

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN**  
**ADALET ALGILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BURÇİN NURAL**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. OSMAN TİTREK**

**HAZİRAN 2015**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN  
ADALET ALGILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BURÇİN NURAL**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. OSMAN TİTREK**

**HAZİRAN 2015**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

  
İmza

Burçin NURAL

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Lise Öğrencilerin Servis Zindanına... başlıklı bu yüksek lisans/doktora tezi,  
Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Barış Hocazum (İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Osman Titrek (İmza)  
Danışman Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bayraktar (İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

30/06/2015

(İmza)

Halil İbrahim Sağlam

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü Vekili

## ÖNSÖZ

Adalet arayışı yaşamın her alanında karşımıza çıkan vazgeçilmez arayışların başında gelmektedir. Adalet kavramı ilk çağlardan beri filozoflar tarafından sorgulanmaya başlanmış, uzun yıllardır akademik çalışmalarda ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler adaletin ne olduğuna ilişkin farklı bakış açılarına sahip olsalar da adaletsiz bir uygulama ile karşılaştıklarında verdikleri tepkilerde benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri sınıfta da şüphesiz bu arayış devam etmektedir.

Adaletin örgütsel boyutta ele alındığı çalışmaların sayısı son yıllarda oldukça fazla iken adaleti sınıf ortamında irdeleyen, sınıftaki adalet arayışını ortaya koyan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışma ile öğrencilerin sınıfta adalet algısının hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma süresince rehberliğinden ötürü tez danışmanım Doç. Dr. Osman TİTREK'e, Araştırma Görevlisi Gözde SEZEN GÜLTEKİN ve Araştırma Görevlisi Murat TOPAL'a teşekkürlerimi sunarım. Yorulduğumu hissettiğim anlarda benden desteklerini esirgemeyen aileme, çalışma boyunca desteğinden ve fedakârlığından ötürü arkadaşım Duygu TÜRKMEN'e ve çalışmanın son halini alması için elinden geleni yapan ev arkadaşım Çiğdem ÖZTÜRK'e gönülden teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen ve çalışmamda emeği geçen tüm arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

**ÖZET**  
**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE ADALET**  
**ALGILARI**

Nural, Burçin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Osman TİTREK

Haziran, 2015. xiv+97 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sınıf yaşantılarına ilişkin adalet algılarını ortaya koymaktır. Sınıf öğrenme öğretme yaşantılarının gerçekleştiği, bilgi akışının yanı sıra çok yönlü bir iletişimin olduğu bir öğrenme ortamıdır. Öğrenciler yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri bu öğrenme ortamında adalet arayışı içindedirler. Bu araştırma ile alanda daha çok örgüt boyutunda ele alınan adalet kavramı sınıf ortamında ele alınmış ve sınıftaki adaletin hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma konu ve amaçlara uygunluğu nedeniyle ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlgili literatür taraması yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kocaeli İlinde Körfez İlçesinde öğrenim gören 486 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu örneklem, basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan veriler “IBM SPSS Statistics 20” paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikli olarak verilerin dağılımlarının normal olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla; SPSS paket programı yardımıyla Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ayrıca verilerin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Araştırmada sınıf yönetiminde adalet dağıtımsal, etkileşimsel, işlemsel ve ödüllendirme adaleti boyutlarında ele alınmış olup bu boyutlar, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin adalet algıları okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ödüllendirme adaleti boyutu puanlarında Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu, işlemsel adalet boyutu puanlarına bakıldığında Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının düşük

olduğu, dağıtım adaleti boyutu puanlarında ise Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyinde de 9.sınıf öğrencilerinin adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne baba eğitim durumu, cinsiyet ve aile gelir durumu değişkenlerinin öğrencilerin adalet algılarını etkilemediği saptanmış olup bu değişkenler ile adalet algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Adalet olgusu son yıllarda örgütsel boyutta çok irdelenmiştir. Sınıf yönetiminde adalet konusunda ise cevapsız kalan birçok soru karşımıza çıkmaktadır. Gelecek çalışmalar sınıf yönetiminde adaletin sağlanması için neler yapılması gerektiğine ışık tutarlarsa daha adil öğrenme ortamlarının oluşmasına katkıda bulunabilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Adalet, sınıf yönetimi, etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet



## **ABSTRACT**

### **THE CLASSROOM JUSTICE PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

Nural, Burçin

Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Osman TİTREK

July, 2015. xiv+97 Pages

The purpose of this study to determine classroom justice perceptions of high school students in terms of their experiences in the classroom. Classroom is a learning environment in which a multi dimensional interaction takes place as well as the teaching procedures being held. The students are searching for justice in the classroom where they spend most of their time. This study aims to examine the justice in terms of classrom environment and determine the variables which affect the classroom justice perceptions of high school students with the difference of the studies which studied justice in terms of organizational level.

In this study cross-sectional sample model was conducted for the purpose of the research. The Scale of Classroom Justice Perceptions of Students was developed by the researcher after the related literature survey is completed. The questionnaire was carried out by the 486 high school students stuyding in the 2014-2015 educational year in the district of Körfez, Kocaeli. At first step the sample was selected based on the cumulative sampling. The students who participated in the study were selected ramdomly. The data gathered through the questionnaire was analysed with the “IBM SPSS Statistics 20” package programme. The fact that the data showed non-parametric range Kolmogorov –Smirnov test was employed. The classroom justice is investigated the dimensions of distributive, procedural, interactional and awarding justice in terms of the variables such as school type, gender, class level, academic success, mother and father education level, family income level, and attendance to social activities. According to the results of the study there is a meaningful difference between the justice perceptions of students and school type also class level. The results showed that awarding justice is high in Vocational and Technical High Schools, procedural justice is low in Science High Schools, distrubutive justice is low in Vocational School for Girls. In terms class level, 9 th grade students perceptions of justice is higher than the other class levels. The results indicated that there is no meaningful difference between classroom justice perception and mother-father education level, gender and family income level.

The matter of justice is investigated in terms of organizational level in recent years. There are a lot of questions to be answered about classroom justice. Further studies should consider these questions to make classrooms more fair environments.

**Keywords:** Justice, classroomjustice, proceduraljustice, distributive justice, interactional justice.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ .....	vi
ÖZET .....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	2
GİRİŞ.....	2
<b>1.1 PROBLEM DURUMU.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3 PROBLEM CÜMLESİ .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 ALT PROBLEMLER .....</b>	<b>4</b>
<b>1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....</b>	<b>5</b>
BÖLÜM II .....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	6
2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	6
2.1.1 Adalet.....	6
2.1.2 Örgütsel Adalet .....	8
2.1.3 Örgütsel Adaletin Boyutları .....	10
2.1.3.1 Dağıtımsal Adalet.....	11
2.1.3.2 İşlemsel Adalet.....	12
2.1.3.3 Etkileşimsel Adalet .....	14
2.1.3.4 Bilgilendirme Adaleti .....	17
2.2.1 Sınıf Yönetimi.....	18
2.2.2.1 Sınıf Yönetimi Boyutları .....	20
2.2.2.1.1 Sınıf ortamının fiziksel düzeni .....	20
2.2.2.1.2 Program-plan etkinlikleri .....	21
2.2.2.1.3 Zamanı etkili kullanma.....	22

2.2.2.1.4 Sınıfta öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi .....	23
2.2.2.1.5 Sınıfta öğretmen öğrenci ilişki düzeni .....	24
2.2.2.2 Sınıf İçi Kuralların Belirlenip Öğrencilere Benimsetilmesi .....	25
2.2.3 Sınıfta İletişim .....	26
2.3 Sınıf Yönetiminde Adalet.....	31
2.3.1 Dağıtımsal Adalet.....	35
2.3.2 İşlemsel Adalet.....	37
2.3.3 Etkileşim Adaleti.....	40
2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	41
BÖLÜM III .....	51
YÖNTEM .....	51
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	51
3.2 EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU.....	51
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	52
3.3.1 Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği.....	52
3.3.1.1 Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	52
3.3.1.1.1 Açıklayıcı faktör analizi (AFA) bulgu ve yorumlar.....	52
3.3.2.1 Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular .....	56
3.3.2.1.1 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgu ve yorumlar .....	57
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu: .....	59
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI .....	59
3.5 VERİLERİN ANALİZİ.....	59
BÖLÜM IV .....	61
BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ OKUL TÜRÜNE GÖRE İNCELENMESİ .....	65
4.2 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	67

4.3 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN SINIFLARINA GÖRE İNCELENMESİ.....	69
4.4 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN BİR ÖNCEKİ DÖNEM BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ.....	69
4.5 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN GELİR DÜZEYLERİNE GÖRE İNCELENMESİ .....	71
4.6 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN SOSYAL OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ ...	74
BÖLÜM V .....	76
SONUÇ VE TARTIŞMA .....	76
ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER .....	93
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ .....	97

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Özdeğer-Açıklanan varyans oranı tablosu.....	53
Tablo 2. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları .....	54
Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin t Testi Sonuçları .....	55
Tablo 4. DFA analizi sonucunda elde edilen model veri uyum indeksi sonuçları .....	59
Tablo 5. Adalet ölçeği alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları .....	60
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler .....	61
Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yönetiminde Adaleti Algılama Düzeyleri.....	63
Tablo 8. Okul türüne göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları .....	65
Tablo 9. Cinsiyete göre Mann-Whitney U testi analizi sonuçları .....	67
Tablo 10. Okul türüne göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları .....	68
Tablo 11. Başarıya göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları .....	69
Tablo 12. Gelire göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları .....	71
Tablo 13. Anne eğitim durumuna göre Kruskal Wallis Testi analizi sonuçları .....	72
Tablo 14. Baba eğitim durumuna göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları .....	73
Tablo 15. Sosyal olma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları .....	75

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öz değer-Bileşen grafiği .....	53
Şekil 2. Standardize edilmiş sonuçlar ile birinci-düzy DFA sonuçları.....	58

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılara yer verilmiştir.

### 1.1 PROBLEM DURUMU

Adalet kavramının tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Tarihte bilinen ilk yazılı kanunlar dağıtımının nasıl olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Çakmak, 2005). Adalet olgusunun kökleri insanlık tarihinin kökleri kadar geçmişe dayanmaktadır ve uzun yıllardır Aristo, Sokrates, Rawls gibi filozoflar bu olguyu sorgulamış bu konu üzerinde çalışmalar yapmışlardır (Greenberg ve Bies,1992; Akt. Özmen, Arsak ve Özer, 2007).

Antik Yunanda Platon, adaleti, her insanın kendi yeteneklerine göre kendi hayat süresi içinde kendine düşeni yapması olarak ele almaktadır (Platon,1952: Akt. Güriz, 2001: 7). Yani insanın yetenekleriyle yüklendiği ödevleri yerine getirebilmesi, adalet kavramı içinde yer almıştır. Sokrates,“adaleti”, iyi olan şeyi, kötü olan şeyden ayıran bir bilgi yeteneği olarak açıklarken O’na göre, bu bilgi hukuk bilgisi şeklinde, insanların vicdanlarında vardır. Adaletli olmak için kişiye düşen görev, vicdanına göre hareket etmektir (Karagöz, 2002). Aristoteles ise adalete erdem penceresinden ele almakta ve mutluluğu sağlayan şeylerin adaletli olduğunu belirtmektedir (Çeçen,1993).

Anayasa adaleti; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, olarak: "Devletin temel amaç ve görevleri, kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk



devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır " şeklinde tanımlanmaktadır (Tan, 2006: 59).

Adaletin genel geçer bir tanımı yoktur. Çünkü adalet değerlere göre değişebilecek içerikte olup görece bir kavramdır ve adalet, kendiliğinden var olan bir olgu olmadığından, ancak adaletsiz bir durum oluştuğunda kendini gösterir.

İnsan yaşadığı her yerde sürekli olarak adalet aramaktadır ve bu arayış sosyal hayatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Tüm sosyal kurumların en temel erdemi olarak karşımıza çıkan adalet, insanın yaşadığı her yerde gereklidir (Töremen ve Tan, 2010).

Okul, insan ilişkilerinin oluşmasında önemli bir payı olan, iletişim ve etkileşim unsurlarıyla herkesin bir parçası olduğu temel toplumsal bir kurumdur. Öğrencilerin parçası oldukları bu sosyal kuruma ilişkin algıları çok önemlidir (Çelikkaya, 2008: 23). Bunlardan biri olan adalet algısı öğrencinin kendini okula ait hissetmesini sağlayan önemli bir faktördür. Dolayısıyla, okul deneyimlerinde adalet kavramını içselleştiren öğrenciler, kısa vadede okula uzun vadede ise topluma katkı sağlayacaklardır (Çelikkaya, 2008: 4).

Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin üç boyutlu, sınıf yönetiminde adaleti kuramlaştırma ve araştırma, aslen örgütsel davranış ve sanayi/örgüt psikolojisi kuramı ve araştırmasına dayalıydı (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). Sınıf yönetiminde adalet araştırması, bugüne kadar, bu organizasyona dayalı kuramsallaştırmanın ve öğretim ortamında adalet ile ilgili ölçülerin geçerli olmasına destek vermiştir. Sınıf yönetiminde adaletin sistematik olarak çalışılmasından önce, birkaç araştırmacı çevresel olarak sınıf yönetiminde adaleti incelemiştir.

Adalet, örgütsel çalışmalara yerleşmiş olmasına rağmen, adaletin üç boyutu sınıf ortamında oluşmakta ve bir öğrenci bakış açısından yola çıkarak ortakmış gibi görünmektedir (Horan ,Chory ve Goodboy,2010). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf yönetiminde adaleti veya adaletsizliği nasıl algıladıkları ve/veya bunlara nasıl tepki verdiklerini ortaya koymuştur.

Lizzio, Wilson ve Hadaway (2007) öğrencilerin adaletle ilişkin algılarının anlaşılmasının öğrenme ortamının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Beugre (2002)'e göre olumlu adalet algıları olumlu davranışları beraberinde getirir. Olumlu adalet algısına sahip öğrenciler kendilerini sınıfın önemli bir parçası gibi hissetmekte, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile güven çerçevesi içinde uyumlu bir ilişki geliştirmektedirler.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin sınıf yaşantılarına ilişkin adalet algılarını ortaya koymaktır. Sınıf öğrenme öğretme yaşantılarının gerçekleştiği, bilgi akışının yanı sıra çok yönlü bir iletişimin olduğu bir öğrenme ortamıdır.

## **1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Okul insan ilişkilerinin oluşumunda önemli bir etken yapı oluşturan ve herkesin bir parçası olduğu iletişim ve etkileşimlerin yer aldığı en temel toplumsal kurumdur. Adalet algısı öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Adalet algısı uzun yıllardır çalışmalara konu olmasına, örgütsel adalet ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen adaleti sınıf ortamında irdeleyen, sınıf yönetimi açısından adaletin boyutlarını ele alan çalışma sayısı çok azdır. Bu nedenle bu çalışma ile öğrencilerin sınıf yaşantılarına dair adalet algıları irdelenecektir.

## **1.3 PROBLEM CÜMLESİ**

Bu araştırmanın problemi lise öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin adalet algılarını belirlemektir.

## **1.4 ALT PROBLEMLER**

1. Kocaeli ili, Körfez ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin adalet algıları ne düzeydedir?
2. Kocaeli ili Körfez ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin adalet algıları;

- 1) Cinsiyete göre,
- 2) Okul türüne göre,
- 3) Ailenin maddi durumuna göre,
- 4) Anne-babanın eğitim düzeylerine göre,
- 5) Öğrencinin akademik başarısına göre,
- 6) Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kocaeli ili Körfez ilçesinde devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu araştırma devlet okullarında yapılmış ve özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Anket sınıflarda uygulanmış olduğu için, bu durum öğrencilerde kendini rahat hissetmeme, öğretmenlerinden çekinme gibi durumlara yol açmış olabilir. Bunun giderilmesi için öğrencilere isimlerini yazmayacakları ve anketleri sadece araştırmacının inceleyeceği uygulama anında hatırlatılmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmada kullanılan Sınıf Yönetiminde Adalet Ölçeği ile sınırlıdır. Adalet tanımlanması çok güç ve göreceli bir olgudur. Bu gerçek araştırmanın konu itibarıyla de sınırlılığı içinde barındırdığını göstermektedir

## **BÖLÜM II**

### **ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi verilmiştir.

#### **2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ**

##### **2.1.1 Adalet**

Adalet özlemi insanların en eski özlemlerinden biri; adaletin ne olduğu ise, felsefenin en eski sorularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuçuradi, 2001: 39). Adalet yüzyıllardır farklı çerçevelerde farklı yaklaşımlarla tanımlanmaya çalışılmış olsa da tam olarak netleştirilmiş bir kavram değildir.

Anayasa adaleti; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, olarak: "Devletin temel amaç ve görevleri, kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır." şeklinde tanımlamaktadır (Tan, 2006:59).

Antik Yunanda Platon, adaleti, her insanın kendi yeteneklerine göre kendi hayat süresi içinde kendine düşeni yapması olarak ele almaktadır (Platon,1952; Akt. Güriz, 2001: 7). Yani insanın yetenekleriyle yüklendiği ödevleri yerine getirebilmesi, adalet kavramı içinde yer almıştır. Sokrates,“adaleti”, iyi olan şeyi, kötü olan şeyden ayıran bir bilgi yeteneği olarak adlandırırken O’na göre, bu bilgi hukuk bilgisi şeklinde, insanların vicdanlarında vardır. Adaletli olmak için kişiye düşen görev, vicdanına göre hareket etmektir (Karagöz, 2002). Aristoteles ise adalete erdem penceresinden ele almakta ve mutluluğu sağlayan şeylerin adaletli olduğunu dile getirmektedir (Çeçen,1993).Antik yunan filozoflarının adalet konusundaki fikirlerini toparlayacak olursak genel olarak hukuk adaletin, hukuksuzluk da adaletsizliğin yansıması olarak görülmektedir.

Diğer yandan John Stuart Mill, adalet ve fayda kavramları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Mill’ e göre tek başına adalet, soyut manada anlamlı sayılmayacağı için fayda ile ilişki kurmadan içerik saptamak geçerli bir görüş değildir. Adalet ve fayda

arasındaki bağlantıyı sağlayan “adalet duygusu” insanı doğru bulmadığı davranışlara karşı misillemeye götürür (Mill, 1943;Akt. Güriz, 2001: 10).

Demirtaş ve Güneş (2002: 2) ise hazırlamış oldukları “Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü” isimli çalışmalarında adalet tanımını, iş görenlere, örgüte katkıları oranında haklarının; kurallara aykırı davranmaları oranında da cezanın verilmesi olarak yapmışlardır.

Toplumun üyelerine, her birinin yeteneğine, katkısına ve toplumsal konumuna göre eşit ya da farklı pay verilmesini gerektiren adalet; zenginlik, şeref ve toplumun diğer bölünebilir değerlerinin dağıtımında ihtiyaç duyulan bir ilkedir (Polat, 2007: 13). Eşitlere eşit pay vermek ya da eşit davranmak adaletin bir gereğidir (Yılmaz, 2010).

Özkalp ve Kirel’ e (2004) göre ise adalet; objektif ve açık fikirli olma, hataları kabullenme, uygun durumlarda pozisyon ve inançları değiştirme, yargıya olan bağlılığı sergileme, bireylere eşit davranma, başkalarının hatalarından ve eksikliklerinden kendine çıkar sağlamama şeklinde tanımlanmıştır.

Çeçen’ in (1993: 20) adalet söyleminin temelinde ise; değer yargısı vardır. Etik bir değer yargısı olarak adlandırılacak adalet toplumların ve kişilerin etik anlayışına dayanır. Etik anlayış zamana ve toplumlara göre değişkenlik gösterdiği için adaletin içeriğinin de değişmesine dolaylı bir biçimde sebep olmaktadır. Aynı çağda toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişen değerler görelidir. Değişik toplumlar ve çağlar aynı değere farklı anlamlar yüklemekte veya aynı değeri bazen iyi bazen kötü olarak nitelendirmektedirler. Değerlerin sürekli ve uzun ömürlü olamamalarının sebebi bu değişkenliktir. Koşullara ve durumlar değiştikçe insanların davranış, düşünce ve yargıları yani değerleri de değişmektedir (Çeçen, 1993: 176). Görüldüğü gibi adaletin genel geçer bir tanımı yoktur. Çünkü adalet değerlere göre değişebilecek içerikte olup görelidir ve adalet, kendiliğinden var olan bir olgu olmadığından, ancak adaletsiz bir durum oluştuğunda kendini gösterir.

Eşitlik kavramı da adalet denildiğinde karşımıza çıkan bir başka kavramdır. Adaletin önemli bir unsuru olan eşitlik benzerlerin benzer muamelelerle karşılaşması olarak adlandırılabilir (Güriz, 2001). Her ne kadar eşitlik sıklıkla adalet yerine kullanılsa da adalet eşitliğin sağlanmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Adalet dediğimizde farklı kavramlar etrafında çevrelenmiş tanımlar görüyoruz ki bu adaletin, dinamik bir

yapıda olduğunu, ihtiyaç duyulan ve eksikliğini hissettiğimiz hak ve eşitlik gibi olgularla ortaya çıktığını göstermektedir.

### **2.1.2 Örgütsel Adalet**

Örgüt kelimesinin birkaç tanımından yola çıkacak olursak; örgüt, en az iki kişinin bir araya gelerek ortak bir amacı veya amaçlar dizisini başarmak için oluşturdukları koordineli bir birimdir (Gibson, Donnely, Ivancevich ve Konopaske, 2003). Örgüt; belli amaçlara ulaşmak için bir insan grubunun çabalarını düzenleyen (Genç, 2007), insanlardan ve teknolojilerden oluşan ve insanların birbirlerine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen (Balcı, 2002: 1), önceden planlanan iş bölümü ve görevlendirmelerin bulunduğu eşgüdümlü olarak çalıştıkları yapıdır (Öztekin, 2002:).

Her yönetim kuramı, örgütü kendi bakış açısına göre irdelemkte ve kendi bakış açısı çerçevesinde tanımlamaktadır. Bu nedenle örgütün, en az kuram sayısı kadar tanımı karşımıza çıkmaktadır. Yapısal ve süreçsel yönetim kuramlarına göre örgüt, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların formal birlikteliği olarak tanımlanmıştır. Davranışsal yönetim kuramları örgütü, insanların ortak hedeflere ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir dokusu olarak adlandırmaktadır. Sistem kuramları ise örgütü anlaşma yoluyla geliştirdikleri amaçları yüklenen iş görenlerin ve kümelerin ortaklığı olarak tanımlamıştır. Yönetim kuramların örgüt tanımlarında şu ortak öğeler dikkat çekmektedir (Başaran, 2000):

1. Birden fazla kişinin birarada bulunması,
2. Ortak amaçlara sahip olunması
3. İşgörenlerin, gönüllü dayanışmayla örgütteki varlıklarını sürdürme arzusunda olması
4. İş görenlerin, amaçlara yönelik düzenli, göreceli, yerleşik, dengeli, kestirilebilir davranışlar sergilemesi
5. İç ve dış çevre ile çatışmaları yöneterek ve sorunları çözerek işbirliği ve uyum içinde yaşamının yönetiminin sağlanması.

