ: Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evreni, Van ilinin Edremit ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda görevli 245 öğretmen ise araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplamak için Örgütsel Adalet Ölçeği ve Etkili Okul Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasında tüm alt boyutlarda farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtım, işlemel ve etkileşimsel alt boyutları, etkili okulun toplam varyansının %34'ünü açıklamaktadır. Araştırma sonucunda okul etkililiğinin başka yordayıcılarının araştırılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

ABSTRACT: This research was carried out to determine the relationship between teachers' organizational justice and effective school perception levels. The research is in relational screening model. While the universe consists of teachers working in Edremit district of Van province, the sample consists of 245 teachers working in 21 schools selected by simple random method. Organizational Justice Scale and Effective School Scale were used to collect data. Descriptive statistics were used in the analysis of the data. As a result of the research, it has been determined that there are positive and significant relationships at different levels in all sub-dimensions between teachers' organizational justice and effective school perceptions. The distributive, transactional and interactional sub-dimensions of teachers' organizational justice perceptions explain 34% of the total variance of the effective school. As a result of the research, it was suggested that other predictors of school effectiveness could be investigated.

Keywords: Organizational justice, effective school

Anahtar sözcükler: örgütsel adalet, etkili okul, öğretmen

Bu makaleye atf vermek için:

Yıldızbaş, Yalçın Varol; Özkul, Ramazan; Doğan Ümit & Abdurrezzak, Seyfettin. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651

Cite this article as:

Yıldızbaş, Yalçın Varol; Özkul, Ramazan; Doğan Ümit & Abdurrezzak, Seyfettin. (2023). Examining the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and effective school. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 636-651

¹Dr., Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Van, Türkiye, yalcinvarol@hotmail.com, Orcid:0000-0002-9134-4276

²Dr., Sorumlu Yazar, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya, Türkiye, ramazanozkul4427@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9757-6062

³Dr., Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, Türkiye, doganumit18@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8144-9744

⁴Dr., Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, srezzak@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9892-7506

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is seen as an important service in people's lives and provides the regulation of social life and the facilitation of life. Achieving the expected success from the schools where educational services are carried out affects the perceptions, attitudes and behaviors of those in the organization (Hoy & Miskel, 2012). Establishing a fair structure and appropriate working environment among teachers, who are important stakeholders of schools, will ensure the desired success and the emergence of effective schools in the society (Helvacı & Aydoğan, 2011). Organizational justice is the continuity of ethical and fair practices in organizations. In an organization where organizational justice is provided, the behaviors exhibited are evaluated as fair and moral (Pfeffer & Langton, 1993). The fairness of managers in organizations characterizes organizational justice (Pillai et al., 1999). Thoughts on whether administrators act fairly in allocating resources in schools cause teachers to behave differently (Irak, 2004).

The continuity of educational organizations gains more importance depending on the constantly changing and developing conditions. In order to ensure this continuity and for educational organizations to be successful, it is necessary to examine the perceptions of teachers, who are at the key point, towards organizational justice and the effectiveness of schools. For this reason, the purpose of the research is to examine the perceptions of teachers' organizational justice and effective school, and to determine the level of the relationship between teachers' organizational justice and effective school perceptions.

Method

The aim of this study is to examine the level of teachers' perceptions of organizational justice and effective school and the level of the relationship between them. In the sample of the research, there are 245 teachers working in 21 schools selected from the population by simple random sampling method. 103 (42.04%) of the teachers constituting the study group are female and 142 (57.96%) are male. The scales used in the research; The Organizational Justice scale, which consists of 19 (nineteen) items and three dimensions, developed by Polat (2007), and the Effective School scale developed by Abdurrezzak and Ugurlu (2019). Along with the analyzes made; It was determined that the obtained values were within the limits of normality, and it was decided to apply parametric analyzes.

Findings

According to the research findings, it is seen that the highest average score is in the procedural justice dimension. According to the findings obtained from the research, it is seen that the highest average is in the school environment and education process, and the lowest average is in the school environment and parents.

The organizational justice perceptions of single teachers are higher than those of married teachers. Teachers' perceptions of effective school, on the other hand, do not show a statistically significant difference according to gender and marital status variables.

Organizational justice perceptions of teachers with a professional seniority of 11 years and above are higher than those of teachers with a professional seniority of 0-5 years.

The average scores of teachers working at the high school level are higher than the average scores of both teachers working in secondary school and teachers working in primary school.

It has been determined that there are positive and significant relationships at different levels in all sub-dimensions of both scales.

A positive and moderate relationship ($r=.56$) was determined between the distributive justice sub-dimension and the effective school, according to the bilateral and partial correlation values between the predictive variables, distributive, procedural and interactional justice, and the predicted variable-effect school. A positive and moderate relationship ($r=.59$) was determined between the procedural justice sub-dimension and the effective school. A positive and moderate relationship ($r=.49$) was determined between the interactional justice sub-dimension and the effective school. The distributive, transactional

and interactional sub-dimensions of teachers' organizational justice perceptions explain 34% of the total variance of the effective school.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was seen that the perception level of the teachers about organizational justice in their schools was moderate. In this sense, it is possible to say that teachers generally think that the behavior and practices of school principals are fair in the schools where they work. This finding obtained from the research coincides with the research findings made by Yıldız (2013).

