

The Role of Secondary School Principals' Supervisory Skills on Teachers' Perceptions of Organizational Justice¹

Assist.Prof.Dr. Zeynep Yılmaz Öztürk

Gaziantep University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-6967-6637
zozturk@gantep.edu.tr

Cemal Uygun (Teacher)

Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0003-0631-6770
cemaluygun45@gmail.com

Abstract

As a result of the increased role of school principals in supervision, they can create a positive and productive working environment that benefits everyone by providing justice and impartiality to all employees with the decisions they take in educational organizations. It can be thought that the supervisory skills of school principals are an important factor in teachers' perceptions of being treated fairly. The purpose of this study to determine the role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice. The study has correlational design. The sample of this study consists of 501 teachers from secondary schools in the central districts of Gaziantep. Data collection instruments werethe demographics of the participants, the Organizational Justice Scale, and the Supervision Skills Scale. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson correlation test and regression analysis were used in data analysis. According to the findings, it was determined that teachers'perceptions of overall organizational justice and interactional justice were high, while their distributive and procedural justice perceptions were moderate. Findings on supervisory skills have showed that school principals' supervisory skills were good. Teacher development and coping with differences have been identified as the domains where school principals are most successful. Comparisons with demographic variables showed that distributive, procedural, and interactional justice were significantly different in terms of age, gender and time spent with school managers, while school principals' supervisory skills were different only for teachers' age. According to Pearson correlation analysis, a positive relationship was found between school principals' ability to cope with differences and teacher development skills and teachers' perceptions of interactional and overall organizational justice. Significant relationships were found between school principals' team building skills and all dimensions of organizational justice. The findings were discussed with the literature. It is recommended to develop a system to identify candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals.

Keywords: Organizational justice, Supervision skills, School principal, Secondary school teacher.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 161-178

Research Article

Received: 2023-08-11

Accepted: 2023-09-26

Suggested Citation

Yılmaz Öztürk, Z. & Uygun, C. (2023). The role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 161-178. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1341588>

¹ This article was produced based on the master's thesis titled "The role of secondary school administrators' supervision skills on teachers' perceptions of organizational justice", conducted by the second author under the supervision of the first author.

ExtendedAbstract

Problem: Societies advance through education and keep pace with the world of the future. Teachers are at the forefront of individuals who shape society. In order for teachers to perform their duties in the best way possible, it is necessary to control the functioning of the education and training system, identify deficiencies, and provide guidance and guidance. These are also ensured through supervision (Özsoy, 2014). The Ministry of National Education has also included classroom inspections among the duties of school principals (MEB, 2014). As a result of the increased role of school principals in supervision, they can create a positive and productive working environment that benefits everyone by providing justice and impartiality to all employees with the decisions they take in educational organizations. When individuals view their work environments with positive perceptions of justice, they will reflect positively on the fulfillment of their duties and feel more valuable. A positive perception of justice in employees will lead to a trusting relationship with their managers and coworkers. It can be thought that school administrators' supervisory skills are an important factor in teachers' perceptions of being treated fairly.

The problem statement of this study was formed as "What is the role of secondary school administrators' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice?" based on the possibility of a relationship between secondary school teachers' perceptions of organizational justice and administrators' supervisory skills.

In line with this main problem question, answers to sub-problems were sought.

- At what level are secondary school teachers' perceptions of school principals' supervisory skills?
- What is the level of secondary school teachers' perceptions of organizational justice?
- Do teachers' perceptions of secondary school principals' supervisory skills differ significantly according to gender, age, time worked with administrators?
- Do secondary school teachers' perceptions of organizational justice differ significantly according to gender, age, , time worked with administrators?
- Is there a relationship between teachers' perceptions of school principals' supervisory skills and teachers' perceptions of organizational justice?
- Do school principals' supervisory skills predict teachers' perceptions of organizational justice?

162

Method: This research is a descriptive study designed in the relational survey model to examine the role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice. Relational survey model is research conducted to describe the relationships between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). The sample of the study consists of 501 teachers working in secondary schools in the central districts of Gaziantep province. In sample selection, firstly, the "Official Secondary School Statistical Information for the 2020-2021 Academic Year" showing the number of teachers of official secondary schools in Gaziantep was obtained from the Provincial Directorate of National Education of the Ministry of National Education. Teachers working in these secondary schools were selected through convenience sampling. The data collection tool consists of three parts. The personal information form in the first part was developed by the researchers and includes the demographic information of the secondary school teachers included in the study. The Supervisory Skills Scale used in the second part was developed by Özdemir (2019) and its validity and reliability was ensured. The 54-item question pool created with expert opinions was tested in a pilot study with teachers and factor analysis was applied. The Organizational Justice Scale used in the third section was developed by Niehoff and Moorman (1993) and adapted into Turkish by Dağlı, Baysal and Korkut (2013). The 5-point Likert scale includes distributive, procedural and interactional justice dimensions. It consists of a total of 20 items.

SPSS 26.0 package program was used for data analysis. Arithmetic mean, frequency and standard deviation were calculated to analyze the distribution of the data. Cronbach's alpha coefficient was used to determine the reliability of the scale dimensions. In the analysis of the differences of teachers' opinions according to the demographic variables of gender, seniority and branch, t-test and

analysis of variance (ANOVA) were used since the values of kurtosis and skewness were normal. In order to check the normality distribution for the data collected from the participants, the criterion that the skewness and kurtosis values presented by [Tabachnick ve Fidell \(2014\)](#) are between +1.5 and -1.5 was used.

Findings: According to the findings of the study, it was determined that teachers' perceptions of general organizational justice and interactional justice were high, while their perceptions of distributive and procedural justice were moderate ([Makin vd. 2018](#)). It can be said that the differences in the perception of organizational justice among teachers in the studies conducted stem from the individual characteristics, management styles and organizational structure of different school principals working in schools. Findings on supervisory skills show that school principals have good supervisory skills according to teachers' perceptions. Teacher development and dealing with diversity were found to be the areas in which school principals were most successful. In addition, it was observed that school principals tended to misunderstand the role of conflict in dealing with diversity and argued that conflict should be avoided or stopped immediately. Comparisons with demographic variables showed that teachers' perceptions of procedural, distributive and interactional justice differed according to age, gender, seniority and working time with administrators, while school principals' supervisory skills differed according to age. In the findings related to the age of the teachers, it was found that the team building and teacher development scores of teachers between the ages of 25-29 were lower than those of teachers between the ages of 35-39. In the findings related to the duration of working with the same administrator, it was found that the distributive justice scores of teachers who worked with the same administrator for more than 9 years were lower than the distributive justice scores of teachers who worked with the same administrator for 1-3 years and 4-6 years. According to Pearson correlation analysis, a positive relationship was found between school principals' ability to cope with differences and teacher development skills and teachers' perceptions of interactional and overall organizational justice ($p<0.01$). School principals' team building skills were found to have a positive effect on all dimensions of organizational justice. As principals' teacher development skills increase, teachers' perceptions of interactional and organizational justice increase ([Tekcan, 2019](#)). Significant relationships were found between school principals' team building skills and all dimensions of organizational justice ($p<0.05$). In the study, it was observed that school principals' team building skills were lower than teacher development and coping with diversity skills. It was also determined that the perception of team building skills was lower in young secondary school teachers. The results obtained were discussed with other studies.