Yukarıdaki öğeler dikkate alındığında Başaran'a (2000)göre örgüt, önceden belirlenen hedeflere ulaşmaya fayda sağlayacak işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eşgüdümleyen insanlardan oluşan ve toplumsal gereksinmelerini

karşılama amacı güden toplumsal bir açık sistemdir. Bireylerin bir ögesi oldukları aile, okul, arkadaş grubu, iş ortamı gibi sosyal çevrelerde adalet arayışı içine girmeleri, adalet kavramını örgütsel davranış açısından da incelenmeye değer önemli bir konu haline getirmektedir (Karamenoğulları, 2006).

Örgütsel adalet farklı yazarlarca, pek çok farklı biçimde tanımlanmıştır. Greenberg örgütsel adaleti, bireyler ve örgüt üzerinde etkisi olan ve bireylerin iş yerlerine ilişkin adalet algıları şeklinde tanımlamıştır (Greenberg, 1990; akt. Titrek,2010). Moorman'a göre ise; iş görenlerin işlerinde kendilerine adil davranılıp davranılmadığıyla ilgili kararlar ve bu kararların işle ilgili diğer değişkenleri nasıl etkilediği ile ilgili bir kavramdır(Moorman,1991:845). Polat (2007) ise örgütlerdeki adalet algısından yola çıkarak örgütsel adaleti; iş görenlerin örgüt ortamında ödül ve cezaların dağıtımının adilliğine ilişkin, kuralların ve işlemlerin uygulanışının adilliğine ilişkin, iletişim ve etkileşimlerin adil yapılp yapılmadığına ilişkin algılarıdır ifadesiyle tanımlamıştır. Örgütsel adalet dendiğinde genel olarak örgüt içinde iş görenlerin kendilerine adil davranılıp davranılmadığı ve iş yerlerindeki uygulamaların adil olup olmadığıyla ilgili görüşleri önem kazanmaktadır. Yani bir örgütte adaletin varlığından söz edebilmemiz için tüm iş görenler arasında kuralların, ödül ve cezaların eşit uygulandığını ve örgüt içindeki insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde de adil tavırlar içinde olduğunu görmemiz gerekir.

Araştırmalar göstermektedir ki çalışanlar karar verme sürecinin adil olduğuna inanırlarsa, örgütsel politikalara ve örgütsel işlemlere ilişkin olumsuz tepkilerini daha az dile getirirler (İşcan ve Naktiyok, 2004). Örgütsel adalet davranışlarının, yöneticilerle ilişkiler ve çalışanlararası ilişkiler olarak iki boyuttan oluştuğu söylenebilir. Yöneticiler ile ilişkiler, örgütte uygulanan örgütsel adalet gereklerinin ne şekilde yerine getirildiği ve ne derece adil olarak algılandığına, çalışanlararası ilişkiler ise çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri üzerine odaklanmaktadır(Donovan, Drasgow ve Munson 1998; akt. Titrek,2009b).

Örgütlerdeki yerleşmiş adalet duygusu iş görenlerin örgüte güven ve bağlılık hissetmesini sağlamakta ve verimlerini etkilemektedir. Şöyle ki; örgüt içinde ödüllendirilen bir performansın kendisi tarafından sunulduğunda da aynı şekilde ödüllendirileceğinden emin olmak bir iş görenin veriminin artmasına katkı sağlar.

Çünkü çalışanlar, örgüt içinde kendilerini diğer çalışanlarla kıyaslayarak adaleti sorgulayabilirler ve burada eşitlik kavramı, örgüt üyelerine kıyas yapabilmeye imkanı sunar. Kuralların uygulanmasında, eşit işe ödenen ücretlerde, verilen izinlerde ve iş görenlerle iletişimde eşitlik ilkesi gözetiliyor mu? Tüm bu sorular örgüt içindeki adaleti sorgulamaya yöneliktir. İşcan ve Naktiyok'a (2004) göre bir örgütte örgütsel bağdaşımılığı destekleyecek olan adaleti sağlamak için, kaynakların dağıtımını uygun bir şekilde yapılmalıdır. Bu dağılımın uygun yapılması için eşitler arasında ayrım gözetilmeksizin dağılım yapılmalı, hatta statü sembolleri eşit olmayanlar arasında bile eşit bir şekilde dağıtılmalıdır. Kısaca örgütsel adalet, bir örgütte çalışanların, iş ortamında kendilerine ne kadar adil davranıldığı konusundaki algılarını ve bu algıların bireysel ve örgütsel sonuçlara olan etkileriyle önem kazanmış bir kavramdır. Hem bireyler hem de örgütler için performansı yüksek ve mutlu çalışanların önemi dikkate alındığında, örgütsel adalet konusunun şimdi olduğu gibi gelecek yıllarda da, işgörenlerin davranışlarını irdeleyen araştırmalarda sıklıkla karşımıza çıkacak önemli bir unsurdur (Irak, 2004).

### **2.1.3 Örgütsel Adaletin Boyutları**

Örgütsel adalet üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle örgütsel adaletin üç boyutu üzerinde durulduğunu dikkat çekmektedir. Bu boyutlar; dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt içinde dağıtılan kazanımların adilliğini dağıtımsal, kararların verildiği işlemlerin adilliğini işlemsel ve işlemlerin uygulanması sırasında çalışanlara uygulanan davranışların adilliğini etkileşimsel adalet olarak nitelendirebiliriz. Greenberg (1993) ise, bu üç boyuttan oluşan model dört farklı boyut olarak ele alınırsa ve etkileşim adaleti kişiler arası adalet (işlemler ve kazanımların dağıtılması sırasında kişiler arasındaki davranışlarla adaletin sağlanması) ve bilgisel adalet (yapılan açıklama ve bilgilerin adilliği) olmak üzere iki farklı boyuta ayrılırsa kavramsallaştırmanın daha yerinde olacağını savunmuştur. Daha sonraki zamanlarda, bilgisel adaletin yönetsel kazanımları etkilediği dikkat çekmiştir (Akt. Eker, 2006: 11).



### 2.1.3.1 Dağıtımsal Adalet

İlk dağıtımsal adalet teorisi Aristo'ya kadar uzanır ve onun dağıtıcı ve düzeltici adalet ayrımı günümüze kadar geçerliliğini korumuştur. Aristo adaleti geniş olarak ele alan ve adalete içerik kazandıran ilk filozoftur. Aristo'ya göre toplumda mutluluğu sağlayan şeyler adaletli olarak nitelendirilebilir. Dağıtıcı adalet onur ve malların paylaşılması esnasında vatandaşların kendi yetenek ve değerlerine uygun bir pay alabilmesidir. Vatandaşlar yetenek ve değerler açısından eşit değillerse, eşit şeylere de sahip olamayacaklardır. İnsanlar eşitsizlikleri oranında eşit pay almalıdırlar (Çeçen,1993:108). Dağıtım adaletinin temelini oluşturan Adams'ın (1965) Eşitlik Teorisine göre; eğer iş görenlerin katkıları ve kazanımları ile, kendilerine benzer iş görenlerin katkıları ve kazanım oranları eşit değilse, oranı yüksek olan taraf eşit olmayan şekilde daha fazla ücret almakta ve bunun sonucu olarak suçluluk hissetmektedir, oranı düşük olan taraf ise daha az ücret almakta ve kızgınlık hissetmektedir (Akt.Greenberg, 1990:400).

Leventhal' in (1976) Adalet Yargı Modeli de dağıtımsal adalet kapsamında incelenen modellerdendir. Bu model Adams'ın belirttiğinin aksine, kişilerin kazanımlarının adilliğini sadece hakkaniyet kuralına göre değerlendirmediklerini, farklı koşullarda farklı dağıtım kurallarını benimseyebildiklerini göstermektedir. Leventhal, bu dağıtım kurallarını hakkaniyet (equity), eşitlik (equality) ve ihtiyaç (need) olarak sıralamıştır (Chan, 2000).

Dağıtımsal adaleti kazanımlar üzerinden ele alan Çakmak'a (2005) göre; kişilerin katkılarına göre kazanımlarının belirlenmesi hakkaniyet kuralı olarak açıklanabilir. Hakkaniyet kuralına göre kişi, kazanımların adilliğini katılımı doğrultusunda değerlendirir. Bu nedenle hakkaniyet kuralına katılım kuralı da denmektedir. Kazanımların belirlenmesinde, kişilerin katkılarının dikkate alınmadan herkesin aynı kazanımı elde etmesi eşitlik kuralı olarak ifade edilmektedir. İhtiyaç kuralı ise hem eşitliğe hem de kişilerin katılımları göz önüne alınmaksızın daha fazla ihtiyacı olan kişinin daha fazla kazanımı elde etmesi olarak tanımlanmıştır.

Dağıtımsal adalet çalışmalarına göre; adaleti ararken aslında eşitliğin sağlanıp sağlanmadığını sorguladığımızdır. Çünkü eşitlik sağlanırsa adaletsizlik ortadan kalkacak ve adalet kendiliğinden gelmiş olacaktır. Dağıtımın adaletsizliği örgüt

içinde iş görenleri negatif şekilde etkileyecektir. Özdevecioğlu' na (2004) göre; örgütlerde bireyler dağıtımların adil olmadığına inanırlarsa, bu onların performanslarına, işletmede çalışmaya devam etme veya işletmeden ayrılma kararlarını etkiler. Kaynakların adil dağıtım yanında, ödül ve cezanın dağıtımının da adil olması dağıtım adaletinin algılanmasında önemlidir.

1960 ve 1970'lerde örgütlerde adaleti belirlemede dağıtım adaleti üzerinde durulmuştur. 1980'lerin başından itibaren kişiler için sadece elde edilen kazanımların önemli olmadığı ve dağıtım adaletinin örgütlerdeki adalet değerlendirmelerini açıklamada yetersiz kaldığı fark edilmiştir. Bu yetersizliğin fark edilmesiyle kişilerin sadece elde ettikleri kazanımların adilliği ile değil, bu kazanımları belirlemede kullanılan işlemlerin adilliği ile de ilgilendikleri görülmüştür. Bu nedenle, dağıtım kararlarının belirlenmesinde kullanılan işlemlerin adaletini inceleyen işlemsel adalet kavramı ortaya çıkmıştır (Çakmak,2005).

Greenberg' in de ifade ettiği gibi; adalet açısından bakıldığında dağıtımın nasıl olduğu kadar, dağıtım kararlarının nasıl verildiği de önemlidir. Bu noktada işlemsel adalet kavramı önem kazanmaktadır (Greenberg, 1987).

### **2.1.3.2 İşlemsel Adalet**

Dağıtımsal adalet kararların adilliğini konu ederken işlemsel adalet, bu kararları ortaya çıkaran süreçleri incelemektedir. İşlemsel adalet, örgütsel kaynakların dağıtımından sorumlu olan yöneticilerin, dağıtıma ilişkin uygulamalarında adil davranıp davranmadıklarına ilişkin çalışanlarda oluşan algıdır ve çalışanların elde ettikleri ödül, terfi ve ücretleri belirleyen süreçlerle ilgili adalet algılarını yansıtır (Altıntaş, 2007: 152).

İşlemsel adalet, kararların alınmasında ve uygulanmasında kullanılan araçların yani işlemlerin adilliğine ilişkin en önemli kavramların başında gelmektedir. Bir işlem, adil edinimlerin elde edilmesini sağladığı sürece yasaldir. Başka bir deyişle, kararların adilliğini konu edinen dağıtım adaletinin tersine işlemsel adalet, bu kararlara sebep olan süreçleri incelemektedir. Kısacası, örgütlerdeki adalete ilişkin dağıtımsal bir yaklaşım, iş görenlerin ödeme kararlarına gösterdikleri tepkiye odaklanırken, işlemlere dayalı bir yaklaşım, iş görenlerin bu kararların alınış

biçimine gösterdikleri tepkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (İşbaşı, 2001; akt: Eker, 2006: 17).

İşlemsel adaletin çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini açıklayan bir araştırmaya göre, adil işlemlerin ve adil davranmanın değeriyle, sonuçlarının dağılımının daha adil olacağı muhtemeldir. Bunun yanında, işlemsel adaletin rolü adalet dağılımını artırmaktır (Niefhoff, 1993: 534).

Greenberg'e ( 1990) göre; çalışanların işlemsel adalet algısını etkileyen üç temel faktör; karar alma sürecinin tarafsız olması, karar alma yetkisine sahip olanlara güven duyulması, ilişkiler sisteminin saygı, güven, iyi niyet ve yardımlaşmaya dayalı olmasıdır.

Bir örgüt sisteminde önceden belirlenmiş hedeflere ulaştıklarında adil bir şekilde ödüllendirileceklerine inanan ve bu hedefleri gerçekleştirmeye güdülenmiş kişiler bu önceden belirlenmiş hedefler için çalışacaklardır. Bir ödül dağıtımının söz konusu olduğu herhangi bir örgüt sisteminin adaleti, iki temel adalet algısı ile yakından ilgilidir. Bunlardan ilki olan dağıtımsal adalet, bireyin kendisinin ve diğerlerinin harcadığı çaba miktarı ile alınan ödülleri karşılaştırması sonucu ortaya çıkan ödülün adilliğine ilişkin algısı iken; ikincisi olan işlemsel adalet, bireyin ödül dağılımını etkileyen kararların alındığı yöntemlerin adilliğine ilişkin adalet algısıdır (Çakmak ve Erçek, 2007).

Bugün kanıtlar göstermektedir ki, insanlar karar verme süreçlerinin adil olduğuna inanmadıklarında, işverenlerine daha az bağlı olmakta, daha fazla hırsızlık yapmakta, iş değiştirme isteğini daha fazla hissetmekte, daha az performans göstermekte ve daha az yardımsever olmaktadır. İnsanlar kendilerine nasıl davranıldığını önemsemektedir ve bu işverenleriyle olan ilişkilerini etkilemektedir (Folger ve Cropanzano, 1998; akt. Yıldırım 2003).

Leventhal ve çalışma arkadaşlarının (1980) işlemsel adalet kavramını örgütsel düzenler gibi hukuksal olmayan yapılarda genişlettiklerine inanılmaktadır

(Akt.Colquitt, 2001).Thibaut ve Walker (1975) süreç kontrolünün önemini vurgularken, Leventhal ve çalışma arkadaşları Dağıtım Tercihi Kuramında (1980)

adaleti sağlamak için insanların yapacağı işlemlerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır (Akt.Yıldırım,2002). Levental'a (1980) göre, örgüt içinde adalet algılarını doğrudan etkileyecek 6 temel kural bulunmaktadır. Bu kurallar aşağıdaki gibidir: ( Akt.Özdevecioğlu, 2003: 79).

(a) Tutarlılık kuralı: Dağıtım kararlarıyla ilgili alınacak kararların birbirleriyle tutarlı olması kuralıdır.

(b) Önyargılı olmamak kuralı: Dağıtımda veya işlemde örgüt çalışanlarına karşı önyargılı olmamak kuralıdır.

(c) Doğruluk kuralı: Bilgilerin doğruluğu ile ilgili kuraldır.

(d) Düzeltibilme kuralı: Alınan bazı kararlara çalışanların itiraz edebilmeleri veya o kararları düzeltirebilme haklarının olması ile ilgili kuraldır.

(e) Temsilcilik kuralları: Çalışanları etkileyecek kararların alınmasında onlardan temsilciler seçilmesi ve onların kararlara katılımı ile ilgili kuraldır.

(f) Etik kural: Alınacak kararların, özellikle dağıtımının ve kullanılan işlemlerin çalışanların etik değerleri ile aynı yönde olması gerektiğine ilişkin kuraldır.

Bu altı kural işlemsel adalet ve ilişkili kazanımları esas alır (Viswesvaran ve Ones, 2002: 194).Yukarıdaki açıklanan 6 kurala göre işlemsel adalet, bir kararın sonuçlarına yön veren süreçler ile ilgilidir. Karar alıcı veya örgüt tarafından gerçekleştirilen herhangi bir kural ihlali, işlem adaletsizliği algısına neden olabilmektedir (Greenberg ve Barling, 1999).

### **2.1.3.3 Etkileşimsel Adalet**

Etkileşimsel adalet önceleri bazı araştırmacılar tarafından işlemsel adaletin bir alt boyutu olarak görülüyordu ancak zamanla ayrı bir kavram olarak ele alınması gerektiği araştırmacılar tarafından savunuldu. Etkileşimsel adalet resmiyetin getirdiği rol, statü ve kurallardan bağımsız olarak ortaya çıkan etkileşimlerin adaletini ele almaktadır. Çalışanların örgütsel adaletle ilişkin algısı gerçekleştirilen işlemler ve sonuçlardan ibaret değildir, örgütsel adalet algısının olumlu olması için yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimlerin olumlu olması ve çalışanlara resmi

süreç ve işlemlerle ilgili yapılan açıklamaların çalışanlarca yeterli bulunması gerekmektedir. Yönetici ve çalışanlar arasında meydana gelen bu etkileşim süreci örgütteki eşitlik algılamasını da etkilemektedir (Greenberg, 1990).

Son yıllarda geliştirilen örgütsel kuramların kişilerarası etkileşim ve bu etkileşimden kaynaklanan sorunlar üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Etkileşim adaleti, örgütsel uygulamaların insani yönüyle, diğer bir ifade ile adaletin kaynağı ve alıcısı arasındaki ilişkilere dayalı olduğu için doğrudan doğruya kişilerarası ilişkiler ile ilgilidir (Özmen, Arbak ve Özer, 2007: 22-29).

Bies (2001), bireylerin adalet algısının, bir prosedürün uygulanışı esnasındaki bireyler arası ilişkilere de bağlı olduğunu dile getirmekte ve bunu “etkileşimsel adalet” olarak adlandırmaktadır (Akt.Yürür, 2008:298).

Folger ve Cropanzano’ya (1998) göre etkileşimsel adalet, bireyler arası ilişkilerin niteliğini ortaya koyan bir kavramdır. Bireylerin adalet algısı, bir prosedürün uygulanışı esnasındaki bireyler arası ilişkilere de bağlıdır ve bu “etkileşimsel adalet” olarak adlandırılır ( Akt.Yürür, 2008: 298).

İş görenler kendilerine karşı sürdürülen tavırları kurum içi adaletin göstergesi olarak algılamaktadırlar (İşbaşı, 2000:53). Etkileşimsel adalet algısı, çalışanlar ve örgütsel prosedürleri uygulamakla yükümlü olan yöneticiler arasındaki haberleşme sürecinden etkilenmektedir. Bu iletişim sürecinde önemli olan; saygı, dürüstlük ve nezaket gibi unsurlardır. Bu unsurlar, kişilerin adalet algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bir işgörenin etkileşimsel adaletle ilişkin adaletsizlik algılaması, yöneticisine veya buna neden olan birime karşı olumsuz tepkiler sergilemesine sebep olmaktadır (Polat, 2007).

Bies ve Shapiro’nun (1987) yetersiz kazanımlar elde eden bir grup çalışan üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; kişiler kararlara ilişkin makul açıklamalar yapıldığı takdirde sonuçları olumsuz da olsa alınan kararların adil olduğunu düşünebilmektedirler( Akt.Greenberg, 1990). Yine Greenberg’e (1990) göre; alınan kararların karardan etkilenenlere nedenleriyle açıklanması, çalışanlara açık, samimi ve dürüst bir iletişim kurulması hem sürecin meşrulaşmasını sağlayacak hem de adaletle ilişkin algılamasını olumlu yönde etkileyecektir.

Çolak ve Erdost (2004) etkileşimsel adalet konusunda dört kural belirlemiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir (Akt. İçerli, 2010: 86):

1. Saygı (kaba olmaktan ziyade kibar olma),
2. Kurallara uygunluk (uygun olmayan sorular sormaktan ve önyargılı yorumlarda bulunmaktan sakınma),
3. Dürüstlük (aldatmaktan ziyade dürüst olma),
4. Doğruluk (kararlar hakkında açık ve uygun açıklamalarda bulunma).

Greenberg'e (1993: 82-86) göre, ödülleri açıkça dağıtmak yapısal olarak adil iken, insanlara açık ve dürüst şekilde davranmak, kararlara ilişkin uygun açıklamaları sağlamak, sosyal açıdan adildir. Adaletin sosyal belirleyicilerinin hem işlemler hem de bölüşümle ilgili yönleri olduğunu dile getirmiştir. Ona göre etkileşimsel adaletin ele alınmasındaki bazı karışıklıklar, kavramsallaştırmadaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Örgütsel adaleti kişiler arası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişiler arası adalet boyutunda, sonuçlara karar veren otoriteler tarafından çalışanlara ne ölçüde duyarlılık, nezaket, ciddiyet, saygı gösterilerek ve değer verilerek davranıldığı ele alınmaktadır. Bilgisel adalet boyutu ise kararlar alınırken kullanılan işlemlerin niçin belirli bir şekilde uygulandığı ya da kazanımların niçin belirli bir tarzda paylaştırıldığına ilişkin bilgileri açığa çıkaracak bilgilerin kişilere verilmesini kapsamaktadır. Alınan kararların sonuçlarına verilen tepkiyi, kişiler arası adalet değiştirmekte, çalışanlara karşı duyarlı davranılması hoşagitmeyen bir sonuç durumunda, çalışanların kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır; bilgisel adalet ise işlemlere verilen tepkileri değiştirmede rol oynamaktadır.

Folger ve Cropanzano'ya (1992) göre de, etkileşimsel adalet boyutunun iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki "kişiler arası duyarlılık", ikincisi ise "açıklama yapma" ya da "sosyal sorumluluk" boyutudur. Kişiler arası duyarlılık, kararın uygulanmasından sorumlu olan bireylerin, karardan etkilenen bireylere nazik ve saygılı davranıp davranmamasıyla ilgilidir. İkinci boyut olan açıklama yapma veya

sosyal sorumluluk ise dağıtım kararının altında yatan mantığın, kararın etkilediği bireylere açık ve yeterli olarak anlatılması ve açıklanmasıyla ilgilidir.

#### **2.1.3.4 Bilgilendirme Adaleti**

Bilgilendirme adaleti işgörenlerin, çıkarların dağıtımını ve örgütte gelişen olaylar hakkında adil ve dürüst bir şekilde bilgilendirilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir işin reddedilmesi gibi olumsuz durumlarda, süreç ile ilgili daha fazla bilgi adil ve olumlu bir algı yaratılması olasılığını artırır. İşgörenlerin tatmin edilmesinde, onları süreçler hakkında bilgilendirmek işgören ücretlerinden daha önemli olabilir (Cropanzano ve Greenberg, 1997; Eker, 2006; Folger ve Cropanzano, 1998; akt. Titrek, 2009a).

Açıklama, davranışa maruz kalanlara niçin bazı şeylerden mahrum bırakıldıklarının gerekçelerinin sunulması anlamına gelmektedir. Bireyler eğer adil bir durumla karşı karşıya kaldıklarına inanırlarsa, kendi yararlarına olmayan bir durumla karşı karşıya gelseler bile daha fazla tolerans gösterirler (Biesi Shapiro, 1988; Shapiro/Buttner, 1994; akt. Yıldırım, 2002). Bilgi verme adaleti olarak da tanımlanan bu unsur üstlerin örgütsel işlemlerde astlarını bilgilendirmelerinin yanında, sosyal ve özlük hakları konusunda da astlarını bilgilendirilmelerini, çıkarlarının korunmasını, bilgi edinme haklarına saygı duyulmasını da kapsamaktadır. Karar süreci ile ilgili yapılan açıklamalar, sürecin yapısal yönünü değerlendirmeye yönelik bilgiler içerdikleri için 'bilgisel adalet' sürece yönelik tepkileri etkilemektedir (Colquitt ve diğ., 2001, 427; akt. Özmen, Arbak ve Özer, 2007: 27).

