



ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE ETKİLİ OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL
JUSTICE AND THEIR PERCEPTION OF EFFECTIVE SCHOOL

Hüseyin GÖRGÜLÜ² - Ender KAZAK³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma verileri, 2020-2021 öğretim yılında Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 25 devlet okulunda çalışan 250 öğretmenden toplanmıştır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler, “örgütsel adalet ölçeği” ve “etkili okul ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algısı ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, etkili okul algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Örgütsel Adalet, Etkili Okul

Abstract

This research attempts to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their perceptions of effective school. Research data have been collected from 250 teachers selected randomly, - using a simple random sampling method- who work at 25 public schools in Düzce Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. In the study, where the relational survey model has been used, the data have been collected using the "organizational justice scale" and the "effective school scale". The results indicate that teachers' perceptions of organizational justice are at a high level. There was no important difference in teachers' perceptions of organizational justice according to gender, education level, professional seniority and working duration at schools. Teachers' perceptions of the effectiveness of the school are high. It has been determined that teachers' effective school perception levels display an important difference according to gender, professional seniority, length of service at school and educational status. A highly positive and significant relationship has been found between the perception of organizational justice and the perception of effective school. Another finding indicates that teachers' perceptions of organizational justice is an important mediator of effective school perception. Under the light of the data, recommendations have been made to practitioners and researchers.

Keywords: School, Teacher, Organizational Justice, Effective School

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yazılan “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü, gorgulu_54@hotmail.com, Orcid:0000-0003-1380-1045

³ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-5761-6330

GİRİŞ

Örgütsel süreçleri ve çıktıları etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerin bazıları örgütsel süreçleri ve çıktıları etkilerken aynı zamanda bir döngü olarak etkiledikleri çıktıların etkisinde kalabilirler. Böylece hem etkileyen hem de etkilenen değişkenler olarak birbirleriyle ilişkiler içerirler. Bu değişkenlerden bazıları, örgütsel güven, örgütsel sinizm, örgütsel stres ve motivasyon olarak ifade etmek mümkündür. Bu değişkenler, örgütün amaçlarına ulaşması yolundaki süreç ve çabaları etkiler. Diğer bir ifadeyle, örgütün etkililiğinde rol oynarlar. Örgütsel adalet, bu değişkenlerden biridir. Adalet kavramı, felsefe, siyaset bilimi ve dinin ilgilendiği bir kavram olup aslında haksızlık yaşayan herkesi ilgilendirir. Yöneticilere, işgörenlere ve diğer kurumsal paydaşlara hitap eden adalet düşüncesi, çatışan tarafları birbirine bağlayabilecek ve istikrarlı sosyal yapılar yaratabilecek temel ilkeler sağlayan birleştirici bir değerdir (Konovsky, 2000). Örgütsel adalet, işgörenlerin örgüt tarafından kendilerine adil davranılıp davranılmadığına ilişkin algılarıyla ilgilidir (Greenberg, 1987). Örgütsel adalet, işgörenleri bir arada tutarak çalışmalarda verimli sağlarken; adaletsizlik, örgütsel sürekliliği, örgütsel hedefleri ve verimliliği tehdit eder (Chegini, 2009). Adalet algısı, örgütsel süreç ve çıktıları etkiler çünkü işgörenler, çalışmalarına karşılık elde ettikleri kazançları, statü olarak aynı düzeyde oldukları başka işgörenlerin kazançlarıyla mukayese ederler (Özler, 2015). Bunun sonucu, kendisine adil davranılıp davranılmadığına yönelik algılar oluşturup örgütüne, yöneticisine ve işine karşı bir tutum geliştirirler (Özdevecioğlu, 2004). Başka bir deyişle, örgütteki uygulamalara dayalı olarak işgörenlerce yapılan bir öznel değerlendirme sonucunda işgörenlerde örgütsel adalet algısı şekillenmektedir. Bu algılar zamanla tutumları ve son olarak davranışları etkilemektedir (Irak, 2004). Algılanan adaletsizlik, ruh hali ve öfke şeklinde olumsuz duygusal tepkilere neden olur (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Kısaca, işgörenlerin, örgütün ne kadar adil ve tarafsız olduğuna dair algıları ve değerlendirmeleri, işgörenlerin davranış ve tutumlarını etkilemektedir (Yılmaz, 2004). Yüksek örgütsel adalet algısı, olumlu bireysel ve örgütsel çıktıları artırırken, olumsuz bireysel ve örgütsel çıktıları azaltır (Polat ve Kazak 2014). Araştırmalar, algılanan örgütsel adaletin, iş doyumunu (Loi, Yang ve Diefendorff, 2009; Yürür, 2008) ve örgütsel bağlılığı (Bağcı, 2013; Jameel, Mahmood ve Jwmaa, 2020) artırdığını, işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesini (Polat ve Celep, 2008; Williams, Pitre ve Zainuba, 2002) ve performansını (Han ve Shi, 2008; Özdemir, Birer ve Akkoç, 2019) geliştirdiğini, işgörenlerin örgüte uyumunu (Aykut, 2007) kolaylaştırdığını ve motivasyonu artırdığını (Sutanto, Sampson ve Mulyono, 2018) göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde, kazanımların dağıtımında nelere dikkat edileceği, kazanımların hangi yöntemle dağıtılacağı ve bu dağıtımın işgörenler tarafından nasıl algılanacağı önemli bir konudur. Eğitim işgörenleri, haksızlığa uğradığını ya da hakkını alamadığını düşündüğünde tepkiler geliştirebilir. İşgörenlerin örgüt içerisindeki kaynakların dağıtım algıları dağıtımsal adalet, örgüt içerisinde alınan dağıtım kararlarının adilliğine ilişkin algı ve tutumları işlemsel adalet, örgüt içerisinde işgörenlerin birbirleriyle veya ast-üstleri ile olan tutum ve davranışları ise etkileşimsel adalet algısı olarak ifade edilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Keleş, 2014; Moorman, 1991; Özmen, Arbak ve Süral-Özer, 2007). Dağıtımsal adalet yargılarının oluşumuna odaklanan ilk teorilerden biri olan eşitlik teorisi psikolojik süreçler üzerine odaklanmıştır (Adams, 1965). Dağıtımsal adaletin konusu, kazanımların adil olarak paylaşımıdır (Çakmak, 2005; Kahraman, 2017; Sezen, 2001). Bu kazanımlar, işgörenlerin maddi kazanç sağlayacağı, refah seviyesini geliştireceği hatta sosyal seviyesini değiştireceği fırsatlar ve roller olabilmektedir. Para ve mallar, dağıtımsal adaletle en çok konu olan kaynaklardır (Cohen, 1987; Akt: Polat, 2007; Atalay, 2005). Örgütlerde kazanımların adil olarak paylaşımı, tüm işgörenlerde olduğu gibi öğretmenlerde de dağıtımsal adaletin olumlu algılanmasını sağlar. Öğretmenlerin çabalarına karşılık takdir edilmesi, öğretmen

mesai saatleri ve iş paylaşımının adil bir şekilde düzenlenmesi ve okuldaki maddi gelirlerin ilgili birimlere adil dağıtılması, öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının olumlu olması için okul yöneticilerinin karar verirken dikkate alması gereken hususlardır (Demirbilek, 2018). Kısaca, bir işgören, örgütte ne kazandığını, örgüte ne kattığını değerlendirir. Çalışanlar hak ettiklerini düşündükleri sonuçları beklerler. Bir anlamda, dağıtım adaleti mübadele ilkesine dayanmaktadır. İnsanlar aldıklarına karşılık verdiklerine bakarlar (Lambert, 2003). İşlemsel adalet, karar verme sürecinde kullanılan yöntemlerin adillliğini açıklayan bir kavramdır (Akar, 2017; Altıntaş, 2006; Özdevecioğlu, 2003; Polat, 2007). Eğitim örgütlerinde verilen kararlarda, öğretmenlerin bu karar sürecine dâhil edilmesi adalet algısının oluşmasında önemli bir etkidir. Kısaca, işgörenlerin, elde ettikleri sonuçların adil dağıtılıp dağıtılmadığıyla ilgili algıları dağıtımsal adaleti; örgüt içindeki muamelelerinin adillliği ile ilgili algıları ise işlemsel adaleti ifade eder. Dağıtımsal adalet, örgütsel ödül sistemini ele alırken, işlemsel adalet, örgütün karar verme süreçlerini ele alır (Greenberg, 1990). Etkileşimsel adalet, işgörenler arası münasebetlerin niteliğine işaret eden bir kavramdır (Özdevecioğlu, 2003). İşgörenleri yaptıkları işlerden dolayı takdir etmek ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamak, onları içsel olarak memnun eder. Böylece görevlerin yerine getirilmesine yönelik coşkuları ve motivasyonları artar (Manzoor, 2012). Bies (1987) çalışmasında; doğruluk, bilgi alışverişinde bulunma, nezaket, birbirini dinleme, kişi hukukuna saygı gösterme gibi fertler arası davranışların, biçimsel işlemlere göre daha fazla ehemmiyet verilen ölçütler olduğunu ortaya koymuştur (Polat, 2007). Okullarda etkileşimsel adaletin konusu, yöneticilerin eğitim işgörenlerine karşı davranışlarını kapsamaktadır. Yöneticilerin işgörelere nezaketli, itibarlı ve saygılı davranışları, etkileşimsel adalet algılarını olumlu etkilemektedir (Çakmak, 2005). Olumlu bir adalet algısı, yukarıda da ifade edildiği gibi birçok örgütsel değişkeni olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Örgütsel adalet algısının etkilediği değişkenlerden bir tanesi de okul etkililiği kavramıdır.