Suggestions: As a suggestion for practitioners; according to the results obtained, a system should be developed to determine the candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals in organizations in order to determine the candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals. Teacher-administrator conflicts in secondary schools can also be reduced by preventing the exams held across Turkey from turning into a competition for school principals to exhibit effective team leadership.

As a suggestion to the researchers, since there is no study in the literature that shows the relationship between secondary school principals' supervisory skills and teachers' perceptions of organizational justice, testing this relationship in different school types and samples in future studies will provide a better understanding of the relationship between the variables.

Ortaokul Yöneticilerinin Denetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Rolü²

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Yılmaz Öztürk

Gaziantep Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-6967-6637

zozturk@gantep.edu.tr

Cemal Uygun (Öğretmen)

Mili Eğitim Bakanlığı- Türkiye

ORCID: 0000-0003-0631-6770

cemaluygun45@gmail.com

Özet

Okul müdürlerinin denetimdeki rollerinin artması sonucunda, eğitim örgütlerinde aldıkları kararlar ile tüm çalışanlara adalet ve tarafsızlığı sağlayarak, herkese fayda sağlayan pozitif ve üretken bir çalışma ortamı yaratabilirler. Öğretmenlerin kendilerine adil davranılmasına yönelik algılarında okul yöneticilerinin denetim becerilerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada ortaokul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 501 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin Denetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel örgütsel adalet algıları ve etkileşimsel adalet algıları yüksek, dağıtım ve işlemsel adalet algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin denetim becerilerinin iyi olduğunu göstermektedir. Öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme, okul müdürlerinin en başarılı oldukları alanlar olarak tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerle yapılan karşılaştırmalar; öğretmenlerin işlemsel, dağıtım ve etkileşimsel adalet algılarının yaş, cinsiyet ve yöneticilerle çalışma süresine göre farklılaştığını, okul müdürlerinin denetim becerilerinin ise yaşa göre farklılaştığını göstermiştir. Korelasyon analizine göre, okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme becerileri ile öğretmenlerin etkileşimsel ve genel örgütsel adalet algıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin takım oluşturma becerileri ile örgütsel adaletin tüm boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, diğer araştırmalar ile tartışılmıştır. Okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında takım liderliği ve etkili iletişimi sağlayan adayların belirlenmesi için bir sistem geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, Denetim becerileri, Okul müdürü, Ortaokul öğretmeni.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 161-178

Araştırma Makalesi

164

Gönderim: 2023-08-11

Kabul: 2023-09-26

Önerilen Atıf

Yılmaz Öztürk, Z. & Uygun, C. (2023). Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 161-178 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1341588>

² Bu makale, ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü" başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim toplumu ve bireyi her alanda geliştiren en önemli olgudur. Toplumlar ve bireyler eğitim sayesinde çağa ayak uydurur, geleceğin dünyasına en iyi şekilde hazırlanır. Eğitim hizmetini sunan en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapmaları bireyi ve toplumu en iyi şekilde eğitmeleri anlamına gelmektedir (Özsoy, 2014). Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri, eğitim ve öğretim sisteminin işleyişinin kontrol edilmesi, eksiklerin tespit edilmesi, rehberlik ve yönlendirmelerin yapılması da denetim ile sağlanmaktadır. Denetim tüm örgütler için vazgeçilmez bir eylemdir. Örgütlerin verimliliği, düzenli kalması, açık olması, dinamik olması ve sürekli güçlü kalması denetime bağlıdır (Yılmaz, 2019). Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da denetim çok önemli bir süreçtir. Denetim örgütsel faaliyetlerin kabul edilen hedefler doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2007). Denetim, planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işleyişini izleme ve düzeltme sürecidir (Başaran, 2000).

Türk eğitim sisteminde denetim, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda bakanlık ya da yerel amir görevlendirmesiyle il düzeyindeki eğitim müfettişleri tarafından okul tür ve düzeyleri bağlamalı hazırlanan denetim rehberleri bağlamalı gerçekleştirilirken (Toprakçı ve Bulut, 2021; Akbal ve Toprakçı, 2021) sınıf/ders denetim görevleri kaldırılmış ve bu görev okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2014). Ders denetimi eğitim/maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar bu geçişte itici güç olmuştur (Toprakçı ve Acar, 2021),. Okul müdürlerinin okuldaki öğretimin lideri pozisyonunda olmaları, denetimin rehberlik ve geliştirme işlevi, okul yöneticilerinin etkili okulu oluşturmadaki anahtar rolü, öğretmenlerin performansının okul yöneticisi tarafından geliştirilmesi gerektiği ve öğretimin daha iyi denetlenebileceği düşüncesi, öğretmenleri denetleyecek olan denetmen sayısının yetersizliği, denetmenlerin süresinin kısıtlı olması ve denetim sistemindeki eksiklikler gibi sebeplerden dolayı okullarda eğitim denetiminde okul müdürlerinin rolü artmıştır (Yılmaz, 2019). Okul müdürlerinin denetimdeki rollerinin artması sonucunda, eğitim örgütlerinde aldıkları kararlar ile tüm çalışanlara adalet ve tarafsızlığı sağlayarak, okulun tüm paydaşlarına fayda sağlayan pozitif ve üretken bir çalışma ortamı yaratabilirler.