Yapılan araştırmalar çalışana ulaşan bilgi miktarı arttıkça çalışanın adalet algısının bu artıştan olumlu etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple çalışanlar ile yönetim arasındaki iletişim organları, çalışanlar arasında adalet hissinin oluşumunu etkileyen güçlü öncüllerdendir (Doğan, 2002: 72).

Tutar'a (2007:99) göre; bilgi verme adaleti; üstlerin örgütsel işlemlerde astlarını bilgilendirmelerinin yanında, sosyal ve özlük hakları konusunda da astlarını bilgilendirilmelerini, astların çıkarlarının korunması, bilgi edinme haklarına saygı duyulması gibi geniş anlamda da karşımıza çıkmaktadır.

### 2.2.1 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi konusunda ortaya konan tanımlamalara geçmeden önce kısaca yönetim olgusunu tanımlayacak olursak, yönetim; bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyerek eyleme geçme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetimi ise, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep,2000:1). Bu bağlamda sınıf, yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümünün geçtiği ve eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanıdır. Bu sebeple öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşamın bir parçası olurlar (Aydın,2008:3).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması da bu basamakta başlar. Eğitim için gerekli kaynaklar, sınıf içindedir ve sınıf yönetimi de sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimidir. Bu açıdan baktığımızda eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar,1999:13).

Özen ve Gülaçtı (2006), ise sınıf yönetimini, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlamıştır.

Toprakçı'ya (2004: 23) göre sınıf yönetimi, sınıf örgütünün eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen öğretmen, öğrenci, derslik, müfredat ve diğer ilgili araç-gereçlerden meydana gelen yapının işletilmesi sürecidir.

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimin başarıya ulaşması için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Sınıfın yönetilmesi konusunda öğretmenin liderlik rolü ve grup dinamiklerini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ve öğretimin birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilir (Demirel,1999:190).

Yönetim ve öğretimin bağlantılı olduğu görüşünden hareketle; öğretmenin okul içindeki görevinin sadece öğretimle sınırlı olmadığını, okul başarısı için iyi bir sınıf yönetimine de sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenin alan bilgisinin üst seviyede olması öğrencilere bu bilgiyi kusursuzca aktarabileceği ve öğrencilerin



başarılı olacağı anlamına gelmez. İşte tam da bu yüzden öğretmen iyi bir bilgi aktarıcı ve öğretici olmanın yanında iyi bir yönetici de olmak zorundadır.

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması büyük ölçüde izlenen yaklaşıma bağlıdır. Geleneksel yaklaşım öğretmeni merkeze alır. Diğer bir deyişle sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin (aktif), öğrenci edilgen (pasif) bir konumdadır. Geleneksel yaklaşımın hakim olduğu bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci ilişkileri aşırı bir şekilde yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar son derece katı ve tek yönlüdür ve sınıf içi kurallar belirlenirken öğrencinin katılımına yer verilmez (Aydın,2008:5).

Geleneksel yaklaşım yerine sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl yaklaşım, katılımcı ve esnek şekilde yapılandırılmış olan çağdaş yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alır çünkü öğrenci sınıfın nesnesi değil, öznesi konumundadır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerekli kılar. Bu algılamada sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileşiminden oluşan bir alandır. Bu nedenle sınıftaki yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçlerin toplamıdır (Aydın,2008:6).

Sınıf yönetimi eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir uyum gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş 2000:47).

Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler kurmasına bağlıdır dolayısıyla Öğretmenin öğrencilerine karşı tutumu önem kazanır. Öğretmen öğrenci şahsiyetini kabul eden, ona değer veren adil davranan, anlayışlı ve ciddi bir tutum sergilemelidir ve bu tutum ne çok sert ne de gevşek olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi,1996:261).

Öğretmen bilgiyi taşıyan ve aktaran değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren bir eğitim lideri olmalıdır (Başar,1999:12). Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkilerine duyarlı ve bu konuda bilgili olmasını gerektirmektedir (Aydın,2008:4).

### **2.2.2.1 Sınıf Yönetimi Boyutları**

Başar'a göre (2003) sınıf yönetimi boyutları, sınıf yönetiminin içeriğini oluşturan kapsamlı etkinlikler bütünüdür. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedirler (Çalık,2003). Başar (1999:13-14) sınıf yönetiminin boyutlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1.Sınıf ortamının fiziksel düzeni
- 2.Program-plan etkinlikleri
- 3.Zamanı etkili kullanma
- 4.Sınıfta öğrenci-öğretmen ilişki düzeni
- 5.Öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi

#### **2.2.2.1.1 Sınıf ortamının fiziksel düzeni**

İnsan yaşadığı sosyal ve kültürel çevrenin bir ürünü olduğu için öğrencinin içinde yaşadığı ve bir parçası da olduğu sınıf ortamı öğrencinin tüm davranışlarını etkileyecektir. Dolayısıyla sınıf ortamının konu uzmanlarınca bilimsel olarak düzenlenmesi ve sınıftaki her alanın, öğrenci için öğrenme niteliği taşıması gerektiği unutulmamalıdır. Sınıfın fiziksel olarak düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü ve sınıf dışı uyaranlara açık olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir (Celep,2000: 17-18).

İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine, başarılı olmasına ve öğrencilerin kendine güvenmesine yardımcı olur. Dağınık, kırık dökük çok fazla uyarıcı bulunan sınıflarda öğrenci ve öğretmenin dikkati dağılır (Erden, 2003).

Sınıf ortamındaki fiziki öğeler olarak bildiğimiz ısı, ışık, renk, gürültü, araç-gereçler öğrencilerin yaş ve psikolojilerine göre konunun durumuna uygun hale getirilmelidir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğrenme ortamı iyi düzenlenmediğinde etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Fiziksel çevrenin fizyolojik etkileri olduğu gibi psikolojik etkileri de vardır. Uygun düzenlenmeyen bir

sınıf ortamı öğrencilerin problem çözme ve öğrenme yeterliliklerini olumsuz etkilemektedir (İmer,2000:155).

Aydın'a (2008) göre sınıf ortamı eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre yapılandırılır ise öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam, sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun olarak düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir. Her durumda amaç, eldeki olanaklar dahilinde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanmasıdır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu etkili öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

İyi bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmak için, sınıf ortamı, öğrenmeye motive edici, konu ve yöntemine uygun düzenlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı, sınıf içi trafik akışına yardımcı, öğrenci katılımını kolaylaştırıcı olacak şekilde düzenlenmelidir (Duman,2000).

Eğitim olarak tanımlanan davranış değişikliği uygun ortamların sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle öğrencinin rahat etmesini sağlayan, okul ve sınıfın çekiciliğini arttıran, öğrenmeyi kolaylaştıran fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır (Başar,1994).

#### **2.2.2.1.2 Program-plan etkinlikleri**

Ertük'e (1979), göre program belli öğrencileri, sınırları belli bir zamanda yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümünü kapsamaktadır. Program, yapılması gereken bir etkinliğin bölümlerini, bölümlerin yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir çalışmadır (Ertuğrul,1999:98). Plan program etkinlikleri çerçevesinde yapılanlar, geçmişi ve şu anda olan durumundan yola çıkarak geleceği görme ve şekillendirme çabalarının bir ürünü olarak görülebilir (Başar,1994)

Planlama, geleceğe ilişkin öngöründe bulunma işidir ve bilimsel veri ve öneriler doğrultusunda yapılır. Eğitimde planlama, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için, eğitim yaşantıları oluşturma, öğretim yöntem ve teknikleri saptama, uygulama ve değerlendirme ölçütleri geliştirmeyi kapsayan bir süreçtir (Aydın 1998:63).

Öğretim sürecinin başarılı olması, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarının sağlanması ve zamanın etkili olarak kullanılması için, öğretmenlerin öncelikli işi öğretim planlarını hazırlamaktır (Erden,2003).

#### **2.2.2.1.3 Zamanı etkili kullanma**

Zaman, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “ Bir iş ya da oluşun içinden geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimine bakacak olursak, sınıf yönetimi derse hazırlık, öğretme öğrenme etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirme şeklinde üç aşamalı bir süreç içerir. Bu bağlamda sınıf yönetimi; geçmiş, şimdi ve gelecek zaman dilimlerinin işlevsel birlikteliği ve eşgüdümüyle etkili ve verimli kılınabilir. Bu durum sınıf yönetiminin uzun ve farklı süreçlere dağılmasına neden olur ve zaman yönetimine hayati bir önem kazandırır. Bir bakıma zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden biridir (Aydın, 2008).

Sınıf ortamında geçirilecek zamanın tamamı, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu başarmak için, sınıftaki süreçler dikkatlice planlanmalı ve bu süreçlerin zamanı saptanmalıdır (Başar, 1999: 69). Etkili bir öğretim, öğrenme sürecinde geçen zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlı olduğu için öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesi önemlidir . Sınıf içinde geçirilen zamanı çeşitli etkinlikler arasında dağılımı, ders dışı ve bozucu etkinliklerle zamanın harcanmaması, öğrencinin sınıfta öğretim içinde gönüllü olarak ve keyifle tutulabilmesi, devamsızlık ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu kapsam içinde düşünülebilir (Gündüz, 2004: 21). Öğretmenler görevleri gereği zamanı; planlamak, organize etmek, uygulamak, gözlemek ve değerlendirmek için en verimli şekilde kullanmalılar (Akyol, 2000: 188).

Sınıfta zamanı etkili ve verimli kullanmak isteyen öğretmenin zaman yönetimi için kurallar oluşturması ve bu kuralların da öğrencilere öğretilip benimsenmesi gerekir.) Sınıf içinde zaman kaybını engellemenin çeşitli yolları olduğu da unutulmamalıdır ki; Hesapçıoğlu'na (1994:322-323) göre, zaman kaybını önleme araçları şu şekilde sıralanmıştır:

1-Yoklamanın kolay alınabilmesi için öğrenciler bir plana göre oturtulmalı ve gerekirse yoklama bir öğrenciye aldırılmalıdır.

2-Sınıfta genel hatalar görüşülmeli, bireysel hatalar ders dışında görüşülmelidir.

3-Araç –gereç ve ödev dağılımında, sınıf başkanından yararlanılmalıdır.

4-Ödevlerin zamanında alınabilmesi için yeterince zaman verilmelidir.

5-Sınıfta bütün öğrencilerin öğretmeni ve birbirlerini duyması sağlanmalıdır.

6-Yapılan çalışmaları bütün öğrencilerin görmesi sağlanmalıdır.

Sınıfı etkili yönetmek için gerekli öğelerden birisi öğretim süresini iyi planlamak ve zamanı iyi yönetmektir. Hem istenen öğrenci başarısının elde edilmesi hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırılması açısından öğretmenin zamanı dikkatli kullanması son derece önemlidir (Özkılıç, 2001).

#### **2.2.2.1.4 Sınıfta öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi**

Davranışın düzenlenebilmesi, yönetilebilmesi için öncelikle tanımının doğru yapılması gerekir. Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlüktür (Aydın, 2008: 143).

İstenmeyen bir davranışı düzeltmekten ziyade esas olan, davranışın ortaya çıkışını engellemektir Başar' a (1994) göre de disiplin sorunları daha ortaya çıkmadan önlenmelidir. Karaoğlu'nun (2002) belirttiğine göre, Ornstein (1990), öğretmenin ders akışını bozmadan istenmeyen davranışları önleyebilmesi için öğretim yılının başından itibaren aşağıda belirtilenleri uygulamasının sağlıklı bir eğitim –öğretim dönemi geçirilmesine yardımcı olacağını belirtmiştir.

1-Söylenmesi gerekenleri açık bir dille ifade edin

2-Her öğrenciyle karşılıklı güven ve saygıya dayalı ilişki kurun

3-Sonuçlar mantıklı olmalıdır. Davranış bozukluğu ve sonuçları arasındaki ilişki öğrenciler tarafından anlaşılmalıdır.

4-Davranışı uygun açıdan kavrayın, önemsiz olaylara çıkış yapmaktan kaçının.

5-Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmeleri için izin verin.

6-Öğrencilere sosyal eşitlik ilkelerine göre davranın.

7-Kişilere değil, davranışlara tepki verin.

8-Öğrenciye sorumluluk duygusunu verin.

9-İstek ve kuralları basit tutun.

10-Bir olayı çabuk kapatın, iyi davranışları diriltin.

Yukarıda belirtildiği gibi sınıfta etkili bir düzen oluşturulmasından sorumlu olan kişi öğretmendir. Öğretmen istenen bir davranış düzeni yakalama için yukarıda belirtenleri dikkate almalıdır. Öğrencilerine uygun davranışlar göstererek rol model olmalı, Sınıftaki etkileşime yön verirken karşılıklı güvenin önemini gözden kaçırmamalı ve adalet duygusunu elden bırakmamalıdır.

Aspy ve Roebuck (1997), sınıfta öğrencileri ile iyi iletişim kuran öğretmenlerin, aynı zamanda başarılı bir çalışma ortamı ortaya koyan ve öğretim etkinliğini başarılı bir şekilde yerine getiren öğretmenler olduğunu, olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinin, yüksek akademik başarı kadar, öğrencilerin istedik davranış değişikliği geliştirmeleri için de gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Celep,2001).

#### **2.2.2.1.5 Sınıfta öğretmen öğrenci ilişki düzeni**

Öğretmen ve öğrenci ilişkisi eğitim ve öğretimin temelini oluşturur. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi istenen düzeyde değil ise, amaç, konu, çevre ve diğer öğretim öğeleri ne kadar iyi olsa da eğitim ve öğretiminin verimli olması mümkün değildir. Eğitim ve öğretimin ilk şartı olan sevgi ve güven bağı, öğretmenin öğrencilerine değer vermesi ile kurulur (Binbaşoğlu,1994). Öğrenciler öğretmenlerine sevgi ve güven bağı ile bağlandığında, öğrenmeye daha istekli olur ve öğretmenlerinden gelen her türlü bilgiye zihin kapılarını açabilirler.

Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına öğretmen ve öğrencinin birbirini tanımaya başladığı “balayı” ve “deneme” dönemi de denilen ilk günlerden başlanmalıdır. Çünkü Sınıf düzeni oluşturmada ilk birkaç gün, kritik olan dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, nelerin yapılmasına izin verileceği nelerin yapılmasına izin

verilmeyeceği konusunda öğretmeni sınarlar, daha kontrollü davranarak gerçek davranışlarını göstermezler. Bu sebeple öğretmen geleceğe ilişkin beklenen davranış örgüsünü ve öğrencilerden beklentilerini ilk günlerde ifade etmelidir. Beklentilerin açıkça ortaya koyulmasında sergilenen bu kararlılık, baskıcılık veya antidemokratiklik olarak adlandırılmaz (Basar,1999).

Öğretmen hem sınıf içi davranışlarında açık, güvenilir ve tutarlı olmalı hem de öğrencilerinden beklediği davranış ve kuralların yerleşmesi için tutarlı ve sabırlı olmalıdır. Bu davranışları önce öğretmen kendisi göstererek öğrencilere rol model olmalıdır. Sınıf içi davranış kurallarının etkili uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olması, kuralların nasıl saptandığına bağlıdır (Celep, 2000: 29-30).

#### **2.2.2.2 Sınıf İçi Kuralların Belirlenip Öğrencilere Benimsetilmesi**

Kural, sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi olarak tanımlanabilir. Diğer yandan kuralları belirlerken uygulanabilir kurallar belirlemek kuralların amaca dönük olması kadar önemlidir (Aydın, 1998). Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarının yönünü belirlemek amacıyla önceden belirlenmiş ilkeler dizisi olarak adlandırılabilir. Sınıfın kendine has karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve bu kuralları uygulamayı zorunlu hale getirmiştir. Kurallar sayesinde kendisinden beklenenleri ve beklenmeyenleri önceden bilen öğrenci davranışlarını kurallara göre biçimlendirir. Öğrencilerin fikri alınmadan oluşturulan kuralların öğrenciler tarafından benimsenmeyeceği gerçeğinden hareketle, öğrencilerin bu sürecin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi ve kurallar oluşturulurken görüşlerinin dikkate alınması, söz konusu kuralların uygulanabilir nitelikte olması öğrencilerin bu kuralları daha hızlı ve fazla benimsemelerine yardımcı olacaktır (Sarıtış, 2000).

Merret ve Wheldall'a (1990) göre kurallar konulurken üç temel prensip göz önünde bulundurulmalıdır (Akt. Akyol, 2000: 188):

1-Kurallar konulurken olumsuz davranışlar değil, olumlu davranışlar dile getirilmelidir.

2-Kurallar nesnel ve belirli olmalıdır. Kuralların ne zaman ihlal edildiği ne zaman edilmediği, öğretmen ve öğrenci tarafından şüpheye yer bırakmayacak şekilde belli olmalıdır.

3-Sınıf kuralları uygulanabilir olmalıdır.

Kurallar net olarak belirlenmemiş, öğrencilere açık bir dille anlatılmamış, öğrencilerin fikri alınmadan yalnızca öğretmen tarafından konulmuş ise öğretmen ve öğrenci arasında çatışma çıkması olasıdır (Gordon,1992:182). Kurallar bütün öğrencileri bağladığı için, tarafsızlığı sağlar, öğretmene kişisel isteklere hayır deme şansı verir. Ödül ve cezayı kişisellikten çıkarır, herkesçe kabul edilebilir hale getirir. İnsanları göreve yöneltir, değerlendirmeler için ölçüt oluşturur (Başar,1999:58-59). Kurallar öğretmenin sınıf yönetiminde adaleti sağlaması için en etkin yardımcısıdır. Kurallar sayesinde öğretmen tarafsızlığını koruyabilir ve davranışlarını gerekçelendirme şansı bulur. Öğretmenin aldığı kararlar, verdiği ödül ve cezalar kuralların yardımıyla keyfiyetten uzaklaşmış olur.

Erden ve Akman'a (1996:251-251) göre ise sınıfta kurallar belirlenirken, aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır;

1.Kurallar koyulurken öğrencilerin görüşleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2Fazla sayıda kural koyulmamalıdır.

3.Kuralların ifade ediliş dili öğrencilerin anlayacağı şekilde olmalıdır.

4 Kuralların önemi kadar bu kurallara uymanın öğrencilere sağlayacağı yararlar da öğrencilere açıklanmalıdır.

5.Kurallar öğrencilerin sürekli görebileceği bir yere asılmalıdır

Sınıfta adaleti sağlamanın en önemli yardımcısı olan kurallar, öğretmen ve öğrenci iletişiminin de en önemli yön belirleyicisidir.

### **2.2.3 Sınıfta İletişim**

İletişim oldukça karmaşık ve içinde birçok boyutu barındıran bir kavramdır. Sınıf içi iletişim sadece öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşmez, öğrenciden öğrenciye,



öğrenciden öğretmene ve çevreden hepsine dönük süreçleri kapsar. Bu süreçlerden sadece birine yönelik olan iletişim faydasız ve sıkıcıdır çünkü tek yönlüdür. Öğretmenler iletişimi faydasız ve sıkıcı olmaktan kurtarmak için iletişim süreçleri ve iletişimin niteliği konusunda bilgili olmak durumundadır (Aydın, 2008: 10).

Çünkü sınıf çok yönlü bir iletişimin gerçekleştiği bir ortamdır. Bu çok yönlü iletişim esnasında bir öğrenciye verilmek istenen mesaj, bir başka öğrenci üzerinde daha büyük bir etki yaratabilir. Aynı zamanda öğrenciler arasında gerçekleşen iletişim de çok yoğundur ve bu durum dersin akışını da etkiler çünkü aynı anda birçok duygu ve düşünce bu akışta harekete geçmektedir (Açıkgöz, 1996).

Öğretmenin ne öğrettiği her zaman en önemli unsurmuş gibi görünse de, bu öğretimi hangi yollarla gerçekleştirdiği, öğretim esnasında öğrencileri ile girdiği ilişki ve iletişimin nasıl olduğu, öğrencilerini tanıyıp tanımadığı ve öğrencilerinin beklentilerine ne düzeyde karşılık verebildiği de önemlidir (Demirbolat, 2000). Öğretmenin mesleki bilgisi ile sunduğu bilginin öğrenci tarafından kabul görmesinin ve içselleştirilmesinin yolu öğretmenin iletişim becerilerindeki ustalığından geçmektedir.

Öğretmenin öğretme-öğrenme etkinliğinin başarılı olabilmesi için çok iyi bir iletişim becerisi geliştirmiş olması, bunun için de açık ve kolay anlaşılır bir dil kullanması gerekir. Öğretmenin ses tonu, göz iletişimi ve vücut dili de iyi bir iletişim için önemlidir (Demirel,1999:196). İletişim tarzı ile öğretmen, öğrencilerin kaygılarını azaltmalı, derse katılımını güdülemeli ve aynı zamanda yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır (Aydın,1988:2).

Ergin' e (1995:223-224) göre sınıfta iletişim engelleri oluşturan faktörler şunlardır:

1-Öğretmen veya öğrencinin:

- İletişim amacını tam anlamıyla anlayamaması
- Bedensel ya da psikolojik olarak iletişime hazır olmaması
- Barınma, beslenme ihtiyacınının istenen düzeyde karşılanmamış olması
- Birbirlerine güven duymamaları

- Geleceklerine ilişkin güvenlik kaygılarının olması
- Ortak yaşam alanlarının sınırlı olması
- Sevilme ve değer görme ihtiyaçlarının karşılanmaması

#### 2-Kaynak olarak öğretmenin:

- Öğrencilerinin özelliklerini bilmemesi
- Bilgi birikimi açısından yetersiz olması
- Güven veren biri olarak görülmemesi
- Derse hazırlık yapmadan gelmesi
- Ders işlerken sürekli anlatım yöntemini kullanması
- Öğrencilerin seviyesini dikkate almadan ders anlatması
- Ders anlatım esnasında değişik yöntem ve teknikleri kullanmaması

#### 3-Öğrencinin:

- Sınıfta bulunma amacını kavrayamamış olması
- Dersten koparak ders dışı hayallere dalması
- Konuları kendi ilgi alanlarından uzak bulması
- Öğretmenin sorularına ve iletilerine cevap vermekten kaçması

#### 4-Öğrenme-öğretme ortamı olarak sınıfın:

- Oturma düzeni ve yerlerinin yeterince konforlu olmaması
- Havasız, pis, rutubetli, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması

#### 5-Araç ve gereçlerin:

- Öğrenci düzeyine uygun olmaması
- Görüntü ve sesi iyi vermede yetersiz olması

- Bozuk olması
- Yetersiz ya da hiç olmaması

Sınıftaki iletişimi olumsuz etkileyen yukarıda sayılan engellerden öğretmen ve öğrencinin birbirlerine güven duymamaları maddesi sınıf içi iletişimi olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenci öğretmenine güvenmiyor ise öğretmeninden gelen tüm iletilere şüphe ile yaklaşır. Bu nokta da bizi öğretmenin etkileşimsel adaletini sorgulamaya götürür.