Örgütsel etkililik üzerine yapılan tanımların ve yaklaşımların iki ana boyutla karakterize edilebileceği söylenebilir: (1) Tanımın odak noktası. Bazı tanımlar, karlılık, hayatta kalma ya da hedefe ulaşma gibi nihai sonuçların ölçümlerine odaklanır. Diğerleri, örgütsel süreçler ve yapılarla daha fazla ilgilenme eğilimindedir. (2) Kavramın kullanım amacı. Örgüte özgü olma eğiliminde olan yaklaşımlar vardır. Diğerleri, kuruluşların geneline yöneliktir (Gaertner ve Ramnarayan, 1983). Etkililik çalışmalarının, 1900'lü yılların başlarından itibaren, örgütlerin en yüksek verimlilik seviyelerine ulaşmalarının bilimsel yollarını bulmayı amaçlayan Taylorizm'in ortaya çıkmasıyla başladığı söylenebilir (Kepir Sinangil, 2009). Etkili okul çalışmalarına 1970 öncesinde yapılan ilişkisel araştırmalarıyla Ronald Edmonds liderlik etmiştir. 1970 sonrası bireysel okul araştırmaları (süreç araştırmaları) bu dönemde öne çıkan Weber ve Murnane'nin araştırmaları ve Coleman Raporu, bu döneme kadar yapılan araştırmalarda okulun öğrenciler üzerinde fazla etkisi olmadığı yönünde idi. Bu dönemden sonra yapılan araştırmalarda bunun aksine, 1979'da yapılan iki araştırma ve 1984'te yapılan araştırmada, okulların öğrenciler üzerinde bir fark yaratacağı hipotezi üzerinde durulmuştur. 1985 sonrası yapılan araştırmalarda Louisiana etkili okul araştırmaları yer almaktadır (Balcı, 2014). Etkililik, çeşitli dış ve iç süreçlerden etkilenen kırılabilir bir kazanımdır (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2019). Aile ile ilişkiler dış süreçlere, liderlik ise iç süreçlere örnek olarak verilebilir. Etkili okul kavramının doğuşu, başarılı okulların diğerlerinden hangi açılardan önde olduğunun araştırılmasına dayanmaktadır. Yapılan çalışmalarda başarılı ve başarı düzeyi düşük olan okullardan elde edilen verilerde tespit edilen ortak noktalar; hazırlanacak planlamalarla okullarda istenilen verimi en yüksek seviyeye çıkaracak ön hazırlıkları da ortaya çıkarmıştır. Etkili okul kavramı ile ilgili çalışmaların ortak sonuçları, hedefe ulaşmada üst düzey beklentiler, yöneticide bulunması beklenen liderlik vasıfları, etkili okul ortamı, okul-aile-çevre sacayağının işlerliği ve karar sürecine dâhil olma olarak ifade edilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Yöneticilerin liderlik rolü ile etkili okulun oluşturulması ve devamlılığının sağlanması mümkündür (Çubukçu ve Girmen, 2006; Şişman, 2020). Nitekim, Rahiminejad ve Golshani (2018) yaptıkları çalışmada, liderlik stilleri (ahlaki, baskıcı ve destekleyici) ile örgütsel etkililik boyutları (bireysel sonuçların etkililiği, genel yapı ve sistemin etkililiği ve verimliliği) arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Baş aktör olarak okul yöneticisi, okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan kişidir. Etkili bir eğitim yöneticisinin lider olduğunu gösteren bazı özellikleri vardır. Bu özellikleri, öğretime çok ehemmiyet verme, öğretime ilişkin hedef ve ümitlerini açık-seçik olarak belirleme, öğretmen ve yardımcılara ulaşmasını sağlama, zamanının büyük kısmını öğretim meseleleri ile ilgilenecek geçirme, öğretime ilgi gösterme, personele yardım etme ve personele dönük olma olarak ifade etmek mümkündür. Etkili okulda öğretmen, öğretimsel etkinliklerle bu etkinlikleri planlayan ve uygulayan kişiler olarak, etkili okulda büyük paya sahiptir (Balcı, 2014). Öğretmenlerden, hızla değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları için öğrencileri hazırlamaları ve karşılaşacakları problemlere karşı öğrencilere çözüm becerileri kazandırmaları beklenmektedir (Can, 2004).

Etkili okullar, öğrenci merkezli okullar olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 2018). Etkili okulların temel amacı “okulların, öğrenci başarısında bir değişiklik doğurabilir mi?” fikridir. Etkili okulda programın amacı, öğrencilerin sadece akademik yönden gelişmesini sağlamak değil, aynı zamanda onları toplum içerisinde sahip olması gereken becerilerle de donatmaktır (Şişman, 2020). Öğrenme yaşantıları için kullanılan eğitim-öğretim araç ve gereçlerin çeşitliliği artırıldığında eğitim durumları etkili bir nitelik kazanır. Okulların etkililiği, eğitim sürecindeki etkinliklerle doğrudan ilgilidir (Baştepe, 2009). Öğrencilerin bilgi, yetenek ve davranışlarını geliştiren ve ilerleten eğitim-öğretim süreçlerinin eğitim teknolojilerinin de kullanılarak yapılması, okulları daha etkili yapabilir. Okul kültürü burada önemli bir unsurdur. Okul kültürü, okulun benimsediği bir yaşam tarzıdır. Okulun temel görevi, okul kültürü oluşturmaktır (Ayık ve Ada, 2009). Etkili okullardaki kültür, eğitim ve öğretime yardımcı olmakta, öğrenme ve ilerleme çabalarını teşvik etmektedir (Balcı, 2014). Ayık ve Ada’ya (2009) göre, okul kültürü ile okulların etkililiği arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Etkili okulda, öğrenmeye elverişli pozitif bir kültür, işgörenler arasında kuvvetli bir iletişim ortamı, muntazam, iştirakçi, emniyetli ve huzurlu bir öğrenim ortamı vardır (Baştepe, 2009).

Etkili okulda çevre ve aile ile ilişkiler; esnek, katılımcı, etkililiğini esas alan çok yönlü modellerin geliştirilmesi ve uygulanması zorunluluğu; geleneksel ev-okul, okul-toplum, veli-öğretmen sınırlarının bozulmasına neden olmuştur (Gümüşeli, 2001). Bu durum, okullar için avantaja dönüştürülerek okulların yararına kullanılabilir. Dış çevrenin en üst düzeyde desteğini almak ve okulun çevresini öğrenmeye müsait hâle getirmek okulu etkili kılacaktır (Biltekin, 2013). Okul ve ailenin ortak çalışmasının gereği; okulların, öğrencilerin eğitim ve öğrenim gördükleri yerler olmasıdır (Şişman, 2020). Okulların, faaliyetlerini etkin şekilde yapabilmesi için öğrencinin ailesi ile birlikte çalışması gerekir. Okullar ile velileri arasında iş birliği, görüş birliği ve eylem birliği, istenilen çıktılarının alınmasına yardımcı olur. Etkili okulların misyonunu anlayan aileler, okullarını daha fazla desteklemektedirler (Balcı, 2014; Çelikten, 2006; Çubukçu ve Girmen, 2006).

