

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM
ELEMANLARININ İNANILIRLIĞI ALGISI VE SINIFTA
ADALET ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EMİNE SELİN KEPEKCİOĞLU

BOLU-2015

Emine Selin KEPEKCİOĞLU ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNANILIRLIĞI DOKTORA, 2015
ALGISI VE SINIFTA ADALET ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ
İNANILIRLIĞI ALGISI VE SINIFTA ADALET ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Emine Selin KEPEKCİOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Türkan ARGON

BOLU, ŞUBAT-2015

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Emine Selin Kepekcioglu tarafından hazırlanan “Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki” adlı çalışma, jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 10/ 02/ 2015.

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Türkan ARGON	
Üye : Prof. Dr. Esergül BALCI	
Üye : Doç. Dr. Osman TİTREK	
Üye : Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN	
Üye : Doç. Dr. Şenay NARTGÜN	

Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 10/ 02/ 2015.

Emine Selin KEPEKCİOĞLU

Yaşamım boyunca bana her yönden destek olan aileme ithaf ederim.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Türkan ARGON'a araştırmam süresince göstermiş olduğu rehberlik ve yardımlarından dolayı, Doç. Dr. Osman TİTREK'e, Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Doç. Dr. Şenay NARTGÜN'e, Doç. Dr. Bahri AYDIN'a, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e ve görüşleri ile yardımlarını aldığım diğer saygıdeğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
ÖZET	xvii
ABSTRACT.....	xx
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.3.1. Alt problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sayıtlılar.....	10
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM	12
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	12
2.1. Öğretim Elemanı İnanırlılığı.....	12
2.1.1. İnanırlılık	12
2.1.2. İletişim	19

2.1.3. İletişim Şekilleri.....	20
2.1.3.1. Öz İletişim.....	21
2.1.3.2. Örgüt İçi İletişim.....	21
2.1.3.3. Kitle İletişimi	22
2.1.3.4. Bireylerarası İletişim.....	23
2.1.4. Sınıfta İletişim.....	25
2.1.5. Sınıfta Gerçekleşen İletişim Şekilleri	27
2.1.5.1. Öğretimsel İletişim (Retorik Perspektif).....	27
2.1.5.1.1. Öğretimsel İletişim Sürecinin Öğeleri	28
2.1.5.1.1.1. Kaynak	28
2.1.5.1.1.2. Mesajlar	29
2.1.5.1.1.3. Kanallar.....	30
2.1.5.1.1.4. Alıcı	30
2.1.5.2. Bireylerarası İletişim (İlişkisel Perspektif).....	32
2.1.6. Öğretim Elemanının İmajı	32
2.1.6.1. Öğretim Elemanının Gücü	32
2.1.6.2. Öğretim Elemanının Benzerliği (Homofili).....	35
2.1.6.3. Öğretim Elemanının Çekiciliği.....	36
2.1.6.4. Öğretim Elemanının İnanılabilirliği.....	38
2.1.6.4.1. Öğretim Elemanının Yeterliliği	42
2.1.6.4.2. Öğretim Elemanının İyi Niyeti	43
2.1.6.4.3. Öğretim Elemanının Güvenilirliği	45
2.1.7. Öğretim Elemanı İmajının Etkileri	46
2.1.7.1. Seçici Etkiye Maruz Kalma	47
2.1.7.2. Seçici Dikkat.....	49
2.1.7.3. Seçici Algı.....	50

2.1.7.4. Seçici Bellek	51
2.1.7.5. Seçici Hatırlama.....	51
2.2. Sınıfta Adalet	52
2.2.1. Adalet Kavramı.....	52
2.2.2. Örgütsel Adalet	55
2.2.2.1. Dağıtım Adaleti (Distributive Justice).....	59
2.2.2.2. Prosedür Adaleti (Procedural Justice).....	61
2.2.2.3. Etkileşim Adaleti (Interactional Justice).....	63
2.2.3. Örgütsel Adalet Teorileri	64
2.2.3.1 Eşitlik Teorisi.....	64
2.2.3.2. Karşılaştırmalı Yoksunluk Teorisi.....	67
2.2.3.3. Adalet Değerlendirme Modeli	68
2.2.3.4. Bilişsel Atıf Modeli	68
2.2.3.5. Kontrol Modeli	69
2.2.3.6. Sosyal Takas Modeli.....	70
2.2.3.7. Grup Değeri Modeli / İlişkisel Model.....	71
2.2.3.8. Çoklu İhtiyaçlar Modeli.....	72
2.2.3.9. Buluşsal Adalet Teorisi.....	74
2.2.3.10. Ahlaki Erdemler Modeli	76
2.2.3.11. Adalet Motivasyon Teorisi	76
2.2.4. Sınıfta Adalet	77
2.2.5. Sınıfta Adaletin Boyutları.....	80
2.2.5.1. Sınıfta Dağıtım Adaleti	80
2.2.5.2. Sınıfta Prosedür Adaleti.....	83
2.2.5.3. Sınıfta Etkileşim Adaleti.....	87
2.2.6. Eğitim Kurumlarında Adaletin Sağlanmasında Yöneticilerin Rolü	90

2.3. İlgili Araştırmalar	92
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	92
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	92
2.3.2.1. Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı İle İlgili Araştırmalar	92
2.3.2.2. Sınıfta Adalet İle İlgili Araştırmalar	95
III. BÖLÜM	97
3. Yöntem.....	97
3.1. Araştırma Modeli	97
3.2. Evren ve Örneklem	97
3.3. Verilerin Toplanması	103
3.4. Veri Toplama Araçları	103
3.4.1. Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği.....	103
3.4.1.1. Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması... 104	
3.4.1.2. Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği'nin Dil Uyarlaması..... 106	
3.4.1.3. Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin Geçerliği	107
3.4.1.4. Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	113
3.4.1.5. Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin Puanlanması	114
3.4.1.6. Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin Geçerliği	115
3.4.1.7. Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	121
3.4.1.8. Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin Puanlanması	122
3.4.1.9. Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin Geçerliği..... 123	
3.4.1.10. Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	128
3.4.1.11. Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin Puanlanması ... 129	
3.4.2. Sınıfta Adalet Ölçeği	130
3.4.2.1. Sınıfta Adalet Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması	130
3.4.2.2. Sınıfta Adalet Ölçeği'nin Dil Uyarlaması	132

3.4.2.3. Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin Geçerliliği	133
3.4.2.4. Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	139
3.4.2.5. Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin Puanlanması	139
3.4.2.6. Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin Geçerliliği	140
3.4.2.7. Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	145
3.4.2.8. Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin Puanlanması	145
3.4.2.9. Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği'nin Geçerliliği	146
3.4.2.10. Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği'nin Güvenirliği	150
3.4.2.11. Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği'nin Puanlanması	151
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	151
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	152
IV. BÖLÜM	154
4. Bulgular ve Tartışma	154
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	154
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	156
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	158
4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısına İlişkin Bulgular	158
4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısına İlişkin Bulgular	161
4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısına İlişkin Bulgular	165
4.3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğduğu Bölge Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısına İlişkin Bulgular	168
4.3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettiği Sınıf Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısına İlişkin Bulgular	172

4.3.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almakta Olduğu Derslerin Gerekli Olduğuna Dair İnanç Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Algısına İlişkin Bulgular.....	174
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	177
4.4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular.....	177
4.4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakülte Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular.....	179
4.4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular	182
4.4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğduğu Bölge Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular	185
4.4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettiği Sınıf Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular	189
4.4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almakta Olduğu Derslerin Gerekli Olduğuna Dair İnanç Değişkenine Göre Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Bulgular	192
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	195
V. BÖLÜM.....	200
5. Sonuç ve Öneriler	200
5.1. Sonuç	200
5.1.1. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Algısına İlişkin Sonuçlar	200
5.1.2. Öğrencilerin Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Sonuçlar	200
5.1.3. Kişisel Değişkenlere Göre Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Algısına İlişkin Sonuçlar	200
5.1.4. Kişisel Değişkenlere Göre Öğrencilerin Sınıfta Adalet Algısına İlişkin Sonuçlar	201

5.1.5. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	203
5.2. Öneriler	203
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	203
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	204
KAYNAKÇA.....	205
EKLER.....	234
Ek 1.Kişisel Bilgi Formu	235
Ek 2. Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği	236
Ek 3.Sınıfta Adalet Ölçeği	237
Ek 4. Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Noter Onayı.....	242
Ek 5. Sınıfta Adalet Ölçeği İzni	251
Ek 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni.....	253
Ek 7. Veri Gruplarının Normallik Varsayımına Dair Bulgular	255
ÖZGEÇMİŞ	259

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırma örneklemine seçilen öğrencilerin sayıları ve tabakalara göre dağılımları.....	99
Tablo 3-2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları....	100
Tablo 3-3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre dağılımları.....	100
Tablo 3-4. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre dağılımları.....	101
Tablo 3-5. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğdukları bölge değişkenine göre dağılımları.....	101
Tablo 3-6. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre dağılımları.....	102
Tablo 3-7. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre dağılımları.....	102
Tablo 3-8. Araştırmada kullanılan uyumun iyiliği indeksleri yorumlanma aralıkları .	106
Tablo 3-9. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	107
Tablo 3-10. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	109
Tablo 3-11. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği madde toplam korelasyonları	110
Tablo 3-12. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları.....	114
Tablo 3-13. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği puanlama sınırları	114
Tablo 3-14. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	116
Tablo 3-15. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	118

Tablo 3-16. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği madde toplam korelasyonları	119
Tablo 3-17. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları	121
Tablo 3-18. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği puanlama sınırları	122
Tablo 3-19. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları	123
Tablo 3-20. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	125
Tablo 3-21. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği madde toplam korelasyonları	126
Tablo 3-22. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları	128
Tablo 3-23. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin puanlama sınırları	129
Tablo 3-24. Araştırmada kullanılan uyumun iyiliği indeksleri yorumlanma aralıkları	132
Tablo 3-25. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları	134
Tablo 3-26. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	136
Tablo 3-27. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları	137
Tablo 3-28. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları	139
Tablo 3-29. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları	140
Tablo 3-30. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları	141
Tablo 3-31. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	143
Tablo 3-32. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları	144
Tablo 3-33. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları	145
Tablo 3-34. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları	146
Tablo 3-35. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları	147
Tablo 3-36. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ...	149
Tablo 3-37. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları	150
Tablo 3-38. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları	151

Tablo 3-39. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları	151
Tablo 4-1. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değlerleri	154
Tablo 4-2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değlerleri.....	156
Tablo 4-3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	159
Tablo 4-4. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı ortalamaları.....	160
Tablo 4-5. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	162
Tablo 4-6. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı ortalamaları	164
Tablo 4-7. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğı lise değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	166
Tablo 4-8. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğı lise değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı ortalamaları	167
Tablo 4-9. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğı bölge değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	169
Tablo 4-10. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğı bölge değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı ortalamaları.....	171
Tablo 4-11. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıf değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	173
Tablo 4-12. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğı derslerin gerekli olduğuna dair inanç değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı	175
Tablo 4-13. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğı derslerin gerekli olduğuna dair inanç değışkenine göre öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı ortalamaları	176
Tablo 4-14. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değışkenine göre sınıfta adalet algısı.....	178

Tablo 4-15. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları	180
Tablo 4-16. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri	181
Tablo 4-17. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre sınıfta adalet algısı	183
Tablo 4-18. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre sınıfta adalet algısı ortalamaları	184
Tablo 4-19. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının doğduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları	186
Tablo 4-20. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının doğduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri	188
Tablo 4-21. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre sınıfta adalet algısı	190
Tablo 4-22. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları	192
Tablo 4-23. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri	193
Tablo 4-24. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ile sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi	196

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3-1. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği özdeğer grafiği.....	108
Şekil 3-2. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği ölçme modeli	109
Şekil 3-3. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği özdeğer grafiği	117
Şekil 3-4. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği ölçme modeli	118
Şekil 3-5. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği özdeğer grafiği	124
Şekil 3-6. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği ölçme modeli	125
Şekil 3-7. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği	135
Şekil 3-8. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği ölçme modeli	136
Şekil 3-9. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği	142
Şekil 3-10. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği ölçme modeli.....	143
Şekil 3-11. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği.....	148
Şekil 3-12. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği ölçme modeli	149

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yük. : Yüksekokul

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNANILIRLIĞI ALGISI VE SINIFTA ADALET ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kepekcioglu, Emine Selin

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Türkan ARGON

Şubat-2015, xxii + 259 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği ve sınıfta adalet algılarını cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenleri açısından incelemektir.

Bu amaçla, 2012-2013 Akademik Yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ve Sağlık Yüksekokulu'nda eğitim alan toplam 1439 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısını belirlemek için McCroskey ve Teven (1999) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği (Source Credibility) ve sınıfta adalet algısını belirlemek için Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından geliştirilen, Sınıfta Dağıtım Adaleti ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri ile Chory (2007) tarafından geliştirilen Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın modeli tarama modelidir.

Bu araştırmada, leklerin İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanmasında açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ğretim elemanlarının inanılabilirliği ve sınıfta adalet algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrencilerin ğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısının öğrencilerin bağımsız değişkenlerine göre karşılaştırılması ve ortalamalar arasında manidar bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t-testi, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testleri kullanılmış, veri gruplarının normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testlerinden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının inanılabilirliği ve sınıfta adalet leklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler ise Pearson Momentler arpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan öğrencilerin ğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına yönelik, ğretim elemanlarının yeterliliği, iyi niyeti ve güvenilirliği alt boyutlarındaki duyguları hakkında kararsız oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta dağıtım ve prosedür adaleti algılarının adil düzeyinde olduğu, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algılarının ise ne adil ne de adil değil düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ğretim elemanlarının yeterliliği, iyi niyeti ve güvenilirliğine ilişkin algılarının cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, mezun oldukları lise, doğduğu bölge, devam ettikleri sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği, ancak sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre manidar bir farklılık gösterdiği ancak öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti

algısının öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği ancak sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği ancak sınıfta prosedür adaleti algısının öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı 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 manidar bir ilişki olduğu diğer alt boyutlar arasında manidar bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı, Sınıfta Adalet.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS'
INSTRUCTORS' CREDIBILITY PERCEPTIONS AND JUSTICE IN THE
CLASSROOM PERCEPTIONS**

Kepekcioglu, Emine Selin

Phd Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Türkan ARGON

February-2015, xxii + 259 Pages

The aim of this study is to determine the relationship between university students' instructor credibility perceptions and justice in the classroom perceptions and also to analyse these perceptions according to the sex, the faculty the students are studying at, the high school the students graduated from, the region the students were born in, the class the students are attending and the students' belief about the necessity of the courses they are taking variables. For this reason, to determine the university students' instructor credibility perceptions, Source Credibility Scale developed by McCroskey and Teven in 1999 and to determine the university students' justice in the classroom perceptions, Distributive and Procedural Justice in the Classroom Scales developed by Chory-Assad and Paulsel in 2004 and Interactional Justice in the Classroom Scale developed by Chory in 2007 and also a Personal Data Inventory prepared by the researcher were conducted to a total of 1439 3rd and 4th grade students attending Education Faculty, Science and Letters Faculty, Management and Business Administration Faculty, Engineering and Architecture Faculty, the School of Physical Education and Sports, the Physical Therapy and Rehabilitation School and the School of Health associated to Abant İzzet Baysal University in the 2012-2013 Academic Year. Search model was used in this research.

In this study, for the adaptation of the scales from English into Turkish exploratory and confirmatory factor analysis were used and for the analysis of the data, average, standard deviation, t-test, one way Anova, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilks and Pearson Correlation Analysis were applied.

The following results were obtained from the study;

It was found that the students were undecided about their feelings on instructors' competence, goodwill and trustworthiness sub-dimensions of instructors' credibility.

The students' perceptions on distributive justice and procedural justice in the classroom were found to be fair but their perceptions on interactional justice in the classroom were found to be neither fair nor unfair.

The students' perceptions on instructors' competence, goodwill and trustworthiness showed no significant difference according to sex, the faculty the students are studying at, the high school the students graduated from, the region the students were born in, the class the students are attending and the students' belief about the necessity of the courses they are taking variables.

The students' perceptions on distributive justice in the classroom showed a significant difference according to sex variable, but their perceptions on procedural and interactional justice in the classroom showed no significant difference according to sex variable. The students' perceptions on distributive, procedural and interactional justice in the classroom showed a significant difference according to the faculty the students are studying at and the students' belief about the necessity of the courses they are taking variables but didn't show a significant difference according to the high school the students graduated from variable. The students' perceptions on distributive justice in the classroom showed a significant difference according to the region the students were born in variable but their perceptions on procedural and interactional justice in the classroom didn't show a significant difference according to the region the students were born in variable. The students' perceptions on distributive and interactional justice in the classroom showed a significant difference according to the class the students are attending variable but their perceptions on procedural justice in the classroom didn't show a significant difference according to the class the students are attending variable.

It was found that there was no significant correlation between students' perceptions on instructors' competence and their perceptions on distributive, procedural and interactional justice in the classroom. It was found that there was no significant correlation between students' perceptions on instructors' goodwill and their perceptions on distributive, procedural and interactional justice in the classroom, It was found that there was no significant correlation between students' perceptions on instructors' trustworthiness and their perceptions on procedural and interactional justice in the classroom, but it was found that there was a positive significant correlation in a very low level between students' perceptions on instructors' trustworthiness and their perceptions on distributive justice in the classroom.

Key Words: Instructors' Credibility, Justice in the Classroom.

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin daha önceden belirlenmiş amaçlar yönünde tutum ve alışkanlıklarını değiştirmek, yeteneklerini en son sınıra kadar geliştirmek için gereken yardımın yapılması (Korkut, 2002) ve bunun sonucunda bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişim oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994). Bu süreç hem değişen hem de bu değişikliği meydana getirecek öğretici kişinin ve bu işin yapılacağı eğitim ortamının planlı ve amaçlı olarak incelenmesini gerektirmektedir (Korkut, 2002). Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca çeşitli süreçlerden geçmekte ve bu süreçlerin herbirinin sonunda farklı tutumlar, beceriler ve davranışlar kazanmaları amaçlanmaktadır.

Türkiye Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretimi içerir. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü eğitimi, yükseköğretim kurumları tarafından karşılanır. Yükseköğretimin ise ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört basamağı bulunur. Lisans, en az dört yıl süren üniversite ya da yüksekokul öğrenimini niteleyip bu öğrenim sonunda elde edilen akademik dereceyi içermektedir (Oğuzkan, 1981; akt. Karatürk, 2002). Yükseköğretimi tamamlamış bireylerin içinde yaşadığı toplumu geliştirecek ve ileriye taşıyacak itici bir güç olarak

kabul edilmeleri nedeniyle yükseköğretimin kalitesi ve etkililiği toplumlar için çok büyük bir önem taşımaktadır bu ise ancak başarılı bir yönetimle gerçekleştirilebilir.

Yönetim ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için var olan insan ve madde kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Aydın, 2005). Eğitim yönetimi ise toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, amaçlarına uygun şekilde işletme, geliştirme ve yaşatma süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1988). Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi ise okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak, okulun amaçlarını gerçekleştirmektir (Taymaz, 1997).

Eğitim yönetiminin temel işlevlerinin ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir. Bir başka deyişle eğitim yönetiminin kalitesi büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf belirli özellikleri birbiri ile benzerlik gösteren insanlardan oluşan grup olarak tanımlanabilir (Başar, 2011). Sınıf yönetimi ise sınıfı belirli amaçlara ulaştırmak için sahip olunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi şekilde kullanma bilimi ve sanatı olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2011b). Sınıf yönetiminin temel değişkenleri öğrenci, öğretmen, ortam, çevre, okul ve eğitim yönetimidir (Başar, 2011). Sınıf yöneticisi olarak tanımlanabilen öğretmenlerin ve okul yöneticisinin öğretim ortamının sağlanması ve sürdürülmesi gibi ortak görevlere sahip olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerinin de sınıf yöneticisi olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2011b).

Sınıf yönetimi öğretim etkililiği açısından önemlidir. Wotruba ve Wright (1975; akt. Burdsal ve Bardo, 1986) öğretim etkililiği üzerine yaptıkları araştırmalar sonucu bazı kriterler bulmuşlardır. Bunlar, iletişim becerileri, öğrencilere karşı tutum, ders verilen konu hakkında bilgi, öğretilen konu için isteklilik, esneklik ve konunun organize edilişi, öğrencilerin kendileri için düşünmeye cesaretlendirilmesi, kendini ifade edebilme ve not verirken adalettir. Bu araştırmayla benzer sonuçların bulunduğu diğer bir araştırma olan Kim, Damewood ve Hodge (2000)'nin yaptığı araştırmaya göre de öğretim etkililiğinin çeşitli boyutlarının ölçülmesinde öğrenci değerlendirmeleri çok boyutluluk göstermektedir. İletişim becerileri, öğrenciye karşı tutum, ders verilen konu hakkında bilgi, örgütsel beceriler, isteklilik, esneklik, öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve adalet eğitimin etkililiği ile büyük oranda ilişkilidir.

Sınıf yönetiminin boyutlarını sınıfın fiziksel ortamının yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıfta ilişki yönetimi ve öğrenci davranışının yönetimi oluşturmaktadır. Sınıf iklimi öğrenci davranışının yönetimi boyutu içinde yer almaktadır (Çelik, 2012). Öğretim elemanlarının sınıf ortamında sağlıklı bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi kurabilmesi iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimine bağlıdır (Ağca, 2009). Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştiricisi olarak öğretim elemanının sınıfta pozitif bir sınıf iklimi oluşturması, eğitimin amaçlarının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bu ise ancak etkili bir sınıf yönetimi ile mümkün olabilir (İlgar, 2000; akt. Yüksel, 2013).

Eğitim öğretim sürecinde, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşimin olduğu atmosfere sınıf iklimi denilmektedir (Borich, 1996; akt. Aslan, 2011). Bir başka deyişle sınıf iklimi sınıfı kuşatan atmosfer ya da duygulardır (Stone, 2006; akt. Aslan, 2011). Bir sınıfın iklimini, o sınıfı oluşturan öğrencilerin karakteristik özellikleri, öğretim elemanlarının stilleri ve öğretim elemanı-öğrenci arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır (Ballatine, 1983; akt. Sağlam, 2006). Olumlu bir sınıf iklimi, güven ve ait olma duygularından, sosyallikten, karar vermeye katılımdan, akran desteğinden, öğretim elemanı ve okul çalışanlarının enerji ve ahlakından, öğretim elemanı ve okul çalışanlarının birbirlerine ve öğrencilere karşı samimiyetinden, adilliklerinden ve iletişiminden, net beklentiler, amaçlar ve öğrenme çıktılarından doğar (Stone, 2006; akt. Aslan, 2011).