Örgütlerde çalışanların adaletsizlik algıları, hak ettiklerini alamamaları, sorumluların cezalandırılmaması, verilen cezaların hafif veya yüklü olması ve ceza verme yöntemlerinin adaletli olmamasından kaynaklanmaktadır (Trevino, 1992). İş görenleri kendilerine adil davranılmasına olan görüşleri ve inanma düzeyleri ile tanımlanan örgütsel adalet algısı, iş görenlerin performanslarını ölçme, ödüllendirme, aylık ya da farklı gelir sağlama yöntemleriyle şekillenmektedir (Greenberg, 1987). Bireylerin çalışma ortamlarına olumlu adalet algılarıyla bakmaları, görevlerini yerine getirmeye pozitif yönde yansıtacak ve kendilerini daha değerli hissedeceklerdir. Çalışanlarda olumlu adalet algısı, yöneticileriyle ve çalışma arkadaşlarıyla güvene dayalı bir ilişki kurduracaktır (Altunay, 2017; Öztürk ve Vatansever, 2020). Örgütsel adalet güveni artırdığı için güven de bireye örgüte ait olma duygusu ve bağlılık kazandırmaktadır. Böylece birey örgütün gelişmesi, kaliteli, yenilikçi ve katma değeri yüksek hizmet üretiminde kendine pay çıkarmaktadır (Tunalı ve Peker, 2020). Üst-ast ilişkisinde karşılıklı bağımlılık nedeniyle güven gereklidir. Astlar kişisel hedeflere, kariyer gelişimine ve maaş kazanımına ulaşmak için en yakın amirlerine bağlıdır. Burada güven davranışsal bir niyet olup, bir başkasının becerisine ve bilgisine güvenme isteğine atıfta bulunmaktadır (Gillespie, 2003). Astların üstlere güvenini sağlamaya yönelik sezgisel durum, günlük kişilerarası etkileşimlerde kendilerine yapılan davranışların adaleti olan denetimsel etkileşim adaletiyle ilişkilidir (Lam, Loi ve Leung, 2011). Yöneticiler, denetim fonksiyonunu kullanarak çalışan memnuniyetini artıran bir çalışma ortamı yaratmaya çalışırken, bireysel performansı optimize etmeyi hedeflemektedirler (Gabler ve Hill, 2015). Okul yöneticilerinin öğretim liderleri olarak öğretmenlerin gelişimini ve öğretim uygulamalarını desteklemeleri de önemlidir (Livers vd., 2022). Ayrıca okul yöneticilerinin durumsal faktörlere göre liderliği öğretmenlerle paylaşımlarının da alt düzey liderlik oluşumu ve takım çalışmasını desteklediği savunulmaktadır. Takım üyeleri, görüşleri bir ölçüde temsil edilen diğer personel adına önemli politika ve rutin yönetim kararlarının alınmasına dâhil olmaktadır (Wallace, 2001). Böylece okullarda karar alma süreçlerine dâhil olan öğretmenlerin, kendi görüşlerinin de dikkate alınması sayesinde alınan kararların daha adil olduğunu algılamaları olasıdır. Gabler, Nagy ve Hill (2014) eşitlikçi liderlerin, çalışanların görüş ve tercihlerini dikkate alan denetimler için süreç ve prosedürler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Eşitliğe dayalı

denetimin tam potansiyeline ulaşmak için öğretmen eğitiminde özgür düşünceye sahip bir klinik denetim çerçevesi doğrultusunda kültürel olarak duyarlı, bireysel farklılıkları gözetim denetim süreçlerine geçiş yapılmalıdır (Jacobs, 2014; Livers vd., 2022).

Öte yandan iş motivasyonu teorileri, açık ve ölçülebilir performans çıktılarına dayalı değerlendirmenin, çalışanların işe yönelik çabalarının ve katkılarının adil bir şekilde değerlendirilmesine dayalı olarak ödüllendirildiği inancını artırması gerektiğini öne sürmektedir (Adams, 1963; Porter ve Lawler, 1968). Yöneticilerin çalışanlara yönelik davranışlarının adilliği; karar verme makamlarının kararları iletmeye ne ölçüde doğru, saygılı ve düşünceli oldukları ve kararların gerekçesini ne ölçüde haklı çıkardıkları veya açıkladıkları temelinde değerlendirilmektedir (Simons ve Roberson, 2003). Ayrıca insanlar net standartların ve kabul edilebilir iletişim kanallarının var olduğunu algıladıklarında, bu standartları karşılamak için daha fazla çalışmakta ve bu standartlara dayalı olduklarında ödülleri adil olarak kabul etmektedirler (Folger ve Konovsky 1989; Brockner ve Siegel, 1996). Bu nedenle yönetsel kontrol ve denetim stratejilerinin, dağıtım adaleti üzerindeki olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Kurland ve Egan, 1999).

Okul müdürlerinin çoğu, yeterliliklerini hizmet içi eğitim veya denetimler yoluyla kazanmaktadır (Wiyono, 2018). Yukarıda belirtilen iletişim ve işbirliği, kişilerarası güven oluşturma ve takım çalışması, çatışma yönetimi, çalışanların kişisel farklılıkları, görüş ve tercihlerini göz önünde bulundurarak demokratik kararlar alma, yetki devri, kariyer ve eğitim açısından öğretmenleri geliştirme ve güçlendirme gibi hususlar, okul yöneticilerinin denetim becerilerini oluşturan en önemli bileşenlerdir (Özdemir, 2019). Yukarıdaki literatür bulguları incelendiğinde, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenleri pek çok açıdan etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerine adil davranılmasına yönelik algılarında okul yöneticilerinin denetim becerilerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Literatür incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve okul yöneticilerinin denetim becerileri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü belirlemesi açısından okul yöneticilerine eksiklerini ve yeterliliklerini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici denetim becerileri algılarının öğretmenlerde örgütsel adalet algısını nasıl etkilediği ortaya konulması hedeflenmektedir. Okul yöneticileri, araştırma sonucunda kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri gereken alanları görme imkânına sahip olması bakımından önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerin denetim becerileri arasında bir ilişki olabileceğinden hareketle, "Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü nedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
3. Ortaokul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin denetim becerileri, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 23.12.2020 tarih ve 01 nolu toplantısında alınan 06 nolu karar ile alınan etik kurul izni ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evren büyüklüğüne göre örneklem seçimini hesaplamak için [Balci \(2007\)](#) tarafından belirtilen formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{N.P.Q.Z \propto^2}{(N-1).d^2}$$

Formüle göre %5 hata payı ile araştırmada kullanılan veriler yerlerine yazıldığında örneklem sayısı Tablo 1'deki gibi ortaya çıkmıştır. Örneklem seçiminde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gaziantep'teki resmi ortaokulların öğretmen sayılarını gösteren "2020-2021 öğretim yılı resmi ortaokul istatistikî bilgileri"ne ulaşılmıştır. Bu ortaokullarda görev yapan öğretmenler kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacıya yakın ve erişimi kolay katılımcıları seçmekte, bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır ([Yıldırım ve Şimşek, 2008](#)).