Okul yöneticilerininin davranış ve tavırları, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını etkilemektedir (Titrek, 2009). Öğretmenler, okul yöneticilerininin hem kendilerine hem de diğer öğretmenlere karşı nasıl bir davranış ve tutum içinde olduklarına yönelik sürekli bir gözlem halindedirler. Bu durum, onların okul yönetimi hakkında yargıda bulunmalarına neden olur. Okul yöneticilerininin işgörenler arasında adaletsiz uygulama ve işlemlerde bulunması, öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını, verimliliğini ve etkililiğini azaltır (Polat, 2007). Rahiminejad ve Golshani (2018) yaptıkları çalışmada, despotik ve zorba liderlik ve bireysel tahakküme dayalı yönetim anlayışının, bireysel, içsel motivasyonu olumsuz etkilediğini ve bunun da etkililiği azalttığını tespit etmişlerdir. Eğitim kurumlarının etkililiğinin arkasındaki

faktörlerden biri de örgütsel adalet algısıdır. Adaleti sağlayan okul yönetiminin, öğretmenlerin performansını yükselterek etkili okul hedefine bir adım daha yaklaştığı görülebilecektir. Örgütsel adalet algısının okuldaki düzeyinin tespiti, okullardaki eğitim ortamının etkililiği yönünden ayrı bir öneme sahiptir (Töremen ve Tan, 2010). Okulun hedeflerini gerçekleştirmesi için; işgörenlerin var olan başarısını artırmak, etkili olmalarını sağlamak oldukça önemlidir. İşgörenlerin, etkililiklerinin ve başarısının artması, örgüte bağlı tutumlar içinde olması, işgörelere adil davranılması ile mümkündür. İşgörenlerin örgütsel adalet algısı, iş ortamı ile ilgili hükümlerini, yöneticiler ve işgörenler ile ilgili münasebetlerini, örgüt içerisindeki mükâfat ve müeyyidelere yönelik hakkaniyet algılarını ve örgütsel tutumlarını belirlemede, sonuçta, hem iş doyumunu hem çalışma başarısını hem de örgüte olan sadakat düzeyinin yönünü doğrudan etkilemektedir (Yozgat, 2019). Yüksek adalet algısı, özellikle okul işgörenleri üzerinde pozitif tutum ve davranışları beraberinde getirebilmekte, etkili okul olma yolunda önemli bir yol kat edilmesini sağlayabilmektedir. Örgütün içinde adaletin güçlendirilmesi, işgörenlerin örgüte olan sadakatini ve sisteme olan inancını artırır. Uzun dönemde, işgörenler arasındaki dayanışmanın artırılması adına yöneticilerin adaletli tutum ve davranışlar sergilemesi önemlidir. Örgütsel adalet algısı; sisteme olan güven ve dayanışmada öğretmenlerin daha verimli, mutlu ve başarılı olmasını sağlamakta, öğretmenleri yüksek performans sergilemeye teşvik etmektedir (İyigün, 2012). Adaletsizlik algısı, örgüte olan bağlılığı ve iş memnuniyetini azaltır. İşgörenlerin işbirliği yapma olasılıklarını düşürür. Bu nedenle örgütsel adalet, örgütlerin etkililiği ve çalışanların refahı için oldukça önemlidir (Poole, 2007: 728). Kısaca, eğitim örgütlerindeki adil çalışma ortamı, eğitim örgütlerinin etkililiğinde önemli roller oynamaktadır. İşgörelere adil davranmak, öğretmenlerin etkili eğitim-öğretim gerçekleştirmelerini, başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okullardaki örgütsel adaletin birçok değişkenle ilişkisinin çalışıldığı görülmüştür. Polat (2007), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediğini tespit etmiştir. Demirbilek (2018) okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi üzerine konulu çalışmasında kayırmacılığın bütün türlerinde anlamlı, negatif ve düşük düzey ilişki tespit etmiştir. Yine alanyazın incelendiğinde etkili okul konusunda farklı çalışmalar bulunmaktadır (Alanoğlu, 2014; Durukan, 2015; Suna, 2018; Yıldırım, 2015). Buna benzer birçok çalışmada bu iki değişken kullanılarak alanyazına katkılar sağlanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal düzeyde çalışılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi) örgütsel adalet algılarını anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin etkili okul ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- 4- Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi) etkili okul algılama düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, etkili okulun bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik, tarama modelinin kullanıldığı ilişkisel (korelasyonel) nitelikte bir araştırmadır. İlişkisel araştırma, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Bu araştırmalarda, sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir ve bu inceleme bir neden-sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda fikir verebilir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

Çalışma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, 2020–2021 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezi genelinde bulunan resmi ilkokullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan her eleman eşit seçilme şansına sahiptir (Saruhan ve Özdemirci, 2018). Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 2020–2021 eğitim öğretim yılında Düzce merkezde 49 ilkokul bulunmakta bu okullarda toplam 654 öğretmen çalışmaktadır. Evren büyüklüğünün 654 olması nedeniyle, örneklem büyüklüğü, $n = Nt^2pq/a^2(N-1) + t^2pq$ formülleri kullanılarak (Saruhan ve Özdemirci, 2018) 242 olarak hesaplanmıştır. Araştırma evreninde bulunan 49 okul arasından rastgele seçilen 25 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Bu bağlamda, ölçeklere yanıt veren 250 gönüllü öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kadın	148	59,2
	Erkek	102	40,8
	Toplam	250	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	215	86,0
	Lisansüstü	35	14,0
	Toplam	250	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	13	5,2
	6-10 Yıl	30	12,0
	11-19 Yıl	111	44,4
	20 Yıl ve üzeri	96	38,4
	Toplam	250	100,0
Okulundaki Hizmet Süresi	0-5 Yıl	88	35,2
	6-10 Yıl	87	34,8
	11-19 Yıl	47	18,8
	20 Yıl ve üzeri	28	11,2
	Toplam	250	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin (n=148) erkek öğretmenlerden (n=102) fazla olduğu ve lisans mezunu öğretmenlerin sayısının (n=215) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (n=35) fazla olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, mesleki kıdemi 11-19 yıl arası olan öğretmenlerin (n=111); okullarındaki hizmet süresi değişkenine göre, 0-5 yıl ve 6-10 yıl arasında öğretmenlerin daha çok yer aldığı (n=175) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan kişisel bilgi formu, görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin, cinsiyet, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem düzeylerinin tespitine yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Örgütsel Adalet Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ölçülmesi için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Polat (2007) tarafından uyarlanan ölçeğin alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları =.890 ve üzerinde olup, ölçeğin toplamı için tespit edilen Cronbach Alpha değeri .960’tır. Ölçek 5’li likert tipinde olup derecelendirme, kesinlikle katılmıyorum’dan, tamamen katılıyorum’a şeklindedir.

Bu çalışmada kapsamında, yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin tamamı için güvenilirlik Cronbach’s Alpha katsayısı .98 çıkmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise dağıtımsal adalet .92, işlemsel adalet .97 ve etkileşimsel adalet boyutunda .95 olarak hesaplanmıştır.

Etkili Okul Ölçeği

“Etkili Okul Ölçeği” ölçeği, Abdurrezzak ve Uğurlu, (2019) tarafından geliştirilen bir ölçek olup beş boyuttan oluşmaktadır. Etkili okul ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için her bir alt boyuta ilişkin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının okul yöneticisi alt boyutu için $\alpha=.77$, öğretmenler boyutu için $\alpha=.90$, okul ortamı ve eğitim süreci boyutu için $\alpha=.88$, öğrenciler boyutu için $\alpha=.92$ ve okul çevresi ile veliler boyutu için $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. (Büyüköztürk vd., 2021)’e göre güvenilirlik değerinin .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir bir ölçek olması için yeterlidir. Ölçek 5’li likert tipinde olup derecelendirme, kesinlikle katılmıyorum’dan, tamamen katılıyorum’a şeklindedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde, ölçek genel toplamına ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) .97 olarak hesaplanmıştır. İlk alt boyut olan okul yöneticisi için 0.87; ikinci alt boyut olan öğretmenler için 0.97; üçüncü alt boyut olan okul ortamı ve eğitim öğretim süreci için 0.96; dördüncü alt boyut olan öğrenciler için 0.95; beşinci alt boyut olan okul çevresi ve veliler için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Google Form aracılığıyla elde edilmiş olup Excel ve SPSS programına aktarılmıştır. Evrendeki 49 okuldan rast gele seçilen 25 okul yöneticisi ile iletişim kurulup ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış ve bu okul müdürleri aracılığıyla, link öğretmenlere ulaştırılmıştır. Google Form’a sorular işlenirken her bir soru için bir “cevap gerekli” olarak belirtilmiştir. Bu sayede soruların yanıtlarını boş bırakma ya da birden fazla işaretleme olasılığının önüne geçilmiştir. 13 Ocak 2021 tarihinden itibaren ölçme araçları sanal ortamda uygulanmıştır. 22 Ocak 2021 tarihinde 250 ölçek doldurulunca veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Örgütsel adalet ile etkili okul arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik

değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi testlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

Örgütsel adalet algısı ölçeği'nin normallik varsayımları test edilmiştir. Katılımcı sayısının $n > 50$ olması nedeni ile Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Örgütsel adaletin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin tümünün $\pm 3,29$ aralığında olmadığı görülmüştür. Çarpıklık değerinin $(-1,394) \pm 1,50$ içinde, basıklık değerinin $(-2,084) \pm 1,50$ dışında olduğu görülmüştür. Etkili okul ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu değer 0,05'ten küçük olması normalliğin olmadığını göstermektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin $\pm 3,29$ aralığında olmadığı görülmüştür. Çarpıklık değerinin $(-1,405) \pm 1,50$ içinde ve basıklık değerinin $(3,544)$ ise $\pm 1,50$ olmadığı görülmüştür.