Sınıf ikliminin yaratıcısı ve sınıf yönetiminin yürütücüsü olan öğretim elemanının sahip olduğu özelliklerin sınıf yönetiminin kalitesi üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu bilinmektedir (Yüksel, 2013). İyi bir sınıf yöneticisi bilgili, yetenekli, deneyimli, sağlıklı ve ahlaklı olmalıdır. Sınıf yöneticisi, genel olarak öğretmenlik yaptığı alan, özel olarak da öğrettiği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğretim ortamının etkili bir şekilde yönetilmesi için yönetimin temel ilkeleri ve teknikleri hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Sınıfın yönetilmesinde en etkili faktörlerden biri iletişimdir buna göre sınıf yöneticisi ayrıca sağlıklı ve canlı bir şekilde öğrencilerle iletişim kurmalıdır. Bu özellikler kadar önemli bir başka özellik ise sınıf yöneticisinin ahlaklı olması gerektiğidir. Sınıf yöneticisi insana değer vermeli, adaletli, tarafsız ve dürüst olmalıdır (Erdoğan, 2011b).

Üniversitelerde eğitimin amaçlarına ulaşmasında sınıf yönetimi ve dolayısıyla sınıf ikliminin önemli bir rolü vardır. Sınıf ikliminin niteliği, öğretim elemanının nitelikleri ile yakından ilişkilidir. Öğretim elemanlarının iletişim becerileri, inanılabilirliği ve davranışlarının adilliği bu süreci yakından ilgilendiren özellikler ve yeterliliklerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilere adil davranmaması okul iklimi kavramı içinde (Vieno, Gini, Santinello, Lenzi ve Nation, 2011) ve bunun sonucunda sınıf iklimi kavramı içinde yer alan kavramlardan biridir (Çelik, 2012; Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanlarının davranışları ise adil bir iklimi oluşturan en önemli boyutlardan biridir (Rodabaugh, 1996). Bunun yanında, iyi bir sınıf yönetimin temeli iletişime dayanır (Jones ve Jones, 1998; akt. Çelik, 2012). Öğretim elemanının sınıf ortamında sağlıklı bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi kurabilmesi iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimine bağlıdır (Ağca, 2009). Sınıf ortamında iletişimi engelleyen faktörler arasında, kaynak olarak öğretim elemanının inanılır olarak algılanmaması gösterilebilir (Kohen, 2006). Çünkü öğrenciler öğretim elemanının inanılabilirliğine karar vermek için öğretim elemanının iletişim davranışlarını izlemektedirler (Trees, Kerssen-Griep ve Hess, 2009). Öğretim elemanının inanılabilirliğini etkileyen en önemli etkenin öğretim elemanlarının sözel ve sözel olmayan (Hendrix, 1997; Myers ve Bryant, 2004; akt. Edwards, Edwards, Qing ve Wahl, 2007) iletişim davranışları olduğu söylenebilir (Obermiller, Ruppert ve Atwood, 2012). Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bireylerarası iletişimi ve ilişkisi, öğrenciler ve öğretim elemanları için önemlidir. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanının inanılabilirliği algısı ile sınıfta adalet algısının birleşimi, öğretim eleman ve öğrenciler arasındaki bireylerarası ilişkileri karakterize eden iletişim becerileri ve algıları olarak değerlendirilir (Frymier ve Houser, 2000; akt. Chory, 2007). Öğretim elemanının öğrenciler tarafından adil ve inanılır olarak algılanmasının sınıf yönetimi, sınıf iklimi ve bunun sonucu olarak eğitim etkililiği açısından büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanının etkililiğinin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilen öğretim elemanı inanılabilirliği (Hurt ve diğerleri, 1977; akt. Freeman, 2011), öğrenciler tarafından da çok önemli bulunmaktadır (Myers ve Huebner, 2011; akt. Obermiller, Ruppert ve Atwood, 2012). Öğretim elemanı inanılabilirliği, öğrencilerin iletişim kaynağı olarak öğretim elemanlarına karşı olan tutumları olarak tanımlanmaktadır (Schrodt, 2003; akt. Chory, 2007). McCroskey ve Teven (1999)'a

göre, öğretim elemanı inanılirlığı yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyet olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretim elemanın yeterliliği, öğretim elemanın ders verdiği alandaki algılanan bilgisi ve tecrübesi (Frymier ve Thompson, 1992; McCroskey, 1998; akt. Chory, 2007) ve anlattığı konuda bilgi verirken rahat ve güvenli olup olmadığı (Freeman, 2011) şeklindedir. Öğretim elemanın güvenilirliği ise öğretim elemanın öğrenciler tarafından güvenilir, dürüst, iyi, kibar ve sorumluluk sahibi olarak algılanmasıdır (McCroskey, 1992). Bunun yanında öğretim elemanın iyi niyeti veya algılanan ilgisi öğretim elemanın öğrencinin iyi oluşuna ilgi göstermesine dair algı olarak tanımlanmaktadır (McCroskey, 1998; akt. Chory, 2007). Araştırmalar, öğretmenlerin inanılır olarak algılanması durumunda, öğrencilerin motivasyonunda, duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur (Teven ve McCroskey, 1997; akt. Freeman, 2011).

Öğrencilerin hassas olduğu diğer bir konu ise öğretim elemanlarının adil olup olmadığıdır (Shapiro, 1990; akt. Vieno, Gini, Santinello, Lenzi ve Nation, 2011). Yapılan pek çok araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının en önemli davranışlarından birinin adalet olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991; Shapiro, 1990; Walsh ve Maffei, 1994; akt. Duplaga ve Astani, 2010). Kearney ve diğerlerinin (1991; akt. Duplaga ve Astani, 2010) yaptıkları araştırmada öğrencilere göre öğretim elemanlarının en rahatsız edici ve motivasyonlarını bozan özellikleri olarak adaletsiz sınavlar, adaletsiz not verme, öğrencilere karşı önyargı veya adam kayırma ve bu tür davranışlara açıklama yapmak için mantıksız ve keyfi kuralları örnek vermek olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfta adaletsizliği temsil eden olumsuz davranışlar olarak adaletsiz sınav yapma, prosedür adaletsizliği algısına neden olan ders içeriğinden ayrılma (Tata, 1999; akt. Chory, 2007) ve öğrenciler ile etkileşiminde en sevdiği öğrencileri gösterme (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991; akt. Chory, 2007) olarak nitelendirilmektedir. Öğrencilerin akademik yaşantılarını adil bulup bulmaması büyük oranda öğretim elemanlarının hareketlerine bağlıdır (Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanlarının öğrencilere ne derece adil davrandıkları öğrencilerin motivasyonunu ve çabasını (Rodabaugh ve Kravitz 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999) ve başarıyı artırmaktadır (Marsh ve Overall, 1980; akt. Rodabaugh, 1996). Bu bakımdan öğretim elemanlarının sınıfta adaleti etkileyecek kararlarının ve hareketlerinin farkında olması gerekmektedir (Duplaga ve Astani, 2010).

Sınıfta adalet eğitim ortamında oluşan süreçler ve sonuçlara ilişkin adalet algısıdır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). Sınıfta adaletin üç boyutu ise, sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti şeklindedir (Berti, Molinari ve Speltini, 2010; Rodabaugh, 1996). Sınıfta dağıtım adaleti, notların dağıtımının adil olup olmadığına dair algı iken (Rodabaugh, 1996), sınıfta prosedür adaleti okulda öğrencilere not verme sürecinin adil olup olmadığına dair algı (Berti, Molinari ve Speltini, 2010), sınıfta etkileşim adaleti ise dersi veren öğretim elemanının öğrencileri ile iletişimde ne ölçüde saygılı, kibar ve açık olduğudur (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a). Öğretim elemanları, sınıfta dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti ilkelerine bağlı kalarak, öğrencilerin kendilerini adil olarak algılamasını sağlayabilmektedirler (Rodabaugh, 1996).

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ile sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki, yükseköğretim sınıflarında sınıf yönetimi, sınıf iklimi ve bunun sonucu olarak eğitimin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim elemanlarının sadece ders verdiği konuda bilgili ve donanımlı olması yeterli değildir, ders verdiği konuyu etkili şekilde öğretebilmesi için öğrenciler ile etkili bir iletişim kurması zorunludur. Öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki iletişimi etkileyen başlıca faktörlerin başında öğretim elemanlarının inanılabilirliğinin geldiği söylenebilir. Öğretim elemanları öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesi için öğrencilerini verdikleri bilgilerin doğruluğu konusunda ikna etmek zorundadırlar, öğrencilerin ikna edilmesi ise öğretim elemanlarının ne derece inanılır olarak algılandığına bağlıdır. Buna göre, üniversite öğrencileri derslerine giren öğretim elemanlarını ne derece inanılır olarak algılıyorsa, öğretim elemanlarının derslerde verdiği bilgileri de o derece doğru ve güvenilir olarak kabul ettiği ve bu durumun öğrencilerin lisans programlarında aldıkları eğitimin yeterliliğini etkilediği söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin eğitim yeterliliğini etkileyen bir başka faktör ise öğrencilerin sınıfta adalet algılarıdır. Öğrencilerin sınıfta adalet algıları öğrenci çıktılarını etkilemektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilere adil davranması durumunun öğrencilerin motivasyonunu ve çabasını artırarak, daha başarılı olmasını sağladığı söylenebilir. Öğrencilerinin etkili bir şekilde öğrenmesini isteyen öğretim elemanları sınıflarında sınıfta adalet kurallarını uygulamalıdır. Bu anlamda, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği

algısı düzeyinin her bir alt boyutunun belirlenmesi, üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısı düzeyinin her bir alt boyutunun belirlenmesi ve bunlara etki eden farklı değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile yükseköğretimde öğretim elemanlarının inanılabilirliği ve sınıfta adalet algısına yönelik öğrenci algıları belirlenerek, alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilecek sonuçların yükseköğretimde eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine ışık tutacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2012-2013 akademik yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu ile Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'nda eğitim alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasında manidar bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısı;

a. öğretim elemanlarının yeterliliğine yönelik olarak ne düzeydedir?

b. öğretim elemanlarının iyi niyetine yönelik olarak ne düzeydedir?

c. öğretim elemanlarının güvenilirliğine yönelik olarak ne düzeydedir?

2. Üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısı;

a. sınıfta dağıtım adaletine yönelik olarak ne düzeydedir?

b. sınıfta prosedür adaletine yönelik olarak ne düzeydedir?

c. sınıfta etkileşim adaletine yönelik olarak ne düzeydedir?

3. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, öğrencilerin devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

4. Üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısı öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, öğrencilerin devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

5. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının;

a.yeterliliğine dair algısı ile sınıfta dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?

b. iyi niyetine dair algısı ile sınıfta dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?

c. güvenilirliğine dair algısı ile sınıfta dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Literatürde üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında araştırma sonuçlarının üniversite sınıflarında sınıf yönetimi alanında var olan durumlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin lisans alacakları alanda etkili bir eğitim almaları ve adalet gibi etik değerleri öğrenmeleri, öğrenci yeterlilikleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu görüşe paralel olarak, 21.12.2011 tarihinde yayınlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇÇ) Yönetmelik Taslağı'na göre lisans öğrencilerinin alana özgü yetkinlikleri olarak öğrencilerin alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme, sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma özellikleri belirtilmiştir (<http://tyyc.yok.gov.tr>, 2011). Araştırmanın öğrencilerin adalet ile ilgili algılarını belirleme yönü ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanan Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği ile Sınıfta Adalet Ölçeği'nin bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı beklenmektedir. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ile sınıfta adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi üniversite sınıflarında sınıf yönetimi ve sınıf iklimi açısından önem taşımaktadır.

Eğitim literatüründe adaletin önemi ihmal edilmiştir (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997) ve öğretmenlere inanılrlılıklarını artırmaya yardım edecek çok az araştırma bulunmaktadır (Frymier ve Thompson, 1992; akt. Thweatt ve McCroskey, 1998). Bu anlamda, öğretim elemanlarının inanılrlılığı ile sınıfta adalet konularının çok

yeni araştırma konuları olduğu ve literatüre katkı sağlayacak konular olduğu söylenebilir.

Ayrıca, bu çalışmada üniversitelerde öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı ve sınıfta adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve böylece elde edilecek verilerin üniversitelerde sınıf yönetimi ve sınıf ikliminde ortaya çıkan problemlerin çözümüne katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2012-2013 Akademik Yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağılı Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu ile Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'nda eğitim alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma sonuçları, çalışmada kullanılacak Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeğı, Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeğı, Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeğı ve Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeğı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretim Elemanları: Üniversitelerde eğitim, öğretim faaliyetlerini yürüten bireyler, öğretmenler.

Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Algısı: Öğretim elemanlarının inanılrlılığı, öğrencilerin öğretim elemanlarını iletişim kaynağı olarak ne şekilde algıladığıdır. Öğretim elemanlarının inanılrlılığı yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Algısı: Öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının ders verdiği alanda öğrenciler tarafından ne derece bilgili olarak algılandığıdır.

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Algısı: Öğretim elemanlarının iyi niyeti, öğretim elemanlarının öğrencilere ne derece ilgi gösterdiği ve önemseydiği hakkındaki öğrencilerin algısıdır.

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Algısı: Öğretim elemanlarının güvenilirliği öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından ne derece güvenilir olarak algılandığıdır.

Sınıfta Adalet Algısı: Sınıfta adalet öğrencilerin eğitim ortamında oluşan süreçleri ve çıktıları ne derece adil olarak algıladığıdır. Sınıfta adalet, sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Sınıfta Dağıtım Adaleti Algısı: Sınıfta dağıtım adaleti öğrencilerin notların dağıtımını ne derece adil olarak algıladığıdır.

Sınıfta Prosedür Adaleti Algısı: Sınıfta prosedür adaleti öğrencilerin not verme sürecini ne derece adil olarak algıladığıdır.

Sınıfta Etkileşim Adaleti Algısı: Sınıfta etkileşim adaleti, dersi veren öğretim elemanının öğrencileri ile olan iletişimde öğrenciler tarafından ne derece adil ve açık olarak algılandığıdır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde öğretim elemanlarının inanılrlığı ve sınıfta adalet ile ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretim Elemanı İnanılrlığı

İnanılrlık, iletişimi gerçekleştiren kaynağın imajı kavramı içinde yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda inanılrlık ile ilgili kavramlar olarak iletişim, iletişim şekilleri, iletişimin fonksiyonları, sınıfta iletişim, sınıfta gerçekleşen iletişim şekilleri, öğretim elemanının imajı, öğretim elemanı inanılrlığı, öğretim elemanı inanılrlığının boyutları ve öğretim elemanı imajının etkileri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. İnanılrlık

İletişim sürecinin anlaşılmasında kaynak inanılrlığı temel rol oynamaktadır (Semlak ve Pearson, 2008). İnanılrlık terimi, güvenilir anlamına gelen Latince “credo” kelimesinden türetilmiştir (Kouzes ve Posner, 2011; akt. Clements, 2013). İnanılrlık; güven, güvenilirlik, adalet, tarafsızlık ve birçok diğer kavramların birleşimidir (Self, 1996; akt. Hilligoss ve Rieh, 2008). İnanılır bireyler belirli konularda bilgi sahibi olarak bilinirler ve akıllı olmaları nedeniyle güvenilir olmaları ile ünlüdürler (Clements, 2013).

İnanılrlık veya ethos deyiimi milattan sonra beşinci yüzyılda Sicilya, Syracuse’da ortaya çıkmıştır. Bu kavramın kökeni Corax ve Tisias isimli iki Yunan yazara dayanmaktadır (Sattler, 1947; akt. McCroskey, 1992). İnanılrlığa dayalı olarak ortaya çıkan, kaynak inanılrlığı ise, sosyal psikoloji alanında çalışan Hovland, Janis ve

Kelley (1953; akt. McCroskey, 1992) isimli araştırmacılara dayanmaktadır. Ethos ve kaynak inanılrlığı kavramları temel olarak aynı şeyler olduğundan, bu kavramlar birbirinin yerine kullanılabilir (McCroskey, 1992). İnanılrlık veya etos, belirli bir zamanda alıcının iletişim kaynağına karşı olan tutumudur (McCroskey, 1978). Aristo ise kaynağın alıcı veya alıcı grubunda oluşturduğu imajı, kaynağın değerler ve inançlar sistemi veya inanılrlığı olarak nitelendirmiş (Cooper, 1932; akt. McCroskey ve Teven, 1999) ve bunun kaynağa, dinleyicinin ikna edilmesinde önemli bir retorik güç kaynağı sağladığını (Finn ve diğerleri, 2009) ileri sürmüştür.

Kaynak inanılrlığı mesajdaki bilginin değerini artırabilen bir özellik taşıyabilmektedir (Anderson, 1971; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998). Alıcı mesajı mesajın kaynağı ile ilgili algıların filtre etmesi yoluyla yorumlar ve değerlendirir. Hiçbir mesaj kaynağından bağımsız olarak değerlendirilmez (McCroskey, 1997; akt. McCroskey ve Teven, 1999). Araştırmalar, yüksek inanılrlığı olan iletişim kaynaklarının davranışsal niyet ve olumlu tutum değişimi yaratmada daha düşük inanılrlığı olan iletişim kaynaklarından daha etkili olduğunu göstermektedir (Gotlieb ve Sarel, 1991; Homer ve Kahle, 1990; Ward ve McGinnies, 1974; Woodside ve Davenport, 1974; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998).

İnanılrlık bir tutumdur (McCroskey, 1978). Eğer bireylerin tutumları olumlu ise, bireyler bir şeyin iyi, yararlı ve akıllıca olduğunu düşünürler. Eğer bireylerin tutumları olumsuz ise, bireyler bir şeyin kötü, zararlı olduğunu ve akıllıca olmadığını düşünürler. Buna dayanarak, bireylerin tutumlarının bir şeylerin değerlendirilmesi olduğu ve inanılrlığın diğer bireylerin değerlendirmesi sonucu olduğu söylenebilir. İnanılrlık diğer tutumlar gibi alıcının zihninde yer alır. Yani inanılrlığa sahip olan kaynak değil alıcıdır. Bunun sonucu olarak, kaynağın inanılrlığı alıcıdan alıcıya veya toplu olarak bir grup alıcıya göre değişiklik gösterebilmektedir (McCroskey, 1978).

İnanılrlık gerçeklikten ziyade bir bireyin diğer bir bireyde yarattığı algıdır. Tamamıyla inanılır olan bir birey alıcı tarafından inanılır olarak algılanmıyorsa, inanılır değildir. İnanılrlık algıların çok boyutlu bir birleşimi olduğundan bazı boyutlarda inanılır olan ama diğer boyutlarda inanılır olmayan bir birey inanılır olarak algılanmamaktadır (McCroskey ve Wheelless, 1976). Öğretim elemanları inanılır olsalar bile öğrenciler tarafından inanılır olarak algılanmayabilirler. Buna göre öğretim

elemanları öğrencilerin kendilerinin inanılabilirliğine dair algıları konusunda dikkatli olmalı ve öğrenciler tarafından doğru şekilde algılanmaya özen göstermelidir.

İnanılabilirlik tutumun değişik bir türü olarak çok boyutlu bir özellik göstermektedir (McCroskey, 1978; McCroskey ve Wheelless, 1976). Bu tutumların tam olarak ne olduğu uzun yıllardır tartışma konusu olmuştur (McCroskey, 1978). İnanılabilirlik çalışmaları ilk kez Aristo ile başlamıştır (Hurt ve diğerleri, 1977; akt. Freeman, 2011). Rhetoric'te Aristo, dinleyicinin konuşan kişi hakkındaki değerlendirmesinin, dinleyicinin konuşan kişinin üç özelliği hakkındaki algısına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu üç özellik,

- a) Zeka (düşüncelerin doğruluğu),
- b) İyi niyet (dinleyiciye karşı olumlu niyetler),
- c) Karakter (güvenilirlik, dürüstlük) olarak sıralanmaktadır (Giffin, 1967).

Aristo'ya göre, inanılabilirliğin bu üç alt boyutu dinleyiciyi etkileyen en önemli kaynaklardır (Thweatt ve McCroskey, 1998). Aristo'dan iki bin üç yüz yıl sonra üç sosyal psikolog, Carl I. Hovland, Irving L. Janis ve Harold, H. Kelley (1953; akt. McCroskey, 1978) kaynak inanılabilirliği üzerine araştırma yaparken, kaynak inanılabilirliğinin uzmanlık, güvenilirlik ve alıcıya karşı niyet olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Hovland ve arkadaşları (1953; akt. Giffin, 1967) iletişimcinin algılanan inanılabilirliğini sağlayan iki faktörün 1) iletişimcinin ne derece doğru açıklamaların kaynağı olarak algılandığı yani uzmanlığı 2) iletişimcinin yaptığı açıklamaların en doğru iletilmesi için niyetinin güven derecesi yani güvenilirliği olduğunu belirtmişlerdir (Giffin, 1967).

Aristo ile bu araştırmacıların ileri sürdüğü fikirler arasında benzerlikler vardır. Aristo ve bu üç araştırmacı, kaynağın yaptığı konuşmanın konusu veya bilgisi kaynağın dürüstlüğü veya güvenilirliği ve kaynağın dinleyicinin iyi olmasına karşı tutumu yani ilgisi hakkındaki bilgisine dayanarak kaynağın dinleyiciler tarafından inanılabilirliği hakkında değerlendirildiği konusunda hem fikirdirler (McCroskey, 1978). Daha sonra yapılan araştırmalarda, Berlo ve Lemert (1961; akt. McCroskey, 1978) inanılabilirliğin yeterlilik, güvenilirlik ve dinamizm olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ileri

sürmüşlerdir. Pek çok araştırmacı farklı terimler kullanmış fakat teorisyenler genellikle yeterlilik boyutunun, bireyin sahip olduğu özellikler, uzmanlık, zeka ve yetkililiği içerdiği üzerinde hem fikir olmuşlardır (McCroskey ve Teven, 1999). Berlo ve Lemert (1961; akt. McCroskey, 1978)'in yeterlilik boyutu Aristo'nun zeka boyutu ve Hovland, Irving L. Janis ve Harold, H Kelley (1953; akt. McCroskey, 1978)'in uzmanlık boyutları ile uyuşmaktadır. Berlo ve Lemert (1961; akt. McCroskey, 1978)'in güvenilirlik boyutu ise Aristo'nun karakter boyutu ve Hovland, Irving L. Janis ve Harold, H Kelley (1953; akt. McCroskey, 1978)'in güvenilirlik boyutu ile uyuşmaktadır. Berlo ve Lemert (1961; akt. McCroskey, 1978)'in diğer araştırmalardan farklı olarak dinamizm olarak ileri sürdüğü boyut ise kaynağın aktifliği ve canlılığı için kullanılmaktadır (McCroskey, 1978).

McCroskey (1966; akt. McCroskey, 1978)'in yaptığı diğer bir araştırmada ise, inanılrlığın otoriterlik ve karakter olmak üzere iki boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Otoriterlik, yeterlilik boyutu ile karakter ise güvenilirlik boyutu ile uyuşmaktadır. İyi niyet boyutu ise karakter boyutu içinde yer almıştır bir başka deyişle kaynağın iyi niyet göstermesi kaynağın karakter özelliği olarak kabul edilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda, iyi niyet boyutunun önemli olduğu fakat diğer iki boyuttan bağımsız bir özellikte olmadığı söylenebilir (McCroskey, 1978).