Gordon (1992: 64-69) ise iletişim engellerini şöyle sıralamaktadır:

- 1-Emir vermek ve yönlendirmek
- 2-Uyarmak ve gözdağı vermek
- 3-Ahlaki ders vermek
- 4-Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek
- 5-Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek
- 6-Yargılamak, eleştirmek, suçlamak
- 7-Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak
- 8-Ad takmak, alay etmek
- 9-Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak
- 10-Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak
- 11-Soru sormak, sınamak, çapraz sorgulamak
- 12-Sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak

Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenin tutumu öğrenciye ulaşmasının anahtarıdır. Öğretmenini benimseyen öğrenci öğretmeninden gelen her türlü bilgiye, tutum ve davranışa açık olacaktır. Bu sayede sınıfta gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin istenen amaca ulaşmasının önü açılacaktır.

Kısaç'a (2005:120-22) göre ise, öğretmen-öğrenci iletişimin daha etkili olmasını sağlayacak ipuçları şu şekildedir:

1. Simdi ile meşgul olun. Bilgi elde edildiğinde ve doğru zamanda paylaşıldığında anlamlıdır. Gençler daha çok buldukları zamana yönelimlidir. Bazı konuların birkaç gün geçtikten sonra gündeme getirilmesi genellikle etkili değildir. Bu yüzden, öğretmenler, öğrencilerin duygularını kontrol etmesini bekleme esnekliğini göstermeli ve herhangi bir olay olduktan hemen sonra onlarla tartışmalı, sorunu çözüme kavuşturmalıdır.

2. Öğrenciler hakkında konuşmaktan çok, doğrudan onlarla konuşun. Öğretmenler, öğrencilerle doğrudan konuşma yerine onlar hakkında meslektaşları veya velilerle konuşma eğilimindedirler. Bu anlayış, öğrencinin anlamayacağı ya da bu yolla kendisine daha fazla değer verildiğini düşünebileceği varsayımı üzerine kurulur. Oysa öğrencilerin kendi hakkında olanları bilmemesi onları daha çok tedirgin eder. Öğretmen, öğrencilerle yüz yüze ve doğrudan konuşarak onlara hem saygı göstermiş hem de düşündüklerini ve hissettiklerini birinci elden onlara aktarmış olur. Bu aynı zamanda öğretmen-öğrenci arasında güveni de sağlar.

3. Nazik ve kibar konuşun.- “Teşekkür, lütfen, özür dilerim” gibi nazik ifadelerin kullanılması her şeyden daha pozitif ilişkiler ortaya çıkarır. Öğretmenler öğrenciler için model olma işlevini görürler. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde diğer yetişkinlerle olan iletişimlerine oranla daha çok nezaket ifadeleri kullanmaları gerekir.

4. Göz kontağı kurmaya özen gösterin ve sözel olmayan mesajlara dikkat edin. Çocuklar genellikle büyüklerin ne söylediklerine değil ne yaptıklarına karşı duyarlı olurlar. Çünkü çocuklar yetişkinlerin sözel olmayan iletilerini algılamada oldukça beceriklidirler. Bu yüzden yetişkinlerin söyledikleri ile yaptıkları arasında bir uyum olmalıdır. Bir öğrenciyle konuşurken ona tepeden bakılıyorsa, öğrenci onun hakkında olumlu düşünüldüğüne ve onunla ilgilenildiğine inanmakta güçlük çekecektir. Benzer şekilde, sınıfta bağırıldığında, öğrenciler söylenenden çok sesin tonuna dikkat edeceklerdir.

5. “Ben dili” kullanarak söylediğiniz sorumluluğunu üzerinize siz alın. Sen dilini kullanarak verdiğimiz mesajlar mesajı alan kişiyi yargılayıcı ya da suçlayıcı ifadeler içerebilir. Bunun sonucunda iletiyi alan kişi de kendini savunma tutumu takınır ve bu durum da iletiyi veren kişiye duyduğu güveni zedelenmesine yol açabilir (Erden ve Akman,1995:248).Eğer, öğretmen öğrenciye “Sorun yaratıyorsun.” Veya “Yine geç kaldın.” gibi ifadeler kullanırsa, öğrenci, bunu saldırı olarak algılayabilir ve kendini savunmaya geçebilir. Fakat “Ben derse başladıktan sonra, senin geç gelip benim dikkatimi dağıtman beni rahatsız ediyor.” gibi ifadeler kullanılırsa, öğrenciye diğer insanlar üzerinde bıraktığı etki ile ilgili yararlı bilgi sağlamış olur.

6. Kişi hakkında değil, durum hakkında konuşun. Burada önemli olan kişinin değil, davranışın yanlış ya da uygunsuz olduğunun belirtilmesidir. Örneğin, derste öğretmeni dinlemek yerine başka şeylerle ilgilenen öğrenciye “Ders anlatılırken başka şeylerle ilgilenmekle saygısızlık yapıyorsun” demek yerine “Derste ders dışı faaliyetlerle ilgilenmek saygısızlıktır.” demek daha uygun bir ifade olur.

7. Soru sormaktan çok düz cümle kurun. Öğrenciler olumsuz davranış gösterdiklerinde sıkça “Niye yaptın, nasıl yaptın, hiç düşünmedin mi?” gibi soru yağmuruna tutulurlar. Bu tarz sorular öğrencide korku yaratarak, savunma hissine kapılmasına neden olur. Bu nedenle, öğretmenlerin bu gibi durumlarda soru sormak yerine, düz cümle kurmaya özen göstermeleri gerekir. Mesela, sınıfta geç gelen bir öğrenciye “Neredeydin?” sorusu yerine “Geç gelmen beni meraklandırdı” demek daha olumlu bir etki bırakır.

8. Duygulara değil, davranışlara sınır getir. Öğrenciler tanınmak, güvenilmek ve duygularının anlaşılmasını umut ederler. Öğretmenin öğrencisine “Kızman normal, ama kızgınlığını kapıya yumruk atarak göstermen uygun değil.” Demesiyle öğrencinin duygusunu ortaya koymak suretiyle anlaşıldığını göstermiş olur.

### **2.3 Sınıf Yönetiminde Adalet**

İnsan yaşadığı her çevrede adalet talep etmektedir ve sürekli dile getirilen bu talep sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur.Tüm sosyal kurumların en temel erdemi olarak nitelendirilebilen adalet en basit şekliyle, herkesin hak ettiğini alması

olarak tanımlanır ve insanın yaşadığı her çevrede ihtiyaç duyulan düzen ve güvenliğini sağlayan bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Tan, 2006: 10).

Okul, insan ilişkilerinin oluşmasında önemli bir payı olan, iletişim ve etkileşim unsurlarıyla herkesin bir parçası olduğu temel toplumsal bir kurumdur. Öğrencilerin parçası oldukları bu sosyal kuruma ilişkin algıları çok önemlidir (Çelikkaya, 2008: 23). Bunlardan biri olan adalet algısı öğrencinin kendini okula ait hissetmesini sağlayan önemli bir faktördür. Dolayısıyla, okul deneyimlerinde adalet kavramını içselleştiren öğrenciler, kısa vadede okula uzun vadede ise topluma katkı sağlayacaklardır (Çelikkaya, 2008: 4).

Literatüre bakıldığında adalet okulda içselleştirilmesi gereken önemli değerlerin başında gelir. Değerlerin öğretimle davranış olarak yerleştirilemeyeceği, okulun genel atmosferinin bu değerlerin yerleşmesini destekleyici olması beklenmektedir. Literatür ayrıca okul içi ve okul dışı etkilerin öğrencilerin adalet algısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Çelikkaya, 2008: 23).

Lizzio, Wilson ve Hadaway (2007) öğrencilerin adaletle ilişkin algılarının anlaşılmasının öğrenme ortamının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Beugre'e (2002) göre olumlu adalet algıları olumlu davranışları beraberinde getirir. Olumlu adalet algısına sahip öğrenciler kendilerini sınıfın önemli bir parçası gibi hissetmekte, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile güven çerçevesi içinde uyumlu bir ilişki geliştirmektedirler. Öğrencilerin adalet algıları, öğretmen öğrenci ilişkisinin, sınıfın ve sınıf ikliminin doğasını etkilemektedir. Ayrıca adalet algısı, kurumlara karşı bir tepki ve sistemin eşitliğine eleştiri de getirebilir.

Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin üç boyutlu, sınıf yönetiminde adaleti kuramlaştırma ve araştırma, aslen örgütsel davranış ve sanayi/örgüt psikolojisi kuramı ve araştırmasına dayalıydı (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). Sınıf yönetiminde adalet araştırması, bugüne kadar, bu organizasyona dayalı kuramsallaştırmanın ve öğretim ortamında adalet ile ilgili ölçülerin geçerli olmasına destek vermiştir. Sınıf yönetiminde adaletin sistematik olarak çalışılmasından önce, birkaç araştırmacı çevresel olarak sınıf yönetiminde adaleti inceledi.

Adalet, örgütsel çalışmalara yerleşmiş olmasına rağmen, adaletin üç boyutu sınıf ortamında oluşmakta ve bir öğrenci bakış açısından yola çıkarak ortakmış gibi görünmektedir (Horan ve ark., 2010). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf yönetiminde adaleti veya adaletsizliği nasıl algıladıkları ve/veya bunlara nasıl tepki verdiklerini ortaya koymuştur.

Ayrıca örgütsel adalet gibi (Cohen-Charash ve Spector, 2001; McFarlin ve Sweeney, 1992), sınıf yönetiminde farklı adalet boyutlarının farklı yollarda çeşitli çıktılarla ilişkili olduğunu gösteren ölçülerin doğrulayıcı faktör analizleri ve deneysel çalışmalar, sınıf yönetiminde adaletin çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Chory, 2007; Chory-Assad ve Paulsel, 2004b; Colquitt, 2001; Paulsel ve Chory-Assad, ve Dunleavy,2005).

Adaletin tüm unsurlarıyla birlikte işlediğini göz önünde bulundurarak, Horan ve Myers (2009) sınıf yönetiminde adalet konusunun üzerinde durmanın önemini vurgulayan iki nedeni aydınlatmıştır. İlki, öğretmenlerin adaletli olmadığına inanan öğrencilerin direnme veya intikamcı davranma, sözle saldırganlık gösterme veya öğretmenlerine aldatıcı davranma gibi bir dizi olumsuz tepki göstermesinin daha muhtemel olmasıdır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a, 2004b; Horan ve ark, 2010; Paulsel ve Chory-Assad, 2005; Paulsel, Chory-Assad, ve Dunleavy, 2005). İkincisi, Horan ve Myers'ın (2009), adaletli davranmayan eğitimci yüzünden daha öğrenci-öğrenme odaklı bir temanın, sınıfta yetersiz biçimde güdülenip yetersiz biçimde ele alınacağını tespit etmiş olmasıdır (Akt.Chory-Assad, 2002). Bu nedenle, daha önce ileri sürülen görüşe uygun olarak, bir öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini teşvik etme sorumluluğu, doğal olarak o öğretmenin davranışlarının sınıf yönetiminde adalet algılarında rol oynadığı yönünde bir anlayışa bağlıdır. Çünkü öğretmenler adil davranmanın önemli olduğuna inanmaktadır (Horan ve Myers, 2009) ve ileriki araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin adalet algılarını güçlendirme yönünde davrandığını göstermektedir.

Sınıfta adalet eğitim ortamında oluşan süreçler ve sonuçlara ilişkin adalet algısı olarak tanımlanabilir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b:254). Sınıfta adaletin üç boyutu vardır. Bunlar: Sınıfta Dağıtım Adaleti, Sınıfta Prosedür Adaleti ve Sınıfta Etkileşim Adaleti olarak tanımlanmaktadır (Berti, Molinari ve Speltini, 2010:543,

Rodabaugh, 1996: 37). Colquitt'e (Akt. Claus ve Chory ve Malachowski, 2012:22) göre, sınıfta dağıtım adaleti bireyin aldığı notlardan tatmin olup olmadığı, Sınıfta prosedür adaleti sınıf kurallarına riayet etme ve Sınıfta etkileşim adaleti öğretim elemanının değerlendirmeleri ile ilgilidir. Öğrenciler sırasıyla sınıfta etkileşim adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta dağıtım adaletine ilgi göstermektedir (Rodabaugh, 1996: 38-39).

Sınıf yönetiminde adalet, öğrenme gerçekleşirken yürütülen süreçlerin ve çıktıların adaletine ilişkin algı olarak tanımlanmıştır (Chory-Assad ve Paulsel,2004). Paulsel,Chory-Assad ve Katie (2005) adaleti, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin dağıtımsal,işlemsel ve etkileşimsel boyutları ile tanımlamışlardır.

Araştırmalar öğrencilerin sınıfta adalet istediklerini göstermiştir (Chory 2007;Chory-Assad ve Paulsel,2004a;Chory- Assad ve Paulsel 2004b).Öğrenciler öğretmenlerinin hem onlarla iletişimdeyken ve onlara not verirken hem de dersi planlarken adil davranmalarını beklemektedir (Whalen ve Koerning,2009). Literatüre bakıldığında öğrencilerin adalet algıları ile cinsiyetleri, dini inançları, etnik kökenleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasında da bir ilişki olduğu görülmüştür (Chory-Assad,2002; Smeran,2002; Brown Higgins ve diğerleri,2003; Hafternon ve Trost, 2006).

Chory-Assad (2002), sınıf yönetiminde adalet ile ilgili ilk çalışmasında, adalet ile ilgili mevzuları ve adaletin öğrenciler için önemini belirten önceki öğretim ile ilgili iletişim çalışmalarından alıntı yaparak, örgütsel adalet araştırmasının ve kavramsallaştırmasının öğretim bağlamına uygulanmasının geçerliliğini tartıştı (Frymier ve Houser, 2000; Gorham ve Millette, 1997; Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991). Ayrıca, kültür (Chen, 2000) ve sürekli nitelik geliştirme gibi (Frymier, Shulman, ve Houser, 1996) diğer örgütsel yapıların başarılı bir şekilde sınıfa uygulandığını belirtti. Yapılan araştırma, sınıf yönetiminde adalet kavramsallaştırmasının ve ilgili ölçülerinin yapısal geçerliliğini göstermiştir. Aynı şekilde, adalet ve çalışanın direnmesi (Cohen-Charash ve Spector, 2001), aldatması (Grover, 1997), intikamı (Bies & Tripp, 1996; Skarlicki ve Folger, 1997) ve düşmanlığı (Greenberg, 1987) arasındaki olumsuz ilişkiyi gösteren örgütsel araştırma doğrultusunda, sınıf yönetiminde adalet ile ilgili araştırma öğrencinin direnmesi, aldatması, intikamı ve düşmanlığı arasındaki olumsuz ilişkileri ortaya



çıkarmıştır(Chory- Assad ve Paulsel, 2004b; Colquitt, 2001; Paulsel ve Chory-Assad, 2005).

Chory-Assad (2002), öğretmenlerini adil olarak gören öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirtmiştir. Okul, öğrencilerin kabul etmek zorunda olduğu ilk toplumsal kurumdur. Okulda öğretmenler, öğrencilerin becerilerini ve başarılarını değerlendirerek, onlara ders anlatır, onları destekler ve değerlendirir. Gençlerin otoritenin meşruluğu, okulda davranış türlerinin uygunluğu, adalet ölçütleri ve asimetrik kişilerarası ilişkilerdeki adaletsizlik konusunda öğrendiği ve geliştirdiği fikirler öğretmen-öğrenci etkileşimi sırasında oluşmaktadır (Resh ve Sabbagh, 2009; Sabbagh, Resh, Mor, ve Vanhuysse, 2006). Öğrencilerin, öğretmenlerinin bu davranışlara gösterdiği adalet düzeyinin yanı sıra, öğretmenleriyle olan etkileşimine ilişkin algılarının ana bilişsel ve toplumsal çıktılar üzerinde etkisi bulunmaktadır (Dalbert ve Stoeber, 2005).

### **2.3.1 Dağıtımsal Adalet**

Okullar adalet dağıtılan yerlerin başında gelir (Resh, 1999:103). Okullar ödül dağıtımının yapıldığı yerlerdir ve bunun sonucu olarak dağıtım adaletine sahne olurlar (Lentillon ve Cogerino, ve Kaestner, 2006:321). Dağıtım adaleti bireyin iyi oluşunu etkileyen koşulların ve malların dağıtımı ile ilişkilidir (Deutsch, 1979:392). Dağıtım adaleti prensiplerine göre, bireyler kendi girdileri oranı ile buna karşılık aldıkları çıktıları değerlendirir. Girdiler ve çıktılar arasında bir eşitlik durumu olduğu zaman, dağıtım adil olarak algılanmaktadır (Adams, 1963, 1965; Akt.Greenberg, 1990: 400).

Öğrencilerin girdileri, derse devam, sınıf dışı aktivitelerin ve ödevlerin tamamlanması ve sınavlara hazırlığı içermektedir (Schmidt, ve Houston, ve Bettencourt, ve Boughton, 2003: 178). Öğrencilerin elde ettiği çıktılar ise notlardır (Tata, 1999: 265).

Öğrenciler adaletle ilgili düşüncelerini aldıkları notlarla ilişkilendirir (Wendorf ve Alexander, 2005:193) ve sınıfta dağıtım adaletinde, öğrenciler aldıkları notların adaleti ile ilgilenirler (Kravitz, ve Stone-Romero, ve Ryer, 1997:701). Bir dersin amacının, öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleştirilmesi olduğu halde, bir öğrenci için

dersin en somut sonucu dersten alınan nottur (Houston ve Bettencourt, 1999:87-88). Çünkü not; öğrenci için motivasyonel önemi olan değerlendirici bir semboldür (Deutsch, 1979: 392).

Öğrenciler olumlu çıktı ile karşılaştıklarında bunun sebebinin kendi girdileri olduğunu savunurken, olumsuz bir çıktıyla karşılaştıklarında ise bazı dışsal faktörlerin kendi girdisinin olumlu sonuç doğurmasına engel olduğunu savunur (Schmidt, ve Houston, ve Bettencourt, ve Boughton, 2003:179). Öğrenciler yüksek bir not aldıklarında “yüksek not aldım” düşük bir not aldıklarında ise “öğretmen düşük not verdi” gibi ifadeleri sık sık kullanırlar.

Adalet değerlendirmesi karşılaştırma süreci ile şekillendirilir. Öğrenciler notlarını diğer öğrencilerin notları veya beledikleri not ile kıyasladığında, kendi notlarını az veya çok adil olarak algılayabilir (Resh, 1999:105). Not dağıtımında bir sınava hazırlanmak için saatlerce çalışan bir öğrenci bu sınavdan A almayı bekler ve eğer bu öğrenci özellikle kendine kıyasla daha az çalıştığını düşündüğü bir öğrenciden daha düşük bir not alırsa bu notu adaletsiz olarak algılayabilir (Tata, 1999:264).

Öğrenciler öğretmenlerinin dağıtımsal adaletini değerlendirirken, öğretmenlerin aldıkları nottan ziyade sınava hazırlanırken harcadıkları çabayı önemsemelerini istediklerini belirtmişlerdir (Chory-Assad,2002). Öğrenciler bir dersin belirli zorlukta olmasını ve sonuçların sınıf üyelerinin sağladıkları katkı düzeyleri arasında ayırt edici olmasını beklemektedir. Girdi ve çıktı arasında uyumsuzluk olduğunda ve çok çalışanla, çok çalışmayan arasında ayırım olmadığı zaman, zor bir dersten çoğu öğrenci A aldığında öğrenciler bu dersin adil olmadığını düşünmektedir (Rodabaugh, 1996).

Anlıyoruz ki; Çıktı beklentileri, bireyin kendi girdileri veya diğer bireylerin girdileri ile karşılaştırmasına dayansın veya dayanmasın, gerçek çıktı ve çıktı beklentileri arasında bir çelişki algılandığında, adaletsizlik duygusu belirlemekte ve bunun sonucu olarak manevi bir öfke doğmaktadır (Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003: 179).

Tata (1999) adil olmayan dağıtımların öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerini etkilediğini belirtmiştir. Diğer bir çalışma öğrencilerin

öğretmenlerine ya da öğrenmeye karşı gelmelerinin etkileşimsel adalet yardımıyla kırılabilceğini ortaya koymuştur (Akt. Chory Assad ve Paulsel, 2005).

Chory-Assad (2002), ortaokul öğrenci ve öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında, sınıfta dağıtımsal adaletin, sergilenen performans, gösterilen çaba ve derse katılımı ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Resh ve Sabbagh' a (2009) göre öğrencilerin dağıtımsal adalete ilişkin algılarını sosyo –ekonomik düzeyleri etkileyebilir. Öğretmenin adillığının sorgulandığı diğer bir alan ise; not verme sürecinde sergilediği tavidir.

Tata (1999), not verme ve not verme süreçlerinin adalete ilişkin algıların öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesindeki etkilerini ortaya koyan çalışmasında, not vermedeki adaletin, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerini etkilediğini belirtmiştir. Tutarlı ve adil süreçlerden geçtiklerine inanan ve beklediği notu alan öğrenciler öğretmenlerini daha adil, adil olmayan süreçlerden geçtiklerine inanan ve beklediğinden daha düşük not alan öğrenciler ise öğretmenlerini daha az adil olarak değerlendirmiştir. Ancak not verme sürecinin adillığı, sadece adil olmadığına inanılan notlandırmalar olduğunda öğretmenlerin değerlendirilişini etkilemiştir. Öğrenciler bekledikleri notu aldıklarında ise, öğretmenin not verme sürecindeki adil/adil olmayan tavrını pek de önemsemedikleri için, bu durum yaptıkları değerlendirmeyi etkilememiştir. Bu da göstermektedir ki not verme sürecinin adaleti not dağıtımında bir adaletsizlik olduğu durumda daha fazla önem kazanmaktadır.

### **2.3.2 İşlemsel Adalet**

İşlemsel adalet istenen hedeflere ulaşmak için geçirilen süreçlerin adalete ilişkin algıdır (Chory 2007; Byrne ve Cropanzano 2001). İşlemsel adalet, adil sonuçlara varmak için kullanılan usullere gönderme yapmaktadır (Thibaut ve Walker, 1975). Öğrenciler, katılım ve telafi politikaları, not verme sistemi, yapılacak sınavların ve teslim edilecek yazılı ödevlerin zamanlanması gibi dersin nasıl yapıldığı üzerinde duran sınıf müfredatında belirtilen ya da sınıfta söylenen politikalara ve usullere göre işlemsel adaleti algılayabilir (Chory-Assad, 2002).

Sınıfta işlemsel adaletinde, öğrenciler not verme prosedürlerinin adaleti ile ilgilenirler (Kravitz, ve Stone-Romero, ve Ryer, 1997:701). Bir başka deyişle işlemsel

adalet okuldaki notlandırma sürecinin adil olup olmadığına dair algıdır. Öğrencinin kendinin değerlendirilmesi ve notların verilmesi için öğretmen tarafından kullanılan kriterleri adil olarak algılayıp algılamamasıdır (Berti, Molinari ve Speltini, 2010:543).