Tablo 1. Evren ve örnekleme alınan okul ve öğretmenlerin dağılımı

Evren		Örneklem	
Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
209	7659	24	501

7659 öğretmenden formül ile hesaplanan örneklem sayısı 366 kişi olarak belirlenmiştir. Ancak hata payını olabildiğince azaltmak için veri toplama süreci 501 kişide sonlandırılmıştır. Bu nedenle evrenden 501 kişiye ulaşmak sayesinde hata payı yaklaşık %2'ye düşürülmüştür. Kişisel bilgi formunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	279	55.7
	Erkek	222	44.3
Yaş	25-29 Yaş	304	60.7
	30-34 Yaş	158	31.5
	35 Yaş ve üzeri	39	7.8
Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	1-3 Yıl	380	75.8
	4-6 Yıl	115	23.0
	7-9 Yıl	2	0.4
	9 Yılden Fazla	4	0.8
Toplam		501	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların %55.7'sinin kadın, %44.3'ünün erkek olduğu; %60.7'sinin 25-29 yaş, %31.5'inin 30-34 yaş, %7.8'inin 35 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu; %75.8'inin 1-3 yıl süre ile, %23'ünün 4-6 yıl süre ile, % 0.4'ünün 7-9 yıl süre ile, %0.8 'inin 9 yıldan fazla aynı yöneticiyle çalıştığı belirlenmiştir. Kişisel bilgi formunda 20-24 yaş aralığı bulunmasına rağmen katılımcılardan hiçbirisi bu yaş aralığında olmadığı için tabloda gösterilmemiştir. Tablo 2'ye göre aynı yönetici ile çalışma sürelerine bakıldığında çoğunluğun (% 75.8) 1-3 yıl süre olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak yönetici kadrolarındaki atamalar veya yer değiştirmeler gibi nedenler düşünülebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde yer alan kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İkinci bölümde kullanılan Denetim Becerileri Ölçeği, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin denetim becerilerini ölçmektedir. Ölçek [Özdemir \(2019\)](#) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirliliği sağlanmıştır. 5'li Likert türündeki ölçek farklılıklarla baş etme (15 madde), takım oluşturma (13 madde) ve öğretmeni geliştirme (7 madde) boyutlarını kapsamaktadır. Ölçek geneline ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizine göre, Denetim Becerileri Ölçeğinin cronbach alfa değeri 0.988 olarak

hesaplanmıştır. Ölçekte alt boyutlar için cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.939, 0.852, 0.988 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde kullanılan Örgütsel Adalet Ölçeği, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li Likert türündeki ölçek dağıtımsal (5 madde), işlemsel (6 madde) ve etkileşimsel adalet (9 madde) boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında cronbach alfa değeri dağıtımsal adalet boyutu için 0.79, işlemsel boyut için 0.90, etkileşimsel boyut için 0.94 ve ölçeğin tümü için ise 0.94 olarak hesaplanmış ve varyansın % 66,74'ünü açıkladığı belirtilmiştir (Dağlı, Baysal ve Korkut, 2013). Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizine göre örgütsel adalet ölçeğinin cronbach alfa katsayısı 0.944 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte alt boyutlar için cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.932, 0.853, 0.860 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 paket istatistik programından faydalanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler için normallik dağılımına bakmak amacıyla Tabachnick ve Fidell (2014) tarafından sunulan çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 / -1.5 aralığında olma kriteri baz alınmıştır. Bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçek ve alt ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Farklılıklarla Baş Etme	-0.046	-0.694
Takım Oluşturma	-0.574	-1.158
Öğretmeni geliştirme	0.366	-0.809
Denetim Becerileri Ölçeği	0.366	-0.809
Dağıtımsal adalet	-0.724	0.351
İşlemsel Adalet	0.934	-0.587
Etkileşimsel Adalet	0.387	-0.808
Örgütsel Adalet Ölçeği	0.963	0.807

168

Öğretmen algılarının demografik değişkenlerden cinsiyete göre farklılıklarının analizinde ise t-testi; yaş ve aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenlerine göre farklılıkların analizinde varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılığın hangi değişkenden kaynaklandığını bulmak için Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yöneticilerin denetim becerilerinin algılanan örgütsel adaleti yordama durumunu test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Denetim Becerileri Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeğinin kesme puan aralıkları ise "1.0-1.8, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20, 4.21-5.00" şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada katılımcılara uygulanan denetim becerileri ve örgütsel adalet ölçeklerinden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Alt problemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algıları

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öncelikle okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler yorumlanmıştır.

Katılımcıların denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların denetim becerileri ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Farklılıklarla Baş Etme	501	3.97	0.84	Yüksek
Takım Oluşturma	501	3.62	0.96	Yüksek
Öğretmeni Geliştirme	501	3.99	0.80	Yüksek
Denetim Becerileri Ölçeği	501	3.99	0.84	Yüksek

Tablo 4’den elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin denetim becerilerine ilişkin en yüksek puanın öğretmeni geliştirme boyutu ($\bar{X}$ =3.99) olduğu, bu boyutu farklılıklarla baş etme ($\bar{X}$ =3.97) ve takım oluşturma ($\bar{X}$ =3.62) izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin denetim becerileri ve altboyutlarına ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin denetim becerilerini başarılı olarak algıladıkları söylenebilir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler yorumlanmıştır.

Katılımcıların örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların örgütsel adalet ölçeği puanları tanımlayıcı istatistik

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Dağıtımsal Adalet	501	2.96	1.10	Kararsızım
İşlemsel Adalet	501	2.98	0.21	Kararsızım
Etkileşimsel Adalet	501	3.79	0.65	Katılıyorum
Örgütsel Adalet Ölçeği	501	3.34	0.63	Katılıyorum

Tablo 5’e göre katılımcıların örgütsel adalet algısına ilişkin en yüksek puan ortalaması etkileşimsel adalet ($\bar{X}$ =3.79) aittir. Örgütsel adalet genel ölçek puanına bakıldığında, katılımcıların örgütsel adalet algıları puan ortalamasının ($\bar{X}$ =3,34) “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dağıtımsal ($\bar{X}$ =2.96) ve işlemsel adalet ($\bar{X}$ =2.98) algıları puan ortalamasının ise etkileşimsel adalet algısı puan ortalamasına göre daha düşük düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

3. Ortaokul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süre değişkenleri bağlamı öğretmen algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak okul müdürlerinin denetim becerilerinin, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre denetim becerileri puan değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların cinsiyetine göre denetim becerileri ölçeği t testi

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Farklılıklarla Baş Etme	Kadın	279	3.96	0.83	-0.59	499	0.56
	Erkek	222	4.00	0.83			
Takım Oluşturma	Kadın	279	3.59	0.95	-0.76	499	0.45
	Erkek	222	3.66	0.98			
Öğretmeni Geliştirme	Kadın	279	3.98	0.80	-0.23	499	0.82
	Erkek	222	4.00	0.81			