İnanılrlık diğer tutumlardan tek boyutlu olmaması özelliği ile farklılık göstermektedir. Tek boyut yerine kaynağın yeterliliği ve güvenilirliği olmak üzere en az iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki boyut arasındaki ilişki çok açık değildir. Bazen birlikte bazen de birbirinden bağımsız hareket ederler. Buna göre bireyler hem yeterli hem de güvenilir olarak, yetersiz fakat güvenilir ya da yeterli fakat güvenilmez olarak algılanabilir. Örneğin bireyler yeterlilik açısından eşit olarak algılanan iki kaynak ile karşılaştığında, bireyler daha çok doğruyu söylediğine inandıkları bireyin görüşünü kabul etme eğilimi göstermektedirler. Bunun yanında eğer bireyler güvenilirlik açısından eşit olarak algılanan iki kaynak ile karşılaşırsa, konu hakkında daha yeterli olan bireyin görüşünü kabul etme eğilimi göstermektedirler. Fakat bireyler yeterli olan buna rağmen güvenilirliği hakkında kuşku duyduğu biri veya yüksek güvenilirliğe sahip buna rağmen yeterli bulunmayan biri ile karşılaştıklarında, hangisinin görüşünü kabul edeceği konusunda zorluk yaşamaktadırlar (McCroskey, 1978). McCroskey ve Teven

(1999)'a göre kaynak inanılrlığı yeterlilik/uzmanlık, iyi niyet/algılanan ilgi ve güvenilirlik/karakter olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma kaynak inanılrlığının üç boyuttan oluştuğı kabul edilerek şekillendirilmiştir. Aşağıda bu boyutlar detaylarıyla açıklanmıştır.

Kaynak inanılrlığının birinci boyutu yeterliliktir. Yeterlilik veya uzmanlık bireyin konu hakkında ne kadar uzman veya bilgili olduğuna dair algıdır (McCroskey ve Wheelless, 1976). Yeterlilik veya uzmanlık, kaynağın algılanan bilgisi, yeteneğı ve tecrübesi (Fogg, 2003; akt. Hilligoss ve Rieh, 2008) ve kaynağın konu hakkında doğru açıklamalar yapabilme becerisi hakkındaki algı olarak da tanımlanmaktadır (Hovland ve diğerleri, 1953; McCracken, 1989; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998).

Yeterlilik ile ilgili algılar tamamıyla yetersizden tamamıyla yeterli arasında sıralanmaktadır. Fakat bu algılar alıcının kendi yeterliliğine dair algıları tarafından yönlendirilmektedir. Dolayısıyla, birey kaynağın yeterliliğini kendi yeterliliğini ölçüt olarak ölçeklendirmektedir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Buna göre öğrencilerin öğretim elemanı yeterliliğı hakkındaki algılarında kendi yeterliliklerinin de etkili olduğu söylenebilir

Yeterlilik, alıcının kaynağın sağladığı bilginin doğru ve geçerli olduğunu algılaması ile yakından ilişkili olduğu için önemli bir faktördür. Bireyler kaynağın yeterliliğe sahip olduğunu düşünüyorlarsa, alınan bilginin güvenilir olduğuna karar vermektedir. Bu anlamda kaynağın konuştuğı konu hakkında dinleyicileri ikna etmesi için yeterli olarak algılanması gerektiğı söylenebilir Kaynakların yeterliliğinin değerlendirilmesi çeşitli şekillerde yapılabilir. Bunlar;

-bireyler kaynak ile önceden doğrudan bir tecrübeye sahip olabilir,

-bireyler kaynak hakkında başkalarından bilgi alabilir,

-bireyler kaynağın iyi bir ünü olduğunu bilebilir ve

-bireyler kaynağın diğerleri arasında daha iyi bir referansa sahip olduğunu fark edebilir (Rieh, 2002; akt. Hilligoss ve Rieh, 2008) şeklindedir.

Bireyler kendisinden daha yeterli olarak algıladığı bireylerin görüşlerini kabul etme eğilimi gösterirler. Eğer bir birey kaynağın konu hakkında çok az bilgisi olduğunu algılasa, muhtemelen kaynağın yarattığı etki çok az olacaktır (McCroskey ve Wheelless, 1976). İletişim sürecinde alıcının kaynağın konuştuğu konu hakkında ne derece bilgili olduğuna dair algısı olarak tanımlanan yeterlilik, kaynağın alıcıyı ikna etmesinde önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir.

Kaynak inanılabilirliğinin ikinci boyutu iyi niyettir. İyi niyet veya algılanan ilgi kavramı, McCroskey tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. McCroskey (1992; akt. McCroskey ve Teven, 1999)'a göre, hem iyi niyet hem de alıcıya karşı niyet kavramları algılanan ilgi boyutu içinde yer almaktadır. Bireyler, kendilerinin iyiliğini istediğine inandığı insanları kendilerini oyuna getireceğine inandığı insanlardan daha dikkatli dinlemektedirler. Diğer taraftan, iyi niyet kötü niyetin tam tersini ileri sürmemektedir. Bu durum sadece ilgisizliktir. İyi niyet veya algılanan ilgi iletişim kanallarının daha geniş olarak açılmasının bir aracı olarak görülmektedir bir başka deyişle kaynağın iyi niyetli olarak algılanması, kaynak ve alıcı arasında daha etkili bir iletişimin oluşması açısından önemlidir (McCroskey ve Teven, 1999). McCroskey (1992; akt. McCroskey ve Teven, 1999) anlayış, empati ve cevap verme (duyarlılık) olmak üzere üç unsurun bireylerin daha iyi niyetli olarak görülmesine neden olduğunu ileri sürmektedir.

İyi niyet boyutunu oluşturan özelliklerden birincisi olan anlayışlılık diğer insanların düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını bilmektir. Bazı insanlar diğerleri ile iletişim kurarken kaynağın anlatmak istediği şeyi anlarlar. Bireyler kendilerinin endişelerini anladığını gösteren davranışlar sergileyen bireylere karşı kendilerine ilgi gösterdikleri için daha yakın hissederler (McCroskey, 1992; akt. McCroskey ve Teven, 1999).

İyi niyet boyutunu oluşturan özelliklerden ikincisi olan empati ise bir bireyin kendini diğer bir bireyin duyguları ile özdeşleştirmesidir (McCroskey, 1992; akt. McCroskey ve Teven, 1999). Empati bir bireyin kendini karşıdaki bireyin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). Bireyler kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bu anlamda, empati

bireyleri birbirine yaklaştırarak iletişimi kolaylaştırır ve bireyler arasında daha etkili bir iletişimin oluşmasını sağlar.

İyi niyet boyutunu oluşturan özelliklerden üçüncüsü olan cevap verme (duyarlılık) bir bireyin diğer bir bireyin iletişimine ne kadar hızlı cevap verdiği, birbirlerine ne kadar dikkatlerini verdiği ve birbirlerini ne kadar dinliyor göründükleri ile ölçölür. Bireyler kendisine cevap veren bireylerin kendilerine ilgi gösterdiğini düşünme eğilimi içindedirler (McCroskey, 1992; akt. McCroskey ve Teven, 1999). Alıcının kaynağın iyi niyetli olduğunu algılaması, kaynağın gönderdiği mesajlara karşı daha dikkatli olmasını ve kendisini kaynağa daha yakın hissetmesini sağlamaktadır.

Kaynak inanılrlılığının üçüncü boyutu güvenilirliktir. İletişimcinin güvenilirliği veya karakteri, iyiliği, güvenilirliği ve ahlaklılığı ile değerlendirilir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Barnhart (1958; akt. Giffin, 1967)'e göre, güven bir bireyin doğruluğa ve adalete olan inancıdır. Güvenilirlik boyutu karakter, bilgelik, saflık ve dürüşlüğü içermektedir (McCroskey ve Teven, 1999). Güvenilirlik, bilgi kaynağının samimiyet, dürüşlük ve tarafsızlığından kaynaklanır ve kaynağın doğru açıklamalar yapma istekliliği hakkındaki algı olarak tanımlanmaktadır (McCracken, 1989; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998). Bir birey, dürüş, konuştuğu kelimelerin seçiminde dikkatli ve karşısındakileri kandırmak istemeyen bir özellikte ise güvenilir olarak nitelendirilmektedir (Wilson, 1983; akt. Hilligoss ve Rieh, 2008). Kaynak, konu hakkında çok yeterli olarak algılansa bile, bireyler ona doğruyu anlattığı konusunda güvenebileceklerine inanmıyorsa, bireyler kaynağı düşük güvenilirlikte algılama eğilimi içinde olacaklardır (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bu anlamda kaynağın alıcıyı ikna etmesi için sadece yeterli değil aynı zamanda güvenilir olarak da algılanması gerektiği söylenebilir.

Yeterlilik ile ilgili algılar alıcının kendi yeterliliğine dair algıları tarafından yönlendirilir. Fakat güvenilirlik bireyin kendi güvenilirliğine dair algıları tarafından yönlendirilmez. Birey diğer bir bireyin güvenilirliğini değerlendirirken kendi güvenilirliğini dikkate almamaktadır (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bir başka deyişle, bireyler diğer bireylerin güvenilir olup olmadığına karar vermek için kendi güvenilirliklerini bir ölçüt olarak kabul etmemektedirler.

Bireyler düşük güvenilirliğe sahip olduğunu düşündüğü bireyler ile daha az iletişim kurma eğilimi içine girerler. Çünkü bu bireylerin ortak amaçlara ulaşabilmek için kendileri ile işbirliği yapıp yapmayacağını kestiremezler ve iletişimin bu bireylerce çarpıtılacağını düşünürler (McCroskey ve Wheelless, 1976). Alıcıların kaynağın güvenilir olduğunu algılaması, kaynağın doğruyu söyleyeceğini düşünmelerini sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından güvenilir olarak algılanması, verdikleri bilgilerin güvenilir olarak düşünülmesini sağlayacağından eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemlidir.

2.1.2. İletişim

İnanılrlık belirli bir zamanda alıcının iletişim kaynağına karşı olan tutumudur (McCroskey, 1978). İnanılrlık, iletişim kaynağının alıcılar tarafından ne şekilde algılandığını veya kaynağın imajını etkileyen faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bu anlamda iletişimin açıklanmasında fayda vardır.

Son yarım yüzyıldan beri, iletişim dünyada en çok kullanılan kelimelerden biri haline gelmiştir. İletişim insan hayatının her alanına girmiştir bu nedenle farklı şekillerde tanımlanmaktadır. İletişim Latince’de ortak anlamına gelen ‘‘communis’’ ve ortak kılma anlamına gelen ‘‘communicare’’ sözcüklerinden gelen İngilizce ‘‘communication’’ kavramının karşılığıdır (Kohen, 2006). İletişim ‘‘bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci’’ olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). İnsan iletişimi basit bir ifadeyle bir bireyin diğer bir bireyin zihninde bir fikir oluşturma sürecidir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bunun yanında, iletişim kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması ve paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci olarak da nitelenebilir (Çetinkanat, 1998). Benzer şekilde, Aydemir (2010) iletişimi bireyler veya insan toplulukları arasındaki haber, olgu, fikir veya kısa bir ifade ile mesaj değişimi süreci olarak tanımlamaktadır.

İletişimin amacı alıcının mesajı gönderildiği şekli ile algılamasının sağlanmasıdır. Etkili bir iletişim iki birey arasında mesajın içerdiği anlamdan oluşan bir

köprü oluşturur ve bu köprü sayesinde bireylerin hislerini ve bildiklerini birbiriyle paylaşmasını sağlar. Kısacası, iletişim, kaynağın söylediği değil alıcının anladığıdır (Newstorm ve Keith, 1993; akt. Dereli, 2010).

Bireyler diğer bireylerle iletişim kurduğunda, bireyin diğer bireyleri nasıl algıladığının iletişim üzerinde büyük bir etkisi vardır. Buna göre, öğrencilerin öğretim elemanlarını ne şekilde algıladığının onlara verecekleri tepkiyi etkileyeceği söylenebilir. Aynı şekilde bir bireyin diğer bir iletişimciye karşı olan tutumu bu bireyden algıladığı mesajları ve ilettiği mesajlarının bu birey tarafından algılanmasını beklediği şekli etkileyecektir. Bireye karşı olumlu tutumlar besleyen diğer bireyler bireyin mesajlarına daha fazla ilgi gösterirler ve bunun sonucunda bireyden daha fazla öğrenirler. Bireylerin birbirlerine karşı tutumlarının bu özelliği özellikle eğitim ortamında, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki iletişim için çok önemlidir. Eğer bir öğrenci, öğretim elemanına karşı olumlu bir tutuma sahipse, öğrenci bu öğretim elemanı daha fazla öğrenme eğilimi göstermektedir (McCroskey ve Wheelless, 1976).

İletişimi gerçekleştiren bireylerin birbirlerini ne şekilde algıladığı, onların birbirlerine karşı olan tutumlarını ve bunun sonucunda iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini etkilemektedir. Bu anlamda öğretim elemanının öğrenciler ile olan iletişiminde öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından ne şekilde algılandığının öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyeceği söylenebilir.

2.1.3. İletişim şekilleri

İletişim psikoloji kapsamında çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır ancak yaygın olarak kullanılan sınıflamalardan birinde iletişim dört temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar; öz iletişim (kişi-içi iletişim), bireylerarası iletişim (kişilerarası iletişim), örgüt-içi iletişim, kitle iletişimi şeklindedir (Chaffe ve Berger, 1987; Roloff, 1987; akt. Dökmen, 2008).

2.1.3.1. Öz iletişim

İletişim bireyin kendi içinde de gerçekleşebilir (Schneider, 1976; akt. Öner, 1999) daha da ötesi bir bireyin çevresi ile kuracağı iletişim önce kendi içinde başlar (Levent, 2011). Bireyin kendisi ile olan iletişimi yaşamının her anında sürekli olarak gerçekleşmektedir (Erdoğan, 2011a). Bir bireyin düşünmesi, duygulanması, kişisel ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması, rüya görerek kendi içinden mesaj alması veya kendisine sorular sorarak bunlara cevaplar vermesi (Dökmen, 2008), kendi ile konuşması, düşünmesi, kendi sorunları hakkında çözüm yolları araması, hayal kurması, plan yapması, kendisi ve yaşamıyla ilgili her şeyi değerlendirmesi (Erdoğan, 2011a) öz iletişim (iç iletişim) olarak nitelendirilebilir. Bir başka deyişle, birey öz iletişimde, özgün algılama, değerlendirme ve düzenleme (uyum) eylemlerinde bulunmaktadır (Schneider, 1976; akt. Öner, 1999). Bireyin kendi içinde, kendisi ile iletişim kurması olarak nitelenen öz iletişim, eğitim ortamlarında da gerçekleşmektedir. Öğrenciler öğretim elemanı tarafından verilen bilgileri değerlendirmekte ve bu değerlendirmenin sonucuna göre adaptasyon kararı vermektedirler.

2.1.3.2. Örgüt içi iletişim

Örgütler belirli amaçlarla, bilinçli bir şekilde, bir veya daha fazla birey tarafından kurulmuş, bir bireyin tek başına yerine getirmeyeceği veya tek başına yerine getirmek istemediği en az bir üretim faaliyetini gerçekleştiren toplu birimler olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2011a). Bir başka tanıma göre ise, örgüt, iş ve işlev bölümü yaparak, bir otorite hiyerarşisi içinde ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş bireylerin faaliyetlerinin koordinasyonudur (Schein, 1978; akt. Dökmen, 2008). Formal bir örgütte iletişim emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılması, iletilmesi sürecidir (Aydın, 2005). Örgütte karar, planlama, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme süreçlerinin işletilmesinde iletişim yoluyla toplanan bilgiler hayati bir öneme sahiptir (Kösterilioğlu ve Argon, 2010). Örgüt üyeleri tarafından anlaşılmış ve benimsenmiş ortak bir amaç ve bu amaca katkıda bulunmak isteyen üyelerin eşgüdümlemiş çabası iletişim olmadan mümkün değildir. Yeterli iletişimin olduğu bir örgütte, örgüt amaçları örgüt üyeleri

tarafından doğru anlaşılabilir işbirliği içinde ve eşgüdümlü olarak gerçekleştirilir (Aydın, 2005). Örgütlerde iletişim, bireyden bireye veya gruba çeşitli kanallar aracılığı ile bilgi aktarımı, bireylerin kendilerini ifade etmeleri, bireylerin üstlerine düşen görevleri yapmaya teşvik edilmeleri ve bireylerin yaptıkları işler, davranışlar bakımından kontrol edilmeleri gibi çeşitli fonksiyonlara sahiptir (Hacıoğlu, 2007). Örgüt belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş bireyler topluluğudur. Bu anlamda bir örgütün en temel özelliği olan ortak bir amacın gerçekleştirilmesinde iletişim çok büyük önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.3.3. Kitle iletişimi

Bir takım bilgi veya sembollerin, birtakım hedefler tarafından üretilerek, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması süreci kitle iletişimi olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). Kitle iletişimi bilgi, görüş ve düşüncelerin paylaşılmasını sağlamak, sosyal örgütlenmeyi güçlendirmek kamuoyu oluşturmak, insanın anlama, anlatma, öğrenme ve eğitim görme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak, insan ilişkilerini değiştirip geliştirmek, yeni davranış ve tutum kalıplarını, görüş ve düşünce akımlarını yaygınlaştırmak gibi çeşitli fonksiyonlara sahiptir (Ülkü, 2011).

Kitle iletişim sistemlerini diğer sistemlerden ayıran özellik, alıcı ve kaynak arasında etkileşim olmamasıdır. Halka hitap konuşmaları dışında yüz-yüze etkileşimde çok az kitle iletişimi gerçekleşir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Kitle iletişiminde, kaynak ile alıcı arasındaki kanallar kitle iletişim araçları olarak tanımlanmaktadır. Televizyon, radyo, gazeteler, dergiler ve benzeri yayınlar kitle iletişim araçları olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). Koca (2009)'a göre eğitim kitle iletişim araçlarının toplumsallaştırma işlevleri ile bağlantılıdır. Kitle iletişim araçlarının toplumsal sorunların çözülmesi, bireylere temel hak ve sorumluluklarının öğretilmesi, bireylerin gereksinimlerinin karşılanması, gerekli olan ve özgün eğitim yoluyla elde edilemeyen veya elde etme olanağı bulunamayan bilgi ve becerilerin kazandırılması yoluyla eğitime etkisi büyüktür.

Kaynak tarafından üretilen mesajın geniş insan topluluklarına iletilmesi olarak tanımlanan kitle iletişimi diğer iletişim türlerinden, kaynak ve alıcı arasında etkileşim olmaması özelliğiyle farklılık göstermektedir. Kitle iletişiminin en önemli fonksiyonlarından biri bireyin anlama, anlatma, öğrenme ve eğitim görme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamasıdır.

2.1.3.4. Bireylerarası iletişim

İletişimin kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu (Dökmen, 2008) kişilerarası veya bireylerarası iletişim, bir bireyden, diğer bir bireye bilgilerin, duygu ve düşüncelerin geçirilmesi sürecidir ve kurulan bu iletişim, amaç ve hedefler doğrultusunda, etkileşime açık, davranış değişiklikleri yaratma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Orta, 2009). Karşılıklı iletişimde bulunan bireyler bilgi/sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi devam ettirirler (Dökmen, 2008). Bireyler arasında iletişim olabilmesi için bireylerin aralarında iletişim kurmak için istekli olması, ortak bir amacın varlığı, belli başlı bazı kuralların olması, rol ilişkilerinin varlığı ve ortak bir anlatım ve ifade dilinin olması gereklidir (Hacıoğlu, 2007).

Konu ile ilgili literatürde, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve bireylerarası iletişim terimlerinin bazen eş anlamda kullanıldığı görülmektedir (Dökmen, 2008). McKeachie ve Doyle (1966; akt. Dökmen, 2008)'e göre, bir kaynaktan alıcıya mesaj iletilmesi iletişimdir. Bu durumda, örneğin bir bireyin ağaç görmesi bir iletişim sayılır. Buna göre, cansız bir nesne ve insan arasında bir iletişim gerçekleşebilir. Fakat hem kaynak hem de alıcı birer insan ise bu iletişime sosyal iletişim adı verilir. Sosyal iletişimde kaynak ve alıcı arasında zaman ve mekân birliği olmasına gerek yoktur. Kaynak ve alıcı arasında zaman ve mekân birliği olması durumunda ise bu iletişim şekli sosyal etkileşim bir başka deyişle bireylerarası iletişim olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). Tubbs ve Moss (1991; akt. Şahin, 1997)'e göre, bir iletişimin bireylerarası iletişim sayılabilmesi için; bireylerin belli bir yakınlık içinde yüz yüze olması, katılımcılar arasında tek yönlü olmayan karşılıklı bir mesaj alışverişinin olması, mesajların sözel ve/veya sözel olmayan bir özellikte olması gereklidir.

Bireylerarası iletişim sistemleri temel olarak ikili iletişim sistemleri, küçük-grup iletişim sistemleri, büyük-grup iletişim sistemleri olarak üçe ayrılmaktadır. İki bireyin birbiri ile iletişim kurmasına ikili iletişim sistemi denir (McCroskey ve Wheelless, 1976). İkili ilişkiler sosyal gruplamalar içinde en sık görülenidir (Coleman ve James, 1961; Fisher, 1953; James, 1951; James, 1953; akt. Parks, 1974). Bu sistemlerin bazıları uzun süreli dönemler olarak devam edebilir. Flört ilişkileri, öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri veya iki arkadaşın ilişkisi gibi diğer ikili sistemler değişik süreli dönemlerde sürebilirler (McCroskey ve Wheelless, 1976). İkili iletişim sistemi eğitim ortamlarında da sıklıkla görülmektedir. Öğretim elemanı ile herhangi bir öğrenci arasındaki eğitim ilişkisi ikili iletişim sistemi içinde yer almaktadır.

Küçük-grup iletişim sistemleri, iki bireyden daha fazlası bir araya geldiğinde veya iki veya daha fazla diydik sistem aynı bağlamda aynı anda bir şekilde birlikte görüldüğünde var olur (McCroskey ve Wheelless, 1976), bu anlamda eğitim ortamlarında küçük grup iletişim sistemlerinin oluştuğunu söyleyebiliriz. Küçük gruplar muhtemelen grubu oluşturan öğrencilere sosyal ve duygusal açıdan daha güvenli bir iklim sunarak onların öğrenme sürecine daha derin ve aktif bir şekilde katılmalarını sağlar (Davis, 1993; akt. Jahng, Nielsen ve Chan, 2010). Küçük gruplar içinde çalışarak öğrenciler diğerleri ile birlikte çalışmayı öğrendiklerini, bir konu hakkında değişik görüşler elde ettiklerini, başka koşullarda etkileşimde bulunamayacakları öğrenciler ile etkileşimde bulunduklarını ve tek başına yapabileceklerinden daha fazla şeyler başardıklarını belirtmişlerdir (Burdett, 2003; Gottschall ve Garcí'a-Bayonas, 2008; Winter ve Neal, 1995; akt. Myers ve diğerleri, 2010). Eğitim amaçlarının gerçekleştirildiği yerler olan sınıflarda öğrenciler uzun süreli veya geçici olarak belirli amaçları gerçekleştirmek için küçük gruplar oluşturabilir.

Büyük-grup iletişim sistemleri genelde örgüt olarak adlandırılır ve herhangi bir büyüklükte olabilir. Diydik sistemler ve küçük gruplar etkileşimli sistemler olmasına rağmen büyük grup sistemleri tam olarak etkileşimli olmaktan ziyade hiyerarşik sistemlerdir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Eğitim amaçlarının gerçekleştirildiği yerler olan okullar büyük-grup iletişim sistemleri içinde yer almaktadır.