Yukarıda verilen sonuçlar, verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Bu durumda verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerinin adalet algıları ve etkili okul ölçekleri puanlarının demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular için "Mann Whitney-U", ve "Kruskal Wallis" nonparametrik testler uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının etkili okul algılarının yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2021).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, ölçme araçları yoluyla toplanan verilere ait bulgular alt problemler doğrultusunda yer almaktadır.

2020

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ölçeğinin genel toplamı ve alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısına Yönelik Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Sonuç
Dağıtımsal Adalet	250	4,03	.90	Yüksek
İşlemsel Adalet	250	4,27	.89	Çok yüksek
Etkileşimsel Adalet	250	3,99	.93	Yüksek
Örgütsel Adalet Ölçeği Genel Toplamı	250	4,06	.97	Yüksek

Tablo 2'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları genel toplamı ve her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Dağıtımsal adalet alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4,03$; $SS = 0,90$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin "Dağıtımsal adalet" algı düzeyleri "yüksek" düzeydedir. İşlemsel adalet alt boyutunun aritmetik ortalama değeri ise $\bar{X} = 4,27$; $SS = .89$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin "İşlemsel adalet" algı düzeyleri "çok yüksek" düzeydedir. Etkileşimsel adalet alt boyutunun aritmetik ortalama değeri ise $\bar{X} = 3,99$; $SS = .93$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin "Etkileşimsel adalet" algı düzeyleri "yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeği genel toplamı aritmetik ortalama değeri ise

\bar{X} = 4,06; SS= .97 olarak hesap edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin “örgütsel adalet” algı düzeyleri “yüksek” düzeydedir. Alt boyutlar içerisinde en yüksek aritmetik ortalama değerine “İşlemsel adalet” sahipken en düşük, “etkileşimsel adalet” alt boyutu sahiptir.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 3’te, araştırmaya katılan öğretmenlerin *cinsiyetleri* ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtımsal Adalet	Erkek	102	127,19	12973,50	7375,50	.75
	Kadın	148	124,33	18401,50		
	Toplam	250				
İşlemsel Adalet	Erkek	102	125,84	12836,00	7513,00	.95
	Kadın	148	125,26	18539,00		
	Toplam	250				
Etkileşimsel Adalet	Erkek	102	126,35	12888,00	7461,00	.88
	Kadın	148	124,91	18487,00		
	Toplam	250				
Ölçek Genel Toplam	Erkek	102	126,65	12918,50	7430,50	.83
	Kadın	148	124,71	18456,50		
	Toplam	250				

Tablo 3’e göre, “dağıtımsal adalet” (U=7375,50; p>0,05); “işlemsel adalet” (U=7513,00; p>0,05); “etkileşimsel adalet” (U=7461,00; p>0,05) ve örgütsel adalet ölçeği genel toplamı (U=7430,50; p>0,05) ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin *eğitim düzeyleri* ile örgütsel adalet algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtımsal Adalet	Lisans	215	128,69	27668,50	3076,50	.08
	Lisansüstü	35	105,90	3706,50		
	Toplam	250				
İşlemsel Adalet	Lisans	215	126,68	27236,50	3508,50	.50
	Lisansüstü	35	118,24	4138,50		
	Toplam	250				
Etkileşimsel Adalet	Lisans	215	127,12	27331,00	3414,00	.38
	Lisansüstü	35	115,54	4044,00		
	Toplam	250				

Ölçek Genel Toplam	Lisans	215	127,51	27415,50	3329,50	.27
	Lisansüstü	35	113,13	3959,50		
	Toplam	250				

Tablo 4'e göre, "dağıtımsal adalet" (U=3076,50; p>0,05); "işlemsel adalet" (U=3508,50; p>0,05); "etkileşimsel adalet" (U=3414,00; p>0,05) ve örgütsel adalet ölçeği genel toplamı (U=3329,50; p>0,05) ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 5'te örgütsel adalet ile öğretmenlerin *mesleki kıdemleri* arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutlarıyla ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Dağıtımsal Adalet	0-5 Yıl Arası	13	124,42	3	0,146	.99
	6-10 Yıl Arası	30	129,15			
	11-15 Yıl Arası	111	126,15			
	20 Yıl ve Üzeri	96	123,76			
	Toplam	250				
İşlemsel Adalet	0-5 Yıl Arası	13	116,38	3	1,243	.74
	6-10 Yıl Arası	30	136,20			
	11-19 Yıl Arası	111	127,20			
	20 Yıl ve Üzeri	96	121,43			
	Toplam	250				
Etkileşimsel Adalet	0-5 Yıl Arası	13	116,00	3	3,546	.32
	6-10 Yıl Arası	30	128,20			
	11-19 Yıl Arası	111	133,82			
	20 Yıl ve Üzeri	96	116,32			
	Toplam	250				
Örgütsel Adalet (Genel Toplam)	0-5 Yıl Arası	13	120,77	3	0,822	.84
	6-10 Yıl Arası	30	133,68			
	11-19 Yıl Arası	111	127,37			
	20 Yıl ve Üzeri	96	121,42			
	Toplam	250				

2022

Tablo 5'e göre, Örgütsel Adalet Ölçeği ilk alt boyutu olan "Dağıtımsal Adalet" [χ^2 (sd=3, n=250) =0,146, p>0,05]; ikinci alt boyutu olan "İşlemsel Adalet" [χ^2 (sd=3, n=250)=1,243, p>0,05]; üçüncü alt boyutu olan "Etkileşimsel Adalet" [χ^2 (sd=3, n=250)=3,546, p>0,05] ve Örgütsel Adalet Ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250) =0,822, p>0,05].

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 6'da örgütsel adalet ile öğretmenlerin *okullarındaki hizmet süreleri* arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE ETKİLİ OKUL ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 6. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutlarıyla ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okuldaki Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Dağıtımsal Adalet	0-5 Yıl Arası	88	130,01	3	0,960	.81
	6-10 Yıl Arası	87	119,94			
	11-15 Yıl Arası	47	124,91			
	20 Yıl ve Üzeri	28	129,57			
	Toplam	250				
İşlemsel Adalet	0-5 Yıl Arası	88	134,13	3	2,856	.41
	6-10 Yıl Arası	87	115,13			
	11-19 Yıl Arası	47	115,88			
	20 Yıl ve Üzeri	28	125,21			
	Toplam	250				
Etkileşimsel Adalet	0-5 Yıl Arası	88	131,73	3	2,525	.47
	6-10 Yıl Arası	87	117,39			
	11-19 Yıl Arası	47	132,27			
	20 Yıl ve Üzeri	28	119,77			
	Toplam	250				
Örgütsel Adalet (Genel Toplam)	0-5 Yıl Arası	88	134,00	3	2,681	.44
	6-10 Yıl Arası	87	116,24			
	11-19 Yıl Arası	47	125,37			
	20 Yıl ve Üzeri	28	127,79			
	Toplam	250				

Tablo 6'ya göre, Örgütsel Adalet Ölçeği ilk alt boyutu olan “Dağıtımsal Adalet” [χ^2 (sd=3, n=250)=0,960, p>0,05]; ikinci alt boyutu olan “İşlemsel Adalet” [χ^2 (sd=3, n=250)=2,856, p>0,05]; üçüncü alt boyutu olan “Etkileşimsel Adalet” [χ^2 (sd=3, n=250)=2,525, p>0,05] ve Örgütsel Adalet Ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250) =2,681, p>0,05].