Another effect in the research to increase school effectiveness is the interactional justice practices of school administrators. Teachers' interactions with school administrators, decision-making processes, and perceptions of justice regarding the consequences of these decisions can greatly contribute to understanding effective schools (Burns & DiPaola, 2013). Because the principal is the most important person in developing a sense of organizational justice in a school. The school principal is much more important in creating a fair school in terms of professional interactions; however, teachers' trust in their colleagues is not an unimportant factor. Ultimately, it is within the authority of the school principal to create a climate of justice by being committed to the principles of justice by word and deed (Hoy & Tarter, 2004). Because there is a positive and significant relationship between organizational justice and school climate (Dipaola & Guy, 2009). In this sense, the school principal's fair attitude in communication and interaction with teachers can contribute to the effectiveness of the school. In this regard, it is important that they are transparent and explanatory towards teachers in their practices at school. As a result, in order to better understand the role and importance of school administrators' behaviors and practices regarding ensuring justice among teachers in the school, qualitative studies that allow in-depth research specific to individual schools can be designed, other predictors of school effectiveness can be researched, or the subject can be examined with other samples.

GİRİŞ

Eğitim, insanların yaşamında önemli bir hizmet olarak görülerek, sosyal hayatın düzenlenmesini ve hayatın kolaylaşmasını sağlamaktadır. Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü okullardan beklenen başarının elde edilmesi, örgütte bulunanların yapılan uygulamalara ilişkin algıları, tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Okulların önemli paydaşı olan öğretmenler arasında adil bir yapının ve uygun çalışma ortamının oluşturulması, istenen başarının elde edilmesini ve toplumda istenen etkili okulların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Okullarda yöneticilerin kaynakları dağıtma konusunda adil davranıp davranmadıkları konusundaki düşünceler öğretmenlerin farklı davranışlarda bulunmalarına neden olur (Irak, 2004). Örgütlerde bulunan yöneticilerin adil olup olmamaları durumu, örgütsel adaleti nitelemektedir (Pillai vd., 1999). Örgütsel adalet, örgütlerde ahlaki ve adil uygulamaların süreklilik arz etmesidir. Örgütsel adaletin sağlandığı bir örgütte, sergilenen davranışlar adil ve ahlaki olarak değerlendirilir (Pfeffer ve Langton, 1993).

Örgütlerde çalışanlar arasında adaleti sağlamanın farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler daha çok dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olarak adaletin sağlanmasına yönelik olmaktadır (Greenberg, 1990). Dağıtımsal adalet, örgütlerde çalışanların sahip olduklarının adil dağıtılmasına, diğer çalışanlara göre çalışmalarının objektif olarak değerlendirilmesine ilişkin algılarıdır (Moorman, 1991). Dağıtımsal adalet, eşitlik kuramı içerisinde insanların benzer özelliklerinde olanlara aynı şekilde, farklı özelliklerde olanlara da aralarındaki fark oranında davranılmasını sağlar (Foley vd., 2002). İşlemsel adalet, örgütte verilen bir karar sonucunda yapı tüm uygulamaların adil olması, çalışanların örgütsel faaliyetlerin doğru olduğuna ilişkin algılamaları ile ilgilidir (Scandura, 1999). Diğer bir boyut olan etkileşimsel adalet ise, örgütsel faaliyetlerin uygulanması sırasında çalışanların kendileriyle kurulan iletişimin samimi ve saygılı olmasına ilişkin beklentileridir (Bies ve Shapiro, 1987). Okullarda örgütsel adaletin sağlanması ile çalışanların örgüte olan bakış açıları değişecek ve nitelikli bir eğitim verilmesi mümkün olabilecektir (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021). Nitelikli eğitim hizmetinin verilmesine ilişkin beklentiler etkililik kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Erdem, 2005).

Eğitim yönetiminde sıklıkla kullanılan bir kavram olan etkililik, ilk olarak Barnard tarafından 1938 yılında kullanılmıştır. Bu kavram, örgütlerin belirlenen ortak amaçlarına ulaşmalarının derecesi

olarak ifade edilmektedir (Balcı, 1988). Örgütlerin etkili olması, elde edilen sonuç ve çıktılarının düzeyi ile ortaya çıkmaktadır (Şişman, 2002). Eğitim örgütlerinin etkili olmaları, okulun sorunlarını çözmeye becerilerini geliştirmek iken, bu becerilerde çoğunlukla iyi okul ve okul geliştirme kavramları yerine etkili okul kavramı kullanılmaktadır (Balcı, 2001). Okulların etkililiğini belirlemek oldukça zor bir durumdur, çünkü okulların karmaşık ve çok boyutlu yapıları vardır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu çok boyutlu yapı içerisinde, okul müdürü, okul müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okulun sosyoekonomik çevresi, okulun fiziksel yapısı, eğitim ve öğretim süreci, kullanılan eğitim teknolojileri, eğitim ve öğretim programları, okul kültürü ve okulun iklimi gibi değişkenler önemli rol oynamaktadır (Şişman, 2020).