Bireylerarası iletişimin etkileşime açık olması ve bireylerde hedefler doğrultusunda davranış değişiklikleri yaratma amacına sahip olması nedeniyle sınıfta en yoğun şekilde kullanılan iletişim şeklinin bireylerarası iletişim olduğu söylenebilir.

2.1.4. Sınıfta iletişim

Sınıf yönetiminde öğretmen, sınıf ortamında yönetsel becerilerini kullanmak durumundadır. Bu anlamda sınıf yöneticisi ve okul yöneticisi benzer teknikler ve metotlar kullanmaktadır. Kısaca, sınıf yönetimi, okul yönetiminin sınıfa uygulanması olarak nitelendirilebilir. Çünkü aynen kurum yöneticisi gibi öğretmen de sınıfta güç ve otoritesini kullanarak öğrenci davranışlarını yönetmeye çalışmaktadır. Sınıf yönetimi konusunda karar vermekte ve problem çözme tekniklerini kullanmaktadır. Bu esnada öğrencilerin çalışmalarını eşgüdümlemektedir. Öğretmenin bütün bunları yerine getirebilmesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki bilimsel bilgilerini sınıf yönetimine aktarabilmesine bağlıdır. Bunun yanında öğretmenin yönetsel becerilerini geliştirebilmesi, eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki temel kavram ve ilkeleri iyi öğrenmesine de bağlıdır. Bu anlamda sınıf yönetimi ve eğitim yönetiminin benzer özellikler taşıdığı söylenebilir (Çelik, 2012). İyi bir sınıf yönetimin temeli iletişime dayanır (Jones ve Jones, 1998; akt. Çelik, 2012). Öğretim elemanının iletişim biçimi öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Öğretim elemanının sınıf ortamında sağlıklı bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi kurabilmesi iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimine bağlıdır (Ağca, 2009). Öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki ilişki sınıf ikliminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Karen Van Petegem ve diğerleri, 2006; akt. Demir, 2013)

Sınıf iklimi, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretim elemanı olan ilişkilerini algılamalarıyla oluşan bir etkileşim türü ve sınıfın bir niteliğidir (Aslan, 2011). Olumlu bir sınıf iklimi, öğretim elemanı ve okul çalışanlarının birbirlerine ve öğrencilere karşı samimiyetinden, adilliklerinden ve iletişiminden doğar (Stone, 2006; akt. Aslan, 2011). Sınıf ortamında iletişimi engelleyen bir takım faktörler arasında, kaynak olarak öğretim elemanının inanılır olarak algılanmaması gösterilmektedir (Kohen, 2006).

Öğrenciler, konunun dışına çıkmadan, kıvamında bir resmiyetle ve düzgün bir gramer ile iletişim kuran öğretim elemanlarına daha fazla saygı duymaktadırlar. Bunun yanında derse hazırlanma, sınıf yönetimi, vücut dili ve ses tonu gibi faktörler öğrencilerin öğretim elemanının güvenilirliği ve iyi niyetine dair algısını etkilemektedir (Obermiller, Ruppert ve Atwood, 2012).

İletişim öğrenme-öğretme sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Bilgi kendi içinde değerlidir, ancak bir insan ne derece bilgili olursa olsun, bu bilgiyi diğer insanlara öğretebileceğinin bir garantisi yoktur. Profesyonel bir eğitimcinin bakış açısından bilmek ile öğrenmek arasındaki fark sınıfta iletişimdir (Hurt, Scott ve McCroskey, 1978; akt. McCroskey, 1992). İletişim günümüz dünyasında en fazla kullanılan kelimelerden biridir. İletişim kelimesinin pek çok alana uygulanmasından dolayı, pek çok anlamı varmış gibi görülebilir fakat gerçekte iletişim kelimesi temel olarak sadece iki şekilde kullanılmaktadır. İletişim kelimesinin birinci kullanımı telefon iletişimi gibi mesajların bir yerden bir yere transferi sürecidir. Bu iletişim türünün en temel özelliği anlamdan çok mesajla ilgili olmasıdır (McCroskey, 1978). Eğer öğretim elemanları sadece ders anlatsalardı ve öğrenciler sadece not alsaydı bu tip bir iletişimden yani mesajların bir yerden bir yere transfer edilmesi sürecinden söz edilebilirdi. Fakat eğitim ortamlarında iletişim anlamının aktarılması amacıyla kullanıldığından eğitim ortamlarında kullanılan iletişim türü bu değildir (McCroskey, 1992) ve olmamalıdır. İletişim kelimesinin ikinci kullanımı ise bir bireyin diğer bir bireyin zihninde bir mesaj vasıtasıyla anlam yaratma sürecidir (McCroskey, 1978). Öğretim elemanları öğrencilerine bir şeyler öğretmeye çalışırken mesajları iletmeye çalışmaktan çok öğrencilerin bu mesajlara yükledikleri anlamlarla ilgilenirler. Bunun sonucu olarak, öğretim elemanları öğrenci ile zihninde anlam canlandırma yoluyla iletişim kurmaktadır ve aynı şekilde öğrenci de öğretim elemanları ile aynı şekilde iletişim kurmaktadır (McCroskey, 1992).

Sınıf yönetiminin temeli olumlu bir sınıf iklimine ve sınıfta etkili bir iletişime dayanmaktadır. Sınıfta öğrenim amaçlarına ulaşılması için öğretim elemanı ve öğrenciler arasında etkili bir iletişim gerçekleşmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin öğretim elemanının gönderdiği mesajları doğru şekilde algılamalarında öğretim elemanının inanılabilirliği büyük önem taşımaktadır.

2.1.5. Sınıfta gerçekleşen iletişim şekilleri

Eğitimsel iletişimin retorik ve ilişkisel perspektif olmak üzere iki genel perspektife göre hareket ettiği pek çok araştırma tarafından desteklenmektedir (McCroskey ve diğerleri, 2004; Mottet ve Beebe, 2006; akt. Schrodt ve diğerleri, 2009). Buna göre, sınıfta gerçekleşen iki temel iletişim şeklinin öğretimsel iletişim (retorik perspektif) ve bireylerarası iletişim (ilişkisel perspektif) olduğu söylenebilir (McCroskey, 1992). Retorik perspektif, öğretim elemanlarının eğitimsel mesajın kaynağı ve öğrencilerin eğitimsel mesajın itaatkâr alıcıları olarak yer aldığı iletişimin doğrusal şekillerine benzetilmektedir (Mottet ve Beebe, 2006, 23; akt. Schrodt ve diğerleri, 2009). İlişkisel perspektif ise öğretim elemanı ve öğrencileri, bireylerarası ilişki bağlamında paylaşılan anlamın ortak sahipleri olarak konumlandırmaktadır (Schrodt ve diğerleri, 2009). Kısaca, sınıf iletişiminde kullanılan iki temel iletişim şeklinin öğretimsel iletişim ve bireylerarası iletişim olduğu söylenebilir.

2.1.5.1. Öğretimsel iletişim (retorik perspektif)

McCroskey, Valencic ve Richmond (2004; akt. Katt, McCroskey, Sivo, Richmond ve Valencic, 2009) tarafından geliştirilen öğretimsel iletişim modeli, Mottet ve Beebe (2006; akt. Katt, McCroskey, Sivo, Richmond ve Valencic, 2009) tarafından geliştirilen eğitimsel iletişimin retorik modeline dayanmaktadır.

Sınıflarda özellikle kullanılan iletişim şekli bireylerin diğer bireylerin zihninde belirli bir anlam yaratmaya çalıştığı retorik iletişimdir. Retorik iletişim amaç yönelimlidir. Sınıfta eğitim gerçekleştirilirken öğretim elemanları öğrencilerini öğrenmeleri için etkilemeye çalışır. Aynı şekilde öğrenciler de öğretim elemanlarını etkilemeye çalışırlar. Dolayısıyla, sınıfta retorik iletişim hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından başlatılır (McCroskey, 1992).

Öğretimsel iletişim, öğretim elemanlarının bilginin temel kaynağı olarak, öğrencilerin ise bilginin temel alıcısı olarak yer aldıkları öğretmen-merkezli bir süreç olarak görülmektedir (Finn ve diğerleri, 2009). Model altı temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar öğretim elemanları, öğrencilerin öğretim elemanlarının sözel ve

sözel olmayan iletişim davranışları hakkındaki algısı, öğrencilere verilen görevlerin çekiciliği, eğitimsel çıktılar, öğrencilerin zeka düzeyi, tecrübesi ve duygu yönetimi gibi özellikleri, eğitim ortamı ve öğrencilerin öğretim elemanlarının kaynak inanılabilirliğine değin algısı olarak sıralanabilir. Bu anlamda öğretim elemanları inanılabilirliği öğretimsel iletişimin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (McCroskey, Valencic ve Richmond, 2004).

Öğretimsel iletişim tek yönlü bir iletişim şekli olduğunda öğretim elemanı merkezlidir. Bu model üniversitelerde öğrenci sayısının yüzden fazla olduğu sınıflarda çok yaygındır. Böyle sınıflarda, öğretim elemanının öğrencileri bireysel olarak tanınması ve sınıfta herhangi biriyle etkileşimde bulunması beklenemez. Dolayısıyla, geri dönüt öğrencilerin bireysel tepkilerinden ziyade sınav yapma ve diğer formal geribildirim şekilleri üzerine dayanmaktadır (McCroskey, 1992).

Sınıfta öğrenim amaçlarına ulaşılmasında, öğretim elemanlarının öğrencilerin zihninde belirli bir anlam yaratması amacıyla kullandığı retorik iletişim büyük önem taşımaktadır.

2.1.5.1.1. Öğretimsel iletişim sürecinin öğeleri

2.1.5.1.1.1. Kaynak

İletişim sürecinde mesajı oluşturan, iletişim sürecini başlatan, ürettiği bilgi veya fikri anlamlı simgeler aracılığı ile gönderen birey veya birey grubu kaynak olarak tanımlanmaktadır (Köleşoğlu, 2009). Kaynak verici ya da gönderici olarak da adlandırılabilirler (Olgun, 2005). İletişim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi kaynağın ilettiği konu hakkında bilgi ve beceri düzeyine, iletilecek konuya ve alıcıya dair tutumuna ve iletişim becerisine bağlıdır (Köleşoğlu, 2009). Mesajları başlatanlar öğrenciler olabilmesine rağmen, öğretimsel iletişimde temel kaynak öğretim elemanıdır (Kohen, 2006).

İletişim öğretim elemanının mesajlar yoluyla öğrencilerin zihninde anlam yaratma sürecidir. Öğretim elemanı öğrencide oluşturulması gereken anlamlara karar verdikten sonra sıra, kodlama sürecinin başlatılmasına gelir. Bu süreç mesajların üretilmesi, mesajların öğrencilere adapte edilmesi ve mesajların gönderilmesini içermektedir (McCroskey, 1992). Mesajın belirli ilkeler ve kurallara göre düzenlenip bir mesaj haline getirilmesi işlemi kodlama olarak tanımlanmaktadır. Mesaj, sözcükler, mimikler, jestler, ses tonlamaları ya da diğer sembol ve işaretler kullanılarak kodlanabilir (Yılmaz, 2011). Mesajın alıcıya ulaşması için alıcıyı etkileyecek şekilde kodlanması önemlidir. Buna göre, kodlama alıcı merkezli bir süreçtir. Kodlama özelliklerine dikkat edilmeden kodlanan mesajlar gönderildiği bireyler için anlam ifade etmeyen ve anlamsız olduğu için de tepkide bulunulmayan eylemler olarak kalır (Sağbaş, 2013). Eğer öğretim elemanları öğrenciler için uygun olacak şekilde düşüncelerini kodlar içinde belirtmezlerse belirledikleri amaçları gerçekleştiremezler. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğrenciler ile iletişimin sağlanması için mesajların uygun bir şekilde anlaşılabilir olması gereklidir (McCroskey, 1992). Kaynak olarak öğretim elemanının, göndereceği mesajları öğrencilerin zihninde doğru anlamı yaratacak şekilde kodlaması sınıfta öğretim amaçlarına ulaşılmasında büyük önem taşımaktadır.

2.1.5.1.1.2. Mesajlar

Mesaj, kaynak tarafından alıcıya gönderilmek için özel olarak kodlanmış anlamlı sembollerdir (Sağbaş, 2013). Mesaj bir düşünce, istek, duygu, dilek, rica, emir veya tutum ifadesi olabilir (Erdoğan, 2011a). Kaynağın gönderdiği mesaj ile alıcının algıladığı mesajın anlamı aynı olmalıdır. Anlamın kaynak ve alıcı arasında farklı şekilde algılanması iletişimin etkinliğini azaltır (Sağbaş, 2013). Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretim elemanının yaptığı konuşmalar olarak nitelendirilebilir (Kohen, 2006).

Öğretim elemanının sınıf içerisinde gönderdiği mesajlar eğitimin amaçlarına ve eğitimin verileceği gruba göre iki ana öğeye göre şekillenmektedir:

Eğitimin amaçlarına göre: Öğretim elemanının gönderdiği mesajların eğitimin genel ve özel amaçlarına uygun bir özellikte olması gereklidir. Amaçlar dikkate alınmadan gönderilen mesajlar yeterli etkiye sahip olmayacaktır.

Eğitimin verileceği gruba göre: Öğretim elemanının alıcı konumundaki öğrencilerin yaş, ilgi, yetenek, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına göre mesajlarını oluşturmaktadır. Aksi durumda etkili bir iletişimin sağlanması mümkün değildir (Olgun, 2005).

Öğretim elemanı tarafından gönderilen mesajların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde alınması, eğitimin amaçlarına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu anlamda mesajların öğrencilerin sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulması ve uygun bir şekilde gönderilmesi etkili bir iletişimin ve bunun sonucunda etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynar.

2.1.5.1.1.3. Kanallar

Kaynağın iletmek istediği mesajlar için kullandığı tüm araçlar kanal olarak tanımlanmaktadır (Olgun, 2005). Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde, kanal öğretim süreçleri ya da bu süreçlerde kullanılan öğretim araç ve gereçleri olarak nitelendirilmektedir (Kohen, 2006). Mesajların öğrencilere doğru bir şekilde aktarılmasında kanallar önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.5.1.1.4. Alıcı

İletişimde kaynağın mesajını alan, mesaja karşılık veren ve mesaj tarafından davranışı değiştirilmek istenen iletişim ögesi alıcı olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2011a). Alıcı, hedef ya da birim olarak da adlandırılır (Olgun, 2005). Alıcı, kaynak tarafından gönderilen mesajı en az bir duyu organını kullanarak alır (Hoy, 1987; akt. Acar, 2009). Öğretimsel iletişimde, öğretim elemanında öğrencilerden mesaj almasına rağmen, öğrenci temel alıcıdır (Kohen, 2006). Öğrenci mesajı aldıktan sonra çözümleme süreci başlar. İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için alıcının gönderilen mesajı anlaması ve bu doğrultuda çözümleyebilmesi gerekmektedir.

Çözümleme alıcının aldığı mesajın anlamlandırılarak mesaja uygun bir şekilde kavranmasıdır (Hacıoğlu, 2007). Buna göre, öğrencinin öğretim elemanının gönderdiği mesajı anlaması ve doğru şekilde çözümlemesi öğretimsel iletişimin etkililiği açısından önemlidir.

Eğitimsel iletişim sürecinin diğer önemli öğeleri, geribildirim ve gürültüdür. Kaynağın alıcıya gönderdiği mesajın karşılığı olarak alıcının kaynağa gönderdiği mesaj ya da tepki dönüt veya geribildirim olarak tanımlanmaktadır (Olgun, 2005).

Schermerhorn (1996; akt. Ağca, 2009)'a göre, yapıcı bir geri bildirim dolaysız olmalı, genel olmak yerine daha özel nitelikte olmalı, alıcının hazır bulunuşluk düzeyine göre ve gerektiği zaman kullanılmalı, geçerliği kontrol edilmeli, alıcıya göre sınırlandırılmalı ve alıcının hazır olmadığı zamanda ve algılayamayacağı şekilde verilmemelidir. Buna göre, geribildirim öğrencinin öğretim elemanının mesajına verdiği açık tepki olduğu ve öğretimsel iletişimin ne derece etkili olduğunun en önemli göstergesi olduğu söylenebilir.

Öğretimsel iletişim sürecini etkileyen faktörlerden bir diğeri gürültüdür. Gürültü alıcının zihninde oluşturulması istenen anlamın oluşumunu engelleyen herhangi bir öğedir. Gürültü her zaman işitsel engeller şeklinde değil, bazen iş stresi, korku, kararsızlık veya taraf tutma şeklinde de kendini gösterebilmektedir (Dubrin, 2005; akt. Ağca, 2009).

Öğretimsel iletişim sürecinin kaynağı olan öğretim elemanının, alıcıları olan öğrenciler için mesajı onların zihninde doğru anlamı yaratacak şekilde kodlayarak ve doğru kanallar kullanarak iletmesi eğitimin amacına ulaşmasında büyük önem taşımaktadır. Öğrenci mesajı aldıktan sonra, mesajın çözümlemesi aşamasına geçecektir. Etkili bir iletişimin sağlamasında çözümleme aşaması da en az kodlama aşaması kadar önemlidir. Öğrencilerin çeşitli sebeplerle mesajı yanlış çözümlemesi eğitimin amacına ulaşmasını engelleyecektir. Öğretimsel iletişim öğrencilerin tepki vermesi ile sona erer. Öğrencilerin verdikleri tepki eğitimin amacına ulaşmış olmadığının en önemli göstergelerinden biridir.

2.1.5.2. Bireylerarası iletişim (ilişkisel perspektif)

Sınıfta oluşan iletişimin büyük bir bölümü bireylerarası iletişimdir. Bireylerarası iletişimde kaynak ve alıcının rolleri devamlı değişmektedir. Hem öğretim elemanı hem de öğrenciler hem kaynak hem de alıcı fonksiyonlarını yerine getirmektedir (McCroskey, 1992). Eğitim sürecinde bireylerarası iletişim yapılanmış olarak gerçekleştirilir (Schneider, 1976; akt. Öner, 1999). Bireylerarası iletişimin yapılandırılması eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve ders etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütülmesinde bir zorunluluktur (Öner, 1999).

Üniversitelerde az sayıda öğrencinin kayıtlı olduğu sınıflarda büyük oranda bireylerarası iletişim yer almaktadır. Bu tip sınıflarda öğretim elemanı ve öğrenciler arasında bir etkileşim gerçekleşmektedir (McCroskey, 1992). Sınıfta gerçekleşmesi istenen iletişim şeklinin bireylerarası iletişim şekli olduğu söylenebilir. Bireylerarası iletişimde, sınıfta öğretim elemanı ve öğrencilerin rolleri devamlı değişmekte ve bu durum öğretim elemanı ile öğrenciler arasında ilişkilerin gelişmesini sağlayarak sınıf iklimine katkı sağlamaktadır.

2.1.6. Öğretim elemanının imajı

Bir öğretim elemanının öğrenciler tarafından ne şekilde algılandığı yani imajı öğrencilerin öğrenmesi ile büyük oranda ilişkilidir. Buna göre, öğretim elemanı imajının öğretimin etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğretim elemanı imajı öğrencilerin zihnindeki tüm algıların toplamıdır. Bu tür algıların sayısı konusunda bir sınır olmamasına rağmen, yapılan araştırmalarda öğretim elemanı imajının güç, homofili (benzerlik), çekicilik ve inanılabilirlik olmak üzere dört ana algı kategorisinden oluştuğu bulunmuştur (McCroskey, 1992). Bu kategoriler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

2.1.6.1. Öğretim elemanının gücü

Kaynakla ilgili değişkenlerden bir diğeri de, kaynağın alıcı için ifade ettiği güçtür (İnceoğlu, 2010). Güç bir bireyin diğer bireyleri kendi istediği yönde davranışa

sevk edebilme yeteneğidir (Köleşoğlu, 2009). Bir bireyi davranışlarını değiştirmeye zorlamanın kazara gerçekleşen bir şey olmadığı, bireyler arasında gerçekleşen bir bağımlılık ilişkisinin sonucu olduğu söylenebilir (Barnett, 1984). Bir bireyin diğer bir bireyin davranışlarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanan güç, öğrenme-öğretme bağlamında öğretim elemanı açısından çok büyük bir önem taşımaktadır (Leles, 1968). Öğretim elemanının öğrencilerin davranışını değiştirmek zorunda olması, eğitimin temeli ve öğretim elemanının gücünün en önemli şekillerinden biridir (Horvat, 1968). Eğitim öğrenci davranışlarının istendik yönde değiştirilmesi olduğuna göre, öğrenmenin gerçekleştirilmesi amacıyla öğretim elemanının öğrencilerin davranışlarını etkileyebilmek için güce sahip olması önemlidir ancak bu güç öğretim elemanına öğrenci tarafından verilmelidir. Doğru bir şekilde kullanılmayan güç, sınıfta duygusal öğrenmeye zarar vermekte ve öğrencilerin öğretim elemanından ve öğretilen konudan nefret etmesine neden olmaktadır (McCroskey, 1992). Buna göre, öğretim elemanlarının sınıfta güç kullanımı konusunda dikkatli ve özenli olması eğitimin etkililiği açısından önemlidir.

French ve Raven (1959; akt. Smith, 1977) güç türlerini yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beşe ayırmıştır. Yasal güç öğretim elemanının öğrencilerinin davranışlarını sadece resmi pozisyonundan güç olarak etkileme yetkisidir. Bu güç türü öğrencilerin, öğretim elemanı ve öğrenciler arasında hiyerarşinin var olduğuna ve öğretim elemanlarının derslerle ilgili konularda öğrencileri yönlendirme hakkına sahip olduklarına inanmalarına dayalıdır (Schrodt, Witt ve Turman, 2007; akt. Özdemir, 2013). Öğretim elemanları eğitim konuları hakkında son kararları vermek için yasal haklara sahiptir (Smith, 1977). Öğretim elemanı ünvanına sahip olan bir birey sınıftaki öğrencilerin derse devamını kontrol etme görevine ve hakkına sahiptir (McCroskey, 1992). Araştırmacılar yasal güce dayanan etkileme çabalarının uygun bir ortamın bulunması ve nezareti gerektirdiğini, aksi takdirde yasal güç kaynağının azalacağını ileri sürmektedirler (Silver, 1981; akt. Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Cezalandırmayı esas alan zorlayıcı güç ödül gücünün karşıtı bir özelliktedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Öğretim elemanları belirli bir oranda cezalandırma gücüne sahiptir, notların düşürülmesi, molaların azaltılması, öğrencinin dersten atılması,

dersten sonra sınıfta tutma, geçici olarak okuldan uzaklaştırma, ihraç etme, fiziksel ceza verme ve benzeri cezalar zorlayıcı güce örnek olarak verilebilir (McCroskey, 1992). Zorlayıcı gücün etkisi cezaların ciddiyetine ve istenilmeyen davranışları önleyebilir özellikte olmasına bağlıdır (Wayne ve Cecil, 2010; akt. Özdemir, 2013). Zorlayıcı güç genelde bir disiplin sorunu olduğunda ve zarar verici hareketler gözlemlendiğinde düşünülmelidir (Hoy ve Miskel, 2010; akt. Özdemir, 2013).