Tablo 6’da bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetine göre denetim becerileri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t(-0.59), t(-0.76), t(-0.23), p>0.05]. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin farklılıkla baş etme, takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme becerilerinin, öğretmenlerin cinsiyeti açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların yaşlarına göre denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre denetim becerileri alt boyutlarından Farklılıklarla Baş Etme boyutundan alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (p>0.05). Diğer denetim becerileri alt boyutlarından Takım Oluşturma (F=3.350; p=0.02) ve Öğretmeni Geliştirme (F=2.776; p=0.04) boyutlarından alınan puan ortalamalarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu

belirlenmiştir. Yaş grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin Takım Oluşturma ve Öğretmeni Geliştirme puanlarının 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla anlamlı olarak düşük olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların yaşına göre denetim becerileri ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Farklılıklarla Baş Etme	25-29 Yaş	304	3.94	0.80	2.24	0.08	
	30-34 Yaş	158	3.97	0.83			
	35-44 Yaş	39	4.25	0.95			
Takım Oluşturma	25-29 Yaş	304	3.54	0.93	3.35	0.02*	25-29 < 35-44
	30-34 Yaş	158	3.69	0.96			
	35-44 Yaş	39	3.97	1.14			
Öğretmeni Geliştirme	25-29 Yaş	304	3.94	0.79	2.78	0.04*	25-29 < 35-44
	30-34 Yaş	158	4.00	0.80			
	35-44 Yaş	39	4.30	0.87			

* $p < 0.05$

Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre denetim becerileri ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Farklılıklarla Baş Etme	1-3 Yıl	380	4.00	0.81	2.44	0.06
	4-6 Yıl	115	3.85	0.86		
	7-9 Yıl	2	5.00	0.00		
	9 Yılden fazla	4	4.44	0.65		
Takım Oluşturma	1-3 Yıl	380	3.62	0.95	1.12	0,34
	4-6 Yıl	115	3.61	0.99		
	7-9 Yıl	2	2.75	0.35		
	9 Yılden fazla	4	4.25	0.87		
Öğretmeni Geliştirme	1-3 Yıl	380	4.02	0.79	1.79	0,15
	4-6 Yıl	115	3.87	0.85		
	7-9 Yıl	2	4.54	0.25		
	9 Yılden fazla	4	4.47	0.61		

170

Tablo 8'de tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre, denetim becerileri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p > 0.05$). Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin farklılıkla baş etme, takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme becerilerinin, öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalıştıkları süreler açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

4. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süre değişkenleri bağlamı örgütsel adalet algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların cinsiyetine göre örgütsel adalet ölçeği t testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Dağıtımsal Adalet	Kadın	279	2.99	1.12	0.680	499	0.50
	Erkek	222	2.92	1.10			
İşlemsel Adalet	Kadın	279	2.96	0.22	-2.125	499	0.03*
	Erkek	222	3.00	0.21			
Etkileşimsel Adalet	Kadın	279	3.76	0.67	-0.919	499	0.36
	Erkek	222	3.82	0.64			

*p<0.05

Tablo 9'daki bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetine göre işlemsel adalet boyutuna ait puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2.125$; $p<0.05$). Buna göre, erkeklerin işlemsel adalet algılarının kadınlara oranla anlamlı şekilde yüksek puanlandığı görülmüştür. Örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarında [$t(0.680)$, $t(-0.919)$, $p>0.05$] öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların yaşına göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların yaşına göre örgütsel adalet ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Dağıtımsal Adalet	25-29 Yaş	304	2.87	1.05	3.302	0.02*	25-29<35 Yaş üzeri
	30-34 Yaş	158	3.04	1.13			
	35 Yaş üzeri	39	3.37	1.34			
İşlemsel Adalet	25-29 Yaş	304	3.00	0.21	1.337	0.26	
	30-34 Yaş	158	2.97	0.22			
	35 Yaş üzeri	39	2.93	0.24			
Etkileşimsel Adalet	25-29 Yaş	304	3.74	0.66	2.381	0.07	
	30-34 Yaş	158	3.82	0.63			
	35 Yaş üzeri	39	3.99	0.73			

*p<0.05

Tablo 10'daki tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adaletin işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ($F=3.302$; $p=0.02$) boyutuna ait ortalama puanın yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yaş grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının 35 yaş üzeri aralığındaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre örgütsel adalet ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Dağıtımsal Adalet	1-3 Yıl	380	2.98	1.10	4.095	0.01*	9 yıldan fazla<1-3 Yıl 9 yıldan fazla<4-6 Yıl
	4-6 Yıl	115	2.95	1.10			
	7-9 Yıl	2	3.60	0.85			
	9 Yıldan fazla	4	1.10	0.12			
İşlemsel Adalet	1-3 Yıl	380	2.99	0.21	0.980	0.40	
	4-6 Yıl	115	2.96	0.23			
	7-9 Yıl	2	2.84	0.47			
	9 Yıldan fazla	4	2.92	0.10			
Etkileşimsel Adalet	1-3 Yıl	380	3.80	0.66	1.221	0.30	
	4-6 Yıl	115	3.72	0.64			
	7-9 Yıl	2	4.17	0.55			
	9 Yıldan fazla	4	4.23	0.39			

*p<0.05

Tablo 11'e göre örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ($F=4.095$; $p=0.01$) boyutundan alınan puan ortalamalarının, öğretmenlerin yöneticilerle çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılıkları belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda 9 yıldan fazla süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının, 1-3 yıl ve 4-6 yıl süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde

düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Öğretmenlerin yöneticilerle çalışma sürelerine göre, örgütsel adaletin diğer alt boyutlarından işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

5. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen alguları ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasında ilişki

Araştırmanın beşinci alt probleminde denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyon testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Denetim becerileri ile örgütsel adalet algısı ölçekleri Pearson korelasyon testi sonuçları

Ölçekler		Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Adalet
Farklılıklarla Baş Etme	r	-0.074	0.079	.772**	.534**
	p	0,098	0.076	0.000	0.000
Takım Oluşturma	r	.139**	.097*	.650**	.596**
	p	0.002	0.029	0.000	0.000
Öğretmeni Geliştirme	r	-0.079	0,086	.874**	.608**
	p	0.078	0.054	0.000	0.000
Denetim Becerileri	r	-0.079	0.086	.874**	.608**
	p	0,078	0.054	0.000	0.000

**p<0.01

Tablo 12’ye göre denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .608$, $p < 0.01$) tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bulgular incelendiğinde, denetim becerilerinin farklılıklarla baş etme boyutunun etkileşimsel adalet ile yüksek pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu ($r = .772$, $p < 0.01$) belirlenirken, örgütsel adalet ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .534$, $p < 0.01$) görülmüştür. Denetim becerilerinin takım oluşturma boyutu ile dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı (sırasıyla $r = .139$, $p < 0.01$ ve $r = .097$, $p < 0.05$), takım oluşturma ile etkileşimsel adalet arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ($r = .650$, $p < 0.01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Denetim becerilerinin öğretmeni geliştirme boyutu ile etkileşimsel adalet arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .874$, $p < 0.01$), öğretmeni geliştirme ile örgütsel adalet ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .608$, $p < 0.01$) belirlenmiştir (Köklü vd., 2007).