Okulların etkililiğini belirlemek amacıyla, eğitim ve öğretime ilişkin amaçlar açıkça ortaya konulmalı, tüm boyutlarda düzenli bir değerlendirme yapılmalı, öğrencilerin her zaman iyi öğreneceği beklentisinde olunmalı, öğrenen okul iklimine sahip olunmalıdır (Edmonds, 1979). Cheng ve Wong (1996), okulun çevresinden destek almasını, öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmasını, okulun niteliklerinin artmasını ve her zaman başarılı olunmasına ilişkin beklenti içinde olunmasını etkili okulların özellikleri olarak ifade etmektedirler. Zigarelli (1996) ise etkili okulları, öğretmen niteliğinin arttığı, öğretmenlerin kararlara katıldığı ve mutlu olduğu, öğrencilerin sürekli öğrendiği, yöneticilerin liderlik özelliklerini sergilediği ve olumlu ilişkiler kurduğu, okul kültürünün yerleştiği ve aile katılımının yüksek olduğu örgütler olarak nitelendirmektedir.

Okulların etkili olmasında önemli görülen değişkenler, etkin yönetim, disiplinin sağlanması, uygun denetimlerin yapılması, okul-aile işbirliğinin sağlanması, öğretmenler arasındaki işbirliği, ders sürelerinin verimli geçirilmesi, olumlu okul iklimi, öğrencilerin öğrenmelerinin takip edilmesidir (Becker, 1992), ancak yapılan etkili okul araştırmalarında daha çok, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve eğitim süreci ile okul-aile ilişkilerine odaklanılmaktadır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Oral, 2005; Purkey ve Smith, 1983; Teddlie ve Stringfield, 2007). Bu değişkenlerden okul yöneticileri, okulu mükemmel hale getiren en önemli kişidir (Anderson, 1991), çünkü okul yöneticileri okuldaki mevcut olan kaynaklar ölçüsünde okulun belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayarak etkili ve verimli öğretimi gerçekleştirirler (Aydın, 2010). Öğrenme kültürü oluşturma ve eğitim öğretim ortamını iyileştirme yönünde gösterdikleri çaba ile okul yöneticileri, okulların etkili olmasını sağlayacaklardır (Fullan, 2002).

Etkili okullardaki bir diğer değişken olan ve okullardaki nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayan öğretmenlerin de nitelikli olmaları esastır (Şahin, 2011). Nitelikli öğretmenler, mesleki gereklerin tümünü yerine getiren, kendini geliştirme çabasında olan, öncelikle öğrenci öğrenmesini sağlayan ve bu yönde uğraş içerisinde olan bireylerdir (Can, 2004). Öğretmenler, öğretim faaliyetlerini planlayarak ve kendine güvenerek okulların etkili olmasını sağlarlar (Hoy ve Miskel, 2012). Etkili öğretmenler, eğitim-öğretim ortamını işbirliği ve etkileşime dayalı olarak kurarlarken, öğrencilerle de sürekli iletişim halinde olmalıdırlar (Gündoğdu ve Silman, 2010).

Öğrenciler, önceden planlanan bir program ve yerde, öğrenme yaşantısına uygun şekilde eğitim gören bireylerdir (Başaran ve Çınkır, 2011: 357). Etkili okullar, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişmelerinin sağlandığı, araç ve gereçlerin yanı sıra eğitim-öğretim ortamının düzenlendiği okullardır (Özdemir, 2000: 36). Öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin yanı sıra davranışların istendik yönde değişmesi okulların etkililiğinin büyük bir ölçütüdür (Purkey ve Smith, 1983). Etkili okullarda dikkate alınan tüm değişkenler öğrencilerin her konuda başarılı olmalarını temele almaktadır (Zigarelli, 1996).

Okulların etkililiğinde önemli bir yer tutan okul ortamı ve eğitim sürecinde de, öğrenme ortamının öğrenciye göre düzenlenmesi, olumlu bir iklime ve yerleşmiş bir okul kültürüne sahip okulların etkili oldukları görülmektedir (Balcı, 2001). Öğretmen ve öğrencilerin bir arada faaliyetlerde bulunmaları, küme halinde fikir ya da ürün üretilmesi, yazma ve konuşma becerilerinin kazanılması, öğrenmelerin günlük yaşamla bütünleşmesi, öğrencilerin her konuda öğrenmeye yönlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin süreklilik arz etmesi eğitim sürecinin etkili olduğunun göstergeleridir (Ada ve Baysal, 2012).

Etkili okullarda, çoğunlukla incelenen değişkenlerden sonuncusu da okul-aile iletişimidir. Bu iletişimin istenilen seviyede olması, velilerin okula etkisi öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okul-aile iletişiminin olumlu olması, ailelerin okulun temel hedeflerini benimsemelerini, karşılık güven içerisinde öğrenci gelişimin istenilen seviyede olmasını ve okulun topluma ışık tutmasını sağlayacaktır (Koçak, 1991).