Ödül gücü, öğretim elemanlarının öğrencilerin istenilen davranışları göstermeleri karşılığında ödüllendirme yetkisidir (Schrodt, Witt ve Turman, 2007; akt. Özdemir, 2013). Bu güç türünün etkisi ödülün adaletli dağıtımına dayalıdır (Hoy ve Miskel, 2010; akt. Özdemir, 2013). Ayrıca ödülün etkili olmasını etkileyen bir başka faktörün de, ödülü veren öğretim elemanının öğrenciler tarafından sevilen ve sayılan biri olması gösterilebilir (Sakallı, 2006; akt. Özdemir, 2013). Ödüller dışsal ve içsel olmak üzere iki genel kategoriye ayrılır. Dışsal ödüller şekerleme, bonus not, fazladan molalar gibi somut özelliktedir. Bu tür ödüller özellikle kısa süreli etkiler için yararlıdır. İkinci tür ödül ise içsel ödüdür (McCroskey, 1992). İçsel ödüller ise sözel ve sözel olmayan övgü ifadeleri (Smith, 1977), sıcak bir dokunuş, gülümseme, öğrenmenin verdiği haz, yeni fikirlerin keşfedilmesi veya başarıma fırsatının yakalanması gibi somut olmayan şeylerdir. Pek çok araştırmada, öğrencilerde uzun süreli davranış etkileri oluşturulmasında içsel ödüllerin dışsal ödüllerden çok daha etkili olduğu bulunmuştur (McCroskey, 1992). Öğrenciler öğretim elemanının bu tür ödülleri verme ihtimalini algıladıklarında, öğretim elemanının yönergelerini kabul etme eğilimi gösterir ve ilgilerini derse yöneltirler (Schrodt, Witt ve Turman, 2007; akt. Özdemir, 2013).

Uzmanlık gücü öğretim elemanının alanında bilgi ve becerisini ifade eder (Schrodt, Witt ve Turman, 2007; akt. Özdemir, 2013). Öğretim elemanının öğrencilerin davranışlarını kontrol etme yeteneği öğrencilerin öğretim elemanının yeterli ve bilgili olduğuna dair olan inancının bir işlevi olarak artış gösterir. Buna göre, öğretim elemanının uzmanlık gücü eğitimin etkililiği açısından önemlidir. Tabii ki, küçük yaştaki çocuklar öğretmenlerinin her konuda uzman olduğunu düşünme eğilimi içindedirler ancak çocuklar büyüdükçe, tüm yetişkinlerin aynı özelliklere sahip olmadığını ve bazılarının daha zeki olduğunu anlamaya ve öğrenmeye başlarlar. Dolayısıyla, küçük yaştaki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin dışında, diğer

öğretmenler için uzmanlık gücü kazanılması gereken bir güçtür (McCroskey, 1992). Bu anlamda, eğitimin en üst basamağını oluşturan üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanları için uzmanlık gücü kazanılması gereken bir güçtür.

Karizmatik gücün temeli tanınan, beğenilen sevilen bir birey olmaya dayanır. Karizmatik güç sahibi olan bireyler diğer bireylerde onlar gibi olma isteği yaratırlar yani bir anlamda diğer insanlar için model oluştururlar (Aydoğan, 2008). Öğrencilerin öğretim elemanını bir birey olarak ne derece sevdiği, hayranlık duyduğu ve saygı gösterdiği, öğretim elemanının öğrencilerin davranışını kontrol etme gücünü etkilemektedir. Öğrenciler yüksek karizmatik güce sahip olan öğretim elemanlarını taklit etmeye çalışırlar. Buna göre, öğretim elemanının karizmatik güç sahibi olması eğitimin etkililiği açısından önemlidir (McCroskey, 1992). Öğretim elemanının ders verdiği öğrenciler gözündeki imajı onlar tarafından ne şekilde algılandığını ortaya koyar. Öğretim elemanının imajını oluşturan en önemli özelliklerden biri de öğretim elemanının gücüdür. Öğretim elemanının öğrenciler üzerindeki gücü onları ne derece etkileme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimin amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında öğretim elemanının gücü büyük bir öneme sahiptir.

2.1.6.2. Öğretim elemanının benzerliği (homofili)

Homofili iki bireyin birbirlerine benzerliğinin oranı olarak tanımlanmaktadır (Rogers ve Bhowmik, 1971; akt. Rocca ve McCroskey, 1999). Homofili bireylerin bazı boyutlar açısından kendine benzer bireylerle benzer olmayan bireylere oranla daha fazla ilişki kurma eğilimi göstermesi olarak açıklanmaktadır (Golub ve Jackson, 2012). Bireyler tutumlar, kişisel özellikler ve diğer nitelikler açısından kendilerine benzer olan bireyleri sevme eğilimi gösterirler (Bishop, 1979; Byrne, 1971; Tedeschi, 1974; akt. Feldstein, Dohm ve Crown, 2001). Aristo, ‘‘Rhetoric’’ ve ‘‘Nichomachean Ethics’’ isimli eserlerinde, bireylerin kendilerine benzer bireyleri sevdiğini belirtmiştir (Aristotle 1934; akt. McPherson, Smith-Lovin ve Cook, 2001). Aristo ile benzer şekilde Plato da ‘‘Phaedrus’’da benzerliklerin arkadaşlıkların babası olduğuna değinmiştir (Plato, 1968; akt. McPherson, Smith-Lovin ve Cook, 2001).

İnsanoğlunun iletişiminin en temel prensiplerinden biri mesaj alışverişinin birbirine benzer özellikler taşıyan kaynak ve alıcı arasında olduğu gerçeğidir (Rogers ve Bhowmik, 1970). Sosyolojik araştırmalar, bireylerin kendilerine benzer bireylerle ilişki kurma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur (Marsden 1987; McPherson ve diğerleri, 2001; Popielarz ve McPherson, 1995; akt. Weare, Musso ve Jun, 2009). İki iletişimci arasındaki benzerlik, iletişim kurma teşebbüslerini ve bu teşebbüslerin etkililiğini artırmaktadır (Rogers ve Bhowmik, 1971; akt. Rocca ve McCroskey, 1999). Bireylerarası benzerlik iletişimde rahatlığı artırdığı, davranışların tahmin edilebilirliğini geliştirdiği ve karşılıklık ile güven ilişkilerini teşvik ettiği için bireyler kendilerine benzer özellikler taşıyan bireylerle etkileşimde bulunurken kendilerini daha rahat hissetme eğilimi gösterirler (Ibarra, 1993; akt. Mollica, Gray ve Trevino, 2003). Homofilinin iletişim üzerinde özellikle yakınlık, bilgi edinimi ve tesir çıktıları açısından çok büyük bir etkisi vardır. Bireyler kendilerine benzer insanları daha çekici bulma ve bu tür insanlardan daha fazla öğrenme eğilimi gösterirler (McCroskey ve Wheelless, 1976). Buna göre öğrencilerin öğretim elemanlarını kendilerine benzer bulmasının sınıfta iletişim açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarını kendilerine benzer olarak algılayan öğrenciler onlarla iletişim kurma ve onları anlama eğilimi göstereceklerdir (Rocca ve McCroskey, 1999). Öğrencinin öğretim elemanını kendine benzer olarak gördüğü durum, öğretim elemanının öğrenci üzerinde en etkili olduğu durumdur. Bu noktada öğretim elemanı öğrenci için gerçek anlamda bir kanaat lideri olabilir. Bu bir öğretim elemanı için genellikle ulaşılamayan, fakat değerli olan bir amaçtır (McCroskey, 1992). Sınıfta öğrencilerin öğretim elemanını kendine benzer olarak algılaması, öğretim elemanı ile daha fazla iletişim kurmasına ve bunun sonucunda öğrenmesini sağlayarak, eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunur.

2.1.6.3. Öğretim elemanının çekiciliği

Kaynağın cazibesi veya çekiciliği alıcıların ikna olmasını etkileyen değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (İnceoğlu, 2010). Fiziksel açıdan çekici olmanın bireyler açısından pek çok sosyal avantajları vardır (Bruch, Berko ve Haase,

1998). Dion, Berscheid ve Walster (1972; akt. Norton ve Pettegrew, 1977) yaptıkları araştırmada çekici olan bireylerin daha samimi, sıcak ve dengeli olarak algılandıklarını bulmuşlardır. Feingold (1992; akt. Bruch, Berko ve Haase, 1998) ise yaptığı araştırmada çekici bireylerin sıcakkanlı, kibar, sosyal, zeki, baskın karakterli, zihinsel açıdan sağlıklı ve sosyal becerilere sahip olduğu şeklinde algılandıklarını bulmuşlardır. Snyder ve Rothbart (1971; akt. Horai, Naccari ve Fatoullah, 1974) çekici olarak algılanan bir iletişimcinin çekici olarak algılanmayan iletişimciye göre dinleyicilerin görüşlerini değiştirmede daha fazla etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Bireylerin birbirlerini çekici olarak algılamaları iletişim oranını artırarak belirsizliğin azalmasına yol açmaktadır (Sermat ve Smyth, 1973; Shaw, 1971; akt. Snavely ve Phelps, 1980).

Bireylerarası çekicilik eğitim ortamında öğretim elemanlarının sahip olması gereken önemli özelliklerden biridir (Rocca ve McCroskey, 1999). Eğitimsel iletişimde etkisi olabileceği düşünülen en az üç çekicilik boyutu vardır (McCroskey ve McCain, 1974; akt. McCroskey, 1992). Bunlar fiziksel çekicilik, sosyal çekicilik ve görev çekiciliğidir.

İnsanların iletişimi üzerinde etkisi olan ilk boyut fiziksel çekiciliktir. Fiziksel çekicilik, bir bireyin estetik açıdan güzel olarak algılanmasıdır (Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012). Berscheid ve Walster (1973; akt. Adams ve LaVoie, 1974) sosyal algılama ve sosyal etkileşimde fiziksel çekiciliğin önemli bir değişken olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmalar bireyin fiziksel çekiciliğinin diğer bireylerin bireye karşı olan tepkilerini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Dion ve Berscheid, 1974). Fiziksel çekiciliğin en önemli avantajlarının sosyal etkileşimlerde kendini gösterdiği söylenebilir (Mares, De Leeuw, Scholte ve Engels, 2010). Yapılan araştırmalarda, iletişimin ilk aşamasında fiziksel çekiciliğin en önemli algı olduğu ortaya konmuştur. Bunun sonucu olarak eğer olumsuz bir fiziksel çekicilik olursa, yakınlığın gelişmesi ihtimali düşecektir. Çekiciliğin bu boyutu iletişimciler birbiri ile arkadaş oldukça daha az önemli bir hale gelmektedir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisinde fiziksel çekicilik iki sebepten dolayı önemsizdir. Birincisi, öğrenci ve öğretim elemanı arasında romantik bir ilişki olamayacağı düşüncesi çok güçlüdür. İkincisi, eğitim ortamında öğretim elemanı -öğrenci ilişkisi uzun süreli bir özellikte olduğundan, fiziksel çekiciliğin etkisi ne olursa olsun, bu algı zamanla azalacaktır.

(McCroskey, 1992). Eğitim ortamında, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde çekicilik boyutları içinde en az önemli olanın fiziksel çekicilik olduğu söylenebilir.

Sosyal çekicilik, sosyal bir seviyede iletişimcinin diğer bir iletişimciyi ne derece zaman geçirmek istenilecek biri olarak algılaması olarak nitelenebilir (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bir öğretim elemanının öğrencilere sosyal olarak çekici gelmesi öğrenme ortamını öğrenci için daha güzel bir hale sokması sebebiyle istendik bir durumdur (McCroskey, 1992). Myers ve diğerleri, (2009; akt. Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin derse katılımının öğretim elemanının sosyal çekiciliği ile doğru orantılı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını sosyal açıdan çekici bulmasının sınıfta gerçekleşen iletişime katkıda bulunacağı söylenebilir.

Görev çekiciliği bireyin alanında bilgili olarak görülmesi ve birlikte çalışılacak uzman bir birey olarak algılanmasıdır (Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012). Eğer bir öğrenci öğretim elemanı ile çalışmanın kolay ve hoş olduğunu ve öğretim elemanının öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmesine motive olduğunu düşünüyorsa, bu öğretim elemanı öğrencileri tarafından görev çekiciliğine sahip olarak algılanır (McCroskey, 1992). Üniversite sınıflarında olumlu bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin kurulmasında ve bunun sonucunda istendik eğitim çıktılarının oluşmasında görev çekiciliğine dayalı bir ilişkinin büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamında öğretim elemanının fiziksel açıdan çekici olarak algılanması çok önemli değilken sosyal çekiciliği ve görev çekiciliği özellikleri önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak sosyal çekicilik ve görev çekiciliği yüksek olarak algılanan öğretim elemanlarının öğrenciler ile daha fazla iletişim kurabildiği ve sınıflarını öğrenciler için daha hoş bir yere çevirebildiği söylenebilir.

2.1.6.4. Öğretim elemanının inanılabilirliği

Sınıfta eğitim amaçlarına ulaşılması ve pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulması için öğretim elemanının öğrenciler ile etkili bir iletişim kurması gereklidir. Öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki iletişim sürecini etkileyen en önemli özelliklerden biri

de öğretim elemanının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı bir başka deyişle imajdır. Öğretim elemanının imajını oluşturan en önemli niteliklerden biri ise öğretim elemanının inanılabilirliğidir.

Kaynak inanılabilirliği çeşitli bağlamlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin, kaynak inanılabilirliği medya mesajlarının gelişiminde, örgütsel ortamlarda ve öğretmen-öğrenci etkileşimi alanlarında araştırılmıştır (Freeman, 1988; Hubbell ve diğerleri, 2005; Priester ve Petty, 2003; akt. Dunleavy, Chory ve Goodboy, 2010). Petty (1997, akt. Gray, Anderman ve O'Connell, 2011)'e göre kaynak inanılabilirliğinin bir sonucuda ikna edici görüşlerin öğrenilmesini gerçekleştirmesidir. Buna göre, üniversitelerde öğrenimin gerçekleşmesi için öğretim elemanlarının öğrencilerini ders verdikleri konular hakkında ikna etmeleri gerekli olduğundan öğretim elemanı inanılabilirliği önemlidir.

Öğretim elemanı imajı kategorilerinden biri de öğretim elemanı inanılabilirliğidir. Öğretim elemanı inanılabilirliği, öğretim elemanının dersi alan öğrencileri kendisinin yeterli bir öğretim elemanı olduğuna ikna edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (McCroskey, Holdridge ve Toomb, 1974; akt. McArthur ve Bostedo-Conway, 2012). Öğretim elemanı inanılabilirliği, iletişim kaynağı olarak öğretim elemanına karşı gösterilen tutumlar olarak tanımlanabilir (Schrodt ve diğerleri, 2009).

Sınıf kaynak inanılabilirliğine gereksinim duyan en önemli bağlamlardan biridir. Öğretim elemanları bilginin etkili bir biçimde aktarımı için öğrenciler tarafından uzman ve güvenilir olarak algılanmalıdır (Drake, 1997), bunun sonucu olarak öğrencilerin sınıfta sahip oldukları en önemli algılardan birinin öğretim elemanına olan inanılabilirliklerinin derecesi olduğu söylenebilir (Witt ve Kerssen-Griep, 2011).

Sınıf dinamiklerinin en önemli bileşenlerinden biri (Freeman, 2011) ve öğretim elemanlarında olması gereken en önemli özelliklerden biri olan inanılabilirlik (Brann, Edwards ve Myers, 2005), öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerini etkileyen önemli bir değişkendir. Çünkü öğrenciler inanılabilirliği olmayan kaynaklardan bilgi almada zorluk yaşarlar (Beatty ve Behnke, 1980; akt. Teven, 2007). Buna göre öğretim elemanlarının bilginin kaynağı olarak etkili bir iletişimin ve öğrenimin gerçekleşmesi için öğrencileri tarafından inanılır olarak algılanması gerektiği söylenebilir.

Öğretim elemanı inanılrlığı üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri olan McCroskey, Holdridge ve Toomb (1974; akt. Johnson, 2011)'in araştırması sonucunda, inanılrlığı ölçmek için yeterlilik, karakter, sosyallik, dışa dönüklük ve soğukkanlılık olmak üzere beş faktörün olduğu bulunmuştur. 1990'lı yılların başında, McCroskey (1992; akt. Johnson, 2011), öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine ilgi veya iyi niyet gösterdiğini algılamalarının, öğretmenlerini daha inanılır bulmalarına neden olduğu bulgusuna dayanarak iyi niyet veya algılanan ilgi faktörünün de öğretmen inanılrlığının temel boyutlarından biri olduğu ortaya konulmuştur. McCroskey ve Teven (1999; akt. Johnson, 2011), inanılrlık ölçeğinin boyutlarının yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyet olmak üzere üç faktörden oluştuğu iddiasıyla inanılrlığı tekrar tanımlamışlar ve geliştirmişlerdir.

İnanılrlık başarılı bir etkilemenin oluşturulmasıdır. Çünkü belirli bir etkileme stratejisinin başarısı veya başarısızlığı sonuç olarak etkileyicinin inanılrlığına dayanmaktadır (Hackman ve Johnson, 2000; akt. Teven ve Herring, 2005) ve alıcıların kaynağın inanılrlığına dair algıları tabiatı gereği değerlendirici özelliktedir (Teven ve Herring, 2005). İletişimde, kaynağın inanılrlığı alıcının algısı tarafından belirlenmektedir (Drake, 1997). Araştırmalar öğretim elemanı inanılrlığının bir tutum veya öğrenci algısı olduğunu ortaya koymuştur (Cooper ve Simonds, 2003; Teven ve McCroskey, 1997; akt. Simonds, Meyer, Quinlan ve Hunt, 2006). Bir başka deyişle, sınıfta öğretim elemanı inanılrlığını öğrencilerin algıları belirlemektedir (Freeman, 2011). Buna göre, üniversite öğrencilerinin derslerine giren öğretim elemanlarının inanılrlığını değerlendirdiği ve bu konuya dair algılarının bu değerlendirmeler sonucu oluştuğu söylenebilir.

Bir öğretim elemanının sınıf içi davranışları öğrenciler tarafından sürekli olarak incelenmektedir. Bunun sonucu olarak, öğrenciler öğretim elemanlarının sözel davranışları kadar sözel olmayan davranışlarından da pek çok şey öğrenirler (Galloway, 1976; akt. Teven ve McCroskey, 1997). Öğrenciler, öğretim elemanının inanılrlığına karar vermek için öğretim elemanının iletişim davranışlarını kullanırlar (Trees, Kerssen-Griep ve Hess, 2009). Bunun sonucu olarak algılanan öğretim elemanı inanılrlığını etkileyen en önemli etkinin öğretim elemanlarının sözel ve sözel olmayan (Hendrix, 1997; Myers ve Bryant, 2004; akt. Edwards, Edwards, Qing ve Wahl, 2007) iletişim

davranışları olduğu söylenebilir (Obermiller, Ruppert ve Atwood, 2012). Bir öğretim elemanının yüz ifadesi, bakışı, duruşu ve diğer vücut hareketlerinin öğretim elemanının duygusal durumu, öğrencilere karşı tutumu, verdiği ders konusundaki rahatlığı ve konuya hakimiyeti hakkında öğrencilere önemli bilgiler sağladığı söylenebilir (Teven ve McCroskey, 1997). Ramsey (1979; akt. Teven ve McCroskey, 1997)'e göre, bir öğretim elemanı ders verirken ayrıca sınıftaki öğrencilerine kendi hakkında da bilgi verir, anlattığı konu, ders anlatışı ve öğrenciler hakkında ne hissettiğini anlatır. Kısaca, öğrenciler öğretim elemanının iletişim davranışlarını inceleyerek, öğretim elemanının nasıl hissettiğine karar verirler (Teven ve McCroskey, 1997). Buna göre öğrencilerin öğretim elemanı inanılabilirliği algılarında öğretim elemanlarının iletişim davranışlarının önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Üniversite sınıflarında iletişim bilgilendirme, ilişki kurma ve diğer bireyleri etkilemek olmak üzere üç fonksiyonu gerçekleştirmek amacıyla kullanılır (Booth-Butterfield, 1992; akt. Schrodtt ve Finn, 2011). Turman ve Schrodtt (2006; akt. Schrodtt ve Finn, 2011)'e göre, öğretim elemanlarından öğrencilerini bilgilendirmek amacıyla iletişim kurmaları ve aynı zamanda onları ders amaçlarını gerçekleştirmek ve derse katılmaları yönünde ikna etmeleri istendiği için, birbiri ile ilişkili bu üç fonksiyon belirli bir düzeyde bireylerarası iletişim becerisi ve yeterliliği gerektirir.

McCroskey ve Young (1981; akt. Thweatt ve McCroskey, 1998)'e göre, iletişimin amacı ister ikna etmek isterse anlamının sağlanması olsun, kaynak inanılabilirliği iletişim sürecinin önemli öğelerinden biridir. Öğretim elemanının temel amaçlarından biri öğrencilerin zihninde anlamının oluşmasını harekete geçirmektir ve anlamının sağlanması, öğretim elemanının inanılabilirliğinin sınıftaki etkileriyle büyük oranda ilişkilidir.

Öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için, sadece ders verdiği konuyu iyi bilmesi yetmez ayrıca ders verdiği konuyu etkili şekilde öğretebilmesi ve öğrenciler ile bireylerarası düzeyde ilişki kurabilmesi gereklidir (Freeman, 2011). Eğer öğrenciler öğretim elemanlarını inanılır olarak algılamıyorlarsa, öğretim elemanını daha az dinleme ve ondan daha az öğrenme eğilimi göstermektedirler (McCroskey ve Holdridge ve Toomb, 1974; akt. Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006). Araştırmalar, öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması durumunda, öğrencilerin

motivasyonunda, duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur (Teven ve McCroskey, 1997; akt. Freeman, 2011). Buna göre, üniversitelerde ders verdikleri konularda öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretim elemanları öğrencileri tarafından inanılır olarak algılanmalıdır.

Beatty ve Zahn (1990; akt. Pogue ve Ahyun, 2006), öğrencilerin öğretim elemanına olan inanılrlılığının öğrencilerin derse ve öğretim elemanına değer biçmesi ile doğru orantılı olduğunu bulmuştur. Dahası, öğrenciler bu öğretim elemanından tekrar ders almak istemekte ve diğer öğrencilere de bu öğretim elemanından ders almalarını önermektedirler.

Öğretim elemanı öğrenimin gerçekleşmesi ve öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmak için öğrenciyi etkilemek ve ikna etmek zorundadır. Öğrencilerin etkilenmesi ve ikna edilmesinde öğretim elemanının en önemli silahı inanılrlılığıdır. Öğrenciler inanılır buldukları öğretim elemanlarını daha çok dinlemekte ve bunun sonucunda daha çok öğrenmektedirler.

McCroskey ve Teven (1999)'e göre, öğretim elemanı inanılrlılığı yeterlilik/uzmanlık, güvenilirlik/karakter ve iyi niyet/algılanan ilgi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Öğretim elemanının sınıf içi ve sınıf dışındaki iletişim davranışları, öğrencilerin öğretim elemanlarını yeterli, güvenilir ve iyi niyetli olarak algılamalarını sağlayan yollardan biridir (Myers ve Bryant, 2004; akt. Teven ve Herring, 2005). Buna göre öğrencilerin öğretim elemanlarını inanılır olarak algılaması için öğretim elemanlarının ders verdikleri alanda yeterli bilgiye sahip olmaları, bu bilgilerin doğru olarak algılanması ve öğrenilmesi için güvenilir olmaları ve öğrenciye karşı iyi niyetli olduklarını göstermeleri gereklidir.