Öğretmenlerin Etkili Okul ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin algılarına göre etkili okul ölçeğinin genel toplamı ve alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Etkili Okul Algısına Yönelik Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Sonuç
Okul Yöneticisi	250	3,89	.88	Yüksek
Öğretmenler	250	4,05	.94	Yüksek
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	250	4,02	.95	Yüksek
Öğrenciler	250	3,69	.83	Yüksek
Okul Çevresi ve Veliler	250	3,76	.85	Yüksek
Ölçek Genel Toplam (EOÖ)	250	3,87	.72	Yüksek

Tablo 7’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okul ölçeği genel toplamı ve her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. “Okul yöneticisi” alt boyutunun aritmetik ortalaması \bar{X} = 3,89; SS= 0,88; “Öğretmenler” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri \bar{X} = 4,05; SS= 0,94; “Okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri \bar{X} = 4,02; SS= 0,95; “Öğrenciler” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri \bar{X} = 3,69; SS= 0,83; “Okul çevresi ve veliler” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri \bar{X} = 3,76; SS= 0,85.

değeri $\bar{X}= 3,76$; $SS= 0,85$; “Etkili okul ölçeği genel” aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,87$; $SS= 0,72$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, tüm alt boyutlarda ve etkili okul ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri “yüksek”tir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama “Öğretmenler” alt boyutunda iken en düşük ortalama “öğrenciler” alt boyutundadır.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Etkili Okul Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile etkili okul algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin *cinsiyetleri* ile etkili okul algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki Büyüklüğü ($Z/\sqrt{N}=r$)
Okul Yöneticisi	Erkek	102	133,28	13594,50	6754,50	.16	-
	Kadın	148	120,14	17780,50			
	Toplam	250					
Öğretmenler	Erkek	102	113,16	11542,50	6289,50	.02	.14
	Kadın	148	134,00	19832,50			
	Toplam	250					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Erkek	102	117,12	11946,50	6693,50	.12	-
	Kadın	148	131,27	19428,50			
	Toplam	250					
Öğrenciler	Erkek	102	136,66	13939,00	6410,00	.04	.12
	Kadın	148	117,81	17436,00			
	Toplam	250					
Okul Çevresi ve Veliler	Erkek	102	126,69	12922,00	7427,00	.83	-
	Kadın	148	124,68	18453,00			
	Toplam	250					
Ölçek Genel Toplam	Erkek	102	124,25	12673,50	7420,50	.82	-
	Kadın	148	126,36	18701,50			
	Toplam	250					

Tablo 8’e göre, Etkili Okul Ölçeği ilk alt boyutu olan “Okul Yöneticisi” ($U=6754,50$; $p>0,05$); üçüncü alt boyutu olan “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” ($U=6693,50$; $p>0,05$); beşinci alt boyutu olan “Okul Çevresi ve Veliler” ($U=7427,00$; $p>0,05$) ve Etkili Okul Ölçeğinin genel toplamı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($U=7420,50$; $p>0,05$). Etkili okul ölçeği ikinci alt boyutu olan “Öğretmenler” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=6289,50$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 113,16) “Öğretmenler” alt boyutuna ilişkin algı düzeyinin, kadın öğretmenlere (Sıra ort.: 134,00) göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Etkili okul ölçeği dördüncü alt boyutu olan “Öğrenciler” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=6410,00$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin (Sıra ort.: 136,66) “Öğrenciler” alt boyutuna ilişkin algı düzeyinin, kadın öğretmenlere (Sıra ort.: 117,81) göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile etkili okul algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin *eğitim düzeyi* ile etkili okul algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P	Etki Büyüklüğü ($Z/\sqrt{N-r}$)
Okul Yöneticisi	Lisans	215	124,36	26738,00	3518,00	.54	-
	Lisansüstü	35	132,49	4637,00			
	Toplam	250					
Öğretmenler	Lisans	215	129,78	27902,50	2842,50	.02	.15
	Lisansüstü	35	99,21	3472,50			
	Toplam	250					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Lisans	215	129,24	27787,50	2957,50	.04	.13
	Lisansüstü	35	102,50	3587,50			
	Toplam	250					
Öğrenciler	Lisans	215	120,62	27222,50	3522,50	.54	-
	Lisansüstü	35	118,64	4152,50			
	Toplam	250					
Okul Çevresi ve Veliler	Lisans	215	124,68	26807,00	3587,00	.66	-
	Lisansüstü	35	130,51	4568,00			
	Toplam	250					
Ölçek Genel Toplam	Lisans	215	128,21	27565,50	3179,50	.14	-
	Lisansüstü	35	108,84	3809,50			
	Toplam	250					

Tablo 9’a göre, etkili okul ölçeği ilk alt boyutu olan “Okul Yöneticisi” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($U=3518,00$; $p>0,05$). Etkili okul ölçeği ikinci alt boyutu olan “Öğretmenler” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=2842,00$; $p<0,05$). Anlamlı farklılık lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Lisans mezunu öğretmenlerin algılarının (Sıra ort.: 129,78) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (Sıra ort.: 99,21) istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olduğu görülmektedir. Etkili okul ölçeği üçüncü alt boyutu olan “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($U=2957,50$; $p<0,05$). Anlamlı farklılık lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Lisans mezunu öğretmenlerin algılarının (Sıra ort.: 129,24) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (Sıra ort.: 102,50) istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olduğu görülmektedir. Etkili okul ölçeği dördüncü alt boyutu olan “Öğrenciler” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($U=3522,54$; $p>0,05$). Etkili okul ölçeği beşinci alt boyutu olan “Okul Çevresi ve Veliler” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri konusundaki algıları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($U=3587,00$; $p>0,05$). Etkili okul ölçeği genel toplam puanı öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($U=3179,50$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile etkili okul algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 10’da öğretmenlerin etkili okul algıları ile öğretmenlerin *mesleki kıdemleri* arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Eta Kare (η^2)
Okul Yöneticisi	0-5 yıl	13	111,23	3	1,098	.78	-
	6-10 yıl	30	117,28				
	11-19 yıl	111	128,27				
	20 Yıl ve Üzeri	96	126,80				
	Toplam	250					
Öğretmenler	0-5 yıl	13	98,38	3	7,925	.04	.03
	6-10 yıl	30	127,68				
	11-19 yıl	111	138,23				
	20 Yıl ve Üzeri	96	113,77				
	Toplam	250					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	0-5 yıl	13	111,81	3	2,937	.40	-
	6-10 yıl	30	120,62				
	11-19 yıl	111	133,91				
	20 Yıl ve Üzeri	96	119,16				
	Toplam	250					
Öğrenciler	0-5 yıl	13	102,15	3	5,989	.11	-
	6-10 yıl	30	101,25				
	11-19 yıl	111	128,29				
	20 Yıl ve Üzeri	96	133,01				
	Toplam	250					
Okul Çevresi ve Veliler	0-5 yıl	13	107,58	3	1,970	.58	-
	6-10 yıl	30	117,30				
	11-19 yıl	111	124,32				
	20 Yıl ve Üzeri	96	131,85				
	Toplam	250					
Etkili Okul Ölçeği Genel Toplam	0-5 yıl	13	106,62	3	2,600	.46	-
	6-10 yıl	30	116,78				
	11-19 yıl	111	132,71				
	20 Yıl ve Üzeri	96	122,44				
	Toplam	250					

Etkili okul ölçeği ilk alt boyutu olan “Okul Yöneticisi” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250)=1,098; p>0,05]. Etkili okul ölçeği ikinci alt boyutu olan “Öğretmenler” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=3, n=250)=7,925; p<0,05]. Eta kare (η^2) değerine göre varyansın .03’ü okuldaki öğretmenlerin mesleki kıdemi ile ilgilidir. Farklı anlatımla etkili okulun %3’lük kısmı okuldaki öğretmenlerin mesleki kıdemi ile açıklanmaktadır. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Tablo 11’de Mann Whitney-U testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 11. Etkili Okul Ölçeği “Öğretmenler” Alt Boyutu ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki Büyüklüğü ($Z/\sqrt{N-r}$)
Öğretmenler	11-19 Yıl	111	113,24	12569,50	4308,50	.01	.17
	20 Yıl ve Üzeri	96	93,32	8958,50			
	Toplam	207					

Tablo 11 incelendiğinde etkili okul ölçeği ikinci alt boyutu olan “Öğretmenler” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır

($U=4308,50$; $p<0,05$). Bu alt boyutta, 11-19 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin (Sıra ort.: 113,24) algısının mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere (Sıra ort.: 93,32) göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Etkili okul ölçeği üçüncü alt boyutu olan “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 ($sd=3$, $n=250$) =2,937; $p>0,05$]. Etkili okul ölçeği dördüncü alt boyutu olan “Öğrenciler” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 ($sd=3$, $n=250$)=5,989; $p>0,05$]. Etkili okul ölçeği beşinci alt boyutu olan “Okul Çevresi ve Veliler” ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 ($sd=3$, $n=250$) =1,970; $p>0,05$]. Etkili okul ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 ($sd=3$, $n=250$) =2,600; $p>0,05$].