Leventhal'ın (1980) adalet değerlendirme modeline göre, okulda not verilirken başvurulacak prosedür şu şekilde olmalıdır (Akt. Kravitz, ve Stone-Romero, ve Ryer, 1997:703):

- a) Tüm öğrencilere aynı şekilde davranılmalıdır (tutarlılık kuralı),
- b) Öğrencilerin çıkarını ve öğretim elemanının ön yargılarının etkilerini ortadan kaldırmalıdır (ön yargıyı engelleme kuralı),
- c) Öğrencinin aldığı notun öğretim elemanının not verirken uyguladığı standartlar ve öğrenci performansı hakkında doğru bilgiye dayalı olmasından emin olunmalıdır (doğruluk kuralı),
- d) Öğrenciye yanlış not verilmesi durumunda bu notun değiştirilmesinin olanaklı olması (düzeltilebilirlik kuralı),
- e) Öğretim elemanının, öğrencinin ve tüm katılımcılarının görüşlerinin dikkate alınması (temsil edilebilirlik kuralı),
- f) Temel ahlaki prensiplerle uyumlu olmak (ahlaklılık kuralı).

Adil bir öğrenme ortamını oluşturmanın yolu bütün öğrencilerin uyacağı sınıf kuralları ve ders işleme süreçleri belirlemekten ve ders plan ve programlarında bu kurallara yer vermekten geçmektedir. Dersin planlama aşaması önemlidir çünkü öğrencilerin davranış sınırlarını ortaya koyar ve öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği konusunda yol gösterir (Conant, Smart ve Kelley,1998).

Öğrenciler daha önceden belirlenmiş kural ve prosedürlere uyarak daha mutlu ve başarılı olurlar. Ancak bu kural ve prosedürlerin belirlenme şekli öğrenci memnuniyeti, performansı ve öğretmenlere karşı tutumları açısından çok önemlidir. Eğer bu prosedürler tutarlı bir şekilde uygulanırsa öğrenci öğretmen bağına güçlendiren “güven” oluşur (Granitz, Koerning ve Harich,2009).Diğer yandan

öğretmenler gerçekçi olmayan beklentilere girdiğinde “adil değil” (adaletsiz) olarak nitelendirilir( Chory 2007; Chory-Assad ve Paulsel,2004a; Chory- Assad ve Paulsel 2004b).

Öğrencilerin işlemsel adalete ilişkin algılarının öğretmenlerini değerlendirmeye ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin adil olarak nitelendirdikleri öğretmenlerinden memnuniyet seviyeleri adil değil(adaletsiz) olarak nitelendirdiklerine göre daha yüksektir. Öğrencilerine süreçlerle ilgili gerekli açıklamaları yapan, geri dönüt veren ve öğrencilerine aldıkları notların gerekçelerini açıklayan öğretmenlerin işlemsel adaleti daha yüksek bulunmuştur (Chesebro, Martin ve Bulson, 2004).

Chory Assad ve Paulsel (2004), öğrencilerin işlemsel adalet algılarının öğretmenlerine karşı gösterdikleri gizli direnişlerini ve düşmanlıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. İşlemsel adalet istenen çıktılara ulaşmak için geçirilen süreçlerin adaletine ilişkin algıdır (Paulsel, Chory-Assad ve Katie,2005). Geniş ölçüde işlemsel süreçlerin adaleti, daha öncesinde belirlenen standartlara bağlıdır. Bu bağlamda işlemsel adalet ilişkilerin daha formal boyutlarını yansıtır.

Adil olmayan bir öğrenme ortamında öğrenciler öğrenci-öğretmen etkileşimindeki eşitliği sağlamak için saldırgan hatta düşmanca tavırlar bile sergileyebilirler. Örneğin öğretmenlerine alaycı bir ses tonuyla sorular sorabilir, web sitelerinde öğretmenlerine ilişkin olumsuz yorumlar yapabilir ya da öğretmenlerini şikâyet edebilirler (Kearney ve Plax 1989;Chory 2007;Chory-Assad 2002).

Çıktıları belirleyen prosedürlerin adil olması durumunda, çıktılarının da adil olacağını düşünen çoğunluk gibi, öğrenciler prosedür adaletinin, dağıtım adaletinden daha önemli olduğu düşünmektedir. Bu şu anlama gelmektedir; çok sert ve düşük notlar veren fakat titizlikle adil davranan kaba bir öğretim elemanı, savsak ve yüksek notlar veren fakat öğrencilere karşı her zaman adil olmayan öğretim elemanına göre daha fazla ilgili bulunmakta ve daha fazla sevilip sayılmaktadır (Rodabaugh and Kravitz, 1994; Akt. Rodabaugh, 1996: 39).

Diğer araştırmalar, bir derste işlemsel adalet algılarının derste motivasyonu ve etkili öğrenmeyi olumlu yönde öngördüğünü, ancak bu algıların eğitime karşı saldırgan

davranılmasına yol açtığını göstermektedir (Chory-Assad, 2002). Ayrıca, her iki adalet türü, sınıf kurallarıyla uyumlu olduğunu ve öğrencinin notundan memnun olması ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Colquitt, 2001). Bu sonuçlara ve Chory-Assad (2002), tarafından gözlenen sonuçlara dayanarak, öğrencinin sınıf yönetiminde adaletsizlik algısının, öğrencinin saldırgan, düşmanca ve direnen davranışlarıyla olumlu yönde ilişkili olacağı beklenmektedir.

### **2.3.3 Etkileşim Adaleti**

Etkileşim insan ilişkilerinde daima var olan (Adams,1965), dolaylı ya da dolaysız olarak takım arkadaşları, öğretmen ve öğrenci, aile ve çocuk, hasta ve doktor arasında devam eden bir süreçtir. Bu etkileşimlerin hepsinde beklenen ortak şey etkileşimlerin adil olmasıdır.

Öğrenci-öğretmen iletişimi ve ilişkisi doğası gereği kişiseldir (DeVito, 1986; Frymier ve Houser, 2000) çünkü öğrenciler ve öğretmenler birbirleriyle ilişki içinde bulduklarında öğrenci öğretmen rollerinden ziyade psikolojik durumlarına göre öngörülerde bulunurlar (Dobransky ve Frymier, 2004; Miller ve Steinberg, 1975).

Öğretmen öğrenci etkileşiminde öğretmenlerin rolü çok önemlidir çünkü öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dinlemek için vakit ayıran, ideallerini önemseyen, ihtiyaçlarına cevap veren, öğrencilerin davranışlarını yönlendiren, ödül ve cezaların dağıtımından sorumlu olan öğretmenlerdir (Sabbagh, Resh, Mor ve Vanhuysse, 2006).

Ne öğretileceğinin yanında ne zaman ve hangi yöntemlerle öğretileceğine, bu süreçte kimlere söz hakkı verileceğine karar veren yine öğretmenlerdir (Baeck,2010).Var olan genel kaniya göre öğretmenler tüm bu görevleri yerine getirirken önyargısız olmalıdır. Buna rağmen öğrenciler öğretmenlerin davranışlarına ilişkin adil ya da adil değil şeklinde algılar (Resh ve Sabbagh,2009). Bu algılar adalet ve ayrımcılık eksenindeki algıların temelini oluşturmaktadır.

Ayrımcılık bir grup ya da kişiye belli sebeplerden dolayı önyargılı davranmaktır. Bu davranış hem yararlı hem de zararlı olabilmesine karşın, ayrımcılık terimi kendi içinde negatif bir anlam barındırır. Adalet doğruyu yanlıştan ayırt etme sürecidir.

Adil olmak ayrımcılık yapmadan herkese eşit davranmayı gerektirir (Mackinnon, 2000).

Etkileşimsel adalet öğretim süreç ve metodlarının işe koşulduğu öğrenme ortamındaki öğrenci öğretmen etkileşiminin adaletine ilişkin algıdır (Paulsel, Chory-Assad ve Katie,2005). Bies ve Moag'a (1986) göre ise etkileşimsel adalet; sınıf politikaları uygulanırken kişilerarası muamele ile ilgili adaletin tanımıdır.Etkileşimsel adalet adaletin dağıtım kaynağı olan öğretmen ile adaletin alıcısı olan öğrenciler arasında gerçekleşen iletişimdeki kibarlığı, saygı ve nezaketi öne çıkarmaktadır (Tyler ve Blader,2000).

Öğrenciler, etkileşimsel adalet yargılarını eğitimcilerinin onlarla kişisel veya sınıf olarak iletişim kurma şekline göre oluşturup, eğitimcilerin onlara ne kadar iyi davrandıklarına, onların duygularını, problemlerini ve ihtiyaçlarını ne kadar anladıklarına bakarak algılayabilirler (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a).

Rodabaugh 'a (1996: 38-39) göre, öğrencileri gücendiren etkileşim adaleti ihlalleri: ağız bozukluğu ve bağırma da içeren sınıfta sinirli veya bayağı davranmak, özellikle iğneleyerek ve aşağılayarak öğrencileri sınıfta utandırmak, öğrencilere önemsenmediklerini düşündüren tavırlar sergilemek ve öğrenci sorularını cevapsız bırakmak olarak, örneklendirilmiştir.

Dar ve Resh'e (2001) göre öğrenciler öğretmenlerinin akademik yeterliliğinden ziyade kendileriyle kurulan ilişkiyi önemsemektedir. Horan, Chory, ve Goodboy'un (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, sınıfta etkileşim adaleti; öğretmenin duyarsız veya kaba olmasını, öğrencilerin aptal olduğunu ima etmesi veya açıkça belirtmesini, cinsiyetçi veya ırkçı önyargı ifadeleri, öğrencileri yanlış yaptıkları için suçlamasını, öğrencilere taraflı davranmasını ve öğretim elemanının duygularını içermektedir.

## **2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Chory-Assad (2002), öğretmen-öğrenci ilişkisinde sınıf yönetiminde adaletin etkisini dikkate alan ilk araştırmacılar arasındaydı. "Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning and Agression," adlı çalışmaya Mid-Atlantic Üniversitesinde 2001 yılında eğitim görev 182 üniversite

öğrencisi katılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dağıtım ve prosedür adaleti algıları ile derse karşı öğrenci motivasyonu, duyuşsal öğrenme ve dersi veren öğretim elemanına karşı saldırganlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlk çalışmanın sonuçları, olumlu tarafta, dağıtımsal ve işlemsel adaletin öğrenci motivasyonu ve etkili öğrenme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu öne sürdü. Olumsuz tarafta ise, öğrenciler, öğretmenlerinin işlemsel adaleti uygulamadıklarını algıladığında öğretmenlerine karşı dolaylı olarak kişilerarası saldırganlık göstermelerinin daha muhtemel olacağını belirtti. Dolaylı kişilerarası saldırganlık, öğrencilerin öğretmenleriyle yüz yüze iletişime girmeden, onlara kötü davranmalarını içermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf yönetiminde adaletten yararlandığını ve haksızlığa uğradıkları zaman misilleme yapmayı düşündüklerini ileri sürmüştür.

Öğrencilerin yapılan haksızlığa karşılık olarak yapabileceği misilleme türlerini daha fazla incelemek amacıyla ikinci bir çalışma yapıldı (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). "Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness" adlı çalışmada, 2002 Bahar yarıyılında, Mid-Atlantik Üniversitesi'nde, 154 üniversite öğrencisine Chory-Assad ve Paulsel (2004b)'ün sınıfta dağıtım ve prosedür adaleti ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci saldırganlığı ve düşmanlığı ile dağıtım ve prosedür adaleti algıları arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular, dolaylı kişilerarası saldırganlığın yanı sıra, öğrencilerin, işlemsel adaleti yeterince idrak edemediklerinde düşmanca davranmalarının daha olası olduğunu ileri sürdü. Ayrıca, intikam arama veya öğretmenlerine aldatıcı davranma gibi davranışları içeren karşı koyma stratejileri uygulamaları daha muhtemeldi. Bu noktaya kadar, öğretim bağlamında yalnızca işlemsel ve dağıtımsal adalet incelenmiştir.

Chory-Assad ve Paulsel (2004a), etkileşimsel adaletle odaklanarak üçüncü bir çalışmayla araştırmayı genişlettiler. Öğretmenler, öğrencileri cezalandırırken anti sosyal davranış değiştirme yöntemlerini uyguladıkları ve öğrencilerin kendilerini suçlu hissetmelerine yol açtıkları zaman, öğrencilerin etkileşimsel adaleti yeterince idrak edemediklerini gördüler. Yani, öğrenciler, öğretmenler olumsuz stratejiler yoluyla onların davranışlarını etkilemeye çalıştığında, öğretmenlerinin onlara



yeterince saygı göstermediğini hissetmiştir. Bu çalışmada, bu araştırma doğrultusunda önceki iki çalışmaya benzer olarak, öğrencilerin etkileşimsel adaleti yeterince algılamadığında öğretmenlerine karşı dolaylı kişilerarası saldırganlık gösterme ihtimallerinin arttığını söyledikleri belirtti. Bu araştırma doğrultusunda sonraki iki çalışma, öğrencilerin etkileşimsel adaletsizliğe karşı olumsuz tepkilerini incelemeye devam etti. (Paulsel ve Chory-Assad, 2004a; 2004b). Paulsel ve Chory-Assad (2004b), işlemsel ve dağıtımsal adaleti inceleyen önceki çalışmalarda olduğu gibi, öğretmenlerin anti sosyal davranış değiştirme tekniklerini (BATs) uyguladıklarında, öğrencilerin etkileşimsel adaleti yeterince algılayamadıklarını da doğruladı. Özellikle, öğrenciler, öğretmenlerin onları cezayla tehdit etme, kendilerini suçlu hissetmelerine yol açma, olumsuz bir öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratma, “öğretmen” olarak meşru güçlerini veya otoritelerini onların üzerinde kullanma veya onların sınıfa borçlu olduklarını hissettirme gibi anti sosyal davranış değiştirme tekniklerini uyguladıklarında, gördükleri kişilerarası muameleyi haksızlık olarak algıladı. Aynı bir çalışmada, öğrenciler, bu anti sosyal davranış değiştirme tekniklerinin her birine çeşitli şekillerde tepki gösterdiklerini belirtti (Paulsel ve Chory-Assad, 2004b; 2004c). En sık gösterilen tepkiler şunlardır: öğretmeni suçlamak, eğitmen nasıl derse ilgisizse kendisi de öyle olmak ve onu bölüm başkanı veya dekan gibi yüksek bir makama şikâyet etmek (Paulsel ve Chory-Assad, 2004c).

Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bir öğretmenin güç kullanımının öğrencilerinin adalet algılarıyla ilişkili olabildiğini ileri sürdü (Paulsel ve Chory-Assad, 2004a; 2004b). Bu araştırma doğrultusunda Paulsel, Chory-Assad, ve Dunleavy (2005), “The Relationship Between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice” adlı bir çalışma yapmışlar ve öğrencilerin öğretim elemanı gücü ve sınıfta adalet algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 154 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, sonuçlar, zorlayıcı gücün (öğrencileri cezalandırma gücü) öğrencilerin işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarıyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu gösterdi. Karizmatik güç/Benzeşim gücü (eğitmen sempatik olduğundan ona verilen güç) etkileşimsel ve işlemsel adalet ile olumlu yönde ilişkiliydi. Ödül gücü (öğrencileri ödüllendirme gücü) dağıtımsal ve etkileşimsel adalet ile olumlu yönde ilişkiliydi. Meşru güç (öğretmenin unvanının parçası olarak verilen güç) ve uzmanlık gücü (öğretmenin bilgi ve yeterliği

dolayısıyla verilen güç) ise sınıf yönetiminde adaletin üç türüyle de olumlu yönde ilişkiliydi. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından kendilerine verilen gücü nasıl kullandıkları, sınıf yönetiminde adalet konusundaki algılarla olumlu ve olumsuz yönde ilişkili olduğu izlenimi vermektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumsuz olması, bu araştırmada kanıt gibi görünmektedir. Öğrencilerin işlemsel, dağıtımsal ve etkileşimsel adaleti yeterince algılamaması, çeşitli anti sosyal tepkiler göstermelerine yol açmaktadır (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004a; 2004b; Paulsel ve Chory-Assad, 2004a). Sınıf yönetiminde adaletin olumlu yönleri yeteri kadar deneysel ilgi görmemiştir; ancak, çeşitli çalışmalar, öğrencilerin sınıf yönetiminde adaletten nasıl yararlandıkları göstermektedir.

Chory-Assad ve Paulsel(2004) “Classroom Justice: Student Agression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness” adlı çalışmalarında, öğrencilerin sınıflarda dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarıyla onların öğretmenlerine karşı saldırgan ve düşmanca davranmaları ve öğretmenlerinin taleplerine direnmeleri arasındaki ilişkiler incelendi. Hem dağıtımsal hem de işlemsel adalet algıları, öğrencilerin saldırgan ve düşmanca davranmaları ile olumsuz yönde ilişkili olmasına rağmen, hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yalnızca işlemsel adalet algılarının bu iki ölçüt değişkenini öngördüğünü gösterdi. Adalet algıları ve öğrencilerin direnme stratejileri arasındaki ilişkiler daha az tutarlıydı. Hiyerarşik çoklu regresyon analizleri, işlemsel adalet algılarının öğrencilerin intikam ve aldatmalarını olumsuz yönde öngördüğünü gösterdi.

Bran, Edwards, ve Myers, (2005) “Perceived Instructor Credibility and Teaching Philosophy” adlı çalışmada, algılanan öğretim elemanı inanırlılığının (yeterlilik, karakter ve öğrencileri önemseme) öğretim elemanının öğretim felsefesine göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan 244 öğrenciye ölçekler uygulanmadan önce onlara öğretim elemanlarının aktarıcı veya ilerleyici öğretme felsefesini anlatan kısa hikayeler okutulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının aktarıcı veya ilerleyici öğretme felsefesine sahip olmalarının onların algılanan yeterliliğine göre değişmediği bulunmuştur fakat öğretim elemanlarının ilerleyici öğretme felsefesine sahip olması, aktarıcı öğretme felsefesine sahip olan öğretim elemanlarına göre hem

algılanan karakter hem de önemsemeye göre daha yüksek bir oranda değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Nichols (1997), “Students In The Classroom:Engagement and Perceptions of Fairness” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin derse olan bağlılıkları ve o derse ilişkin adalet algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda adalet ve bağlılığın neredeyse tüm boyutlarda bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Adaletle ilişkin kişisel tecrübelerin adaletle ilişkin diğer boyutların hepsinden daha fazla göze çarpıcı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Whalen ve Koerning “Maintaining Fairness When a Student Goes Afoul of Classroom Rules:A Procedural Justice Model” isimli çalışmalarında, öğrencilerden biri sınıf kurallarını ihlal ettiğinde sınıfta adaleti sürdürmek için öğretmenlere yardımcı olacak bir etkileşimsel adalet modeli ortaya koymuşlardır. Üniversiteler öğrenci ve öğretmenlerin karşı karşıya gelmesini, ters düşmesini istenmeyen bir durum olarak görmekte ve bu duruma meydan vermemek için çaba göstermektedirler. Çalışmada etkili öğretmenler kural ihlali ile başa çıkabilmek için strateji ve becerilere sahip olması gerektiği belirtilmiştir.Çünkü bu kural ihlalleri öğrenmeyi engelleyebilir.Araştırmada belirtilen stratejiler bugünün öğrencilerine de sınıfta nasıl davranmaları konusunda yol gösterecek ve öğrenmeye odaklanmalarını sağlar.

“Sınıfta Adalet: Öğrenci Algılarına Göre Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Tomul ve arkadaşları öğrencilerin %71,7’ sinin öğretmenlerin sosyo ekonomik özellikler nedeniyle ayrımcılık yaptığını belirttiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmada, öğrencilerin sosyo ekonomik özellikleri ile öğretmenin ayrımcılık yapma nedenleriyle ilgili algıları arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin ekonomik, siyasal, inanç, etnik köken ve kültürel durum nedenleriyle ayrımcılıkla karşılaşma durumları ile dağıtımsal ve ilişkiel adalet algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Rawnsley (1997), çalışması öğrencilerin eşitliğin var olduğuna inandıkları olumlu sınıf ortamlarının, daha yüksek düzeyde liderliğin, yardımlaşmanın, olumlu arkadaşlık ilişkilerinin görüldüğü sınıf ortamları olduğunu ortaya koymuştur.

Chory-Assad ve Paulsel (2005), “Perceptions of Instructor Interactional Justice As a Predictor of Student Resistance” adlı çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlerine ve öğrenmeye gösterdikleri direncin engellenme yollarını araştırmış ve öğrenci öğretmen ilişkisini daha geniş bir bakış açısıyla ele almışlardır. Bu çalışma, öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim adaletine ilişkin olumsuz algılarının, öğretmenlerine karşı direniş göstermelerine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlerin etkileşim adaletini öğrencilerin gösterdikleri bu direnişi kırmada bir araç olarak kullanabileceklerini göstermektedir. Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerinde adaletli olmaları gerektiğini ileri sürmektedir.

Holmgren ve Boklan (2014), “Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes” isimli çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerini her zaman karşılayamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarda bulunması ve adaletsiz davranışları öğrencilerde memnuniyetsizliğe sebep olmaktadır. Araştırmalarında adil sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini ortaya koymuşlardır ve sonuçlar öğrencilerin etkileşimsel adaletle ilişkin olumlu algılarının memnuniyet ve olumlu öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Horan, Chory-Assad, Carton, Miller ve Raposa (2013) “Testing Leader-Member Exchange Theory As a Lens to Understand Students’ Classroom Justice Perceptions and Antisocial Communication” adlı yaptıkları çalışmalarında, lider-üye etkileşim teorisinin sınıf yönetiminde adaletle ilişkin açıklayıcı bir ışık tutup tutamayacağını irdemişlerdir. Bu bağlamda ilişkilerin adaleti, lider üye etkileşim teorisi ve anti-sosyal iletişim ele alınmıştır. Sonuçlar adalet algıları ile lider üye etkileşim teorisinin pozitif ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde olumlu etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları ile kişilerarası agresiflik, düşmanlık ve intikam duyguları arasında negatif ilişki saptanmıştır.

Chory (2007), “Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice” adlı çalışmada, 2004 Bahar yarıyılında, Mid-Atlantik Üniversitesi’nde, 155 üniversite öğrencisine eğitim ortamlarına adapte edilen McCroskey ve Teven (1999)’un Kaynağın İnanırlılığı

Ölçeği ve Chory-Assad ve Paulsel (2004b)'ün dağıtım ve prosedür adaleti ölçekleri ve ve Chory (2007)'in sınıfta etkileşim adaleti ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanı inanırılığının sınıfta adalet algısını pozitif bir yönde yordadığı bulunmuştur. Öğretim elemanı inanırılığının, dağıtım adaleti ve prosedür adaletine oranla en fazla etkileşim adaleti ile ilişkilidir. Öğretim elemanının karakteri ise öğretim elemanının yeterliliği ve önemsemesine oranla sınıfta adaletin en önemli yordayıcılarından biridir.

Berti, Molinari ve Speltini (2010) "Classroom Justice and Psychological Engagement: Students' and Teachers' Representations" adlı çalışmada, İtalya'da 400 orta öğretim öğrencisine ve onların 79 öğretmenine bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ideal sınıf adaleti simgelerinin eşitlik ilkesi, çaba/ihtiyaç ilkesi olduğu ve bu ilkelerin yerinin belirlenmesi açısından öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin çoğunun ortak görüşü öğretmenlerin tarafından kendilerine adil bir şekilde davranılmadığı şeklindedir.