Korelasyon bulgularına göre farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme boyutlarının örgütsel adalet algısıyla aynı özellikler gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan, takım oluşturma değişkeninin örgütsel adaletin tüm boyutlarıyla anlamlı ilişkili olduğunun bulunması, bunun öğretmenler açısından okul müdürlerinin denetim becerileri arasında daha fazla öneme sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6. Okul müdürlerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordaması

Araştırmanın altıncı alt probleminde okul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adaleti yordama durumu test edilmiştir. Bu amaçla değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Denetim becerilerinin örgütsel adaleti yordama durumuna yönelik regresyon analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Denetim Becerileri Ölçeği	Sabit	2.142	.071	-	30034	.000*
	Örgütsel Adalet	.300	.018	.608	17.100	.000*
	Ölçeği					

*p<0.05 Determinasyon Katsayısı R=0.608; R²=0.369; F=292.426 p=.000

Tablo 13’e göre değişkenler arasındaki regresyon analizi sonucunda, F testinin anlamlılık değeri 0.05’ten küçük olduğundan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=292.426; p=.000). Bu sonuç, regresyon modelinin yordama için kullanılabilir olduğu anlamına gelmektedir. β parametresinin pozitif

olması, denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu, bu iki değişkenden birinin düzeyinin artması durumunda diğ erinin de artacağını göstermektedir. β parametresi için $p=0.000$ olması nedeniyle bu yordamanın anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Modelin R^2 (determinasyon katsayısı) değ eri denetim becerileri için 0.369 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla denetim becerileri örgütsel adaletteki varyansın %36,9'unu açıklamaktadır. Denetim becerilerindeki bir birimlik artış, örgütsel adalet algısında 0.30'luk bir artışa denk gelmektedir. Ayrıca %95 güven aralığında p değ erinin iki yönlü anlamlılık değ eri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Bu durumda denetim becerilerinin örgütsel adalet üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı yordayıcı gücü olduğu söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Denetim becerilerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin denetim becerilerinin iyi olduğunu göstermiştir. Öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme, okul müdürlerinin en başarılı oldukları alanlar olarak tespit edilmiştir. Bulguya paralel olarak [Makin vd. \(2018\)](#) ve [Villanueva vd. \(2021\)](#) okul yöneticilerinin denetim becerilerini yüksek düzeylerde bulmuşlardır. [Özdemir \(2019\)](#) yöneticilerin farklılıklarla baş etme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, öğretmeni geliştirme boyutunun zıt şekilde en düşük düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Genel anlamda denetim becerilerine yönelik puanların da orta-yüksek düzeyde olduğu ortak bir bulgudur. Öğretmeni geliştirme açısından becerilerin daha zayıf algılanması, öğretmenlerin okul müdürlerinden meslek ve kişisel gelişimlerine yönelik beklentileri olduğunu göstermektedir. Farklılıklarla baş etme becerilerinin alanyazında genellikle çatışma yönetimi becerileri kapsamında incelendiği söylenebilir. [Ghaffar \(2009\)](#) okul müdürlerinin farklılıklarla baş etmede arabuluculuk, müzakere, kaçınma, işbirliği gibi stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Farklılıklarla baş etme becerileri açısından [Msila \(2012\)](#) tarafından yapılan araştırmada ise, yalnızca birkaç okul müdürünün çatışma yönetimi için yeterince hazır olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin farklılıklarla baş etmede çatışmanın rolünü yanlış anlama eğiliminde oldukları ve çatışmadan derhal kaçınılması veya durdurulması gerektiğini savundukları gözlemlenmiştir. [Mehrad \(2019\)](#) okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ile çatışma yönetimi tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlere işbirlikçi yaklaşımın yöneticilerin öz-yeterliklerini olumlu etkilediği, farklılıklarla baş etmekten kaçınmanın ise verimliliği olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

173

Yapılan çalışmada okul müdürlerinin takım oluşturma becerilerinin öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme becerilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca genç ortaokul öğretmenlerinde takım oluşturma becerisi algısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. [Yirci ve Demir \(2019\)](#) okul müdürlerinin takım liderliklerinin "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğunu desteklerken, öğretmenlerin yaşı açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. [Barutcu \(2020\)](#) ve [İnan \(2022\)](#) benzer biçimde okul müdürlerinin takım liderlik davranışını sergilediklerini belirtirken, bunun öğretmen motivasyonunu da artırdığı ve iyi takım oluşturulduğunda başarısının sağlandığı tespit edilmiştir. [Ertürk ve Argon \(2019\)](#) okullarda etkili takımların oluşturulması amacıyla müdürlerin görev dağılımını etkili yapmalarını, takım yöneticilerinin bireysel özelliklerini ve takım çalışma sürecini ön plana çıkarmışlardır. Genç öğretmenlerde takım oluşturma becerisine yönelik zayıf algının nedenleri, gençlerin daha yenilikçi olmaları ve okul müdürlerinden beklentilerini yüksek olmasına bağlanabilir.

[Moller ve Eggen \(2005\)](#) müdürlerin yönetim işlevi yerine resmi liderliğin tamamen bir takım çalışması olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden günlük okul işlerinde önemli sorumluluk almaları ve kararlar almalarının beklendiği tespit edilmiştir. Okul müdürleri ve takımlar arasında gücün güvenilir kullanımı yoluyla güven geliştirilebileceği eklenmiştir. Farklı takım biçimleri, çağdaş organizasyonlarda etkililiğe ulaşmada kilit roller oynayabilir. Günümüz örgütlerinin karşılaştığı artan karmaşıklık ve değişim nedeniyle, takım başarısını sağlayan ve kolaylaştıran liderlik uygulamalarının da gelişmesi gerektiği öne sürülmüştür ([Manz, Pearce ve Sims, 2009, s.179](#)). [Barnett ve McCormick \(2012\)](#) keşfedici analizleri sayesinde üç farklı okulda karmaşık çevresel olayların tek liderden takım merkezli liderliğe geçişi gerektirdiğini göstermişlerdir. Çalışmadaki okul müdürleri, ekip lideri

rolünü yerine getirerek ve ekip geliştirme, yönetim ve etkinlik sağlamak için liderlik işlevlerini esnek bir şekilde uygulayarak kritik rol oynamışlardır.