Yapılan alan yazın taramasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düzeyini ve bu algının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmaların (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021; Burns ve DiPaola, 2013; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019; Moorman, 1991; Polat, 2007; Uğurlu, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz ve Taşdan, 2009) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin etkili okul algılarının düzeyini belirleyen araştırmaların (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Ada ve Ayık, 2009; Balcı, 1988; Becker, 1992; Cheng ve Wong, 1996; Duranay, 2005; Edmonds, 1979; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Oral, 2005; Purkey ve Smith, 1983; Şişman, 2020; Zigarelli, 1996) olduğu da görülmektedir. Sürekli değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak eğitim örgütlerinin devamlılığı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu devamlılığın sağlanması ve eğitim örgütlerinin başarılı olması amacıyla, kilit noktasında bulunan öğretmenlerin örgütsel adaletin sağlanması ve okulların etkililiğine yönelik algılarının incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeylerini birlikte inceleyen bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu açıdan, araştırmannın özgün olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırmannın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeylerinin incelenmesi, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç, aşağıda belirtilen sorular bağlamında ele alınmaktadır:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarındaki adaletlerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev yapan okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları onların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Okul yöneticilerinin okulda adaleti sağlamaya yönelik sergiledikleri davranışlar ve uygulamalar öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmannın amacı öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkinin düzeyini incelemektedir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmış olup ilişki tarama modelleri iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ve/veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2010). Bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişki tarama araştırmaları ayrıca iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin neden sonuçlarıyla ilgili ipuçları elde etmek amacıyla tasarlanır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki adalet algıları ile okul etkililiği algıları arasındaki neden sonuç ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ili merkez Edremit ilçesindeki devlet okullarında görev yapan toplam 2183 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda görev yapan 245 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 103'ü (%42,04) kadın, 142'si (%57,96) erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 133'ü (%54,28) bekâr, 112'si (%45,72) ise evlidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 60'ı (%24,49) 0-5 yıl, 69'u (%28,16) 6-10 yıl, 116'sı (%47,35) 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 90'ı (%36,74) ilkokul, 85'i (%34,69) ortaokul, 70'i (%28,57) ise lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların demokrafik özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	103	42.04
	Erkek	142	57.96
Medeni Durum	Bekar	133	54.28
	Evli	112	45.72
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	60	24.49
	6-10 Yıl	69	28.16
	11 Yıl ve Üstü	116	47.35
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	90	36.74
	Ortaokul	85	34.69
	Lise	70	28.57
Toplam		245	100

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi Polat (2007) tarafından geliştirilmiş olan, 19 (on dokuz) maddeden ve üç boyuttan oluşan *Örgütsel Adalet* ölçeğidir. Ölçeğin boyutlarından “dağıtımsal adalet” boyutu altı maddeden, “işlemsel adalet” boyutu dokuz maddeden, “etkileşimsel adalet” boyutu ise, dört maddeden oluşmaktadır. Beşli likert olarak geliştirilen ölçekten alınan yüksek puan örgütsel adalet algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada kapsamında ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen *Etkili Okul* ölçeğidir. Ölçek 31 (otuz bir) madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “okul ortamı ve eğitim süreci” boyutu beş maddeden; “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okul çevresi ve veliler” boyutları ise yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha katsayıları “yönetici” alt boyutun .77, “öğretmenler” alt boyutu .90, “okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutu .88, “öğrenciler” alt boyutu .92, ile “okul çevresi ve veliler” alt boyutu .91; ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha katsayıları “yönetici” alt boyutun .79, “öğretmenler” alt boyutu .90, “okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutu .89, “öğrenciler” alt boyutu .91, ile “okul çevresi ve veliler” alt boyutu .90; ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan, etkili okul algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada analizler yapılmadan önce veri setinin normallik varsayımı parametrelerini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubundan 253 veri toplama aracı alınmış, ancak 8’inin eksik ve/veya hatalı olduğu değerlendirildiğinden 245 veri değerlendirmeye alınmıştır. Normallik koşulu için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucuna göre veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,86/-1,35 arasında olduğu görülmüştür. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “±2” arasında olması gerekmektedir (Cameron, 2004). Bu bağlamda araştırmanın veri setinin normallik varsayımını sağladığı anlaşılmış olup, parametrik analizlerin uygulanması kararlaştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarına ilişkin görüşlerinde, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için bağımsız gruplar t-Testi; görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri için ise, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek” ve 4.21-5.00 “çok yüksek” aralıkları dikkate alınmıştır (Büyükoztürk, 2011: 32). Öğretmenlerin örgütsel ve etkili okul algıları arasındaki ilişki düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla ise Pearson’s korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon

katsayısının .29 değerinin altında bir değer alması ile “düşük” bir ilişki olarak yorumlandığı, .30 ile .69 arasında bir değer alması ile “orta” bir ilişki olarak yorumlandığı, .70 ile 1.00 arasında bir değer alması ile “yüksek” bir ilişki olarak yorumlandığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Örgütsel adaletin etkili okul üzerindeki etkisini bulmaya yönelik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma sürecinde gerekli olan etik ilkeler gözetilmiştir. Araştırmanın etik kurul izinleri İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 24.02.2022 tarih ve 16 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri cinsiyetleri, medeni durumları, görev yaptıkları okul kademesi ve mesleki kıdemlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Etkili Okul Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının düzeyleri boyutlar dikkate alınarak incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	245	2.80	0.38
	İşlemsel Adalet	245	2.92	0.41
	Etkileşimsel Adalet	245	2.40	0.36
	Toplam	245	2.89	0.40
Etkili Okul	Yönetici	245	3.75	0.58
	Öğretmenler	245	3.90	0.59
	Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	245	4.15	0.61
	Öğrenciler	245	3.72	0.58
	Okul Çevresi ve Veliler	245	3.01	0.51
	Toplam	245	3.75	0.59

Tablo 1’de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ait ortalamalar incelendiğinde, dağıtımsal adalet boyutu orta ($\bar{X}=2.80$), işlemsel adalet boyutu orta ($\bar{X}=2.92$) ve etkileşimsel adalet boyutu düşük ($\bar{X}=2.40$) düzeydedir. Araştırma bulgularına göre, en yüksek puan ortalamasının işlemsel adalet boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik toplam puanları ise orta ($\bar{X}=2.89$) düzey olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul algılarına ait ortalamalar incelendiğinde ise, yönetici boyutu yüksek ($\bar{X}=3.75$), öğretmenler boyutu yüksek ($\bar{X}=3.90$), okul ortamı ve eğitim süreci boyutu yüksek ($\bar{X}=4.15$), öğrenciler boyutu yüksek ($\bar{X}=3.72$), okul çevresi ve veliler boyutu orta ($\bar{X}=3.01$) düzeydedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalamanın okul ortamı ve eğitim sürecinde, en düşük ortalamanın ise okul çevresi ve veliler boyutunda olduğu görülmektedir. Bulgular toplam puan açısından incelendiğinde etkili okul algıları puanları yüksek ($\bar{X}=3.75$) düzey olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Etkili Okul Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği testi edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; cinsiyet değişkeni için

(Levene=.023; p=.798), medeni durum değişkeni için (Levene=.030; p=.688) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup, analiz sonucuna Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre analizi (t-testi)

Ölçek	Değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Örgütsel Adalet	Cinsiyet	Kadın	103	2.91	0.98	-.89	243	.45
		Erkek	142	2.98	0.94			
	Medeni Durum	Bekâr	133	2.99	1.17	2.51	243	.00*
		Evli	112	2.35	0.73			
Etkili Okul	Cinsiyet	Kadın	103	3.75	0.89	.69	243	.67
		Erkek	142	3.67	0.82			
	Medeni Durum	Bekâr	133	3.85	0.96	-.95	243	.55
		Evli	112	3.97	1.05			

* p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermezken (p>.05), medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (t=2.51; p<.05). Buna göre bekâr öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (\bar{X} =2.99), evli öğretmenlere (\bar{X} =2,35) göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ise, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; okul türü değişkeni için (Levene=.046; p=.685), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.031; p=.709) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizi (ANOVA)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark	
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul (1)	90	2.80	0.71	G.Arası	2.45	3	1.42	1.97	.34	-
	Ortaokul (2)	85	2.70	0.69	Grup içi	263.62	242	0.88			
	Lise (3)	70	2.63	0.61	Toplam	266.90					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	60	2.71	0.85	G.Arası	5.23	3	2.12	3.48	.00*	1-3
	6-10 yıl (2)	69	2.81	0.94	Grup içi	281.36	242	0.78			
	11 yıl ve + (3)	116	2.95	1.07	Toplam	286.05					

* p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken (F=1.97; p=.34>.05), mesleki kıdem (F=3.48; p=.00<.05) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (\bar{X} = 2.95), 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} = 2.71) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; görev yapılan okul türü değişkeni için (Levene=.040; p=.660), mesleki kıdem değişkeni için (Levene=.037; p=.703) olarak belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra ANOVA testi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizi (ANOVA)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul (1)	90	3.49	0.69	G.Arası	0.47	3	0.38		
	Ortaokul (2)	85	3.45	0.68	Grup içi	240.43	242	0.44	1.10	.00*
	Lise (3)	70	3.81	0.97	Toplam	241.80				3-1 3-2
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	60	3.46	0.75	G.Arası	.73	3	0.41		
	6-10 yıl (2)	69	3.60	0.79	Grup içi	539.67	242	0.46	0.90	.36
	11 yıl ve + (3)	116	3.70	0.81	Toplam	541.10				-

* p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği (F=0.90; p=.36>.05), görev yapılan okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği (F=1.10; p=.00<.05) belirlenmiştir. Buna göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları (\bar{X} =3.81), hem ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3.45), hem de ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3.49) ortalama puanlarından yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson’ s korelasyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin analizi