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile etkili okul algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 12’de öğretmenlerin etkili okul algıları ile öğretmenlerin *okullarındaki hizmet süreleri* arasındaki istatistiksel farkı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı ile Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Çalışılan Süre	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Eta Kare (η^2)
Okul Yöneticisi	0-5 yıl	88	131,01	3	8,253	.04	.03
	6-10 yıl	87	108,21				
	11-19 yıl	47	140,41				
	20 Yıl ve Üzeri	28	136,86				
	Toplam	250					
Öğretmenler	0-5 yıl	88	130,34	3	5,784	.12	-
	6-10 yıl	87	114,79				
	11-19 yıl	47	142,94				
	20 Yıl ve Üzeri	28	114,29				
	Toplam	250					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	0-5 yıl	88	125,52	3	1,135	.77	-
	6-10 yıl	87	122,66				
	11-19 yıl	47	134,57				
	20 Yıl ve Üzeri	28	119,02				
	Toplam	250					
Öğrenciler	0-5 yıl	88	125,17	3	1,853	.33	-
	6-10 yıl	87	120,43				
	11-19 yıl	47	137,68				
	20 Yıl ve Üzeri	28	121,84				
	Toplam	250					
Okul Çevresi ve Veliler	0-5 yıl	88	132,56	3	3,400	.33	-
	6-10 yıl	87	114,48				
	11-19 yıl	47	126,95				
	20 Yıl ve Üzeri	28	135,11				
	Toplam	250					
Etkili Okul Ölçeği Genel Toplam	0-5 yıl	88	130,38	3	4,068	.25	-
	6-10 yıl	87	114,18				
	11-19 yıl	47	138,48				
	20 Yıl ve Üzeri	28	123,54				
	Toplam	250					

Etkili okul ölçeği ilk alt boyutu olan “Okul Yöneticisi” ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 ($sd=3$, $n=250$) =8,253; $p>0,05$]. Eta kare (η^2) değerine göre varyansın .03’ü öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi

ile ilgilidir. Farklı anlatımla etkili okulun %3'lük kısmı öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri ile açıklanmaktadır. Anlamli çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Tablo 13'te Mann Whitney-U testi sonuçları görülebilir.

Tablo 13. Etkili Okul Ölçeği “Okul Yöneticisi” Alt Boyutu ve Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki Büyüklüğü (Z/√N=r)
Okul Yöneticisi	0-5 Yıl	88	96,20	8466,00	3106,00	.03	.16
	6-10 yıl	87	79,70	6934,00			
	Toplam	175					
Okul Yöneticisi	6-10 yıl	87	61,32	5335,00	1507,00	.01	.22
	11-19 yıl	47	78,94	3710,00			
	Toplam	134					

Tablo 13'e göre, etkili okul ölçeği ilk alt boyutu olan “Okul Yöneticisi” ile öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (U=3106,00; p<0,05). Okullarındaki hizmet süreleri 0-5 yıl süreli hizmeti olan öğretmenlerin algılarının (Sıra ort.: 96,20) okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere (Sıra ort.: 79,70) göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerle okuldaki hizmet süresi 11-19 yıl olan öğretmenler arasında da anlamlı farklılık vardır. Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarının (Sıra ort.: 61,32) okuldaki hizmet süresi 11-19 yıl olan öğretmenlere (Sıra ort.: 78,94) göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 13'e göre, etkili okul ölçeği ikinci alt boyutu “Öğretmenler” ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250) =5,784; p>0,05]. Üçüncü alt boyut olan “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250)=1,135; p>0,05]. Dördüncü alt boyut olan “Öğrenciler” ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250) =1,853; p>0,05]. Beşinci alt boyut olan “Okul Çevresi ve Veliler” ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250) =3,400; p>0,05]. Etkili okul ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=250)=4,068; p>0,05].

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 14'te öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Korelasyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamıyla Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamı Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Adalet (toplam)	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Öğrenciler	Okul Çevresi ve Veliler	Etkili Okul (Toplam)
Dağıtımsal Adalet	<i>r</i>	1,000	.853**	.777**	.932**	.572**	.546**	.588**	.422**	.410**	.624**
	<i>p</i>		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>		250	250	250	250	250	250	250	250	250
İşlemsel Adalet	<i>r</i>		1,000	.871**	.973**	.667**	.576**	.650**	.429**	.515**	.709**
	<i>p</i>			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>			250	250	250	250	250	250	250	250
Etkileşimsel Adalet	<i>r</i>			1,000	.897**	.617**	.541**	.624**	.413**	.462**	.669**
	<i>p</i>				0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>				250	250	250	250	250	250	250
Örgütsel Adalet (toplam)	<i>r</i>				1,000	.661**	.582**	.644**	.447**	.500**	.706**
	<i>p</i>					0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>					250	250	250	250	250	250
Okul Yöneticisi	<i>r</i>					1,000	.506**	.562**	.455**	.507**	.724**
	<i>p</i>						0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>						250	250	250	250	250
Öğretmenler	<i>r</i>						1,000	.703**	.385**	.407**	.749**
	<i>p</i>							0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>							250	250	250	250
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	<i>r</i>							1,000	.462**	.554**	.825**
	<i>p</i>								0,000	0,000	0,000
	<i>N</i>								250	250	250
Öğrenciler	<i>r</i>								1,000	.701**	.733**
	<i>p</i>									0,000	0,000
	<i>N</i>									250	250
Okul Çevresi ve Veliler	<i>r</i>									1,000	.788**
	<i>p</i>										250
	<i>N</i>										1,000
Etkili Okul (Toplam)	<i>r</i>										1,000
	<i>p</i>										
	<i>N</i>										

**p<.01; *p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Spearman Korelasyonu sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, “dağıtımsal adalet” alt boyutu ile etkili okulun alt boyutları olan “Okul Yöneticisi” [$r= 0,57$; $p<0,01$], “Öğretmenler” [$r= 0,55$; $p<0,01$], “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” [$r= 0,59$; $p<0,01$], “Öğrenciler” [$r= 0,42$; $p<0,01$], “Okul Çevresi ve Veliler” [$r= 0,41$; $p<0,01$] ve ölçek genel toplam puanı [$r= 0,62$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

İkinci alt boyut olan “işlemsel adalet” alt boyutu ile etkili okulun alt boyutları olan “Okul Yöneticisi” [$r= 0,67$; $p<0,01$], “Öğretmenler” [$r= 0,58$; $p<0,01$], “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” [$r= 0,65$; $p<0,01$], Öğrenciler [$r= 0,43$; $p<0,01$], “Okul Çevresi ve Veliler” [$r= 0,52$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve ölçek genel toplam puanı ile [$r= 0,71$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Üçüncü alt boyut olan “etkileşimsel adalet” alt boyutu ile etkili okulun alt boyutları olan “Okul Yöneticisi” [$r= 0,62$; $p<0,01$], “Öğretmenler” [$r= 0,54$; $p<0,01$], “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” [$r= 0,62$; $p<0,01$], “Öğrenciler” [$r= 0,41$; $p<0,01$], “Okul Çevresi ve Veliler” [$r= 0,46$; $p<0,01$] ve ölçek genel toplam puanı ile [$r= 0,67$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplamı ile etkili okulun alt boyutları olan “Okul Yöneticisi” [$r= 0,66$; $p<0,01$], “Öğretmenler” [$r= 0,58$; $p<0,01$], “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” [$r= 0,64$; $p<0,01$], “Öğrenciler” [$r= 0,45$; $p<0,01$], “Okul Çevresi ve Veliler” [$r= 0,50$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve ölçek genel toplam puanı ile [$r= 0,71$; $p<0,01$] arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Etkili Okul Algılarını Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları etkili okul algılarının yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Örgütsel Adalet ve Etkili Okul Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,598	0,150	-	10,670	.000
Etkili Okul	,561	,036	,704	15,607	.000
$R=,704$	$R^2=,493$				
$F(1, 248)=243,593$	$p=,000^*$				