Örgütsel adalet algı düzeylerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel örgütsel adalet algıları ve etkileşimsel adalet algıları "katılıyorum", dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının ise "kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalarda da örgütsel adaletin genellikle "kararsızım" veya "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülürken, etkileşimsel adaletin diğer boyutlara göre daha olumlu algılandığı gözlemlenmiştir (Polat ve Celep, 2008; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015). Akman (2018) kamu okullarında görev yapan öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adaleti "kararsızım" düzeyinde bulmuştur. Uludağ (2018) ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada örgütsel adalet algısının "katılıyorum" düzeyinde olduğunu bulmuştur. Tekcan (2019) öğretmenlerin örgütsel adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının yüksek düzeyde, dağıtımsal adalet algılarının ise çok "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğunu gözlemlemiştir. Çeçen (2019) örgütsel adalet algısı açısından öğretmenlerin işlemsel ve dağıtımsal adalet konusunda kararsız kalırken, etkileşimsel adaleti daha olumlu gördüklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler arasındaki örgütsel adalet algısındaki farklılıkların, okullarda çalışan farklı okul müdürlerinin bireysel özelliklerinden, yönetim tarzlarından ve örgüt yapısından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin denetim becerileri yalnızca yaşa göre farklılaşmıştır. Öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme puanlarının 35 yaş üzeri aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Denetim becerileri ile ilişkili çalışmalarda, yöneticilerin denetim becerilerinin demografik özelliklerle farklılaşmadığı belirlenmiştir (Tan, 2016; Uzman, 2019). Özdemir (2019) farklılıklarla baş etme, öğretmeni geliştirme ve takım oluşturma becerilerinin kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Uzman (2019), ilkokul yöneticilerinde denetim becerilerinden iletişim becerileri algısının yaşa göre farklılaşmadığını, Tan (2016) ise okul yöneticilerinin çatışma yönetim becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Cinsiyete ilişkin bulgularda, erkeklerin işlemsel adalet algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun, ortaokullardaki erkek yönetici sayısının fazla olmasıyla ve erkek öğretmenlere yönelik kararlara katılım ve diğer örgütsel işlemler açısından pozitif ayrımcılık yapımlarıyla ilgili olabilir. Bulgulara paralel olarak Polat ve Celep (2008) erkek öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Polat (2007) erkek öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Burada da benzer biçimde erkek yöneticilerin erkek öğretmenlerle iletişimlerinin daha iyi olması ve okul yöneticileri tarafından sergilenen davranışların ve işlemlerin daha adil algılanması söz konusudur. Çeçen (2019) okullarda özellikle çocuk sahibi olan kadın öğretmenlerin varlığının, okuldaki dağıtıma yönelik işlemlerde adaletsizlik yarattığını tespit etmiştir. Diğer yandan Dağlı vd. (2013) kadın öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Titrek (2009) tarafından yapılan araştırmada da paralel bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olma nedeni, kadınların erkeklere göre daha uyumlu ve grup temelindeki refahı daha çok düşünmeleri olabilir. Bu uyum ve grup çıkarlarını düşünme eğilimi nedeniyle kadınların bazı adil olmayan durumlar karşısında sessiz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Schermerhorn, Hunt ve Osborne, 2002). Denetim becerileri açısından bakıldığında, Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada farklılıklarla baş etme becerisindeki kadın öğretmen algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenirken, bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Okul müdürlerinin takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme boyutları açısından kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri neredeyse aynı bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının 35 yaş üzeri öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Daha genç öğretmenlerin adalet algılarının az olması, kuşaklar arası değer farklılıklarından kaynaklanabilir. Karaman (2021) öğretmenlerin yaş ve kıdemlerinin artmasıyla örgütsel adalet algılarının azaldığını belirlemiştir. Ünlü vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu gösterilmiştir.

Yöneticiyle çalışma süresine ilişkin bulgulara, 9 yıldan fazla süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının, 1-3 yıl ve 4-6 yıl süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada örgütsel adalet ve denetim becerileri arasında pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme becerileri arttıkça öğretmenlerin etkileşimsel ve örgütsel adalet algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin takım oluşturma becerileri, örgütsel adaletin tüm boyutlarını olumlu etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretmeni geliştirme becerileri arttıkça öğretmenlerin etkileşimsel ve örgütsel adalet algıları artmaktadır.

Akman (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif ve orta-yüksek düzeylerde ilişki belirlenmiştir. Bir meslek yüksek okulunda yapılan çalışmada da yöneticilerin algıladıkları farklılıklara göre yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm boyutları arasında anlamlı ilişkiler keşfedilmiştir (Tekcan, 2019).

Sze, Voon, Lik, Xian ve Loo(2014) ortaokullarda öğretmen geliştirme bakımından öğretmenlerin algıladıkları psikolojik güçlendirmenin, örgütsel bağlılık aracılığıyla işlemsel ve dağıtımsal adaleti anlamlı şekilde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Nazari, Homayuni ve Yekyatar (2013) yöneticilerin iletişim becerilerinin örgütsel adalet ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Farklılıklardan kaynaklı sorunlara çözüm bulmak ve takımlar oluşturmak için öğretmenler arasında iyi ilişkiler geliştirmek, denetim becerisi algısını artıracaktır. İletişim insanların birbirleriyle ilgilenmesi, ilişkilerini geliştirmesi, sorunlarına çözüm bulması ve kendini ifade etmesi için kilit roledir. Bu çıktıların elde etmek, öğretmen arasında iyi ve etkili bir iletişime bağlıdır (Gülbahar ve Sivaci, 2018).

Regresyon analizinden elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı yordadığını göstermiştir. Literatürde okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl yordadığına dair doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte, denetim becerileri arasında olan takım oluşturma, iletişim becerileri, çatışma yönetimi, yönetici desteği gibi unsurların örgütsel adalet etkisi bazı çalışmalarda incelenmiştir. Özdemir'e (2019) göre iletişim ve işbirliği, kişilerarası güven oluşturma ve takım çalışması, çatışma yönetimi, çalışanların kişisel farklılıkları, görüş ve tercihlerini göz önünde bulundurarak demokratik kararlar alma, yetki devri, kariyer ve eğitim açısından öğretmenleri geliştirme ve güçlendirme gibi hususlar, okul yöneticilerinin denetim becerilerini oluşturan en önemli bileşenlerdir. DeConinck (2010) algılanan yönetici tarafından sunulan desteğin işlemsel adalet ve örgütsel güven arasında bir aracı görevi gördüğünü göstermiştir. Etkileşimsel adalet, algılanan denetim desteğiaracılığıyla denetime duyulan güvenin hem doğrudan hem de dolaylı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Dağıtımsal adalet, algılanan yönetici desteği aracılığıyla dolaylı olarak örgütsel güven ile ilişkili bulunmuştur. Hakim, Mukhtar ve Abdullah (2017) ilkokullarda oluşturulan takım özelliklerinin, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adalet üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca takım özelliklerinin ve örgütsel adaletin öğretmen iş performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sunulan öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki başlık altında toplanmıştır.

1. Uygulayıcılara öneriler

Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme becerilerine ait puanlara kıyasla, takım oluşturma becerilerinin az puana sahip olmasına yönelik olarak okul örgütlerinde yöneticilerin seçimi ve atanmasında takım liderliği ve etkili iletişimi sağlayan adayların belirlenebilmesi için bir sistem geliştirilebilir. Okul müdürlerinin etkili takım liderliği sergilemelerinde Türkiye genelinde yapılan sınavların bir rekabete dönüşmesi engellenerek ortaokullardaki öğretmen-yönetici çatışmaları da azaltılabilir.