Ölçek Boyutları	2	3	4	5	6	7	8
1.Dağıtım Adalet	.72*	.73*	.62*	.66*	.56*	.70*	.55*
2.İşlemsel Adalet	1	.70*	.58*	.56*	.50*	.63*	.48*
3.Etkileşimsel Adalet		1	.55*	.65*	.62*	.68*	.45*
4.Yönetici			1	.56*	.50*	.65*	.68*
5.Öğretmenler				1	.71*	.75*	.58*
6.Okul Ortamı ve Eğitim Süreci					1	.65*	.49*
7.Öğrenciler						1	.60*
8.Okul Çevresi ve Veliler							1

* p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, iki ölçeğin de tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilebilir. Bulgularda dağıtım adalet ile etkili okul ölçeğinin öğrenciler alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Dağıtım adalet örgütsel adaletin diğer boyutları ile etkili okul ölçeğinin diğer boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguya göre dağıtım adalet okulun etkililiğinde önemli bir paydaş olan öğrencilerle yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkisine yönelik şöyle bir yorum yapılabilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, çalıştıkları okuldaki okul yöneticilerinin okul içindeki davranışlarında ve uygulamalarında öğretmenlere karşı adil olduklarında okulun etkililiğinin öğrenciler boyutunda sağlanabileceği ve onların iyiliği yönünden olumlu olabileceği yönündeki bir algıya sahip olabilirler.

Etkili okul ölçeğinin alt boyutları arasında ise öğretmenler ile okul ortamı ve eğitim süreci arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, öğretmenler ile öğrenciler arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, diğer tüm boyutlar arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının etkili okula ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi araştırmanın diğer bir alt problemidir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının etkili okul değişkenine yönelik algılarının ne kadarını açıkladığının belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Örgütsel adalet alt boyutlarının, etkili okulu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Örgütsel Adalet Alt Boyutlarının Etkili Okulu Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Etkili Okul Algıları							
	Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.703	.147		4.70	.000			
Dağıtımsal Adalet	.168	.053	.178	2.54	.000	.558	.236	
İşlemsel Adalet	.397	.065	.401	4.97	.000	.593	.313	
Etkileşimsel Adalet	.098	.045	.100	1.63	.045	.490	.197	
R = .587	R ² = .344							
F=105.17	p = .00							

Tablo 7’ de yordayıcı değişkenler olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet ile yordanan değişken etkili okul arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde, dağıtımsal adalet alt boyutu ile etkili okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.56$) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ($r=.24$) olarak hesaplanmıştır. İşlemsel adalet alt boyutu ile etkili okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.59$) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ($r=.31$) olarak hesaplanmıştır. Etkileşimsel adalet alt boyutu ile etkili okulu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.49$) belirlenmiştir. Ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi ile iki değişken arasındaki korelasyon ($r=.20$) olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki katılımcı öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($R=.587$, $R^2=.344$, $p<.05$). Yine, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları, etkili okulun toplam varyansının %34’ünü açıkladığını söylemek mümkündür. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin etkili okul üzerindeki görece önem sırası; işlemsel, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet olarak ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranışlarında ve okul içindeki uygulamalarında öğretmenlere karşı ne düzeyde adil davrandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okullarındaki örgütsel adalete ilişkin algı düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarında genellikle adaletli olduklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanında alanyazında öğretmen algılarının yüksek/olumlu düzeyde ortaya çıktığı bazı araştırmalar da yer almaktadır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Baş ve Şentürk, 2011; Buluç ve Güneş, 2014; Cömert vd., 2008; Çelik, 2011; Çırak ve Baskan, 2015; Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Titrek, 2009; Uğurlu, 2009; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009).

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre örgütsel adalet alt boyutlarından işlemsel adalet boyutunun, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Atalay (2005), İren (2015), Polat ve Celep (2008) ve Tan (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da örgütsel adaletin işlemsel adalet alt boyutu algısı yüksek düzeyde bulunurken, bu