2.1.6.4.1. Öğretim elemanının yeterliliği / uzmanlığı

Üniversiteler eğitim verdikleri alanlarda bilgili oldukları ve çok iyi öğrettikleri ile ünlü olmak isterler. Üniversite öğrencileri ise, ders aldıkları öğretim elemanlarının eğitim verdikleri alanlarda bilgili olmalarını ve çok iyi öğretmelerini yani öğretim elemanlarının yeterli olmalarını isterler (Obermiller, Ruppert ve Atwood, 2012).

Öğretim elemanının yeterliliği, öğretim elemanının ders verdiği alandaki algılanan bilgisi, tecrübesi (Frymier ve Thompson, 1992; McCroskey, 1998; akt. Chory, 2007) ve anlattığı konuda bilgi verirken ne derece rahat ve güvenli olduğuna (Freeman, 2011) dair algı şeklinde tanımlanabilir. Yeterli olarak algılanan öğretim elemanlarının zeki, nitelikli, bilgili ve akıllı oldukları düşünülmektedir (McCroskey, 1992; McCroskey ve Young, 1981; akt. Myers, 2001).

Yeterli olarak algılanan öğretim elemanları zor konuları iyi anlatır, öğrencilerin sorularını cevaplama yeteneğine sahiptir, iyi sınıf yönetimi becerilerine sahiptir ve etkili iletişim kurar (Teven ve Hanson, 2004). Bir öğretim elemanının uzmanlığı yani yeterliliği kısmen öğretim elemanının ne şekilde iletişim kurduğu ile ilişkilidir (Martin, Chesebro ve Mottet, 1997). Ders verdikleri alanda yeterli bilgiye sahip olarak algılanan öğretim elemanları daha etki sahibi ve daha inanılır olarak algılanmaktadır (Booth ve Butterfield, 1992; akt. Martin, Chesebro ve Mottet, 1997). Öğrenciler, öğretim elemanlarını yeterli olarak algılamadıklarında, öğretim elemanı tarafından verilen bilgiyi reddetme eğilimi göstermektedirler (Hurt ve diğerleri, 1977; akt. Freeman, 2011).

Öğretim elemanı inanılabilirliği algısının ilk boyutu olan öğretim elemanının yeterliliği, öğrencilerin öğretim elemanını ne kadar bilgili ve uzman olarak algıladığıdır. Öğretim elemanının öğrenciler tarafından yeterli olarak algılanması öğrenimin gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır çünkü öğrenciler yeterli olarak algılamadığı öğretim elemanlarının verdiği bilgilere güvenmemekte ve bunun sonucu olarak bu bilgileri dinlememeyi tercih etmektedirler. Bu durum ise öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

2.1.6.4.2. Öğretim elemanının iyi niyeti / algılanan ilgisi

İyi niyet olarak da bilinen algılanan ilgi (McCroskey ve Richmond, 2000; McCroskey ve Teven, 1999; akt. Myers, 2001), öğretim elemanının öğrencinin iyi oluşuna ilgi göstermesine dair algı olarak tanımlanabilir (McCroskey, 1992; akt. Myers, 2001). Teven and Hanson (2004)'e göre, iyi niyetli olarak algılanan öğretim elemanları,

öğrencilerini önemsediklerini onlara iletirler ve onlara karşı iyi davranırlar. İyi niyetli öğretim elemanları anlayışlı, empatik, iletişimde yanıt veren, öğrencilerin çıkarlarını düşünen ve öğrenci merkezlidir (McCroskey, 1992; Teven ve McCroskey, 1997; akt. Myers, 2001).

Öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi hakkındaki varsayımlardan biri de öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin davranışlarını etkilediğidir. O zaman öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerine ne kadar ilgi gösterdiklerini algıarlarsa, o kadar derse dikkatlerini verecek ve ders konularını öğrenme eğilimi içinde olacaklardır (Teven ve McCroskey, 1997).

Öğrenciler, öğretim elemanlarını öğrenmeleri ve gelişimlerine karşı ilgisiz olarak algılsa, sınıf dışında öğretim elemanları ile iletişim kurmama eğilimi göstermektedirler. Bunun sonucunda ise öğretim elemanlarının öğrettiği konu hakkında yardıma veya daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyduklarında problemler yaşamaktadırlar (Freeman, 2011).

Öğrencilerin öğretim elemanlarının kendilerinin iyi olmasını veya mutluluğunu önemsediklerini algılamalarını sağlayan üç faktörün empati, anlayış ve cevap verme (duyarlılık) olduğuna inanılmaktadır (McCroskey, 1992; Finn ve diğerleri, 2009; akt. Freeman, 2011). Empati, bir durumu bir başkasının bakış açısından görebilme ve nasıl hissettiğini hissedebilmek olarak tanımlanmaktadır (Teven ve McCroskey, 1997). Bir başka deyişle bireyin kendini diğer bir bireyin duyguları ile özdeşleştirmesidir. Bir birey diğer birey ile aynı fikirde olmasa bile diğer bireyin görüşünü anlamakla kalmayıp bu görüşün geçerliliğini de anlayabiliyorsa, diğer birey bireyin kendine ilgi gösterdiğini düşünür. Bazı öğretim elemanları eğitimsel durumları öğrencilerin bakış açısından görmeyi becerebilir bir başka deyişle onların sınıftaki eğitim yaşantılarını anlayabilir yani öğrencileri ile empati kurabilir (McCroskey, 1992). Öğretim elemanlarının öğrencileri ile empati kurması öğrencilerin öğretim elemanlarını iyi niyetli olarak algılaması açısından önemlidir.

Anlayış bir bireyin diğer bir bireyin düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını bilmesidir. Öğretim elemanları öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve problemlerine hızlı bir şekilde tepki veriyorlarsa, öğrencilerine karşı dikkatli iseler ve onların söylediklerini

dinliyorlarsa duyarlılık gösteriyorlar demektir (McCroskey, 1992). Üniversite derslerinde, öğretim elemanı ve öğrenci etkileşimi öğrenci başarısı açısından önemlidir. Bu anlamda öğrencilerinin başarılı olmasını isteyen öğretim elemanları onlara karşı iyi niyetli olduklarını göstermek için öğrencilerine karşı anlayışlı, duyarlı olmalı ve empati göstermelidirler.

Öğretim elemanı inanılrlığı algısının ikinci boyutu olan öğretim elemanının iyi niyeti, sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanını kendilerine karşı iyi niyet gösteriyor olarak algılaması, dikkatlerini derse daha çok vermelerine ve bunun sonucunda ise daha çok öğrenmelerine neden olmaktadır.

2.1.6.4.3. Öğretim elemanının güvenilirliği / karakteri

Güvenilirlik olarak da bilinen karakter (Thweatt ve McCroskey, 1998) bir insanın iyi olması özellikleri ile bağdaştırılmaktadır (Frymier ve Thompson, 1992; akt. Myers, 2001). Öğretim elemanı güvenilirliği, öğretim elemanının öğrenciler tarafından iyi, güvenilir (Frymier ve Thompson, 1992; akt. Chory, 2007), dürüst, vefalı (Freeman, 2011), kibar ve sorumluluk sahibi olarak algılanması olarak tanımlanabilir (McCroskey, 1992). Öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinde kendilerine güvenilebileceğini gösteren öğretim elemanları yüksek karakterli veya güvenilir olarak algılanmaktadır. Öğrenciler öğretim elemanlarının dürüst olmadığına inandıklarında ise öğretim elemanlarını düşük karakterli veya güvenilmez olarak algılamaktadırlar (Martin, Chesebro ve Mottet, 1997).

Yüksek güvenilirliğe sahip olan öğretim elemanları verdikleri notlar için rasyonel açıklamalar yaparlar, anında geri dönüt verirler, adil davranırlar, öğrencileri utandırmazlar veya onlara hakaret etmezler. Öğrenciler öğretim elemanlarının güvenilir olmadığını algılıyorsa, öğretim elemanı inanılrlığı algıları daha düşük olacak (Teven ve Hanson, 2004) ve öğretim elemanının verdiği bilgilere güvenme konusunda tereddüt göstereceklerdir (Hurt ve diğerleri, 1977; akt. Freeman, 2011).

Öğretim elemanının inanılrlılığı ve bunun sınıftaki çıktıları, öğretim elemanı - öğrenci ilişkilerinin bireylerarası doğası kapsamında düşünülebilir. Frymier ve Houser (2000; akt. Chory, 2007) yaptıkları araştırmada, on maddelik iletişim becerilerinden oluşan bir listede gönderge (karizma) ve benlik-destekleyici becerilerinin etkili öğretim açısından öğrenciler tarafından en önemli iki beceri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eğitim düzeyine bağlı olarak, kaynak inanılrlılığını başarmak zor olabilir. Küçük yaştaki çocuklar tüm öğretmenlerin yeterli ve güvenilir olduğunu düşünürler. Fakat çocuklar büyüdükçe öğretmen daha az güvenilir hale gelmektedir aynı şekilde öğrenciler eğitim basamaklarında yukarı doğru çıktıkça öğretmenlerin yeterlilikleri daha çok sorgulamaktadır (McCroskey, 1992). Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim basamağının en üst seviyesini oluşturan üniversite sınıflarında öğrenciler tarafından güvenilir olarak algılanmaları konusunda dikkatli olmaları gerektiği söylenebilir.

Güvenilirlik ve yeterlilik algılarının birbirlerinden bağımsız olarak değiştikleri bulunmuştur (McCroskey, 1992). Öğretim elemanları yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyet boyutlarına değişik düzeylerde sahip olabilirler, fakat sadece bu üç boyutun hepsine yüksek seviyede sahip olan öğretim elemanları inanılır olarak algılanmaktadır (McCroskey, 1992; akt. Myers, 2001). Öğrencileri tarafından yeterli, güvenilir ve iyi niyetli olarak algılanan öğretim elemanları yüksek inanılrlılığa sahiptir (Glascock ve Ruggiero, 2006).

Öğretim elemanı inanılrlılığı algısının üçüncü boyutu olan öğretim elemanının güvenilirliği, sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanını güvenilir olarak algılaması, öğretim elemanının verdiği bilgilere güvenmelerine ve bunun sonucunda ise daha çok öğrenmelerine neden olmaktadır

2.1.7. Öğretim elemanı imajının etkileri

Öğretim elemanının imajı öğretim elemanının öğrenciler ile olan iletişimi üzerindeki etkileri açısından büyük bir öneme sahiptir (McCroskey, 1992). Öğretim

elemanı imajının etkileri seçici etkiye maruz kalma, seçici dikkat, seçici algı, seçici bellek ve seçici hatırlama olarak sıralanabilir.

2.1.7.1. Seçici etkiye maruz kalma

Seçici etkiye maruz kalma sosyal alanlarda çalışan bilim adamlarınca iletişim sürecinin etkilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sears ve Freedman, 1967). Seçici etkiye maruz bırakma hedef kitlede veya alıcılarda sistematik etkileme eylemi için kullanılmaktadır (Surlin ve Gordon, 1976).

Sears ve Freedman (1967)'e göre, bireyler kendi görüşleri ile fikir birliğinde olan iletişimlere kendilerini maruz bırakmayı tercih ederler. Bunun sonucu olarak bireylerin kendi görüşlerini destekleyen materyalleri aradıkları ve kendi görüşlerini desteklemeyen materyallerden kaçındıkları, bir başka deyişle bu teori bireylerin önceki düşüncelerini destekleyen bilgiler aradığını ve uyumsuz bilgilerden kaçındığını ileri sürmektedir (Barlett, Drew, Fahle ve Watts, 1974).

Seçici etkiye maruz kalma davranışını açıklamaya çalışan bir başka yaklaşım ise uyumsuzluk teorisidir ve seçici etkiye maruz kalma araştırmalarının çoğu uyumsuzluk teorisi çerçevesi içinde yürütülmüştür (Festinger, 1957; Frey, 1986; akt. Fischer ve diğerleri, 2011). Festinger (1957; akt. Lavine, Lodge ve Freitas, 2005) seçici etkiye maruz kalmanın veya gerekçeli akıl yürütmenin (güdülenmiş muhakeme) etkilerinin bireyler uyumsuz bilginin kabul edilmesi ile ilişkili bilişsel uyumsuzluğu azaltma girişiminde bulunduğu ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Uyumsuzluğun ortaya çıkışı kaçınılan ve hoş olmayan psikolojik bir durum olduğundan, bireyler bu durumu azaltmaya çalışmak için güdülenirler. Bunu başarmanın yollarından biri bireyin kendini seçici olarak kararla uyumlu bilgiye maruz bırakması ve kararla uyumsuz bilgidan kaçınmaya çalışmasıdır (Frey, 1986; akt. Fischer ve diğerleri, 2011).

Seçici etkiye maruz kalma davranışını açıklamaya çalışan üçüncü bir yaklaşım ise katılım veya ego-katılımı olarak da bilinen sosyal değerlendirme teorisidir. Bu teori, bireylerin bazı konuları kendi kişisel çıkarları ile direk ilgili görmeleri sebebiyle, bu konular ile yoğun ve bireysel olarak ilgilendiklerini belirtmektedir. Bu durum eğitim

ortamlarında da görülmektedir. Örneğin, öğrenciler kendi çıkarları ile ilişkili belirli bir işe hazırlanmaya yardımcı olan bir dersle yoğun bir şekilde ilgileniyorlarsa, bu bölge dışında kalan diğer derslerden kaçınmaya çalışırlar (McCroskey ve Wheelless, 1976). Öğretim elemanlarının derslerde verdikleri bilgileri öğrencilerin çıkarları ile bütünleşecek şekilde aktarması veya en azından öğrenci algılarının bu şekilde yönetilmesi öğrenimin etkililiği açısından önemlidir.

Seçici etkiye maruz kalma davranışını açıklamaya çalışan dördüncü yaklaşım bireylerin kendilerini yeni bilgiye maruz bırakmalarının zaman ve harcanan çaba açısından bazı maliyetler gerektirdiğini ileri süren maliyet-değer teorisidir. Bireyler kendilerini çok maliyetli olmayan ve aynı zamanda belirsizliği azaltmaya hizmet eden bilgiye maruz bırakırlar. Buna göre bireyler elde edecekleri bilgileri kendilerine olan maliyeti yani harcayacakları çaba ve bu bilginin değeri yani belirsizliği azaltma derecesi konusunda değerlendirdikten sonra kendilerini bu bilgilere maruz bırakırlar. Bireyler etkin bir şekilde kullanabileceği bilgiye nazaran elde edilebilir bilgiye sahip olma kavramı içinde hareket eder (McCroskey ve Wheelless, 1976). Bu anlamda öğretim elemanlarının eğitimin etkililiği açısından maliyet-değer teorisine dikkat etmesinde fayda vardır.

Öğrenciler olumlu bir imaja sahip olarak algıladıkları öğretim elemanları ile kendilerini iletişimin etkilerine maruz bırakma eğilimi gösterirler. Bu şu anlama gelmektedir, daha büyük bir ihtimalle olumlu bir imaja sahip olarak algıladıkları öğretim elemanının verdiği derse kayıt olacaklar, derse devam edecekler, öğretim elemanını daha kolay görecekları ve duyacakları yere oturacak ve sınıf dışında öğretim elemanı ile iletişim kurmaya çalışacaklardır (McCroskey, 1992). Öğretim elemanı imajını oluşturan faktörlerin başında gelen öğretim elemanı inanılrlığı, öğrencilerin kendini öğretmen tarafından verilen bilgilerin seçici etkisine bırakmasını ve bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilemektedir.

2.1.7.2. Seçici dikkat

İnsan sınırlı bir bilgi işlem sürecine sahiptir ve insanın bilişsel kaynaklarını en etkili şekilde kullanabilmesini sağlayan mekanizmalardan en önemlisinin dikkat olduğu söylenebilir (Soysal, Yalçın ve Can, 2008). Dikkat bireyin duyu organlarını kullanarak farkında olduğu olgusal çevresinde ortaya çıkan uyarıcıya zihinsel alıcılarını yönlendirmesi (Eyesenck ve Keane, 2000; akt. Soysal, Yalçın ve Can, 2008) veya bireyin görme, işitme, dokunma, tatma gibi duyu organlarının yöneldiği olay veya nesneden, en uygun uyarıcıyı alacak şekilde hazır olması (Başaran, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Dikkat sistemi, organizmanın dış uyarıcıya iç adaptasyonunu sağlamak amacıyla gerekli kaynakları ayırarak ve filtre ederek işler (San Luis, Lopez De La Llave ve Perez-Llantada, 2013). Bireyler dikkatlerini bir boyuttan diğerine etkili bir şekilde çevirebilir (Meiran, Dimov ve Ganel, 2013). Seçici dikkat bireyin dikkati dağılmadan alakalı olan konu üzerinde yoğunlaşarak alakalı olan bilgiyi seçmesi olarak tanımlanmaktadır (San Luis, Lopez De La Llave ve Perez-Llantada, 2013). Seçici dikkat, alakalı bilgiye dikkat etmeyi ve alakasız konuyu dikkate almamayı öğrenmektir (Bhatt ve Quinn, 2011; akt. Goldstone, Son ve Byrge, 2011) veya bireyin verilen bir görev hakkında daha ilgili olan bilgiyi ilgisiz olandan ayırabilme yeteneğidir (Blumberg ve Torenberg, 2005). Performans-odaklı, sürekli ve odaklanmış bir şekilde uyarıcının seçilmesi olarak tanımlanan (Tine ve Butler, 2012) seçici dikkat sürecinde birey kendisi için kritik öneme sahip olan özellikleri seçer (Soysal, Yalçın ve Can, 2008).

Seçici dikkat süreçleri bireylerin edindikleri bilginin türünü ve oranını etkiler. Bilim adamları bireylerin bir süre neye dikkat ediyorsa onun anlaşıldığı ve hatırlanıldığını ayrıca dikkatin etki ve iknayı kolaylaştırdığını ileri sürmüşlerdir. Bireylerin dikkatini vermediği bir mesaj tarafından ikna edilmeleri zordur (McCroskey ve Wheelless, 1976). Buna göre seçici dikkatin alıcıların ikna edilmesi olarak tanımlanan kaynak inanılrlığının önemli faktörlerinden biri olduğu söylenebilir.

Seçici dikkat hemen hemen tüm öğrenme süreçlerinde temel ilkelerden biridir (Yu, Zhong ve Fricker, 2012). Öğrenciler olumlu bir imaja sahip olarak algıladıkları öğretim elemanlarının söylediklerine büyük bir ihtimalle daha fazla dikkat göstereceklerdir. Bir başka deyişle, öğretim elemanının imajı, öğrencilerin kendilerini öğretim elemanının seçici dikkatine bırakmasında belli başlı faktörlerden biridir

(McCroskey, 1992). Bu anlamda, öğretim elemanın imajını oluşturan faktörlerden biri olan öğretim elemanı inanılrlığı öğrencilerin dikkatini etkilemek suretiyle öğrenim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde büyük bir role sahiptir.

2.1.7.3. Seçici algı

Algılama insanoğlunun içinde yaşadığı dünyanın sübjektif bir görüntüsü (İnceoğlu, 2010) veya bireyin iç ve dış çevresinden gelen uyarıcıları tanıyıp, yorumlayıp anlamasıyla bunların bilincine varması olarak tanımlanabilir (Başaran, 2005). Bireyler çevrelerindeki olay, olgu ve kavramlara ilişkin bilgilere algılama yoluyla ulaşırlar. Algılar bilgi edinme sürecidir ve duyumlar kullanılarak oluşturulur. Bireyler algısal özelliklerine bağlı olarak çevrelerinden gelen uyarınları algılama süreci sonunda kendileri için anlamlı bir hale getirirler (Siegel, 2006; Smith, 2002; Demirel ve Ün, 1987; akt. Erişti, Uluuysal ve Dindar, 2013). Bireyin algılama sürecinde daha önce aldığı eğitim, içinde toplumsallaştığı kültürel çevre, örf, adet, gelenekler ve inançları yönlendiri bir role sahiptir ve bu etkenler ayrıca bireylerarası ilişki ve etkileşimini de büyük ölçüde etkiler. Bireylerin çevrelerini bu şekilde kendilerine özgü algılama eğilimleri seçimleyici veya seçici algılama olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2010). Buna göre, bireyler birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarından aynı uyarıcıya dair farklı algısal özellikler gösterebilirler. İçinde bulunduğu çevre ile algılayıcıları ve efektörleri (etkileyicileri) aracılığı ile etkileşimde bulununan insan genellikle algısal sınırlamaların sıkıntısını çeker. Bireyin çok fazla duyumsal veriye sahip olması durumunda yani algılayıcılar çok fazla ham veri sağladığında, birey hepsini birden aynı anda işleyemez. Bunun sonucu olarak birey sadece belli özellikleri işleyen sınırlı işlemsel kaynakları üzerine odaklanmak için seçici algıyı kullanır (McCallum, 1996).

Öğrenciler olumlu bir imaja sahip olarak algıladıkları öğretim elemanlarının söylediklerini büyük bir ihtimalle daha doğru yani istendik bir şekilde algılayacaklardır (McCroskey, 1992). Öğretim elemanı imajını oluşturan unsurların başında gelen öğretim elemanı inanılrlığı, öğrencilerin seçici algısını etkileyen faktörlerden biri olarak öğrencilerin öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilemektedir.

2.1.7.4. Seçici bellek

Bellek algıların ve kavramların simgelenerek yerleştirildiği, düşünme ve kararlaştırma gerektiğinde bunların çağrıldığı bilişsel bir güçtür (Başaran, 2005). İnsan belleği duyu organları aracılığı ile elde ettiği bilgiyi depolayan ve bunu istendiğinde geri getirmek üzere çalışan bir düzenek olarak tanımlanabilir. Bilgi işleme kuramına göre bellek; farklı yapısal birimlere sahip olmakla birlikte birbirine bağlı parçalardan oluşan zihinsel bir örüntü olarak tanımlanmaktadır (Bayındır, 2006). Hafıza veya bellek genellikle öğrenme için açık ve kapalı sistemlerin birbirlerine bağlanmış bölümlerinin bir bütünü olarak ifade edilir (Schacter ve Tulving, 1994; akt. Jamieson, Holmes ve Mewhort, 2010). Öğrenciler olumlu bir imaja sahip olarak algıladıkları öğretim elemanlarından öğrenmeyi daha fazla isterler ve böyle bilgilerin olumlu ve değerli olduğunu düşünürler. Bunun sonucu olarak böyle öğretim elemanlarından aldıkları bilgileri belleklerinde tutmak için daha fazla gayret gösterirler (McCroskey, 1992). Seçici belleğin öğrencilerin sınavlarda göstereceği başarı üzerinde de etkisi olduğu söylenebilir. Bireyin belleğinin zihinsel modelinin karmaşıklığı ve doğruluğu, bireyin belirli bir sınavda göstereceği performansı tahmin etmede önemli bir role sahiptir (Schwartz, Benjamin ve Bjork, 1997; akt. Kornell ve Bjork, 2009). Öğretim elemanı imajını oluşturan faktörlerden biri olan öğretim elemanı inanılabilirliğinin öğrencilerin öğretim elemanının verdiği bilgileri öğrenme ve bu bilgileri belleklerinde tutma isteğini önemli şekilde etkilediği söylenebilir.