Genç öğretmenlerin, okul müdürlerinin takım oluşturma becerilerini daha düşük algıladıkları görülmüştür. Bu hususta okul müdürlerinin güncel teknolojik yenilikleri takip etmeleri ve göreve yeni başlayan genç öğretmenlerle iletişimlerini artırmaları önerilmektedir. Son olarak MEB tarafından okul müdürlerine yönelik etkili iletişim, denetim becerileri, örgütsel adalet, örgüt kültürü, örgüt iklimi gibi konularla ilgili hizmet içi eğitimlerin ve kursların sunulması önerilebilir.

2. Araştırmacılara öneriler

Literatürde ortaokul okul müdürlerinin denetim becerileri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi gösteren çalışma olmadığı için gelecek çalışmalarda bu ilişkiyi farklı okul türlerinde ve örneklemelerde test etmek, değişkenler arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Okul müdürlerinin denetim becerileriyle başka değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. (Örneğin; örgütsel bağlılık, öğretmenlerin içsel motivasyonu, görev performansı, eğitim-öğretim kalitesi vs. olan etkisi gibi). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının başka değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir. (Örneğin; okul iklimi, okul müdürlerinin liderlik tarzları, işe yoğunlaşma gibi).

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Akbal, I. & Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 171-189. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1531812>
- Akman, Y. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme yeterlikleri ile örgütsel adalet ilişkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 611-626. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.368751>
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A.
- Barutcu, A. (2020). *Okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in senior executive leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 653-671. <https://doi.org/10.1177/1741143212456909>
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Feryal Matbaası.
- Brockner, J., & Siegel, P. (1996). Understanding the interaction between procedural and distributive justice: The role of trust. R. M. Kramer & T. R. Tyler (Ed.), *Trust in organizations: frontiers of theory and research* içinde (pp.390-413). Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çeçen, M. (2019). *Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Dağlı, A., Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research*, 63(12), 1349-1355. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003>
- Ertürk, R. & Argon, T. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma. *28.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 378, 491-513.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effect of procedural and distributive justice on reaction to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 111-130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Gabler, C. B., & Hill, R. P. (2015). Abusive supervision, distributive justice, and work-life balance: perspectives from salespeople and managers. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35(3), 247-261. doi:10.1080/08853134.2015.1058167
- Gillespie, N. (2003). *Measuring trust in working relationships: The behavioral trust inventory*. Paper presented at the Academy of Management Conference.

- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Gülbahar, B. & Sivacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.69>
- Hakim, M., Mukhtar, M., & Abdullah, T. (2017). The effect of team characteristics, organizational justice, and work ethic on teacher job performance of state primary school at East Jakarta. *Ijer-Indonesian Journal of Educational Review*, 4(2), 137-146. <https://doi.org/10.21009/IJER.04.02.15>
- İnan, M. (2022). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin okullarda takım çalışmalarına ilişkin görüşler. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Jacobs, J. (2014). Fostering equitable school contexts: Bringing a social justice lens to field supervision. *Florida Association of Teacher Educators*, 1(14), 1-16.
- Karaman, M. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkileri: Karaman ilinde bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Kurland, N. B., & Egan, T.D. (1999). Telecommuting: justice and control in the virtual organization. *Organization Science*, 10(4), 500-513. doi:10.1287/orsc.10.4.500
- Lam, L. W., Loi, R., & Leong, C. (2011). Reliance and disclosure: How supervisory justice affects trust in supervisor and extra-role performance. *Asia Pacific Journal of Management*, 30(1), 231-249. doi:10.1007/s10490-011-9249-5
- Livers, S. D., Baker, A. M., Guerra, P., & Acosta, M. (2022). The complexities and discourse of supervision for equity and justice in teaching and teacher education. *Journal of Educational Supervision*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.31045/jes.5.2.1>
- Manz, C. C., Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2009). The ins and outs of leading teams: An overview. *Organizational Dynamics*, 38(3), 179-182. 10.1016/j.orgdyn.2009.04.005
- Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 37-55. doi:10.22452/mojem.vol6no4.3
- MEB. (2014). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- Mehrad, A. (2019). Role of conflict management styles on managers' self-efficiency at Iranian schools in Tehran Province. *Journal of Social Science Research*, 14, 3390-3397. <https://doi.org/10.24297/jssr.v14i0.8524>
- Møller, J. & Eggen, A.B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership and Management*, 25(4), 331-347. <https://doi.org/10.1080/13634230500197132>
- Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34. doi:10.1080/0976691X.2012.11884792
- Nazari, R., Za-N, H., & Yektayar, M. (2013). Relationship between communication skills and organizational justice with sport managers' perception of organizational change. *European Journal of Experimental Biology*, 3(3), 190-194.
- Niehoff, B. P., & Moorman R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556. <https://doi.org/10.2307/256591>
- Özdemir, V. (2019). Okul Müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, M. & Vatansever, K. (2020). Örgütsel adalet ve örgütsel güvenin işe adanmışlık üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Alanya Belediyesi çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3613-3632. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1062>
- Özsoy, P. (2014). İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

- 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.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin.
- Schermerhorn, J. R. Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons.
- Sze, C. M., Voon, L. W., Lik, S. W., Xian, T. K., & Loo, T. S. (2014). *The influence of psychological empowerment and organisational justice on organisational commitment among secondary school teachers*. Research Project. Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.
- Simons, T., & Roberson, Q. (2003). Why managers should care about fairness: The effects of aggregate justice perceptions on organizational outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 432-443. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.432>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Tekcan, T. (2019). *Algılanan farklılık yaklaşımları ile örgütsel adalet düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toprakçı, E. & Acar, A. (2021). Maarif müfettişlerine ilişkin internet sayfalarında ve sosyal medyada paylaşılan görüşlerin incelenmesi. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2021) 5 th International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2021)* Bildiri Kitabı ss.46-54. Erişim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/USEAS2021-sadece-bizimki.pdf>
- Toprakçı, E. & Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 16-35. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/830418>
- Trevino, L. K. (1992). The social effects of punishment in organizations: A justice perspective. *Academy of Management Review*, 17(4), 647-676. <https://doi.org/10.2307/258803>
- Tunalı, D. & Peker, A. (2020). Bankacılık sektöründe örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 30-51. <https://doi.org/10.37880/cumuiibf.616076>
- Uludağ, T. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Villanueva, A. A., Disu, S. S., & Villanueva, K. F. P. A. (2021). Assessing the school heads leadership in the towns of Nueva Ecija, Philippines: inter-relationship of supervisory skills, interpersonal skills and leadership skills. *Open Access Library Journal*, 8(11), 1-15. doi: 10.4236/oalib.1108088.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk? *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292002>
- Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2019). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yirci, R. & Demir, C. (2019). Öğretmenlerin okul müdürlerinin takım liderliği becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650874>