Araştırmanın verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan regresyon analizi için Bootstrap (1000) yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yöntemi hem parametrik hem de parametrik olmayan verilerde regresyon analizlerinde kullanılmaktadır (Mooney 1996). Bu çalışmada kullanılan Parametrik olmayan Bootstrap yöntemi verilerin normal dağılmadığı durumlarda, yordama analizinin yapılması için kullanılan ve bir değişkenin diğerini yordamasına yönelik tahminini veren bir yöntemdir. Analiz sonuçlarına göre örgütsel adaletin, etkili okulun bir yordayıcısı olduğu ($R=,704$, $R^2=,493$, $F(1, 248)=243,593$, $p<0,05$) görülmektedir. Ayrıca örgütsel adalet, etkili okula ilişkin varyansın %49,3’ünü açıklamaktadır. Buna göre, örgütsel adalet, okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar, alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve uygulayıcılar ile araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, yöneticilerin, öğretmenlere ödül ve cezaların dağıtımında, idari uygulama ve süreçlerde, iletişimde adil davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları (Atar, 2017; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Kızılkaya, 2016; Polat, 2007); Potuk, 2017); Tan, 2017) bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. İren (2015) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini orta seviyenin üstünde olduğunu tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda ise (Aydın, 2015; Uysal, 2014; Çavuş, 2016) öğretmenlerin adalet algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, *dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.* Kızılkaya (2016) ve Kahraman (2017), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarını yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar, eğitim işgörenlerine yöneticiler tarafından verilen ödüllerin ve yapılan dağıtımların adil algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Çavuş (2016), yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının dağıtımsal adalet algı düzeylerini orta seviyede bulmuştur. Alanyazında farklı sonuçların olması, farklı okul kademeleri ve özellikle okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik stilleri ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin, *işlemsel adalet algı düzeylerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.* Buradan hareketle, okul yönetiminin tarafsızlığı ve demokratik ortamın varlığı hususunda ve öğretmenlerin kararlara katılımı konusunda adil oldukları söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının çok yüksek olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Atar (2017) ve İren (2015), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin işlemsel adalet algılarını yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kahraman (2017), okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmasında, işlemsel adalet algılarını düşük seviyede bulmuştur. Kızılkaya (2016), yaptığı çalışmada öğretmenlerin işlemsel adalet algılarını orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının yüksek çıkması ve bu araştırmada da çok yüksek çıkması, okul müdürlerinin, öğretmenleri alınan kararlara katarak, katılımcı bir yönetim anlayışıyla okullarını yönettiği; eğitim öğretim sürecinin planlanmasında öğretmenleri sürece etkin bir şekilde kattığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, *etkileşimsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.* Alanyazında benzer araştırmalar (Atar, 2017; İren, 2015; Kızılkaya, 2016) bulunmaktadır. Kahraman (2017) ve Çavuş (2016) ise yaptıkları çalışmada, etkileşimsel adalet algılarını orta seviyede bulmuştur. Etkileşimsel adalet algısının yüksek çıkması, eğitim işgörenlerinin kendi aralarında veya yöneticileri ile davranış sorunlarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Etkileşimsel adalet algısının yüksek olması, okul yönetiminin öğretmenlerin kişisel haklarına ve onlara karşı davranışları konusunda dikkatli olduğu; onlara nazik, duyarlı ve saygılı davranıldığı şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin *örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve okuldaki hizmet süresi değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.* Örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyut puanları ile *cinsiyet* değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin

okullarında, cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılıkla karşılaşmadıkları söylenebilir. Cohen-Charash ve Spector de (2001) yaptıkları araştırmada, demografik özelliklerin büyük ölçüde algılanan adaletle ilgisiz olduğunu tespit etmişlerdir. Leventhal ve Lane (1970) ise erkeklerin ve kadınların adaletin eşitlik kuralını farklı şekilde algıladıklarını tespit etmişlerdir. Adalet algısının toplumdan topluma, kültürden kültüre ve örgütten örgüte farklılıklar göstermesi doğal bir durum olarak karşılanabilir.

Kızılkaya (2016) ve Kahraman (2017) da yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Kılıç (2013), lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Atar (2017), yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının etkileşimsel adalet alt boyutunda farklılaşma gösterdiğini tespit etmiştir.

Örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutları puanları ile *eğitim durumu* değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çavuş (2016), öğretim elemanlarının eğitim durumu yükseldikçe adalet algılarının düştüğü bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma ile Çelik, (2011); Kılıç, (2013); Özgen, (2018); Toğa'nın (2016) çalışmaları da benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere verilecek ödüllerde, cezalarda, alınacak kararlarda ve davranışlarda, öğretmenlerin eğitim durumuna bakmadan bütün öğretmenlere aynı mesafede oldukları söylenebilir.

Örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile *meslekteki kıdem süresi* değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da (Çelik, 2011; Uğurlu, 2009; Uysal, 2014), öğretmenlerin örgütsel adalet algısının meslekteki kıdem süresine göre bir farklılaşma olmadığı yönündedir. Kara (2011), yaptığı araştırmada işlemsel adalet alt boyutunun meslekteki kıdem süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir. Açıl (2020), örgütsel adaletin dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutunda farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, örgütsel adaletin üç alt boyutunda anlamlı bir farkın bulunmayışı, okul müdürlerinin, genç yaşlı ayrımı yapmaksızın tüm öğretmenlere adil davrandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının *çalışılan okuldaki hizmet sürelerine* göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yoldaş (2018), öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve öğretmenlerin buldukları okulda az ya da çok bulunmuş olmaları örgütsel adalet algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Kara (2011), yaptığı araştırmada etkileşimsel adalet alt boyutunun okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulgusuna rastlarken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Kızılkaya (2016), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okuldaki hizmet süresinin etkileşim adalet algısını etkilediğini tespit etmiştir. Okulda çalışma süresi farklı olan öğretmenler arasında, örgütsel adaletin üç alt boyutta da anlamlı bir farkın bulunmayışı, okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan ya da kıdemli olan öğretmenler arasında adil davrandığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinde yer alan beş alt boyutu da yüksek düzeyde algıladığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin, etkili okulu oluşturan yöneticilerin okul paydaşları ile uyum içinde çalıştığı, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinde oluşturulan kültür sayesinde hedeflerin gerçekleştirilmesine odaklanıldığı ve öğrencilerin başarısı için azimli bir şekilde çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayık (2007); Durukan (2015); Türker'in (2010) çalışmalarında da öğretmenlerin etkili okul algıları yüksek çıkmıştır. Ayık ve Ada'nın (2009) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler okullarının etkililiğini, yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Alanoğlu'nun (2014) yaptığı araştırmada, çalışmaya katılanların etkili okula dair görüşlerinin biraz katılıyorum düzeyinde olduğu yani katılımcıların okullarının etkili okul özelliği gösterip göstermedikleri ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Arslan, Saticı ve Kuru'nun (2006) devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililik düzeyini araştırdığı çalışmada, etkililiğe ilişkin algıların, devlet okullarında orta düzeyde, özel okullarda ise yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin etkili okul algıları bütün alt boyutlarda yüksek çıkmasına rağmen; öğretmenlerin, okul yöneticisi alt boyutunun ikinci maddesi olan iş başında öğretmenlerin denetlenmesi; öğrenciler alt boyutunda, öğrencilerin planlı çalışmamasına ilişkin algıları, diğer maddelere göre düşük çıkmıştır. Bu durum, okul müdürlerinin, denetim görevleri ile öğrenci gelişimi konularında daha fazla çaba sarf etmeleri gereğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, *cinsiyet* değişkenine göre etkili okul algı düzeyleri okul yöneticisi, okul ortamı ve eğitim süreci ve veliler alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, öğretmenler ve öğrenciler alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenler alt boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre etkili okul algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin etkili okul algılarının erkek öğretmenlerden yüksek oluşu, kadın öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin daha fazla oluşundan kaynaklanabilir. Toprak (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre etkili okul algılama düzeyleri tüm boyutlarda farklı çıkmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda (Çiftçi, 2019; Durukan, 2015) herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanoğlu (2014) yaptığı çalışmada, okullarının etkili okul özelliği gösterip göstermediklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin *eğitim durumu* değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri, öğretmenler alt boyutu ve okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenler alt boyutunda ve okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu yüksek lisans yapan öğretmenlerin algı düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerin algılarından düşük çıkmıştır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin etkili okul algıları, eğitim durumu yükseldikçe, yöneticilerinden, iş arkadaşlarından, öğrencilerden, velilerden ve okul çevresinden beklentilerinin daha yüksek olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Yapılan bazı çalışmalarda (Alanoğlu, 2014; Kuzubaşoğlu, 2008; Sezgin, 2018) farklılaşmaya rastlanmamışken; Ayık (2007), Durukan (2015) ve Kuşaksız'ın (2010) çalışmalarında, bu çalışmada olduğu gibi farklılaşmaya rastlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile *mesleki kıdem* değişkeni arasında öğretmenler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 11-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etkili okul algıları, 20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algılarına göre daha yüksektir. Yapılan çalışma; Ayık, (2007); Kuşaksız, (2010) ve Toprak'ın (2011) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Durukan (2015), yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeninin bazı alt boyutlarında farklılaşma ile karşılaşmıştır. Sezgin (2018), yaptığı çalışmada mesleki kıdem yılı fazlaştıkça öğretmenlerin etkili okul algılarında bir farklılaşma ile karşılaşmış ve bunu