araştırmaların bazılarında ise bu araştırmadan farklı olarak dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının işlemsel adalet algısından biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani bu araştırmada öğretmenler tarafından örgütsel adalet alt boyutları arasında en yüksek düzeyde işlemsel adaletin algılandığı görülmüştür. Bu sayılan araştırmalarda ise işlemsel adalet algı düzeyi yüksek çıkmıştır fakat aralarında sıralandığında dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin daha yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler için çalıştıkları okulun genel işleyişindeki işlerde veya öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarında adil olduklarını düşündükleri ve onları bu konuda olumlu gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin okul işleyişine ilişkin aldıkları kararlarda kendilerinden fikir aldıkları ve sonrasında bu kararları herkese açıkça ifade ettiklerini düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yüksek düzeyde etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Etkili okulun boyutlarına ilişkin öğretmen algı düzeyinin sırasıyla okul ortamı ve eğitim süreci, öğretmenler, yönetici, öğrenciler, okul çevresi ve aileler boyutları olduğu görülmüştür. Araştırmada en yüksek ortalamanın okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu, en düşük ortalamanın ise okul çevresi ve veliler boyutunda olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun en etkili algıladıkları yönünün okulun çalışma ve arkadaşlık ortamı ile öğretim uygulamaları süreci olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu araştırma bulgularından okul etkililiğinde okulun çalışma ikliminin ve öğretim sürecinin en önemli boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişkin alanyazında öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeyinin yüksek (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Ayık, 2007; Ada ve Ayık, 2009; Keleş, 2006; Kuşaksız, 2010; Şenel ve Buluç, 2016; Yılmaz, 2006) ve orta düzeyde (Duranay, 2005; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Oral, 2005) olduğu tespit edilen araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğini genel olarak orta düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin etkili okulun boyutları arasında en olumsuz gördükleri boyutun veliler ve okul çevresine ilişkin olduğu sonucu alanyazında yer alan bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Akan, 2017; Gökçe ve Kahraman, 2010; Keleş, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler çalıştıkları okulun etkililiğinin sağlanmasında en düşük katkının aileler ve okul çevresinden olduğunu düşünmektedirler. Bu durum araştırma bulguları ve alanyazında yer alan bulgularda da görülmektedir. Genel olarak ailelerin ve okulun çevre paydaşlarının okulun etkililiğindeki katkısının düşük kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir başka alt probleminde öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarında ne düzeyde adaletli olduklarına ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının onların cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucu alanyazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Baş ve Şentürk, 2011; Cömert vd., 2008; Çelik, 2011; Güllü ve Şahin, 2017; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi öğretmenlerin okul etkililiğinde en olumlu gördükleri boyut okul ortamı boyutudur. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun çalışma ve arkadaşlık ortamını önemli gördükleri yorumu yapılabilir. Adil bir çalışma ortamında erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak bazı araştırmalarda örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Çırak, 2013; Korkut, 2019; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Rubin, 2009). Yapılan bu araştırmalarda erkek öğretmenlerin kadınlara göre yöneticilerin daha fazla adil davrandığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adalet algılarının farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının bekâr öğretmenlerin evli olan öğretmenlerden daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun aksine alanyazında evli öğretmenlerin örgütsel adalet algısı daha olumlu olduğu (Güllü ve Şahin, 2017; Korkut, 2019) veya öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği (Çelik, 2011) araştırmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarındaki adaletle ilişkin algılarının onların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer olarak alanyazındaki bazı araştırma bulguları bu bulguyu desteklemektedir (Cömert vd., 2008; Çırak,

2013; Korkut, 2019; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Taşdan, 2009). Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının farklı olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça örgütsel adalet algısının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun aksine öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre adalet algılarının benzer olduğu bazı araştırmalar da mevcuttur (Baş ve Şentürk, 2011; Oğuz, 2011). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin adalet algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Durmuş (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Farklı olarak alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Cömert vd., 2008; Korkut, 2019; Polat ve Celep, 2008).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinde cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alanyazında bazı araştırmalarda da bu bulgu desteklenmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Keleş, 2006; Oral, 2005). Bunların yanında erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul algılarının anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalar da yer almaktadır (Akan, 2007; Kuşaksız, 2010; Yılmaz, 2006). Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan meslektaşlarına oranla okullarını daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Duranay (2005), Memduhoğlu ve Karataş (2017) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürünün dağıtımsal adalet davranış ve uygulamalarına ilişkin algıları ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin okul içindeki görev ve sorumlulukların öğretmenler arasındaki paylaşımında adil davrandıklarında okulun etkililiği ve öğrencilerin gelişimleri üzerinde dolaylı yünden katkı sağladıkları yorumu yapılabilir. Buna benzer bir araştırma sonucuna göre okul çalışanları arasında yönetim ve karar alma prosedürlerini iyileştirmek, öğrencilerin akademik performansını ve refahını korumak için önemli bir faktör olabileceği vurgulanmıştır (Elovainio vd., 2011). Buna karşılık alanyazında örgütsel adalet ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olmadığını ortaya koyan bazı araştırmalar da vardır (Burns ve DiPaola, 2013).

Araştırmada okul yöneticilerinin okul içindeki adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının okulun etkililiğini sağlamada önemli bir etken olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ve okullarının etkililiği algıları arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre örgütsel adalet ile okulun etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre örgütsel adaletin etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu anlamda düşünüldüğünde öğretmenler arasında adaletin sağlanmasında önemli rolü ve sorumluluğu bulunan okul yöneticilerinin okul içindeki davranış ve uygulamalarında adil bir tutum sergilemeleri, okulun etkililiğinin artmasında önemli bir belirleyici olabilir. Bulgularda okul müdürünün okulda adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki görece önem sırasının ise, işlemsel adalet, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet olarak sıralandığı görülmüştür. Bu anlamda işlemsel adalet boyutunun okulun etkililiğinde daha yüksek katkısının olduğu söylenebilir. Bu açıdan okul yöneticilerinin okulun genel işleyişini ilgilendiren konularda öğretmenlere adil davranmalarının okulun etkililiğinin artmasında katkı sağlayabileceği söylenebilir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okul içinde alınan kararlarda öğretmenleri arasında ayırım yapmadan herkesin görüşünü almasının ve kendi kararlarını yine tüm öğretmenlere ayırım yapmadan gerekçeleriyle açıkça tebliğ etmesinin öğretmenler tarafından olumlu algılanacağı ve böylelikle okulda olumlu bir çalışma ortamının oluşabileceği ifade edilebilir. Bu olumlu çalışma ortamı sayesinde okul etkililiğinin de artması sağlanabilir.