2.1.7.5. Seçici hatırlama

Hatırlama bir seçim sürecidir (Wimber, Rutschmann, Greenlee ve Bäuml, 2008). Seçici hatırlama, anımsama doğruluğu hatırlanacak maddelerin sayısı ile belirlendiğinde ve unutulacak maddelerin sayısından bağımsız olduğunda ortaya çıkar (Bray, Hersh ve Turner, 1985). Bjork (1972; akt. Bray, Hersh ve Turner, 1985) seçici hatırlamanın iki faktöre bağlı olduğunu bulmuştur. Birinci faktör, hafızadaki unutulacak maddelerin ve hatırlanacak maddelerin fonksiyonel ayrımı olarak açıklanan ayırım faktörüdür. İkinci faktör ise tüm maddelerin unutma işareti belirinceye kadar tekrarlandığı seçici tekrarlama stratejisidir.

Bilgiyi hatırlama karışık bir süreçtir. Sağlıklı bireyler hoş olmayan anıları hafızalarında çok uzaklara iter tam tersine hoş olan anılar defalarca tekrarlanır. Olumlu bir imaja sahip olan öğretim elemanından öğrenmek genellikle olumlu bir yaşantı olduğu için böyle anıların öğrenci tarafından hatırlanma ihtimali yüksektir. (McCroskey, 1992). Öğretim elemanı imajını oluşturan unsurların başında gelen öğretim elemanı inanılabilirliği, öğrencilerin seçici hatırlama sürecini etkileyen faktörlerden biridir ve bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlamasında önemli bir role sahiptir.

2.2. Sınıfta Adalet

Aşağıda adalet kavramı, örgütsel adalet, örgütsel adalet teorileri, sınıfta adalet, sınıfta adaletin boyutları ve eğitim kurumlarında adaletin sağlanmasında yöneticilerin rolü hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Adalet kavramı

Adalet özlemi insanların en eski özlemlerinden biridir (Kuçuradi, 2001). ve insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (Özgan ve Bozbayındır, 2011). İnsanoğlu tarihin başlangıcından beri mutluluğunun ve özgürlüğünün adalete bağlı olduğunu düşünerek, her yerde ve her şekilde adaletin gerçekleşmesini istemiş ve bunu sağlamak için çalışmıştır. Bununla paralel olarak, adaletin ne olduğu ve nasıl sağlanacağı konusunda da çok farklı fikirler ortaya atılmıştır.

Adalet kavramı, İ.Ö 1700'lü yıllarda halka ilan edilen en eski kanun olan Hammurabi Kanunlarında da yer almıştır (Karaeminoğulları, 2006). Yunan düşüncesi başlangıçta adalet kavramını, adaletsizlik kavramına dayandırarak açıklamaya çalışmıştır. Fakat bu yöntemin adalet kavramını açıklayacak bir özellikte olmadığı açıktır. Çünkü Yunan düşüncesi başlangıçta adalet, ahlak ve hukuk kavramları arasında bir ayrım yapmamış ve bazen adaleti iyilik sevgisi olarak değerlendirmiştir (Güriz, 2001). Yunan filozoflarının da adaleti farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir.

Socrates (Buchanan, 1977; akt. Halliday, 2004)'e göre adalet gerçeği söylemek ve borçlarını ödemek iken Plato ve Aristo adaletin insan topluluklarının özü olduğunu öne sürmüşlerdir (Wenzel, 2002). Plato adaletin bir fikir olduğunu (Kuçuradi, 2001) ve adaletin her bireyin sahip olduğu yeteneklerine göre, kendi yaşam süresi içinde kendine düşeni yapması olduğunu ileri sürmektedir (Güriz, 2001). Aristo'ya göre, adalet, karakter erdeminin bir parçasıdır (Winthrop, 1978) ve diğer tüm faziletleri kapsayan, yasalara itaatle ortaya çıkan en tamamlanmış ve en mükemmel bir fazilettir ve aynı zamanda insan davranışlarının doğru olup olmadığını gösteren en önemli ilkedir (Topakkaya, 2009). Ünlü bir Romalı hukukçu olan Ulpian ise adaleti "herkese payına düşeni vermek konusunda sürekli olarak ve sonsuz çaba harcanması" olarak nitelmiştir (Güriz, 2001).

18. yüzyıl Avrupa aydınlanmasında adalet kavramının üzerinde yoğun bir şekilde durulduğu görülmektedir (Karaeminoğulları, 2006). 19. Yüzyıla gelindiğinde sosyal bilimler hızla felsefe alanından kopmuş ve bu kavram artık sadece felesefeyi ilgilendiren bir kavram olmaktan çıkarak siyasal bilimler alanı içinde görülmeye başlanmıştır (Topakkaya, 2009). 19. ve 20. yüzyıllarda ideal toplumsal düzen arayışları içerisinde, önce özgürlüğü ve eşitliği ele alan yaklaşımlar ortaya çıkmış fakat her iki kavramın ihtiyaçlara tam olarak cevap veremediği anlaşıncaya, yeni bir ideal düzen arayışı içinde adalet temeline dayanan devlet anlayışı ortaya çıkmıştır (Karaeminoğulları, 2006). Rousseau (1941; akt. Güriz, 2001)'e göre ise adaletin temel niteliği karşılıklıdır.

Adalet en genel anlamıyla "hakka uygunluk, haklı ile haksızın ayırt edilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Titrek, 2009b). Adalet, bireylerin haklarını, düşüncelerini ve çıkarlarını güvence altına almak, insan onurunu korumak, insan özgürlüklerini sağlamak üzere kullanılan bir terimdir (Karaeminoğulları, 2006). Türk Dil Kurumu'na göre ise adalet kelimesi, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk anlamında kullanılmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, 2015). Buna göre adalet bireylere çabaları karşısında haklarına düşeni doğru bir şekilde vermek olarak tanımlanabilir.

İnsanların toplu yaşama geçmeleri ile birlikte, tarihin her döneminde bilim adamları "sosyal adalet"le ilgilenmişlerdir (Yürür, 2008). Adalet kavramının sosyal yaşamdaki etkisini değerlendirebilmek için İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden

başlanabilir. Birleşmiş Milletler, 1948 yılında tüm dünya insanların temel hak ve özgürlüklerini belirlemek ve üye devletlerce onaylanmasını sağlamak amacıyla İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini hazırlamıştır. 30 maddeden oluşan bu bildirgede insan hak ve özgürlüklerinin farklı boyutları ele alınmıştır. Ancak, burada sadece eğitim ve sosyal adalet ile ilgili olanlar üzerinde durulacaktır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesi doğrudan eğitim ile ilgilidir.

Tan (2006, 15-16) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. Maddesini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Bu maddeye göre;

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirme ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, eğitim hakkı, eğitim fırsatı, temel değerler eğitimi gibi konuları vurgulamıştır. Konuyu eğitimde sosyal adalet açısından değerlendirmek için bildirgenin ilk iki maddesini incelemekte yarar görülmektedir:

Madde 1

Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.

Madde 2

Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Ayrıca ister bağımsız olsun, ister vesayet altında veya özerk olmayan ya da başka egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke yurttaşı olsun, bir kimse hakkında, uyruğunda bulunduğu devlet veya ülkenin siyasal, hukuksal veya uluslararası statüsü bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin birinci ve ikinci maddeleri eğitimle ilgili olan 26. Maddeyle birlikte değerlendirildiğinde eğitimin hiçbir ayırım yapılmadan bütün bireyler için temel bir hak olduğu ve her ne sebeple olsun kimsenin eğitim görme hakkından yoksun bırakılamayacağını ifade etmektedir (Tan, 2006).

Toplum örgütlenmesinde adaletin rolünün anlaşılmasıyla, bu konuda çok sayıda bilim dalında araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Pek çok farklı disiplinden sosyal bilimci -siyaset bilimciler, iktisatçılar, sosyologlar, teologlar, psikologlar adalet kavramının anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Karaeminoğulları, 2006). Adalet kavramının sorgulandığı yerlerin başında örgütler gelmektedir ve bunun sonucu olarak örgütsel adalet kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumları da eğitim örgütleri olduğundan, sınıfta adaletin temel kavramları örgütsel adaletle dayanmaktadır. Bu anlamda sınıfta adaletin açıklamasından önce örgütsel adaletin açıklanmasında fayda vardır. Aşağıda örgütsel adalet hakkında genel kavramlar verilecektir.

2.2.2. Örgütsel adalet

İnsan yaşadığı her yerde sürekli bir adalet arayışı içindedir ve bu sosyal hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır (Töremen ve Tan, 2010). Rawls (1958) adaleti sosyal örgütlerin birinci sırada yer alan erdemi olarak tanımlamaktadır. Örgütlerde bireylerarası etkileşim sonuçlarının önem kazanmaya başlamasıyla birlikte sosyal adalet kavramı ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak, örgüt içinde gelişen ilişkilere bağlı

olarak beliren her türlü çıktının, ödül ve cezanın adil dağıtımını ifade eden örgütsel adalet (organizational justice) kavramı geliştirilmiştir (Kaya, 2011). Örgütsel adalet kavramı örgütsel davranışın anlaşılması ve tahmin edilmesi açısından önemlidir (Hartman, Yrle ve Galle, 1999).

Örgütsel adalet araştırmaları son otuz yılda gelişme göstermiştir (Ambrose ve Schminke, 2003). Greenberg (1987; akt. Greenberg, 2009) bireylerin adalet algıları üzerine odaklanan bir grup sosyo-psikolojik ve sosyolojik teorinin örgütlere uygulanabilirliğini göstererek, örgütsel adalet terimini tanımlamıştır. Örgütsel adalet terimi iş yerinde adaletin rolünü tanımlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır (Greenberg, 1987; akt. Greenberg, 1990). Örgütsel adalet, işgörenin örgüt çalışanları ve örgüt lideri tarafından kendisine ne derece adil davranıldığına dair algısı (Skarlicki ve Latham, 1996) ve bu algıların işle ilgili diğer değişkenleri nasıl etkilediğidir (Moorman, 1991).

Donovan, Drasgow ve Munson (1998; akt. Titrek, 2009b) örgütsel adalet davranışlarının, yöneticilerle ilişkiler ve çalışanlararası ilişkiler olarak iki boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler ile ilişkiler, örgütte uygulanan örgütsel adalet davranışlarının ne şekilde uygulandığı ve ne derece adil olarak algılandığı, çalışanlararası ilişkiler ise, çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri üzerine odaklanmaktadır.

Sosyal psikoloji adalet araştırmaları konusunda zengin bir tarihe sahiptir. Sosyal psikologlar neyin adil neyin adil olmadığını belirleyemese bile insanların adalet hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini ortaya koymaktadır (Skitka ve Crosby, 2003). Sosyal psikologlar araştırmalarını adaletin algıya dayalı olduğu yani adaletin bakanın gözlerinde olduğu savına dayanarak yapmaktadırlar (Cohen, 1986; akt. Greenberg, 1988). Bireylerin adil olmak için yaptığı davranışlar, diğer bireylerin gözünde ifade ettiği anlamla doğru orantılıdır. Buna dayanarak, örgütsel adaletin işgörenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Argon ve Eren, 2004). Örgütsel adalet bireylerin algısına dayanır. İşgörene göre örgütsel adalet, örgütte kendisine ne derece adil davranıldığından ziyade, kendisinin bu davranışı ne derece adil olarak algıladığıyla ilgilidir (Baştürk, 2009). Buna göre örgütsel adalet algısının bireysellik göstermesi sebebiyle kişiden kişiye değiştiği söylenebilir.

Örgütsel adalet, işgörenlerin tutum ve davranışlarını etkilemesi ve örgüt açısından pek çok sonuca neden olması sebebiyle önemli bir örgütsel davranıştır (Özgan ve Bozbayındır, 2011). İş yerinde algılanan adalet, iş görenlerin tutumlarını ve davranışlarını etkilemektedir (Beugre ve Baron, 2001). Yapılan araştırmalar örgütsel adaletin örgütte pek çok etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Örneğin, Folger ve Konovsky (1989) yaptıkları araştırmada dağıtım adaleti ile ücretten tatminin ilişkili olduğunu, prosedür adaletinin ise yöneticiye güven ve örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Cohen-Charash ve Spector (2001; akt. Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007) yaptıkları araştırmada işgörenlerin kendilerine adil davranan yöneticilere karşı daha fazla bağlılık duyduklarını ortaya koymuşlardır. Bir yöneticinin adil olarak algılanması onun inanılabilirliğini artırabilir, adil olarak algılanan bir yönetici aynı zamanda güvenilir bir yöneticidir (Greenberg, 1988). Örgütsel adalet iş performansını da etkilemektedir. Zapata-Phelan, Colquitt, Scott ve Livingstone (2009) yaptıkları araştırmada prosedür adaletinin iş performansını yordadığını bulmuşlardır. Örgütsel adalet, aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışı ile de ilişkilidir. Organ (1988;1990; akt. Skarlicki ve Latham, 1996)'nın yaptığı araştırmalarda işgörenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışını büyük oranda etkilediği bulunmuştur. Daileyl ve Kirk (1992), yaptıkları araştırmada işgörenlerin işten ayrılma niyetleri ile prosedür adaleti algılarının yüksek oranda ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Barnard (1938; akt. Konovsky, 2000) adaleti örgütlerde kooperatif eylemlerin temellerinden biri olarak tanımlamıştır. Cohen-Charash ve Spector (2001; akt. Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007) da yaptıkları araştırmada kendilerine adil davranıldığını algılayan işgörenlerin örgüt politikalarına bağlı kaldıklarını, daha dürüst davrandıklarını ve diğer işgörelere karşı fedakar davrandıklarını ortaya koymuşlardır.

Örgütsel adaletin boyutlarının neler olduğu hakkında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Cropanzano ve Greenberg (1997; akt. Titrek, 2009a) çıkarların (çıktıların) dağıtımını temeline dayalı olarak örgütsel adalet algısının dağıtım adaleti, prosedür adaleti, etkileşim adaleti, ilişkisel adalet ve bilgilendirme adaleti olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ileri sürmektedir. Colquitt (2001) ise, örgütsel adaletin dağıtım adaleti, prosedür adaleti, bireylerarası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere dörde ayrıldığını ileri sürmektedir. Cropanzano, Bowen ve Gilliland (2007) ise etkileşim

adaletinin bireylerarası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ileri sürmektedir. Buna göre;

-Dağıtım Adaleti: Dağıtım adaleti çıktıların adaletine dair algıdır (Homans, 1961; Adams, 1965; akt. Lind, Greenberg, Scott ve Welchans, 2000).

-Prosedür Adaleti: Prosedür adaleti çıktıların belirlenmesinde kullanılan prosedürlerin adaletine dair algıdır (Thibaut ve Walker, 1975; Lind ve Tyler, 1988; akt. Lind, Greenberg, Scott ve Welchans, 2000).

-Etkileşim Adaleti: Etkileşim adaleti bireylerarası davranışların adaletine dair algıdır (Bies and Moag, 1986; Bies, 2001; akt. Lind, Greenberg, Scott ve Welchans, 2000).

-İlişkisel Adalet: İlişkisel adalet grupların davranışları üzerine odaklanır ve bu açıdan bakıldığında, grup-değer modeline dayanır. Adalet, belirli gruplarla kendini tanımlayan bireyler tarafından oluşturulan sosyal kimlikler için saygı olarak tanımlanmaktadır (Lind ve Tyler, 1988; akt. Titrek, 2009a).

-Bilgilendirme Adaleti: Bilgilendirme adaleti işgörenlerin, çıkarların (çıktıların) dağıtımı ve örgütte gelişen olaylar hakkında adil ve dürüst bir şekilde bilgilendirilmesi sürecidir. Bir işin reddedilmesi gibi olumsuz durumlarda, süreç ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi adil ve olumlu bir algı yaratılması olasılığını artırmaktadır (Cropanzano ve Greenberg, 1997; Eker, 2006; Folger ve Cropanzano, 1998; akt. Titrek, 2009a).

Örgütsel adaletle ilgili literatür incelendiğinde çoğu araştırmada örgütsel adaletin genel olarak dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti olmak üzere üç farklı boyutunun olduğu görülmüştür (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Collie, Sparks ve Bradley, 2000; Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007; Tjosvold, Wong ve Wan, 2010; Skarlicki ve Folger, 1997). Buna dayanarak, bu araştırma örgütsel adaletin üç boyuttan oluştuğu kabul edilerek yapılandırılmıştır.

2.2.2.1. Dağıtım adaleti (distributive justice)

Örgütsel adaletin ilk bileşeni dağıtım adaletidir. Dağıtım adaleti, kaynakların (çıktıların) dağılımına odaklanmaktadır. Bu anlamda dağıtım adaleti çıktıların paylaşımının adaletidir (Barrett-Howard ve Tyler, 1986). Örgütteki kaynaklar bazı bireylerin aldığı ve diğerlerinin almadığı ödenek veya çıktılar olarak tanımlanabilir. Dağıtım adaleti tüm iş görenlere aynı şekilde davranılmadığı, iş yerinde paylaşılan çıktıların farklılık gösterdiği gerçeği üzerine odaklanmaktadır (Greenberg, 1987b) ve dağıtım adaleti ancak çıktılar dağıtım normları ile tutarlı olduğunda gerçekleşmektedir (Colquitt, 2001).

İlk dağıtım adaleti teorisi Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Aristo dağıtım adaletinde eşitlik ve fayda özellikleri üzerinde durmuş, 'Nicomachean Ethics' adlı eserinde adil dağıtımın orantılı olması gerektiğini belirterek, adil dağıtımı paylaşımların eşitliği olarak tanımlamış (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007) ve dağıtımda adil olanın faydaya göre yapılması gerektiği konusunda tüm bireylerin hem fikir olduğu görüşünü belirterek adil bir kaynak dağıtımının faydaya göre yapılması gerektiğini ileri sürmüştür (Ross, 1925; akt. Greenberg ve Bies, 1992). Aristo ayrıca, adalet kavramını iki ayrı yönden değerlendirmiş ve dağıtıcı (paylaştırıcı) ve denkleştirici (düzeltici) adaletin birbirinden ayrılması gerekliliği üzerinde durmuştur (Güriz, 2001; Topakkaya, 2009). Dağıtıcı adalet, şeref ve malların paylaşılmasında herkesin sahip olduğu yetenek ve toplum içindeki konumuna göre kendine düşeni almasıdır (Güriz, 2001). Bir başka deyişle dağıtıcı (paylaştırıcı) adaletin ölçütü hakkın ve onurun geometrik bir şekilde bireysel çabaya göre dağıtılmasıdır (Topakkaya, 2009). Denkleştirici (düzeltici) adalet ise, hukuki ilişkilerde taraf olanların eşit muameleye tabii olması, kişisel ve sübjektif durumların dikkate alınmaması gerekliliğidir (Güriz, 2001). Denkleştirici (düzeltici) adalet aritmetik eşitlik yöntemiyle gerçekleşmektedir. Bu adalet türü insanların özgür iradeleriyle yaptıkları antlaşma ile işlevsel olabilmektedir (Topakkaya, 2009). Buna göre, Aristo'nun dağıtıcı ve denkleştirici adalet ilkeleri ile dağıtım adaleti ilkelerinin benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Dağıtım adaleti araştırmacılarına göre, bireyler çıktıların dağıtımını bazı dağıtım kurallarına göre değerlendirmektedirler (Greenberg, 1987a; akt. Meyer, 2001). Dağıtım adaleti literatüründe tanımlanan üç dağıtım kuralı denklik, eşitlik ve

ihtiyaçlardır (Meyer, 2001). Eşitlik işğörenderi katkılarına göre ödüllendirme olarak nitelendirilirken, denklik her bir işğörene yaklaşık aynı ücreti vermek olarak nitelendirilmektedir. İhtiyaç ise bireyin kişisel gereksinimlerine göre fayda sağlamak şeklinde nitelendirilmiştir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

Adalet analizi bireylerin kendilerinin ve diğer bireylerin elde ettiği kâr ve zarar gibi çıktıların (ödüllerin) adil olup olmadığı ile ilgili yargılarını oluşturdukları süreç olarak nitelendirilebilir (Jasso ve Resh, 2002). İşğörenderi örgütte gösterdikleri çaba ve elde ettiklerini (ıktıları), diğer işğörenderi çaba ve ıktıları ile karşılaştırırlar (Barling ve Michelle, 1993; akt. Argon, 2010). Bir bireyin kendi payı ile ilgili değerlendirmesi diğer bir bireyin nasıl ücret aldığı değerlendirmesinden etkilenmektedir (Folger, 1977) ve bunun sonucunda bu sosyal karşılaştırmaların bazıları kaçınılmaz olarak adaletsiz olarak nitelendirilmektedir (Adams, 1965; Walster, Berscheid ve Walster, 1973; akt. Folger, 1977). Buna göre bireylerin dağıtım adaleti algılarınının oluşumunda bireyin kendi girdi ve ıktıları ile diğer bireylerin girdi ve çıktılarını kıyaslaması büyük bir rol oynamaktadır.

Dağıtım adaleti ile ilgili ifadeler Adams (1963; akt. Lansberg, 1989) ve Homans (1961; akt. Lansberg, 1989) tarafından geliştirilen eritlik teorisi çerçevesine dayanmaktadır. Adams (1963; 1965; akt. Greenberg, 1990)'un eritlik teorisine göre, eğer işğörenderi katkıları ve kazanımları (ıktıları) ile kendilerine benzer işğörenderi katkıları ve kazanımlarının oranları erit değilse, daha fazla ücret alan işğören suçluluk, daha az ücret alan işğören ise kırgınlık hissetmektedir. Kırgınlık, mutsuzluk, gurursuzluk veya suçluluk gibi hisler performans ve motivasyon düşüklüğüne neden olabilmekte ya da bilişsel olarak kişinin kendisinin veya diğerlerinin çıktı ve girdilerini değiştirmesine yol açabilmektedir (Baştürk, 2009). Blau (1964; akt. Rubinstein, 1988)'e göre, toplum tarafından yoğun olarak talep edilen hizmetleri karşılamak için kaynaklarının büyük bir bölümünü harcayan bireyler oransal olarak daha yüksek sosyal ödüller almalıdır. Buna göre, dağıtım adaletinin işğörenderi örgütsel davranışlarını ve bunun sonucu olarak örgütün amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi üzerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Dağıtım adaleti, gelecekteki çıktılara dair algıları da etkileyebilir. Örneğin, şu anki çıktılardan memnun olmayan bireyler, gelecekteki çıktılar hakkında endişe

duyabilirler (Brockner, 2010). Buna göre işgörenlerin örgütte gelecekte elde edecekleri çıktılar hususunda dağıtım adaletinin bir rolü olduğu söylenebilir. Bu örgütün hem o anki hem de gelecekteki verimliliği açısından önemlidir.

Karşılıklı yarar sağlanan ilişkileri sürdürmek için yapılan tercihlerin dağıtım adaleti meselelerinin doğasını ve önemini etkilediği bulunmuştur (Austin ve McGinn, 1977; Curtis, 1979; Greenberg, 1978; Lamm ve Schwinger, 1983; Shapiro, 1975; akt. Barrett-Howard ve Tyler, 1986). Bir ailede olduğu gibi yoğun pozitif duyguların olduğu ilişkilerde dağıtım korkusu yoktur ve bunun sonucu olarak adalet daha az önemlidir. Ancak, adalet en fazla bireylerin birbirlerine karşı güçlü duygulara sahip olmadığı fakat birbirlerinin etkileşimlerinden fayda gördükleri orta seviyede duygusal yoğunluğa sahip ilişkilerde önemlidir (Barrett-Howard ve Tyler, 1986). Eğitimin gerçekleştiği yerler olan sınıflar orta düzeyde duygusal yoğunluğa sahip olan yerlerdir ve bu anlamda sınıflarda dağıtım adaletinin önemli olduğu söylenebilir.