genç öğretmenlerin etkili okul algıları güncel gelişim ve değişim süreçlerine daha açık olmasına bağlamıştır. Bununla birlikte etkili okul algısının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı çalışmalar da (Kuzubaşoğlu, 2008; Alanoğlu, 2014) bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin *okuldaki hizmet süresi* değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algılama düzeyleri, okul yöneticisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kuşaksız (2010) çalışmada, okul kültürü ve ortamı alt boyutunda okuldaki hizmet süresi değişkenine göre bir farklılaşma ile karşılaşmış. Kuşaksız (2010) bunu, uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin o okulun kültürünün oluşmasında rol oynamasına ve böylece o kültürü benimsemesine bağlamıştır. Durukan (2015) yaptığı çalışmada okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile etkili okul algısı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve alt boyutlarındaki (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) adalet algı düzeyleri arttıkça, etkili okulun tüm alt boyutlarına ve genel toplamına ilişkin algıda da artış olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle, öğretmenlerin okullarına karşı olumlu adalet algıları, etkili okula ulaşmada olumlu katkıda bulunacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Acquaah ve Tukamushaba (2015) tarafından yapılan çalışmada, işyerindeki adalet sorunlarının, genellikle örgütsel etkililiği etkileyen olumsuz çalışan tutum ve davranışlarına neden olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan örgütsel adalet konulu çalışmaları, dolaylı yoldan etkilemesi açısından, okul etkililiği ile ilişkilendirmek mümkün olabilir. Güngörmez (2014), örgütsel adalet algısının performans üzerine etkisini araştırdığı çalışmada, örgütsel adalet ile performans arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı adaletli davranması, performanslarının yükselmesine; performanslarının yüksek olması ise okulların etkililiğinin artmasına neden olabilir. Aynı şekilde Alış (2019), öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ve örgütsel adanmışlıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin okullarındaki adil uygulamaları, öğretmenlerin okullarına karşı adanmışlık duygusunu artırarak öğretmen performansını ve başarısını dolaylı yoldan arttırabileceği söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Örgütsel adaletin, etkili okulun bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle örgütsel adalet algısı, etkili okul algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Alanyazında, “öğretmenlerin örgütsel adalet algıları etkili okul algılarını yordamakta mıdır?” sorusunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Altaş ve Çekmecelioğlu (2015), örgütsel adaletin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, bu değişkenlerin örgütsel adalet algısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde, Doğan (2018) ve Sökmen, Bisel ve Erbil (2013) yaptıkları çalışmada örgütsel adaletin, işgörenlerin performansı üzerine pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları işgörenlerin iş doyumuna, çalıştıkları kuruma bağlılığa ve performanslarında artışa neden olmaktadır. Tüm bu değişkenlerdeki olumlu değişimin okulun etkililiğini arttıracığı söylenebilir. Şunu da göz ardı etmemek gerekir: Birçok yönetici, işgörenleri adil bir şekilde ödüllendirme yeteneklerini kısıtlayabilecek koşullarla karşı karşıyadır. Bütçeler ve diğer parasal kısıtlamalar genellikle yönetim kontrolünün dışındadır. Benzer şekilde, bir örgüt içindeki resmi prosedürler bir

yöneticinin etkisinin ötesinde olabilir (Williams, Pitre ve Zainuba, 2002). Özellikle öğretmenler tarafından bu durumların dikkate alınması önemlidir. Burada önemli olan nokta, ödüllerin adil dağıtımında ve eşitlik algısını sarsmamada okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Okul yöneticilerinin, değerlendirmeleri daha belirgin kriterler üzerinden yapmaları öğretmenlerin etkili okul algılarını yükseltebilir. Bu amaçla, bakanlık düzeyinde çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre, 20 yıl ve üzeri öğretmenlerde düşük çıkmıştır. Araştırmanın, eğitim alt boyutuna göre öğretmenlerin etkili okul algıları yüksek lisans yapmış öğretmenlerin düşük çıkmıştır. Yirmi yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin mesleki deneyim ve buna bağlı beklentileri ile lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin beklentilerinin farkına varılmasını sağlayacak yönetici eğitimlerine ağırlık verilebilir. Benzer bir araştırma, il geneli veya Türkiye geneli yapılarak sınıf öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki belirlenebilir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma, farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Acquaah, M., & Tukamushaba, E. K. (2015). Human factor, justice and organizational effectiveness in Africa. *Journal of Managerial Psychology*, 30(3), 320-335
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299, New York: Academic Press.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algılarının İş Yaşam Kaliteleri Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Alış, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Kahramanmaraş örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altıntaş, F. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Arslan, H. Saticı, A. Kuru, M. (2007). Resmî ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 371 - 394.

- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 459-446.
- Aykut, S. (2007). *Örgütsel adalet, birey örgüt uyumu ile çalışanların işle ilgili tutumları: Pendik ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, Z. (2013). Çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi: Tekstil sektöründe bir inceleme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(19), 163-184.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştepe, İ.(2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8(29),76-83.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç, Ç. E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*, 16(1), 103-119.
- Çakmak, Ö. K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Chegini, M. G. (2009). The Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173-176.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı* (Ankara/Yenimahalle) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- 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. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, H. (2018). Örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 26-46.
- Durukan, H. (2015). *Okulların etkililiği bağlamında öğretmen algılarının değerlendirilmesi Gaziantep ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gaertner, G. H., & Ramnarayan, S. (1983). Organizational effectiveness: An alternative perspective. *Academy of Management Review*, 8(1), 97-107.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Looking fair being fair: Managing impressions of organizational justice. *Research in Organizational Behavior*, 12, 111-157.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(28), 531-548.
- Güngörmez, E. (2014). *Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi; Adıyaman ilinde çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Han, F., & Shi, C. (2008). Relationship of perceived organizational justice and employee performance. *International Conference on Management Science & Engineering (15th)*, September 10-12, Long Beach, USA.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.

- Jameel, A., Mahmood, Y. N., & Jwmaa, S. J. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 1-6.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Keleş, Y. (2014). *Örgütsel adaletin duygusal emek üzerindeki etkisi: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kepir Sinangil, H. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: Antecedents and consequences* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Kızılkaya, G. (2016). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi *faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, (31), 155-168.
- Leventhal, G. S., & Lane, D. W. (1970). Sex, age, and equity behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 15, 312-316.
- Loi, R., Yang, J. X., & Diefendorff, J. M. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: A multi-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 94, 770-781. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015714>
- Manzoor, Q-A, (2012). Impact of employees motivation on organizational effectiveness. *Business Management and Strategy*, 3(1), 1-12.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Özdemir, O., Birer, İ., ve Akkoç, İ. (2019). Lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 77-106.

- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireyler arası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Duygusal olaylar teorisi çerçevesinde pozitif ve negatif duygusallığın algılanan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 59 (3), 181-202.
- Özgen, D. (2018). *Örgütsel adalet ve motivasyon* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özler, N. D. (2015). *Örgütsel davranışta güncel konular* (3. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özmen, Ö. N. T., Arbak, Y. ve Süral-Özer, P. (2007). Adalet verilen değerler adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17-33.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54(54), 307-331.
- Polat, S., ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- Poole, W. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union-union management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik alguları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Rahiminejad, P., & Golshani, G. (2018). Examining the relationship between organisational effectiveness and leadership styles. *Contemporary Educational Researches Journal*, 8(3), 115-122.
- Saruhan, S. C. ve Özdemirci, A. (2018). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. (5.Basım). İstanbul: Beta.
- Sezen, B. (2001). *Dağıtım kanallarında lojistik performans, adalet algısı ve kanal üyesi memnuniyeti* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Sezgin, E. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algularına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sökmen, A., Bilsel, M. A. ve Erbil, C. (2013). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1) 43-62.
- Sutanto, E., Sampson, J. ve Mulyono, F. (2018). Organizational justice work environment and motivation. *International Journal of Business and Society*, 19(2), 313-322.

- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2017). *Meslek liselerinde örgütsel adaletin okul-sanayi işbirliğine etkisi ve örgütsel vatandaşlığın aracı rolü: İstanbul İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toğa, N. (2016). *Örgütsel adalet algısının tükenmişlik sendromuna etkisi ve bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Toprak. M. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine ilişkin Görüşleri: (Adıyaman ili Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uysal, M. (2014). *Genel Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Williams, S., Pitre, R., & Zainuba, M. (2002). Justice and organizational citizenship behavior intentions: Fair rewards versus fair treatment, *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/00224540209603883>
- Yılmaz, G. (2004). *İnsan kaynakları uygulamalarına ilişkin örgütsel adalet algısının çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet alguları üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.