Bunun yanı sıra bulgularda öğretmenlerin dağıtımsal adalete ilişkin algılarının okulun etkililiğinde rolü ve önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki dağıtımsal adalet uygulamaları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi genel olarak olumlu algıladıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerine eşit sorumluluklar vermelerinin ve okuldaki işlerin öğretmenler arasında adil dağıtılmasının okulun etkililiğine katkısı sunması beklenebilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki işbölümü ve görev dağılımında adil olmaya özen göstermeleri önerilebilir.

Araştırmada okul etkililiğini artırmaya yönelik bir diğer etki okul yöneticilerinin etkileşimsel adalet uygulamalarıdır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle etkileşimleri, karar verme süreçleri ve bu kararların sonuçları ile ilgili adalet algılarının etkili okulları anlamaya büyük ölçüde katkı sunabilir (Burns and DiPaola, 2013). Çünkü okul müdürü bir okulda örgütsel adalet duygusu geliştirmede en önemli kişidir. Mesleki etkileşimler açısından adil bir okul yaratmada okul müdürü çok daha önemlidir; ancak öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni de önemsiz bir faktör değildir. En nihayetinde adalet ilkelerine söz ve eylemle bağlılık göstererek bir adalet iklimi oluşturmak okul müdürünün yetkisi dâhilindedir (Hoy ve Tarter, 2004). Çünkü örgütsel adalet ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur (Dipaola ve Guy, 2009). Bu anlamda okul müdürünün öğretmenlerle iletişim ve etkileşimde adil tutum sergilemeleri okulun etkililiğine katkı sunabilir. Okuldaki uygulamalarında öğretmenlere karşı şeffaf ve açıklayıcı olmaları bu bakımdan önemlidir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin okul içinde öğretmenler arasında adaleti sağlamaya ilişkin davranış ve uygulamalarının okulun etkililiğinin artırılmasındaki rolü ve öneminin daha iyi anlaşılması için bireysel okul özelinde derinlemesine araştırma yapmaya imkân tanıyan nitel araştırmalar kurgulanabilir, okul etkililiğinin başka yordayıcıları araştırılabilir veya başka örneklerle konu incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu Yayıncılık.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bal Akkoç, S., & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri ili merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (2. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). Ekinoks Yayınevi.
- Becker, M. (1992). An effective schools primer. *American Association of School Administrators* (AASA), 1801 North Moore Street, Arlington, VA 22209-9988 (Stock No. 021-00315).
- Bies, J. B., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1, 199-218.
- Buluç, B., & Güneş, M. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *The Anthropologist*, 18(1), 145-152.
- Burns, W. T., & DiPaola, M. F. (2013). A study of organizational justice, organizational citizenship behavior, and student achievement in high schools. *American Secondary Education*, 4-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Cameron, A. (2004). Kurtosis. Lewis-Beck, M., Bryman, A. and Liao, T.(Ed.). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 544-545.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.

- Cheng, K., & Wong, K. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/ Yenimahalle)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çırak, S., & Baskan, G. A. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1091-1106.
- Dipaola, M., & Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durmuş, H. G. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J., & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine*, 73(12), 1675-1682.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Foley, S., Kidder, D. L., & Powell, G. N. (2002). The perceived glass ceiling and justice perceptions: An investigation of hispanic law associates. *Journal of Management*, 28(4), 471-496.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Güllü, S., & Şahin, S. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ile örgütsel intikam (öç alma) eğilimi arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3729-3741. doi:10.14687/jhs.v14i4.4776.
- Gündoğdu, K., & Silman, F. (2010). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim. (Ed. Z. Cafoğlu) *Eğitim bilimine giriş: Temel kavramlar el kitabı* (259-292) içinde. Ankara: Grafiker.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S.Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, P. A. (2008). Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme. *Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan*. <https://www.tuhis.org.tr/resim/files/nekinarmağan.pdf> #page=23
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129- 13.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Memduhoğlu, H. B., & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili?. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 227-244.
- Memduhoğlu, H. B., & Yıldız, A. İ. (2014). Developing the organisational justice scale and examining teachers' and school administrators' views about organisational justice in primary schools. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 33-50.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), 45 – 65.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A. Yayıncılık.
- Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: Evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 38, 382-407.
- Pillai, R., Schriesheim, C. B., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership, A two-sample study. *Journal of Management*, 25, 897-933.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Purkey, C. S., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.
- Rubin, E. V. (2009). The role of procedural justice in public personnel management: Empirical results from the Department of Defense. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 125-143.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10, 25-40.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Tan, Ç. (2014). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 131-166). Springer, Dordrecht.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay İli örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(1), 289-316.
- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerinden beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.