Teven ve Herring, (2005) "Teacher Influence in the Classroom: A Preliminary Investigation of Perceived Instructor Power, Credibility, and Student Satisfaction" adlı çalışmada, öğretmen gücü, öğretmen inanırılığının ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 67 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerin uzmanlık, referent ve ödüllendirme güçlerine ait algısı ile öğrencilerin öğretmenlerin yeterlilik, önemseme ve güvenilirliğine ait algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Horan, Chory ve Kovboy'un (2010) yaptıkları "Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses" adlı çalışmanın amaçları üç bölümden oluşmaktaydı: (a) öğrencilerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletsizlik ile ilgili yaşadığı deneyimleri tanımlamak; (b) öğrencilerin bu haksız deneyimlere verdikleri duygusal tepkileri incelemek ve (c) öğrencilerin algıladıkları haksızlığa verdikleri davranışsal tepkileri araştırmak. Katılımcılar, üç açık uçlu soruya yazılı olarak cevap veren 138 lisans öğrencisiydi. Sonuçlar, (a) dağıtımsal adaletin, notları, notları yükseltme imkânlarını, öğretmenin etkisini ve cezayı; (b) işlemsel adaletin, not verme prosedürlerini, telafi/geç kalma politikalarını, zamanlama/iş yükünü, sınavlar hakkında bilgileri, geribildirimini, öğretmen hatasını, verilen sözleri yerine getirmemeyi,

sınıf prosedürlerini ve politikaları uygulamamayı ve (c) etkileşimsel adaletin duyarsızlık/terbiyesizliği, aptalca ya da aptal gibi davranmayı, cinsiyetçi/ırkçı/önyargılı sözleri, öğrencileri ayırmayı, öğrencileri kabahat işlediklerinde suçlamayı ve öğretmenin etkisini içerdiğini gösterdi. Öğrencilerin duygusal tepkileri öfke ve empati arasında ve davranışsal reaksiyonları ise muhalefet etme ve geri çekilme arasında değişmekteydi. Öğrenciler topluca, işlemsel adaletsizliği diğer adaletsizlik türlerinde olduğu gibi hemen hemen üç kez belirtti ve öğrencilerin duygusal ve davranışsal tepkileri büyük bir çoğunlukla olumsuzdu. Bu sonuçlar, önceki sınıf yönetiminde adalet ölçülerinin, kuram geliştirmenin ve araştırmanın geçerliliğine destek vermektedir.

Molinaria, Speltini ve Passini (2010) “Öğrencilerin Kendilerine Adil Davranıldığını Algılamaları Onların Çıktılarını Artırır mı? İtalyan Ergenlerde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve Sınıf Yönetiminde Adalet” adlı çalışmalarında, sınıf yönetiminde adaletin aracılık rolünü dikkate alarak, öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarını ne şekilde algıladıkları ve okullardaki bazı çıktılar – yani, akademik başarı, öğrenme motivasyonu ve sınıfa ait olma duygusu – arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Ayrıca, okul türünün etkisi de araştırmada incelemiştir. Araştırma, biri akademiğe diğeri mesleğe yönelen iki farklı ortaokula kayıtlı 614 İtalyan öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), öğretmenlerin adaletin boyutları (yani, eşitlik, hakkaniyet, ihtiyaçlar ve kişilerarası) üzerindeki davranışlarının ve tüm bu değişkenlerin akademik başarı, öğrenme motivasyonu ve sınıfa ait olma çıktıları üzerindeki etkisini görmek için kullanılmıştır. Sınıf yönetiminde adaletin aracılık rolü incelemelerle doğrulanmış ve böylece, okula uyum sağlamada etkisinin olduğu saptanmıştır.

Chory, Horan, Carton ve Houser’ın (2013) “Öğrencilerin Sınıf Yönetiminde Adaletsizliğe Karşı Verdikleri Duygusal Tepkileri Daha İyi Anlama” isimli çalışmalarında duygusal tepki teorisi rehberliğinde, öğrencilerin sınıf yönetiminde adaletsizlik algısına verdikleri duygusal tepkileri incelemiştir. Üç üniversitenin lisans öğrencileri ankete katılmıştır. Öğrenciler en çok işlemsel adaletsizliği yaşadığını belirtti, ancak en ağır ve en olumsuz duygusal tepkiyi etkileşimsel adaletin ve işleme ve dağıtımsa adalet birleşiminin ihlal edilmesine verdi. Öğrenciler sınıf

yönetiminde adaletsizlik yüzünden incindiler, bunu ağır bir şey olarak algıladılar, pek olumlu tepkiler vermediler ve yüksek uyarılmaya ve otoriteye ılımlı tepki gösterdiler. Öğrenciler, haksızlığı, öğretmenlerinin verdiği yetersiz duygusal destek ile ve genel olarak öğretmenlerinin kendileriyle olan duygusal etkileşiminin yetersiz olmasıyla ilişkilendirdi. Öğrencilerin adaletsizliği algılama şiddeti, sınıf yönetiminde adaletsizliğe güçlü duygusal tepkiler vermesiyle de ilişkilendirildi.

Çelikkaya'nın (2008) "Justice In School Practices:6 th and 7 th Grade Students' Perceptions of Their School Experiences" adlı çalışmasına Ankara ilinde yaşayan 526 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Çalışmada İlköğretim okulu öğrencilerinin okul deneyimleri temelinde adalet algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler okul deneyimlerini en çok prosedürel ve denkleştirici adalet boyutlarında adil bulmuşlardır. Araştırmada cinsiyet ve başarı düzeyinin öğrencilerin adalet algılarında fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

Kepekçioğlu'nun (2015), "Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki" adlı çalışmasına 2012-2013 Akademik Yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören 1439 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin sınıfta dağıtım ve prosedür adaleti algılarının adil düzeyde olduğu, öğrencilerin etkileşim adaleti algılarının ise ne adil ne de adil değil düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Ölçeği alt boyutları ile Sınıfta Adalet Ölçeği alt boyutları arasında sadece öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutu ve sınıfta dağıtım adaleti alt boyutu arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Yapılan literatür taraması sonucunda sınıf yönetiminde adalet ile öğretmen öğrenci ilişkisi (Assad,2002), öğretmenin güç kullanımı ile adalet algısı ilişkisi (Paulsel ve Chory-Assad, 2004a; 2004b), öğrencilerin derse olan bağlılıkları ile adalet ilişkisi (Nichols,1997),adalet algısı ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki ( Molinaria, Speltini ve Passini 2010), adaletsizlik algıları ile öğrencilerin duygusal tepkileri arasındaki ilişki (Chory ve Horan,diğ., 2013), sınıfta adalet algısı ile öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı arasındaki ilişkinin (Kepekçioğlu,2015), yapılan

araştırmalarda ortaya konulduğu görülmektedir.Bu araştırma ile de sınıf yönetiminde adalet algısı lise düzeyinde irdelenmiş ve sınıf yönetiminde adalet algısını etkileyen değişkenlerin neler olduğu ortaya konulmuştur.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Araştırma belirlenmiş bir kitleden veri toplama yoluyla kitlenin özelliklerini ortaya koymaya amaçındadır. Bu nedenle araştırma genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli kesitsel tarama modeli olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk,2012).

#### **3.2 EVREN, ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU**

Bu çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Körfez ilçesinde öğrenim gören 7870 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden yansızlık kuralına dayalı olarak ve okul türünün adalet algısına etkisini belirlemek amacıyla okul türleri küme olarak belirlenmiş ve küme örnekleme ile okullar belirlenmiştir. Kümelere göre örnekleme yönteminde tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulmadan önce evren küme adı verilen gruplara ayrılır ve sonrasında her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır(Çömlekçi, 2001:90). Küme örneklemede önce evrendeki kümeler listelendikten sonra ilke olarak bu kümelerin tam sayımı yapılır. Yukarıdaki verilen örnek için öncelikle çalışmanın gerçekleştirildiği ildeki liselerin listesi hazırlanır. Oluşturulan lise listesinden tesadüfi örnekleme yoluyla lise seçimi yapılır ve örneğe çıkan liselerde ise tam sayım gerçekleştirilir (Gökçe, 1988).

Örneklem seçme formülüne göre 366 öğrencinin evrenden örnekleme seçilmesi yeterlidir. Lise türlerinin adalet algısına etkisini ortaya koyabilmek adına küme örnekleme yapılmıştır ve 486 lise öğrencisi bu araştırmanın örnekleme seçilmiştir. Örneklem, küme örnekleme yapıldıktan sonra öğrenci seçimi sürecinde

nesnel veri elde etmek için gönüllülük esasına dayalı olarak, olasılığa dayalı örneklemelerden basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örneklemeler yansızlık kuralının uygulanabileceği örneklemelerdir çünkü evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma ihtimali söz konusudur. İstenen büyüklükteki her olası örneklemin eşit çekilme olasılığının var olması yansızlık kuralı ile ifade edilir (Balcı,2005:6).

### **3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu (EK 1) kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği**

Ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Aynı evrenden seçilen 800 öğrenciye ön uygulama yapılarak elde edilen veriler ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için kullanılmıştır.

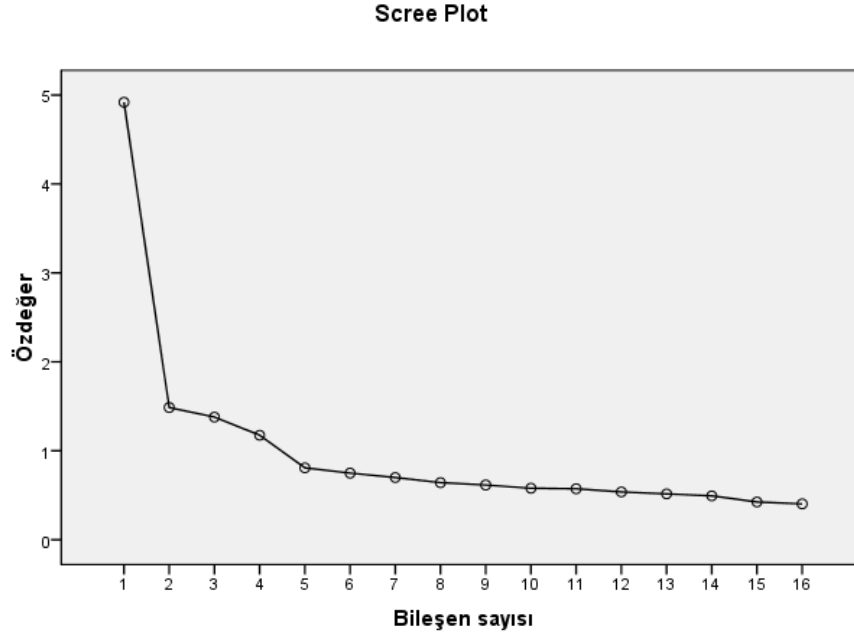
##### **3.3.1.1 Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar**

###### **3.3.1.1.1 Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulgu ve yorumlar**

Örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizinden önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,935 olduğu ve Bartlett küresellik testi değeri 10958,020 ( $p= 0,000$ ) olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0,90'dan yüksek olması faktör analizi için oldukça iyi olduğunu ve Bartlett küresellik testinde  $p$  değerinin anlamlı olması ( $p<0,05$ ) verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

41 madde ile döndürme işlemi olmaksızın yapılan faktör analizi sonucunda 41 maddenin genel olarak dokuz boyutta toplandığı görülmüştür. Döndürülmüş faktör analizinde varimax yöntemi kullanılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,40'dan düşük olanlar ve iki ayrı boyut tarafından açıklanan maddelerin faktör yük değerleri arasındaki fark 0,10 değerinden küçük ise ilgili madde ölçekten çıkartılmıştır. Döndürme işlemleri sonucunda 41 maddelik ön deneme formundan 16

maddelik nihai forma ulaşılmıştır. Şekil 1 ve tablo 1’de 16 maddelik nihai formun Öz değer-Bileşen grafiği ve Özdeğer-Açıklanan varyans oranları verilmiştir.



Şekil 1. Öz değer-Bileşen grafiği

Öz değerlere göre çizilen çizgi grafiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olacağını söylenmektedir. Ayrıca, bu düşüş ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerden sonra daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup buna göre ölçeğin dört faktörlü olabileceği düşünülebilir. Beşinci ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani, dördüncü ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır.

Tablo 1. Özdeğer-Açıklanan varyans oranı tablosu

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Toplam varyans
1	4,920	30,748	30,748
2	1,487	9,291	40,039
3	1,379	8,620	48,658
4	1,175	7,344	56,002

Analizde önemli faktör sayısı öz değer ölçütüne göre dört olarak tanımlanmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %30,748'ini; ikinci faktör %9,29'ini; üçüncü faktör %8,62'sini ve dördüncü faktör %7,344'ünü açıklamaktadır. Dört faktörlü olarak elde edilen model toplam varyansın %56,002'sini açıklamaktadır. Çok faktörlü bir modelin yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için faktörlerin açıkladığı varyans oranının %40'dan fazla olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1996).

Maddelere uygulanan on bir döndürme işlemi sonucunda maddelere ait faktör yüklerinin dört alt boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu öz değer-bileşen grafiği ve özdeğer-açıklanan varyans tablosunda görülmüştür. Tablo 1'de döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

	Boyutlar			
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
Adalet 2	,661			
Adalet 4	,631			
Adalet 10	,572			
Adalet 1	,524			
Adalet 3	,457			
Adalet 18		,691		
Adalet 17		,567		
Adalet 19		,529		
Adalet 15		,517		
Adalet 9			,735	
Adalet 8			,686	
Adalet 32			,486	
Adalet 41				,627
Adalet 40				,558
Adalet 38				,533
Adalet 36				,432

Tablo 2’deki boyutlara ait maddeler incelendiğinde birinci boyutun 5 maddeden (1, 2, 3, 4, 10) oluştuğu ve öğrencilerin “Etkileşimsel Adalet” özelliklerini ölçtüğü, faktör yük değerlerinin ise ,457 ile ,661 arasında değiştiği görülmüştür. 4 maddeden (15, 17, 18, 19) oluşan ikinci boyutun öğrencilerin “İşlemsel Adalet” özelliklerini ölçtüğü ve faktör yük değerlerinin ,517 ile 691 arasında değiştiği görülmüştür. Üçüncü boyutun 3 maddeden (8, 9, 32) oluştuğu ve öğrencilerin “Ödüllendirme Adaleti” özelliklerini ölçtüğü, faktör yüklerinin ise ,486 ile ,735 arasında değiştiği görülmüştür. 4 maddeden (36, 38, 40, 41) oluşan dördüncü boyutun öğrencilerin “Dağıtım Adaleti” özelliklerini ölçtüğü ve faktör yüklerinin ,432 ile ,627 arasında değişim gösterdiği görülmüştür. Tablo 3’de Ayırt Ediciliğine İlişkin t Testi Sonuçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin t Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	sd	p
Adalet 1	Alt	216	2,25	1,074	,073	430	,000
	Üst	216	4,13	,744	,051		
Adalet 2	Alt	216	2,10	1,059	,072	430	,000
	Üst	216	3,92	,901	,061		
Adalet 3	Alt	216	2,61	1,293	,088	430	,000
	Üst	216	4,25	,884	,060		
Adalet 4	Alt	216	2,10	1,131	,077	430	,000
	Üst	216	3,81	1,053	,072		
Adalet 8	Alt	216	2,13	1,149	,078	430	,000
	Üst	216	3,60	1,108	,075		
Adalet 9	Alt	216	2,18	1,165	,079	430	,000
	Üst	216	3,84	,995	,068		
Adalet 10	Alt	216	2,02	1,118	,076	430	,000
	Üst	216	3,94	,895	,061		

Adalet 15	Alt	216	2,88	1,337	,091	430	,000
	Üst	216	4,35	,629	,043		
Adalet 17	Alt	216	2,36	1,297	,088	430	,000
	Üst	216	3,98	,988	,067		
Adalet 18	Alt	216	2,99	1,391	,095	430	,000
	Üst	216	4,33	,727	,049		
Adalet 19	Alt	216	2,37	1,273	,087	430	,000
	Üst	216	4,14	,884	,060		
Adalet 32	Alt	216	2,11	1,152	,078	430	,000
	Üst	216	3,97	,974	,066		
Adalet 36	Alt	216	2,13	1,181	,080	430	,000
	Üst	216	3,95	,956	,065		
Adalet 38	Alt	216	2,47	1,265	,086	430	,000
	Üst	216	4,06	,882	,060		
Adalet 40	Alt	216	2,29	1,239	,084	430	,000
	Üst	216	3,93	,998	,068		
Adalet 41	Alt	216	2,46	1,357	,092	430	,000
	Üst	216	3,92	1,047	,071		

Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin tamamının %27'lik alt ve üst gruplar için ayırt edici olduğu görünmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin adalete inanç düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile adalete inanç düzeyleri düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini göstermektedir.

### 3.3.2.1 Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Etkileşimsel Adalet boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,759;

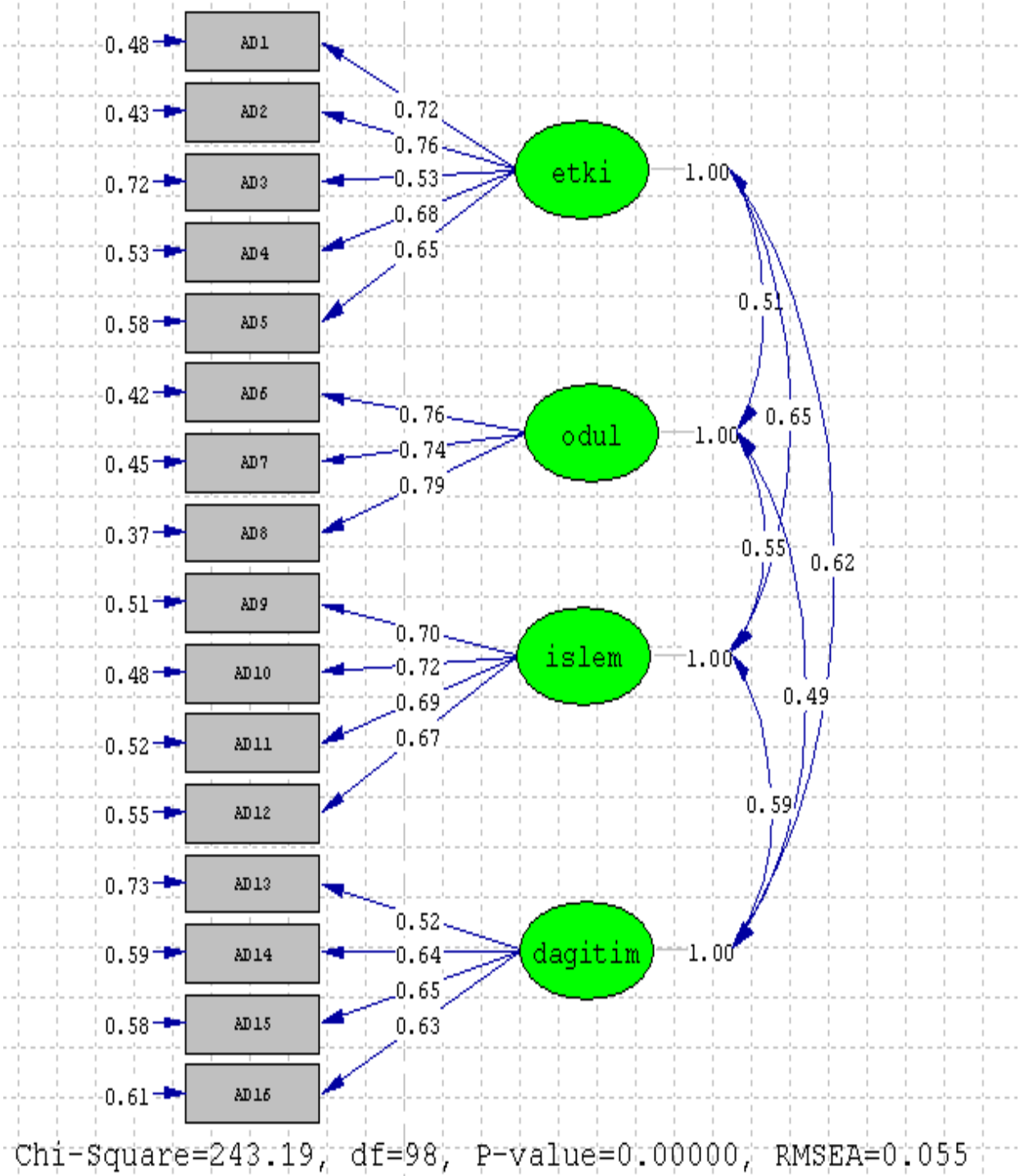
İşlemsel Adalet boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,723; Ödüllendirme Adaleti boyutu için 0,723; Dağıtım Adaleti boyutu için güvenilirlik katsayısı 0,691 ve ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı 0,848 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

#### **3.3.2.1.1 Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgu ve yorumlar**

Çalışmanın ikinci aşamasında AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA)'dan yararlanılmıştır. DFA teori temelli bulgular ve deneysel ürünler sonucunda elde edilen

modellerin veri uyumlarının test edilmesi için kullanılmaktadır. Ayrıca bu analiz kuramsal yapının ya da modelin doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1989; Wang ve Wang, 2012). AFA sonucunda 16 madde 4 boyutlu olarak belirlenen nihai ölçek formu

DFA için 486 kişilik çalışma grubuna uygulanmış ve bu veriler LISREL 8.54 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. DFA için yapılan uygulamada 1-5. maddeler Etkileşimsel Adalet boyutuna ait maddeler; 6-8. maddeler Ödüllendirme Adaleti boyutuna ait maddeler; 9-12. maddeler İşlemsel Adalet boyutuna ait maddeler ve 13-16. maddeler Dağıtım Adaleti boyutuna ait maddeler olacak şekilde düzenlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen path diyagramı ve uyum indeksi değerleri şekil 2ve tablo 4'de verilmiştir.



Şekil 2. Standardize edilmiş sonuçlar ile birinci-düzey DFA sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde standardize edilmiş faktör yük değerlerinin Etkileşimsel Adalet boyutu için 0,53 ile 0,76 değerleri arasında; Ödüllendirme Adaleti boyutu için 0,74 ile 0,79 değerleri arasında; İşlemsel Adalet boyutu için 0,67 ile 0,72 değerleri



arasında ve Dağıtım Adaleti boyutu için 0,52 ile 0,65 değerleri arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4. DFA analizi sonucunda elde edilen model veri uyum indeksi sonuçları

Uyum indeksleri	Değer	Kesme noktaları	Karar
$X^2/sd$	243,19/98=2,47	$\leq 2,5$	Mükemmel uyum
GFI	0,94	$\geq 0,90$	İyi uyum
AGFI	0,92	$\geq 0,90$	İyi uyum
RMSEA	0,055	$\leq 0,6$	İyi uyum
SRMR	0,047	$\leq 0,08$	Mükemmel uyum
CFI	0,98	$\geq 0,95$	Mükemmel uyum
NFI	0,96	$\geq 0,90$	İyi uyum

Tablo 4’de model-veri uyum indeks değerleri verilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

### 3.3.3 Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel bilgi formu öğrencilerin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve sosyal etkinliklere katılım durumu gibi demografik özelliklerine yönelik sorular içermektedir.

## 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma verilerinin toplanması için gerekli izinler (EK-2) alındıktan sonra Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu (EK 1) aralık (2014) Şubat (2015) ayları içerisinde öğrencilere uygulanmıştır.

## 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında toplanan veriler “IBM SPSS Statistics 20” paket programı ile analiz edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007)’a göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” olarak kabul edilmektedir. Öncelikli olarak seçilen örneklem 486 kişi olduğu için verilerin dağılımlarının normal olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla; SPSS paket programı yardımıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ayrıca verilerin dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile basıklık çarpıklık katsayıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Adalet ölçeği alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Basıklık		Çarpıklık	
	İstatistik	sd	p	Basıklık	Std. Hata	Çarpıklık	Std. Hata
Etkileşim	,090	485	,000	-,360	,111	-,390	,221
Ödüllendirme	,117	485	,000	-,451	,111	-,087	,221
İşlemsel	,116	485	,000	-,600	,111	-,149	,221
Dağıtım	,110	485	,000	-,508	,111	-,033	,221

Tablo 5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları ile basıklık-çarpıklık katsayıları verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Etkileşimsel adalet boyutunun çarpık; işlemsel, dağıtımsal ve ödüllendirme adaleti boyutlarının ise basık olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için bireylerin adalet puanlarındaki farklılıkların demografik bilgilere göre değişiklik gösterip göstermediklerine ilişkin testler nonparametrik analiz yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerini gösteren Tablo 6 ve öğrencilerin adalet algısı düzeylerini gösteren Tablo 7 ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6.Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

		f	%
Okul	Anadolu Lisesi	150	30,9
	Endüstri Meslek Lisesi	128	26,4
	Kız Meslek Lisesi	88	18,1
	Fen Lisesi	119	24,5
	Toplam	485	100,0
Cinsiyet	Kız	255	52,6
	Erkek	230	47,4
	Toplam	485	100,0
Sınıf	9. sınıf	189	39,0
	10. sınıf	165	34,0
	11. sınıf	131	27,0
	Toplam	485	100,0
Başarı	Sınıf tekrarı yaptım	19	3,9
	Koşullu geçtim	20	4,1
	Doğrudan geçtim	220	45,4
	Teşekkür Belgesi aldım	155	32,0
	Takdir Belgesi aldım	71	14,6
	Toplam	485	100,0
Sosyal Olma	Evet	245	50,5
	Hayır	240	49,5
	Toplam	485	100,0

Tablo 6. (devam) Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Gelir	1000 TL ve altı	90	18,6
	1001-2000 TL	151	31,1
	2001-3500 TL	177	36,5
	3501-4000 TL	30	6,2
	4001 TL ve üstü	37	7,6
	Toplam	485	100,0
Anne Eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	41	8,5
	İlkokul	169	34,8
	Ortaokul	112	23,1
	Lise	109	22,5
	Lisans	49	10,1
	Lisansüstü	5	1,0
	Toplam	485	100,0
Baba eğitim	Okuma Yazma Bilmiyor	11	2,3
	İlkokul	92	19,0
	Ortaokul	119	24,5
	Lise	153	31,5
	Lisans	88	18,1
	Lisansüstü	22	4,5
	Toplam	485	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %30,9'u Anadolu Lisesinde, %26,4'ü Endüstri Meslek Lisesinde, %18,1'i Kız Meslek Lisesinde ve %24,5'i Fen lisesinde öğrenim görmektedir. %52,6'sı kız ve %47,4 ü erkek olana çalışma grubunun %39'u 9. sınıf, %34'ü 10. sınıf ve %27'si 11. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %3,9'u sınıf tekrarı yaparak, %4,1'i koşullu olarak, %45,4'ü doğrudan, %32'si teşekkür alarak ve %14,6'sı takdir alarak bir önceki sınıfı geçmiştir. Kendilerini sosyal olarak gören öğrenciler çalışma grubunun %50,5'ini oluştururken, %49,5' kendisini sosyal olarak görmemektedir.

Öğrencilerin ailelerinin %18,6'sının 1000 TL ve altı, %31,1'inin 1001-2000 TL, %36,5'inin 2001-3500 TL, %6,2'sinin 3501-4000 TL ve %7,6'sının 4001 TL ve üstü gelire sahiptirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin %8,1'inin okuma yazma

bilmediği, %34,8'inin ilkokul mezunu, %23,1'i ortaokul mezunu, %22,5'i lise mezunu, %10,1'i lisans mezunu ve %1'i lisansüstü eğitim mezunudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının %2,3'ünün okuma yazma bilmediği, %19'unun ilkokul mezunu, %24,5'i ortaokul mezunu, %31,5'i lise mezunu, %18,1'i lisans mezunu ve %4,5'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Sınıf Yönetiminde Adaleti Algılama Düzeyleri

Boyut	Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Fikrim yok (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ort.
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Etkileşimsel Adalet	1	48	9,9	64	13,2	81	16,7	214	44,0	79	16,3	3,43
	2	54	11,1	88	18,1	103	21,2	165	34,0	76	15,6	3,24
	3	47	9,7	46	9,5	80	16,5	167	34,4	146	30,0	3,65
	4	72	14,8	88	18,1	103	21,2	149	30,7	74	15,2	3,13
Ödüllendirme Adaleti	6	62	12,8	94	19,3	105	21,6	138	28,4	87	17,9	3,19
	7	57	11,7	57	11,7	134	27,6	163	33,5	75	15,4	3,29
	8	51	10,05	57	11,7	165	34,0	153	31,5	60	12,3	3,23
	9	45	9,3	54	11,1	150	30,9	171	35,2	66	13,6	3,32
İşlemsel Adalet	10	34	7,0	51	10,5	72	14,8	202	41,6	127	26,1	3,69
	11	68	14,0	72	14,8	83	17,1	159	32,7	104	21,4	3,32
	12	27	5,6	40	8,2	62	12,8	214	44,0	143	29,4	3,83
	13	50	10,3	72	14,8	95	19,5	188	38,7	81	16,7	3,36
Dağıtımsal Adalet	18	41	8,4	51	10,5	68	14,0	182	37,4	144	29,6	3,69
	19	53	10,9	49	10,1	125	25,7	159	32,7	100	20,6	3,41
	20	52	10,7	51	10,5	128	26,3	156	32,1	99	20,4	3,40
	21	76	15,6	77	15,8	136	28,0	119	24,5	78	16,0	3,09

Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Toplam Ortalama:  $\bar{X} = 3,39$

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf yönetiminde adalet düzeyleri ile ilgili sorulara “Fikrim yok” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X} = 3,39$ ). Buna göre öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını değerlendirirken çekimser kaldığı söylenebilir. Öğrencilerin adalet algısının en yüksek olduğu boyutun işlemsel adalet boyutu olduğu dikkat çekmektedir ( $\bar{X} = 3,55$ ). İşlemsel adaleti sırasıyla dağıtımsal

adalet ( $\bar{x}=3,39$ ), etkileşimsel adalet ( $\bar{x}=3,32$ ) ve ödüllendirme adaleti ( $\bar{x}=3,28$ ) izlemektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilere göre öğretmenleri sınıfta uygulanan prosedürlerde daha fazla adil davranışlar sergiliyor iken ödüllerin dağıtımında yeterince adil davranışlar göstermemektedir. Myers (2009) öğretmenlerin adil olma kaygılarının en yoğun olduğu boyutlar üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla etkileşimsel daha sonra ise işlemsel ve dağıtımsal adalet boyutlarında adil olmaya ilişkin kaygı taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır (Akt. Horan ve diğ., 2010).

En yüksek katılım, 12 maddede “Genel olarak öğretmenlerimiz sınıf kurallarının ne olduğunu bize açık bir şekilde anlatır” ( $\bar{x}=3,83$ ), en yüksek ikinci katılım 10. ve 18. maddede sırasıyla “Genel olarak öğretmenlerimiz sınıf için alınan kararların gerekçelerini açıklar” ( $\bar{x}=3,69$ ) ve “Sınavlardan hak ettiğim notu alırım” ( $\bar{x}=3,69$ ) ifadelerindedir. En yüksek katılımın olduğu ilk iki maddenin işlemsel adalet boyutunda ve sınıf kurallarının oluşturulması ve alınan kararların gerekçelerinin öğrencilere açıklanmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Sınıfta adil öğrenme ortamları yaratmanın bir yolu tüm öğrenciler için geçerli olacak kuralları belirlemektir. Öğrenciler daha önceden belirlenmiş kural ve prosedürlere uyarak daha mutlu ve başarılı olurlar. Ancak bu kural ve prosedürlerin belirlenme şekli öğrenci memnuniyeti, performansı ve öğretmenlere karşı tutumları açısından çok önemlidir. Eğer bu prosedürler tutarlı bir şekilde uygulanırsa öğrenci öğretmen bağına güçlendiren “güven” oluşur (Granitz, Koerning ve Harich, 2009).

En düşük katılım 21. maddede, “Öğretmenlerim bir ceza vermişse bu cezanın hak edildiğine inanırım” ( $\bar{x}=3,09$ ) ifadesindedir. Öğrenciler öğretmenlerin verdikleri cezaların adil olmadığını düşünmektedirler. Özdevecioğlu’na (2004) göre; ödül ve cezanın hak edene verilmesi de dağıtım adaletinin algılanmasında önemlidir. En düşük ikinci katılım 4. maddede “Genel olarak öğretmenlerimiz bize ders başarıımızı dikkate almadan eşit davranır” ( $\bar{x}=3,13$ ) ifadesindedir. Öğrenciler öğretmenlerinin onlara olan davranışların ders başarılarından etkilendiğini düşünmektedir. En düşük üçüncü katılım 6. maddede “Genel olarak öğretmenlerimiz her öğrenciye eşit ilgi gösterir” ( $\bar{x}=3,19$ ) ifadesindedir. En düşük katılım gösteren son iki maddenin etkileşimsel adalet ile ilgili olduğu görülmektedir. Dar ve Resh’e (2001) göre

öğrenciler öğretmenlerinin akademik yeterliliğinden ziyade kendileriyle kurulan ilişkiyi önemsemektedir.

#### 4.1 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ OKUL TÜRÜNE GÖRE İNCELENMESİ

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 8. Okul türüne göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları

	Okul türü	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p	Fark
Etkileşimsel	Anadolu Lisesi	150	236,39	18,745	3	,000	Kız Meslek-Anadolu
	Endüstri Meslek Lisesi	128	271,19				Kız Meslek - Endüstri
	Kız Meslek Lisesi	88	192,00				Kız Meslek-Fen
	Fen Lisesi	119	258,73				Anadolu -Endüstri
Ödüllendirme	Anadolu Lisesi	150	241,19	9,101	3	,028	Endüstri -Kız Meslek
	Endüstri Meslek Lisesi	128	272,49				Endüstri -Fen
	Kız Meslek Lisesi	88	220,22				
	Fen Lisesi	119	230,40				
İşlemsel	Anadolu Lisesi	150	261,69	12,914	3	,005	Anadolu -Fen
	Endüstri Meslek Lisesi	128	261,45				Endüstri -Fen
	Kız Meslek Lisesi	88	231,27				
	Fen Lisesi	119	208,27				
Dağıtım	Anadolu Lisesi	150	255,46	10,055	3	,018	Kız Meslek-Anadolu
	Endüstri Meslek Lisesi	128	260,84				Kız Meslek-Endüstri
	Kız Meslek Lisesi	88	205,13				
	Fen Lisesi	119	236,11				

Tablo 8 incelendiğinde, bireylerin etkileşimsel adalet boyutu puanlarında, öğrenim gördükleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=18,745;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılık parametrik olmayan Mann Whitney U analiz yöntemi ile test edildiğinde anlamlı bulunmuştur. Yani Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin etkileşimsel adalet puanları, diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Ayrıca Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılık parametrik olmayan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Ödüllendirme adaleti boyutu puanlarında, bireylerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=9,101;  $p<0,05$ ). Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin puanları Kız Meslek Lisesi ile Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde yüksektir ( $p<0,05$ ).

İşlemsel adalet boyutu puanlarında, bireylerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=12,914;  $p<0,05$ ). Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları Anadolu Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşüktür ( $p<0,05$ ).

Dağıtım adaleti boyutu puanlarında, bireylerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=10,055;  $p<0,05$ ). Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları Anadolu Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde düşüktür ( $p<0,05$ ).



#### 4.2 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi ile test edilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete göre Mann-Whitney U testi analizi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Etkileşim	Kız	255	239,01	60947,00	28307,000	,508
	Erkek	230	247,43	56908,00		
Ödüllendirme	Kız	255	242,35	61799,00	29159,000	,914
	Erkek	230	243,72	56056,00		
İşlemsel	Kız	255	244,12	62250,50	29039,500	,852
	Erkek	230	241,76	55604,50		
Dağıtım	Kız	255	241,77	61651,50	29011,500	,838
	Erkek	230	244,36	56203,50		

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin adalet ölçeği alt boyutlarında sahip oldukları puanlar bireylerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. ( $p>0,05$ ).

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 10. Okul türüne göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları

	Sınıf	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p	Fark
Etkileşimsel	9. sınıf	189	270,41	11,938	2	,003	9. sınıf-10.sınıf
	10. sınıf	165	226,91				9. sınıf-11.sınıf
	11. sınıf	131	223,72				
Ödüllendirme	9. sınıf	189	261,35	11,760	2	,003	9. sınıf-11.sınıf
	10. sınıf	165	249,50				10. sınıf-11.sınıf
	11. sınıf	131	208,34				
İşlemsel	9. sınıf	189	254,75	2,501	2	,286	
	10. sınıf	165	231,50				
	11. sınıf	131	240,52				
Dağıtım	9. sınıf	189	270,76	12,481	2	,002	9. sınıf-10.sınıf
	10. sınıf	165	221,82				9. sınıf-11.sınıf
	11. sınıf	131	229,61				

Tablo 10 incelendiğinde bireylerin etkileşimsel adalet boyutu puanlarında, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=11,938;  $p<0,05$ ). Bu farklılık 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencileri arasındadır. 9. sınıf öğrencilerinin etkileşimsel adalet puanları üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Bireylerin ödüllendirme adaleti boyutu puanlarında, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=11,760;  $p<0,05$ ). Bu farklılık 11. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri arasındadır. 11. sınıf öğrencilerinin etkileşimsel adalet puanları alt sınıftaki öğrencilere göre daha düşüktür.

Bireylerin işlemsel adalet boyutu puanlarında, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır (Ki-kare=2,501;  $p<0,286$ ). Diğer bir ifadeyle farklı sınıflardaki öğrencilerin işlemsel adalet puan ortalamaları birbirinden farklı değildir.

#### 4.3 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN SINIFLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Bireylerin dağıtım adaleti boyutu puanlarında, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Ki-kare=12,481;  $p<0,05$ ). Bu farklılık 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencileri arasındadır. 9. sınıf öğrencilerinin dağıtım adaleti puanları üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir.

#### 4.4 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN BİR ÖNCEKİ DÖNEM BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin bir önceki dönem başarılarına göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 11. Başarıya göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları

	Başarı	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p	Fark
Etkileşimsel	Sınıf tekrarı yaptım	19	188,29	17,060	4	,002	1-5
	Koşullu geçtim	20	232,18				2-5
	Doğrudan geçtim	220	235,34				3-5
	Teşekkür Belgesi aldım	155	234,74				4-5
	Takdir Belgesi aldım	71	302,45				
Ödüllendirme	Sınıf tekrarı yaptım	19	209,84	9,867	4	,043	3-4
	Koşullu geçtim	20	223,40				4-5
	Doğrudan geçtim	220	258,01				
	Teşekkür Belgesi aldım	155	219,40				
	Takdir Belgesi aldım	71	262,41				
İşlemsel	Sınıf tekrarı yaptım	19	216,03	10,518	4	,033	3-4
	Koşullu geçtim	20	222,30				4-5
	Doğrudan geçtim	220	260,16				
	Teşekkür Belgesi aldım	155	217,52				
	Takdir Belgesi aldım	71	258,51				

	Sınıf tekrarı yaptım	19	210,24	8,426	4	,077
	Koşullu geçtim	20	189,25			
Dağıtım	Doğrudan geçtim	220	241,66			
	Teşekkür Belgesi aldım	155	240,07			
	Takdir Belgesi aldım	71	277,45			

Tablo 11 incelendiğinde bireylerin bir önceki dönem başarılarına göre Etkileşimsel adalet, Ödüllendirme adaleti ve İşlemsel adalet alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır ( $p < 0,05$ ). Dağıtım adaleti alt boyutunda bireylerin bir önceki dönem başarılarına göre ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Ki-kare=8,426,  $p > 0,05$ ).

Etkileşimsel adalet boyutundaki farklılık bir önceki dönem takdir belgesi alan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındadır. Takdir alan öğrencilerin etkileşimsel adalet puanları diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksektir.

Ödüllendirme adaleti boyutundaki farklılık bir önceki dönem teşekkür alan öğrenciler ile bir önceki dönem doğrudan geçen öğrenciler ve takdir alan öğrenciler arasındadır. Teşekkür alan öğrencilerin ödüllendirme adaleti puanları doğrudan geçen ve takdir belgesi alan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha düşüktür.

İşlemsel adalet boyutundaki farklılık bir önceki dönem teşekkür alan öğrenciler ile bir önceki dönem doğrudan geçen öğrenciler ve takdir alan öğrenciler arasındadır. Bir önceki dönem teşekkür alan öğrencilerin ödüllendirme adaleti puanları takdir belgesi alan öğrenciler ile doğrudan geçen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha düşüktür.

**4.5 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ  
OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN GELİR DÜZEYLERİNE GÖRE  
İNCELENMESİ**

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 12. Gelire göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları

	Gelir	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p	Fark
Etkileşimsel	1000 TL ve altı	90	245,53	2,842	4	,585	
	1001-2000 TL	151	246,26				
	2001-3500 TL	177	245,56				
	3501-4000 TL	30	249,62				
	4001 TL ve üstü	37	205,91				
Ödüllendirme	1000 TL ve altı	90	241,50	5,404	4	,248	
	1001-2000 TL	151	256,70				
	2001-3500 TL	177	241,12				
	3501-4000 TL	30	245,30				
	4001 TL ve üstü	37	197,85				
İşlemsel	1000 TL ve altı	90	240,58	14,139	4	,007	1-5
	1001-2000 TL	151	269,26				2-5
	2001-3500 TL	177	236,59				3-5
	3501-4000 TL	30	237,67				4-5
	4001 TL ve üstü	37	176,70				
Dağıtım	1000 TL ve altı	90	237,66	9,562	4	,048	1-5
	1001-2000 TL	151	255,91				2-5
	2001-3500 TL	177	248,72				3-5
	3501-4000 TL	30	239,45				
	4001 TL ve üstü	37	178,82				

Tablo 12 incelendiğinde bireylerin adalet ölçeği etkileşimsel adalet ve ödüllendirme adaleti puanları bireylerin ailelerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Bireylerin işlemsel adalet boyutundan elde ettikleri puanlar bireylerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Ki-kare=14,139;  $p<0,05$ ). Bu farklılık 4001 TL ve üstü gelir düzeyinde olan bireyler ile düşük gelir düzeyindeki bireyler arasındadır.

Bireylerin dağıtım adaleti boyutundan elde ettikleri puanlar bireylerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Ki-kare=9,562;  $p<0,05$ ). Bu farklılık 4001 TL ve üstü gelir düzeyinde olan bireyler ile düşük gelir düzeyindeki bireyler arasındadır.

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 13. Anne eğitim durumuna göre Kruskal Wallis Testi analizi sonuçları

	Eğitim	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p
Etkileşimsel	Okuma Yazma Bilmiyor	41	245,23	6,272	5	,281
	İlkokul	169	235,14			
	Ortaokul	112	227,56			
	Lise	109	269,86			
	Üniversite	49	247,27			
	Üniversite Üstü	5	209,00			
Ödüllendirme	Okuma Yazma Bilmiyor	41	260,66	1,764	5	,881
	İlkokul	169	248,22			
	Ortaokul	112	235,99			
	Lise	109	241,78			
	Üniversite	49	232,38			
	Üniversite Üstü	5	209,50			

İşlemsel	Okuma Yazma Bilmiyor	41	259,01	7,425	5	,191
	İlkokul	169	246,73			
	Ortaokul	112	232,04			
	Lise	109	260,63			
	Üniversite	49	211,00			
	Üniversite Üstü	5	160,20			
Dağıtım	Okuma Yazma Bilmiyor	41	259,67	1,957	5	,855
	İlkokul	169	242,36			
	Ortaokul	112	245,13			
	Lise	109	245,44			
	Üniversite	49	220,29			
	Üniversite Üstü	5	249,60			

Tablo 13 incelendiğinde bireylerin adalet ölçeğinin alt boyutlarında elde ettikleri puanlar bireylerin annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis ile test edilmiştir.

Tablo 14. Baba eğitim durumuna göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları

	Eğitim	N	Sıra ort.	Ki-kare	sd.	p
Etkileşimsel	Okuma Yazma Bilmiyor	11	181,86	3,765	5	,584
	İlkokul	92	253,39			
	Ortaokul	119	234,10			
	Lise	153	240,50			
	Üniversite	88	253,50			
	Üniversite Üstü	22	253,66			
Ödüllendirme	Okuma Yazma Bilmiyor	11	190,95	7,442	5	,190
	İlkokul	92	269,13			
	Ortaokul	119	232,08			

	Lise	153	246,19		
	Üniversite	88	241,48		
	Üniversite Üstü	22	202,73		
İşlemsel	Okuma Yazma Bilmiyor	11	210,23	7,011	5 ,220
	İlkokul	92	259,36		
	Ortaokul	119	241,96		
	Lise	153	247,27		
	Üniversite	88	240,54		
	Üniversite Üstü	22	176,70		
Dağıtım	Okuma Yazma Bilmiyor	11	224,55	4,412	5 ,492
	İlkokul	92	260,32		
	Ortaokul	119	224,01		
	Lise	153	245,12		
	Üniversite	88	252,30		
	Üniversite Üstü	22	230,57		

Tablo 14 incelendiğinde bireylerin adalet ölçeğinin alt boyutlarında elde ettikleri puanlar bireylerin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### **4.6 BİREYLERİN ADALET ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALMIŞ OLDUKLARI PUANLARIN BİREYLERİN SOSYAL OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ**

Bireylerin adalet ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların bireylerin sosyal olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U ile test edilmiştir.



Tablo 15. Sosyal olma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları

	Sosyal	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Etkileşim	Evet	245	232,57	56979,50	26844,50	,097
	Hayır	240	253,65	60875,50		
Ödüllendirme	Evet	245	239,22	58609,00	28474,00	,546
	Hayır	240	246,86	59246,00		
İşlemsel	Evet	245	238,04	58320,00	28185,00	,429
	Hayır	240	248,06	59535,00		
Dağıtım	Evet	245	228,68	56027,00	25892,00	,022
	Hayır	240	257,62	61828,00		

Tablo 15 incelendiğinde bireylerin adalet ölçeği etkileşim adaleti, ödüllendirme adaleti ve işlemsel adalet alt boyutlarından elde ettikleri puanlar bireylerin sosyal olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Ancak bireylerin dağıtım adaleti puanları bireylerin sosyal olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Bu farklılık sosyal olmayan bireylerin sosyal olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduklarını göstermektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmayla Kocaeli ilindeki lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin adalet algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin adalet algıları sınıf yönetiminde adaletin boyutlarına karşılık gelecek şekilde irdelenmiştir. Öğrencilerin adalet algılarının okul türü, cinsiyet, sınıf, akademik başarı, aile eğitim durumu, aile gelir durumu, sosyal faaliyetlere katılım değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda adalet algısının okul türüne göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada etkileşimsel adalet boyutu puanlarında Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ödüllendirme adaleti boyutu puanlarında ise Endüstri Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları yüksek olduğu dikkat çekmektedir. İşlemsel adalet boyutu puanlarında bakıldığında Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları düşüktür. Dağıtım adaleti boyutu puanlarında ise Kız meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm bu sonuçlar Molinari, Speltini ve Passini (2013) çalışmalarında ortaya konulan okul türünün adalet algısını etkilediği sonucuyla örtüşmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki sınıf yönetiminde adalet açısından öğretmenlerin davranışları mesleki ve normal liselerde farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce adalet algısı üzerinde okul türünün etkisini ortaya koyan diğer bir çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Luyten ve Dejong, 1998). Okul türünün adalet algısı üzerinde önemli bir değişken olduğuna ilişkin bir sonuç da Kepekçioğlu'nun (2015) üniversite düzeyinde yaptığı çalışmasında karşımıza

çıkılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin adalet algısı öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin Adalet ölçeği alt boyutlarında sahip oldukları puanlar bireylerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Ancak Çelikkaya (2008) çalışmasında cinsiyetin öğrencilerin adalet algılarında fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada Kız öğrencilerin öğretmenlerine daha adil bulunduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç da Kepekçioğlu'nun (2015), çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin sınıf yönetiminde adaleti etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koyan diğer bir çalışmada da Assad ve Paulsel (2004) erkek öğrencilerin öğretmenlerine karşı gelme ve direnme eğilimlerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin etkileşimsel adalet alt boyutunda almış oldukları puanların bireylerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca göre 9. sınıf öğrencilerinin Etkileşimsel adalet ve dağıtım adaleti puanlarının üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri öğrenim süresi ve öğrenme yaşantıları dolayısıyla da öğretmenleriyle girdikleri etkileşim artıkça öğretmenlerinin adaletine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin ilk izlenimlerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Bireylerin İşlemsel adalet boyutu puanlarında farklı sınıflardaki öğrencilerin işlemsel adalet puan ortalamaları birbirinden farklı değildir. Diğer yandan sınıf düzeyinin işlemsel adalet boyutunda bir farklılık teşkil etmediği görülmüştür. Sınıf düzeyinin adalet düzeyini etkileyen önemli bir değişken olduğunu gösteren diğer bir çalışmada Kepekçioğlu'nun (2015) çalışmasıdır. Yapılan çalışmada sınıfta adalet algısı, sınıfta dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, sınıfta işlemsel adalet alt boyutunda anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısı, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Araştırma sonucunda dağıtım adaleti alt boyutunda bireylerin bir önceki dönem başarılarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çelikkaya (2008) başarı seviyesi

yüksek öğrencilerin öğretmenlerine özellikle dağıtım adaleti boyutunda daha adil buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma da ise dağıtım adaleti boyutunda farklılık gözlenmezken etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet boyutlarında farklılık olduğu saptanmıştır.

Buna göre takdir alan öğrencilerin etkileşimsel adalet puanları diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu, teşekkür alan öğrencilerin ödüllendirme adaleti puanları doğrudan geçen ve takdir belgesi alan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha düşük olduğu, bir önceki dönem teşekkür alan öğrencilerin İşlemsel adalet puanları takdir belgesi alan öğrenciler ile doğrudan geçen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin etkileşimsel adalet, işlemsel adalet ve dağıtım adaleti algılarının gelir düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Assad'ın (2002) öğrencilerin dağıtım adaletine ilişkin algılarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumundan bağımsız olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Tomul, Çelik ve Taş (2012), çalışmalarında öğrencilerin adalet algılarının sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği saptanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik nedenlerle dağıtımsal ve etkileşimsel adalet boyutunda adaletsizliğe uğradıkları görülmüştür.

Anne ve baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin adalet algılarını etkilemediği görülmüştür. Bu sonuçlar Çelikkaya (2008) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin sosyal olma durumlarına göre ödüllendirme adaleti ve işlemsel adalet alt boyutlarından elde ettikleri puanlar farklılık göstermemektedir. Ancak dağıtım adaleti puanları sosyal olmayan bireylerin sosyal olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduklarını sonucunu vermiştir.

## ÖNERİLER

Adalet kavramı eğitim alanında son yıllarda örgütsel boyutta çok irdelenmiştir. Öğrencilerin adalet algısının oluşmasında ilk yaşantılarını geçirdiği sınıf ortamının adaleti, sınıfta adaleti sağlamak için neler yapılmalı, öğrenciler adil öğrenme

ortamlarda adil uygulamalarla mı karşılaşıyor soruları ise henüz yanıtlanmamış sorular olarak cevaplanmayı beklemektedir. Bu çalışma kesitsel tarama çalışması olduğu için öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin adalet algılarının hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuş olmakla birlikte sınıfta adaleti sağlamak için öğretmenlerin neler yapması gerektiği hususunu aydınlatamamıştır. Ancak bu cevap bekleyen sorular sınıfta adaletin sağlanması için ele alınması gereken çok önemli hususlardır. Gelecek çalışmalarda bu hususlara değinilmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin adaletle bakışını daha net bir şekilde ortaya koyarak daha huzurlu, öğretmen ve öğrencilerin birbirine güvendikleri, daha adil sınıf ortamlarının oluşmasına ışık tutabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şunlardır;

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerini en az adil bulduğu boyutun ödüllendirme adaleti boyutu olduğu dikkat çekmektedir. Gelecek araştırmalar ödüllerin dağıtımının adalet algısına olan etkisini ortaya koyabilir.

Sınıfta adalet kavramı ile öğrenci motivasyonu, istenmeyen öğrenci davranışları, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretmene ve öğrenmeye direnme gibi konular çalışılarak aralarındaki ilişkiler ortaya konulabilir.

Bu araştırma ile sadece lise öğrencilerinin adalet algısı irdelenmiştir, farklı kademelerde de benzer araştırmalar yapılarak farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin adalet algıları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada sadece devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Gelecek araştırmalarda özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin adalet algıları da incelenebilir. Özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin adalet algıları karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaa.
- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. L. Berkowitz (Eds.), *Advances In Experimental Social Psychology*, (267-299). San Diego, CA: Academic Press.
- Akyol, H. (2000). *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma. Sınıf Yönetimi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Altıntaş, F. Ç. (2007). Örgüt Yapısının Örgütsel Politika ve İşlem Adaleti Üzerine Etkisinin Yapısal Denklem Modellemesi Yardımıyla Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 151-168.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bæck, U-D. K. (2010). We Are The Professionals': A Study of Teachers' Views on Parental Involvement In School. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd.Şti.
- Başar, H.(1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (10. Baskı), Ankara: Anı yayıncılık.
- Başar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi*. (17. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Baskı) Ankara: Feryal Matbaası.

- Berti, C., Molinari, L. ve Speltini, G. (2010). Classroom Justice and Psychological Engagement: Students' and Teachers' Representations. *Social Psychology of Education, 13*, 541-556.
- Beugre, C. D. (2002). Understanding Organizational Justice And Its Impact on Managing Employees: An African Perspective. *The International Journal of Human Resource Management, 13*(7), 1091-1104.
- Bies, R. J. ve Moag, J.S. (1986). Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness. R.J. Lewicki, B.H. Sheppard ve M. Bazerman (Eds.), *Research On Negotiation In Organizations* (43-55). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bies, R. J. ve Tripp, T.M. (1996). Beyond Distrust: "Getting Even" And The Need For Revenge. R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (246-260). Thousand Oaks, CA:Sage Publications.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (4. Baskı). Ankara: Aydan Veb Tesisleri.
- Binbaşoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Büyükkaragöz, S. ve Cuma, Ç. (1996). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Byrne, Z. S. ve Cropanzano R. (2001). The History of Organizational Justice: The Founders Speak. Russell Cropanzano (Eds.), *Justice in the Workplace: From Theory to Practice* (3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2001). Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. *Çağdaş Eğitim, 272*, 19-24.

- Chesebro, J. L., Martin, M. M. ve Bulson, A. (2004). Further Examining The Nature and Benefits of Clear Teaching: The Relationships Between Teacher Clarity, Feedback to Students and Student Perceptions of Fairness. In *annual meeting of the Eastern Communication Association, Boston, MA.*
- Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice, *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning and Agression, *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Chory-Assad, R. M. ve Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial Classroom Communication: Instructor Influence and Interactional Justice As Predictors of Student Agression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.
- Chory-Assad, R. M. ve Paulsel, M. L. (2004b). Classroom Justice: Student Agression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- 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.
- Claus, C. J., Chory, R. M. ve Malachowski, C. C. (2012). Student Antisocial Compliance-Gaining as a Function of Instructor Aggressive Communication and Classroom Justice, *Communication Education*, 61(1), 17-43.
- Cohen-Charash, Y. ve Spector. P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decison Processes*, 86(2), 278-321.



- Colquitt, J. A. (2001). On the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Conant, J. S., Smart, D.T. ve Kelley, C.A. (1988). Master Teaching: Pursuing Excellence in Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 10 (Fall), 3-13.
- Çakmak, K. Ö. (2005) *Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı Ve Bir Örnek Olay Çalışması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf Yönetimi* (ed. L. Küçükahmet), Anakar: Nobel Yayınları.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet Kavramı*. (2.baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çelikkaya, T. (2008). *Justice In The School Practices: 6th and 7th Grade Students' Perceptions of Their School Experiences*. Master Thesis, The Educational Sciences of Middle East Technical University.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Dalbert, C. ve Stoeber, J. (2005). The Belief In A World and Distress At School. *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.
- Dar, Y. ve Resh, N. (1997). Separating And Mixing Students For Learning: Concept And Research. R. Ben-Ari ve Y. Rich (Eds.), *Enhancing Education In Heterogeneous Schools* (191–214). Israel: Bar-Ilan University Press.
- Demirbolat, A. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Deutsch, M. (1979). Education and Distributive Justice, Some Reflections on Grading Systems, *American Psychologist*, 34(5), 391-401.
- DeVito, J. A. (1986). Teaching As Relational Development. J. M. Civikly (Eds.). *Communicating In College Classrooms* (51-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dobransky, N.D. ve Frymier, A.B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication, *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Dobransky, N.D. ve Frymier, A.B. (2004). Developing Teacher-Student Relationships Through Out of Class Communication, *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve İşlemsel Bilgilendirmenin Rolü. *Ege Akademik Bakış* 2(2), 71-78.
- Duman, T. (2000). Yeni Bir Döneme Başlangıç. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Edwards, C. ve Myers, S. A. (2007). Perceived Instructor Credibility as a Function of Instructor Aggressive Communication, *Communication Research Reports*, 24(1), 47-53.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayın Evi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim – Öğrenme - Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi: İletişim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ertuğrul, H. (1999). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Beytepe Basımevi.
- Folger, R. ve Konovsky M. K. (1992). Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions. *Academy of Management Journal*, 32 (1), 115-130.
- Byrne, Z. S. ve Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: Founders Speak. Russell Cropanzano (Eds.), *Justice in the Workplace: From Theory to Practice* (3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frymier, A. B. ve Houser, M. L. (2000). The Teacher-Student Relationship As An Interpersonal Relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Frymier, A.B., Shulman, G.M. ve Houser, M. (1996). The Development of a Learner Empowerment Measure. *Communication Education*, 45, 181-199.
- Gordon, T. (1992). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. E. Aksoy ve B. Özkan). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gorham, J. ve Millette, D.M. (1997). A Comparative Analysis of Teacher and Student Perceptions of Sources of Motivation and Demotivation in College Classes. *Communication Education*, 46, 245-261.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Granitz, N. A., Stephen K. K. ve Katrin R. H. (2009). Now It's Personal: Antecedents and Outcomes of Rapport Between Business Faculty and Their Students. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 52-65
- Greenberg, J. (1987). Reactions to Procedural Injustice in Payment Distributions: Do the Means Justify the Ends? *Journal of Applied Psychology*, 72, 55-61.

- Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Grover, S.L. (1997). Lying In Organizations: Theory, Research And Future Directions. R. Giacalone ve J. Greenberg (Eds.), *Antisocial behavior in organizations* (68-84). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki bazı Değişkenlere göre Yordanması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güriz, A. (2001). *Adalet kavramı*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Holmgren, J. L. ve Bolkan, S. (2014) Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes. *Communication Education*, 63(1), 17-40.
- Horan, S. M., Chory, R.M., Carton, S. T., Miller, E. ve Raposo, P. C. J. (2013) Testing Leader–Member Exchange Theory as a Lens to Understand Students’ Classroom Justice Perceptions and Antisocial Communication. *Communication Quarterly*, 61(5), 497-518.
- Horan, S. M. ve Chory, R. M. ve Goodboy, A. K. (2010). Understanding Students’ Classroom Justice Experiences and Responses, *Communication Education*, 59(4), 453-474.
- Horan, S. M. ve Myers, S. A. (2009) An Exploration of College Instructors’ Perceptions of Classroom Justice, Power and Behavior Alteration Techniques. *Communication Education*, 58, 483-496.
- Houston, M. B. ve Bettencourt, L. A. (1999). But That’s Not Fair! An Exploratory Study of Student Perceptions of Instructor Fairness. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 84-89.

- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İmer, G. (2000). *Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşcan, Ö. F ve Nakıyok, A. (2004). Çalışanların Örgütsel Bağdaşmalarının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algıları. *Ankara Üniversitesi S.B.F. Dergisi*, 59(1), 182-201.
- İşcan, Ö. F. (2005). Siyasal Arena Metaforu Olarak Örgütler ve Örgütsel Siyasetin Örgütsel Adalet Algısına Etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(1), 150-171.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları İle Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasında İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaoğlu, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Kepekçioğlu, E. S. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kısaç, İ. (2005). Öğretmen-Öğrenci İletişimi. E. Karip (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı) (103-118), Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kravitz, D.A. ve Stone-Romero, E.F. ve Ryer, J.A. (1997). Student Evaluations of Grade Appeal Procedures: The Importance of Procedural Justice. *Research in Higher Education*, 38(6), 699-726.
- Kuçuradi, İ. (2001). Adalet Kavramı, A. Güriz (Ed.), *Adalet Kavramı Bildirileri*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara, 39-49.

- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. (Second Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lentillon, V. ve Cogerino, G. ve Kaestner, M. (2006). Injustice in Physical Education: Gender and the Perception of Deprivation in Grades and Teacher Support. *Social Psychology of Education*, 9, 321-339.
- Lizzio, A., Wilson, K. ve Hadaway, V. (2007). University Students' Perceptions of a Fair Learning Environment: A Social Justice Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213.
- MacKinnon, D. (2000). Equity, Leadership, and Schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10 (1-2), 5-21.
- McFarlin, D. B. ve Sweeney P. D. (1992). Distributive and Procedural Justice As Predictors of Satisfaction With Personal and Organizational Outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637.
- Meyer, C. B. (2001). Allocation Processes in Mergers and Acquisitions: An Organizational Justice Perspective. *British Journal of Management*, 12, 47-66.
- Miller, G. R., ve Steinberg, M. (1975). Between People: A New Analysis of Interpersonal Communication. *Chicago, IL: Science Research Associates*.
- 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.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireyler Arası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi 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. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.

Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2006). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Burgaz yayınları.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Özkılıç, R. (2001). *Sınıfta Zaman Yönetimi. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özmen,Ö., Y. Arbak, ve S. P. Özer. (2007). Adalete Verilen Değerin Adalet Algıları Üzerindeki Etkisinin Sorgulanmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 17-33.

Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M. ve Katie, N. D. (2005). The Relationship Between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22(1), 207-215.

Paulsel, M. L., ve Chory-Assad, R. M. (2005). Perceptions of Instructor Interactional Justice As a Predictor of Student Resistance. *Communication Research Reports*, 22, 283-291.

Paulsel, M.L. ve Chory-Assad, R.M. ve Dunleavy, K.N. (2005). The Relationship Between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rawnsley, D. G. (1997). *Associations Between Classroom Learning Environments, Teacher Interpersonal Behavior And Student Outcomes In Secondary*

- Mathematics Classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Curtin University, Sydney.
- Resh, N. (1999). Injustice in Schools: Perception of Deprivation and Classroom Composition. *Social Psychology of Education*. 3, 103-126.
- Resh, N. ve Sabbagh, C. (2009). Justice In Teaching. L. Saha ve A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (649-662). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rodabaugh, R. C. (1996). Institutional Commitment to Fairness in College Teaching. *New Directions For Teaching and Learning*, 66, 37-45.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M. ve Vanhuysse, P. (2006). Spheres of Justice Within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods. *Social Psychology of Education*, 9, 97-118.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schmidt, T. A., Houston, M. B., Bettencourt, L. A. ve Boughton, P. D. (2003). The Impact of Voice and Justification on Students' Perceptions of Professors' Fairness. *Journal of Marketing Education*. 25, 177-186.
- Sharon, N. (1997). *Students In The Classroom: Engagement And Perceptions of Fairness*. Master dissertation, Department of Educational Psychology Graduate College of Arizona University.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Londra: Pearson Education. Inc.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Tata, J. (1999). Grade Distributions, Grading Procedures, and Students' Evaluations of Instructors: A Justice Perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263-271.
- Teven, J. J. ve Herring, J. E. (2005). Teacher Influence in the Classroom: A Preliminary Investigation of Perceived Instructor Power, Credibility, and Student Satisfaction. *Communication Research Reports*, 22(3), 235-246.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thibaut, J. ve Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Titrek, O. (2009b). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Titrek, O. (2009a). Employees' organizational justice perceptions in turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620.
- Titrek, O. (2010). The change of school employees' organizational justice(OJ) perceptions concerning geography according to socio-culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 179-197.
- Tomul, E., Celik, K. ve Tas, A. (2012). Justice In The Classroom: Evaluation of Teacher Behaviours According To Students' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi* (2.baskı), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da Devlet ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlemAdaleti, İş Tatmini ve Duygusal Bağlılık Durumlarının

İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 97-120.

TÜRK DİL KURUMU (2009), “Adalet”, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=2940>, 11.12.2014.

Tyler, T. R. ve Blader, S. L. (2000). *Cooperation In Groups: Procedural Justice, Social Identity And Behavioral Engagement*. USA Philadelphia, PA, Psychology.

Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Wendorf, C. A. ve Alexander, S. (2005). The Influence of Individual-and Class-Level Fairness- Related Perceptions on Student Satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 190-206.

Whalen, D. J. ve Koerning, S. K. (2009). Maintaining Fairness When A Student Goes Foul of Classroom Rules: A Procedural, Justice Model. *Marketing Education Review*, 19(2), 27-47.

Yıldırım, F. (2002). *Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Yıldırım, F. (2003). Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ile Örgütsel Adalet, Örgüt Temelli Özsaygı ve Bazı Kişisel ve Örgütsel Değişkenlerin İlişkisi. *Mülkiye Dergisi*, 27(239), 371–402.

Yürür, Ş. (2008). Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

## EKLER

### EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrencimiz,

Bu anket lise öğrencilerinin sınıf ortamında adalete ilişkin neler düşündüğünü anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar sadece bu bilimsel araştırma için kullanılacaktır.

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru olduğuna inandığınız seçenekleri işaretleyerek doldurunuz. Cevaplarınız **sadece** araştırmacı tarafından incelenecektir, **adınızı yazmayınız**. Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması, vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır.

**Yardımlarınız için teşekkür ederim.**

Burçin NURAL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Kişisel Bilgileriniz


Okulunuzun Türü:	Anadolu Lisesi ( ) Endüstri Meslek Lisesi ( ) Kız Meslek Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Sağlık Meslek Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( )
Cinsiyetiniz:	Kız ( ) Erkek ( )
Sınıfınız:	9.sınıf( ) 10.sınıf( ) 11.sınıf( ) 12.sınıf( )
Geçtiğimiz dönemdeki akademik başarınız:	Sınıf tekrarı yaptım ( ) Koşullu geçtim ( ) Doğrudan geçtim ( ) Teşekkür Belgesi aldım ( ) Takdir Belgesi aldım ( )
Ailenizin gelir durumu:	1000 TL ve altı ( ) 1001-2000 TL ( ) 2001-3500 TL ( ) 3501-4000 TL ( ) 4001 TL ve üstü ( )
Annenizin Eğitim Durumu:	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Üniversite Üstü ( )
Babanızın Eğitim Durumu:	Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Üniversite Üstü ( )
Herhangi bir sosyal faaliyet kursuna gidiyor musunuz?(spor, dans, resim vb.)	Evet ( ) Hayır ( )

## EK-2.SINIF YÖNETİMİNDE ADALET ALGISI ÖLÇEĞİ

<b>Lütfen soruları <u>tüm öğretmenlerinizi</u> düşünerek cevaplayınız. Size uygun olan derecelendirmenin altına (X) işareti koyunuz. Cevaplarınız gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
<b><u>Genel olarak öğretmenlerimiz...</u></b>					
1...bize anlayışlı davranır.					
2...bize tarafsız davranır.					
3...bize kız erkek ayrımı yapmadan eşit davranır.					
4...bize ders başarılarımızı dikkate almadan eşit davranır.					
5...her öğrenciye eşit ilgi gösterir.					
6...bizi dersteki başarımıza göre ödüllendirir.					
7...bizi doğru davranışlarımıza göre ödüllendirir.					
8...hak ettiğimizde hepimizin başarılarımızı ödüllendirir.					
9...bize sınıf için alınan kararların gerekçelerini açıklar.					
10...sınıf kurallarını oluştururken bizim fikirlerimizi dikkate alır.					
11...sınıf kurallarının ne olduğunu bize açık bir şekilde anlatır.					
12...dersin işlenişyle ilgili bizim fikirlerimizi dikkate alır.					
13 ...bir ceza vermişse bu cezanın hak edildiğine inanırım.					
14. Sınavlardan hak ettiğim notu alırım.					

<b>15. Yüksek not alan öğrencilerin o notu hak ettiğine inanırım.</b>					
<b>16. Düşük not alan öğrencilerin o notu hak ettiğine inanırım.</b>					

### EK-3.Ölçek Uygulama İçin İzin Belgesi

  
T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

22/12/2014

Sayı : 99332089/605/6706820  
Konu: Araştırma İzni  
(Burçin NURAL)

VALİLİK MAKAMINA  
KOCAELİ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Burçin NURA'nın, "Lise Öğrencilerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Adalet Algıları" konulu tez çalışmasını İlimiz genelindeki Fen Lisesi, Mesleki Anadolu Liselerinde uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 15.12.2014 tarih ve 15362 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz genelindeki Fen Lisesi, Mesleki Anadolu Liselerinde uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../12/2014

Derviş Ahmet SET  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Murat EFENDİ  
V.H.K.İ.M.Ş.  
Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
22.12.2014

Ömerğa Mah. Ankara Cd. Valilik Binası  
Elektronik Ağ: www.kocaeli.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Aynur SARIOĞLU Ünvan Şef  
Tel: 262 3313303  
Faks: 262 3211554

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 845e-f7ea-30e7-9049-a218...

## **ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ**

Burçin NURAL,1988 yılında Keşan' da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Keşan'da tamamladı.2006 yılında Keşan Anadolu Lisesi'nden mezun oldu.2011 yılında Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu.2011 yılından itibaren Kocaeli ili Körfez ilçesine bağlı Nuh Çimento Vatan Ortaokulu'nda İngilizce öğretmenliği görevine devam etmektedir.2012 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü,Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans eğitimine başladı.