Örgütsel adaletin ilk boyutu olan dağıtım adaleti örgütteki çıktıların dağıtımının adaleti üzerine odaklanmaktadır. Bu anlamda dağıtım adaleti sınıfta dağıtım adaletine uygulandığında, sınıfta öğrencilere verilen çıktılar notlar olduğuna göre sınıfta dağıtım adaletinin notların adaletine dair algı olduğu söylenebilir.

2.2.2.2. Prosedür adaleti (procedural justice)

Ambrose, Harland ve Kulik (1991; akt. Mossholder, Bennett ve Martin, 1998) diğer bireylere uygulanan prosedürlerin toplumsal bağlamın önemli yönlerinden biri olduğunu ileri sürmektedirler ve sosyal karşılaştırmaların bireylerin prosedür adaletine ait saptamaları ile ilgili olduğunu bulmuşlardır

Takas olayının gerçekleştiği ortamlarda bireyler sadece her bir bireye verilen çıktının oranını dikkate alarak değil, aynı zamanda dağıtım işleminde kullanılan prosedürleri (yöntemleri) de dikkate alarak durumun adaletini yargılamaktadırlar (Folger, 1977). Prosedür adaleti kaynakların dağıtımında kullanılan prosedürlerin adil olup olmadığı üzerine odaklanır (Greenberg, 1987b). Bir başka deyişle çıktıların dağıtımını hakkında karar verilirken kullanılan yöntemlerin adaletidir (Barrett-Howard ve

Tyler, 1986). Bu yöntemler çoğunlukla terfi, işe son verme, performans ölçütleri, ikramiye veya örgütün sunduğu değerli herhangi bir şey ile ilişkilendirilmektedir (Roch ve Shanock, 2006). Bu doğrultuda, işgörenlerin karar verme ile sonuçlanan resmi örgüt prosedürlerinin adil olup olmadığı ile ilgili düşünceleri prosedür adaleti olarak tanımlanmaktadır (Paterson, Green ve Cary, 2002). Buna göre, prosedür adaleti işgörenlerin çıktılarının dağıtımında kullanılan prosedürlerin adaletine dair algısıdır.

Prosedür adaletinin değerlendirilmesinde, bireyler sürecin yedi özelliğine dikkat etmektedir. Bunlar; yöneticinin motivasyonu, dürüstlüğü ve etik davranışı, temsil edilme fırsatları, kararların niteliği, hataların düzeltilmesi için fırsatlar ve yöneticilerin yanlılığı (Tyler, 1988) şeklindedir. Leventhal, Karuza ve Fry (1980; akt. Brockner ve diğerleri, 1994)'e göre eğer prosedürler tutarlı bir şekilde, kişisel çıkarlar gözetilmeden, doğru bilgi temel alınarak, verilen kararı düzeltme fırsatları sağlanarak, tüm ilgili tarafların çıkarı gözetilerek ve etik standartlar takip edilerek uygulanıyorsa adil oldukları kabul edilir. Tyler ve Wakslak (2004) de adil olarak algılanan prosedürlerin üç bileşenden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunlar; 1) karar-verme sürecinin kalitesi-tarafsızlık ve tutarlılık 2) davranış şekli-saygı ve kıymetle davranılması, bireylerin haklarının kabul edilmesi 3) güvenilirlik, yöneticilerin iyi niyetle ve samimi olarak adil olma isteği ile hareket etmesi şeklindedir. Folger ve Bies (1989) tarafından yapılan araştırmalar örgütlerde karar-verme sürecinde prosedür adaletinin merkezi olarak algılanan yedi faktör ortaya koymuştur. Bunlar, işgörenlerin görüşlerine ilgi gösterilmesi, önyargıların yok edilmesi, karar verme kriterlerinin tüm işgörelere uygulanması, karar verildikten sonra geri dönüt verilmesi, kararlar için gerekçelerin açıklaması, dürüst olunması ve işgörelere nazık ve kibar davranılmasını içermektedir. Buna göre örgütlerde prosedür adaletinin sağlanması için, kullanılan yöntemlerin gerekçelerinin açıklanması ve tutarlı bir şekilde tüm işgörelere tarafsız olarak uygulanması gereklidir.

İşgörelere örgütlerde çeşitli örgütsel işlem ve eylemlerle karşılaşılır ve en kolay prosedür adaleti ile ilgili tutum ve davranışları algılarlar (Tutar, 2007; akt. Berber, 2010). Lind ve Tyler (1988; akt. Folger ve Konovsky, 1989)'a göre, prosedür adaletinin özellikle kurumlar ve otoritelere karşı gösterilen tutumlar üzerinde güçlü etkileri vardır. Prosedür adaleti, örgütsel bağlılık ve yöneticiye güven gibi bir örgütün kurum olarak

değerlendirilmesi çıktılarının önemli bir yordayıcısı olarak da kabul edilmektedir (McFarlin ve Sweeney, 1992). Ayrıca, bireyler prosedür adaletinin adil olduğuna inanıyorlarsa, gelecekte daha uzun vadede istedik çıktılar alacaklarına inanma eğilimi göstermektedirler (Brockner, 2010). Buna göre, prosedür adaletinin işgörenlerin örgütsel davranışlarını ve algılarını etkilediği söylenebilir.

İşgörenlerin örgüte sağladıkları katkılar sonucu olarak elde ettikleri çıktıların dağıtımında kullanılan prosedürlerin adaletine dair algıları bir başka deyişle prosedür adaleti sınıfa uygulandığında, sınıfta prosedür adaletinin notların verilmesinde kullanılan yöntemlerin adaletine dair algı olduğu söylenebilir.

2.2.2.3. Etkileşim adaleti (interactional justice)

Etkileşim adaleti yapısı ilk kez Bies ve Moag (1986; akt. Colquitt, 2001) tarafından nitelendirilmiştir. Etkileşim adaleti, bireylerarası etkileşimin niteliği olarak tanımlanabilir (Cropanzano, Prehar ve Chen, 2002) ve bireylerarası davranış, yönetici ve işgörenler arası iletişim gibi örgüt uygulamalarının bireylerarası yönü üzerine odaklanmaktadır (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Yapılan araştırmalar kibarlık, duyarlılık, ilgi, arkadaş canlısı olmak ve dürüstlük (Clemmer, 1993; akt. Blodgett, Hill ve Tax, 1997), empati ve itimat (Parasuraman ve diğerleri, 1985; akt. Blodgett, Hill ve Tax, 1997), açıklık ve ilgi (Ulrich, 1984; akt. Blodgett, Hill ve Tax, 1997) ve çaba (Mohr, 1991; akt. Blodgett, Hill ve Tax, 1997) gibi öğelerin etkileşim adaleti ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etkileşim adaleti, bireylerarası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere iki özellikten oluşmaktadır. Bireylerarası adalet, işgörelere onurlu, saygılı ve nezaketle davranılması olarak tanımlanırken, bilgisel adalet ilgili bilginin iş görenlerle paylaşılmasıdır (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

Bies ve Moag (1986; akt. Colquitt, 2001)'in etkileşim adaleti için belirlediği kriterler; gerekçelendirme (kararların dayanağını açıklamak), doğru sözlülük (dürüst ve kandırmaya çalışmayan bir yönetici), saygı (kibarlık) ve adap (uygun olmayan hitaplardan ve ön yargılı ifadelerden kaçınmak) şeklindedir. Buna göre iş görenlerin

etkileşim adaleti algılarında yöneticilerin iş görenlere saygılı davranması ve aldığı kararlar için açıklama yapması önemli etkenlerdir.

Etkileşim adaleti algısında, örgütün en yakın ve görünen yüzü olarak yönetici, örgüt prosedürlerinin özelliklerini yansıtan davranışlarıyla önemli bir role sahiptir (Aquino ve diğerleri, 1999; akt. Manrique de Lara, 2006). Bies ve Moag (1986; akt. Roch ve Shanock, 2006) da etkileşim adaletini bireyin prosedürlerin uygulanmasında özellikle yönetici tarafından bireye örgütte nasıl davranıldığına dair adalet ile ilgili duygular olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda, olumlu etkileşim adaleti algısı yöneticiye duyulan güveni artırmaktadır (Tan, 2006).

İşgörenlerin yönetici tarafından kendilerine ne derece saygılı ve kibar davranıldığı ve örgütsel konular hakkında ne derece bilgilendirildiklerine dair algıları olan etkileşim adaleti, sınıfa uygulandığında sınıfta etkileşim adaletinin öğrencilerin öğretim elemanlarının kendilerine ne derece saygılı ve kibar davrandığı ve uygulanan prosedürler hakkında ne derece bilgilendirildiklerine dair algı olduğu söylenebilir.

2.2.3. Örgütsel adalet teorileri

Örgütsel adaletin ne olduğu, ne şekilde gerçekleştiği ve işgörenleri hangi yönlerden etkilediği hakkında teorisyenler tarafından pek çok model ileri sürülmüştür. Aşağıda bu modellerden bazıları kısaca açıklanmıştır.

2.2.3.1. Eşitlik teorisi

Sosyal psikologlar, son elli yıldır sosyal adalet üzerine araştırmalar yapmaktadır. 1960 ve 1970'lerde adalet araştırmalarını yönlendiren temel metafor homo economicustur. Karşılıklı bir takasın gerçekleştiği durumlar ile ilgili olan eşitlik teorisinde (Hoffman ve Kelley, 2000) odak noktası dağıtımdır (Skitka ve Crosby, 2003). Bir başka deyişle, eşitlik teorisi çıktıların ne kadar adil olarak algılandığı, yani dağıtım adaleti üzerine odaklanmaktadır (Adams, 1963; 1965; akt. Cohen-Charash ve Spector,

2001). Dağıtım adaleti kavramının ortaya çıkmasında çıktıların dağıtımı üzerine odaklanan eşitlik teorisyenlerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal karşılaştırma insan sosyal yaşamının merkezinde yer alan bir özelliktir (Buunk ve Gibbons, 2007). Sosyal etkileme süreçleri ve rekabetçi davranışın bazı çeşitleri bireyin öz değerlendirme dürtüsüne dayanmaktadır ve bu tür bir değerlendirme ihtiyacı diğer bireylerle karşılaştırmayı ortaya çıkarmaktadır (Festinger, 1954). Eşitlik teorisine göre, bireylerin sağladıkları katkılar karşılığında aldıkları çıktıları belirlemesi bazı standartlar olmadan mümkün değildir ve bu standartlara referans sağlamak için, bireyler diğer bireylerin girdilerini ve çıktılarını incelerler (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Yani bireyler sosyal karşılaştırmalarda referans olarak kullandığı diğer bireylerin girdileri ve çıktıları hakkında da bilişsel işlemler yaparlar ve bilgi sahibi olurlar (Adams ve Rosenbaum, 1962). Bireyler örgüte sağladıkları katkılarla elde ettikleri kazanımları diğer bireylerle karşılaştırırlar. İş ortamında çıktılar, ücret, statü, işe karşı içsel ilgi ve sigortayı içerir. Girdiler ise, bireyin ne kadar çok çalıştığını, eğitim seviyesini ve iş için genel niteliklerini içerir (Adams, 1965; akt. Lawler, 1968).

Adalet değerlendirmeleri farklı kaynaklara dayanabilmektedir. Çalışma ortamlarında adalet değerlendirmelerinin çoğu içsel ve dışsal karşılaştırma olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. İçsel karşılaştırmalar bireyin kendi girdi ve çıktılarını kendi örgütündeki diğer iş görenlerle karşılaştırmasına, dışsal karşılaştırmalar ise örgüt dışındaki bireylerle karşılaştırmasına dayanmaktadır (Greenberg, Ashton-James ve Ashkanasy, 2007). Bireyler karşılaştırma yaparken genellikle kendiyile benzer özellikler taşıyan birini referans olarak almaktadırlar. Karşılaştırma sonucunda oranlar eşit olduğunda, çıktılarında eşit olduğu kabul edilir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Birey kendi çıktıları ile girdilerinin birbirine oranı ile diğer bireylerin çıktıları ile girdilerinin birbirine oranının eşit olmadığını algıladığı durumda ise eşitsizlik ortaya çıkar (Adams, 1965; akt. Lawler, 1968).

Buna göre, psikolojik olarak bireyin iş yerinde sağladığı girdiler ve bu girdiler sonucu elde ettiği çıktılar, diğer iş görenlerin girdileri ve çıktılarının ağırlığında olmadığında birey bilişsel uyumsuzluk yaşayacaktır (Adams, 1961; akt. Adams ve Rosenbaum, 1962). Birey bu bilişsel uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için çeşitli davranışlarda bulunabilir. Örneğin, daha az ücret alan bir iş gören kendi girdilerini

belirli bir oranda azaltabilir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Eşitlik teorisine göre, iş görenlere hak ettiğinden daha az veya daha fazla oranda çıktı vermek farklı tepkilere neden olabilir. Örneğin, hak ettiğinden daha az para ödenen işçiler yoksunluk ve kandırılmışlık hissederken, hak ettiğinden daha fazla para ödenen işçiler değersizlik ve suçluluk hissetmektedirler (Perry, 1992).

Sosyal karşılaştırma perspektiflerine göre, iş görenler diğerleri ile olan ilişkilerinde kişisel çıkarları yoluyla motive olurlar (Blau, 1964; Homans, 1961; Kelley ve Thibaut 1978; Thibaut ve Kelley, 1959; akt. Bies ve Tyler, 1993). Walster, Walster ve Berscheid (1978; akt. Wenzel, 2002) gibi eşitlik teorisyenleri her bireyin öncelikli ilgisinin çıktılarını maksimize etmek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Daha açık bir şekilde anlatmak gerekirse, iş görenler yönetim ile olan ilişkilerini ve etkileşimlerini, ödüller ve bedellere göre değerlendirirler (Bies ve Tyler, 1993). Buna göre iş görenlerin yönetici ile olan ilişkilerini alacakları çıktılara göre yani menfaatlerine göre değerlendirdikleri söylenebilir.

Eşitlik teorisi iş görenlerin örgüte sağladıkları katkılarla bunun karşılığında elde ettikleri çıktıların eşit olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. İş görenler adalet değerlendirmelerini kendi katkıları ile elde ettikleri çıktıların oranını diğer iş görenlerin katkıları ve çıktıları oranı ile kıyaslayarak yaparlar. Bu kıyaslama sonucunda oranların eşit olmadığını algıarlarsa, eşitsizlik, bir anlamda adaletsizlik ortaya çıkar. Eşitlik teorisi, sınıfta adalet kavramı içinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algılarının oluşmasında öğrencilerin derslerde başarılı olmak için kendi girdileri ile buna karşılık aldıkları çıktıları yani notları diğer öğrencilerin girdileri karşılığı aldıkları notları ile karşılaştırmalarının etkili olduğu söylenebilir.

2.2.3.2. Karşılaştırmalı yoksunluk teorisi

Klasik eşitlik teorisi ile ilişkili bir başka yaklaşım olan karşılaştırmalı yoksunluk teorisi, belirli ödül dağılımı modellerinin bireyleri bazı sosyal karşılaştırmaları yapmaya yönlendirdiğini ve bunların depresyondan, vahşi ayaklanmaların başlamasına kadar değişen tepkilere neden olan yoksunluk ve gücenmeye neden olduğunu ileri sürmektedir (Martin, 1981; akt. Greenberg, 1987a). Bireyler elde ettikleri çıktıların sonuçlarına göre çeşitli tepkilerde bulunmaktadır. Bu tepkiler olumlu yönde olabileceği gibi çok olumsuz şekillerde de kendini gösterebilir.

Karşılaştırmalı yoksunluk terimi güney bölgede bulunan askeri üstlere yerleştirilen zenci askerlerin sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan kuzey bölgede bulunan askeri üstlere yerleştirilen zenci askerlerden askeri yaşam bakımından daha fazla tatmin olmaları bulgusuna dayanmaktadır. Kuzey bölgede bulunan askerlerin normal şartlarda daha fazla doyum yaşaması gerekirken tersi bir durum yaşanması bazı koşullar sonucu gerçekleşmiştir. Buna göre bireylerin kendilerini diğer bireylerle karşılaştırırken sadece sosyo-ekonomik koşulları değil kendilerini ayrıcalıklı hissetmek gibi bazı psikolojik koşulları da karşılaştırdıkları söylenebilir. Güney bölgesinde bulunan askerlerin normal şartlarda daha fazla doyum yaşaması siyah askerlerin güneyde kendilerini sivil mevkidaşlarından daha fazla ayrıcalıklı hissetmeleri ve siyah askerlerin kuzeyde kendilerini sivil mevkidaşlarından daha az ayrıcalıklı hissetmeleri eğilimine dayandırılmaktadır (Stouffer ve diğerleri, 1949; akt. Greenberg, 1987a) tarafından kullanılmıştır.

Klasik eşitlik teorisi ile ilişkili olan karşılaştırmalı yoksunluk teorisi, iş görenlerin örgüte sağladığı katkılar sonucu elde ettikleri ödüller veya çıktılarından tatmin olma durumlarının içinde bulundukları koşullar sonucu kendilerini diğerleri ile karşılaştırarak ayrıcalıklı hissedip hissetmemelerine bağlı olarak değiştiğini ileri sürmektedir. Bu teori sınıfta adalet kavramı içinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin adalet algılarının oluşumunda sadece çıktıların değil öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilere göre ayrıcalıklı hissetmesi yoluyla tatmin olmasının da etkili olabileceği söylenebilir.

2.2.3.3. Adalet değerlendirme modeli

Eşitlik teorisinin kavramsal değişkenlerinden biri olarak ortaya çıkan bir başka yaklaşım ise, Leventhal (1976, 1980; akt. Greenberg, 1987a)'nın adalet değerlendirme modelidir. Eşitlik teorisi, ücret eşitsizliklerine verilen tepkiler üzerine odaklanırken, Leventhal ve arkadaşları hangi koşullar altında bireylerin proaktif olarak belirli adalet normlarını kullandığını araştırmışlardır (Greenberg ve Leventhal, 1976; akt. Greenberg, 1990). Leventhal (1976, 1980; akt. Greenberg, 1987a)'nın adalet değerlendirme teorisi, bireylerin karşılaştıkları durumlarda birkaç makul dağıtım kurallarını uygulayarak adil dağıtım kararları vermeye çalıştıklarını öne sürmektedir. Adams'ın tepkisel yaklaşımı ve Leventhal'ın proaktif yaklaşımı genellikle dağıtım adaletinin kavramsallaştırılması olarak nitelendirilir (Cohen, 1987; Törnblom, 1990; akt. Greenberg, 1990). Çünkü her iki yaklaşımda çıktıların dağıtımının adaleti üzerine odaklanmaktadır. Kısaca, adalet değerlendirme modeli iş görenlerin içinde bulundukları koşullara uygun birkaç dağıtım adaleti kuralı uygulayarak dağıtımın adil yapılmasını sağlamaya çalıştıklarını ileri sürmektedir. Adalet değerlendirme modeli sınıfta adalet kavramı içinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin içinde bulundukları koşullara göre not dağıtımını değerlendirerek adil olup olmadığına karar verdiği söylenebilir.

2.2.3.4. Bilişsel atıf modeli

Folger'in Bilişsel Atıf Modeli (Referent Cognitions Theory) (RCT: Folger, 1986; 1986; 1987; 1993; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001), eşitlik teorisi ile ilgili oluşan soruları cevaplamaya yönelik bir girişimdir. Bilişsel atıf modeli adalet algılarının süreçlerin ve çıktıların etkileşimli etkisini ve bunların müteakip sonuçlarını irdeler (Folger, 1987; akt. Jawahar, 2002)

Bilişsel atıf modeli adil olmayan bir kararın bireyin alternatif bir prosedür uygulansaydı, daha iyi bir çıktı (sonuç) alınabileceğine inandığı bir durumdan kaynaklanır. Bu modeldeki atıf daha iyi bir çıktıyı (sonuç) sağlayacak prosedür alternatiflerine dair bireyin farkındalığını ifade eder (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp 2001).

Sağladığı katkılara rağmen, bilişsel atıf modeli bazı açılardan örgütsel adaletin bütünleştirici süreç teorisi açısından eksiklik göstermektedir. Folger ve Cropanzano (2001; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) bu teorinin adaletsiz davranış için diğerlerini sorumlu tutmada gerekli koşulları ortaya koyduğunu, fakat bu sorumluların kararlarının hangi süreçlerle alındığını açıklamada yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Kısaca, bilişsel atıf modeli iş görenler tarafından adil olarak algılanmayan bir kararla ilgili olarak iş görenin adaleti sağlayacağına inandığı başka bir prosedür kullanılması durumunda sonuçların daha değişik olacağına dair inancına dayanmaktadır. Sınıfa uygulandığında, bilişsel atıf modeli öğrencilerin not dağılımının adil olmadığına inandığı ve öğretim elemanı tarafından başka bir prosedür uygulansa daha adil bir not dağılımı olacağına inandığı durumlarda gözlenebilir.

2.2.3.5. Kontrol modeli

Thibaut ve Walker (1975; akt. Blader ve Tyler, 2003)'ün kontrol modeli, bireylerin prosedürler ile olan ilgileri ile aldıkları çıktıları etkileme isteklerinin birbirine bağlı olduğunu ileri sürmektedir ve bunun sonucu olarak prosedür adaletini bireyin prosedürlerin izin verdiği girdi veya katılım seviyesi ya da söz hakkı olarak tanımlamaktadır. Sistemde söz hakkına sahip olma, bireyin kendi görüşlerini ifade ederek, karar verme sürecine katılımı anlamına gelmektedir (Lawler, 1975; akt. Folger, 1977).

Thibaut ve Walker (1975; akt. Konovsky, 2000) bireylerin sorun çözümü prosedürlerinde iki tür kontrole sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kontrol, karar üzerinde kontrol ve süreç üzerinde kontrol olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Karar kontrolü, katılımcıların anlaşmazlığa yol açan çıktıyı tek taraflı olarak belirleme derecesi ile ölçülür. Süreç üzerinde kontrol ise, anlaşmazlığı çözmeye temel oluşturacak bilginin seçimi ve gelişimi üzerindeki kontrol olarak tanımlanmaktadır (Thibaut ve Walker, 1978).

Thibaut ve Walker (1975; akt. Konovsky, 2000) bireylerin kişisel çıktılarını çoğaltacak prosedürleri tercih ettiklerini ve bireylerin en iyi kişisel çıktıyı teminat altına

almak için en iyi yolun prosedürel kontrol olduğunu düşündüklerini öne sürmüşlerdir. Prosedür adaletinin söz hakkı ile ilişkilendirildiği kontrol modeli iş görenlerin örgütte kullanılan prosedürlere olan ilgileri ile çıktıları etkileme isteklerinin birbirlerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Kontrol modeli sınıfta adalet kavramı içinde düşünüldüğünde, öğrencilerin sınıfta kullanılan prosedürlere olan ilgilerinin elde edecekleri notları etkileme isteği ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2.2.3.6. Sosyal takas modeli

Bireysel çıkar modellerinden biri (Blau, 1964; akt. Konovsky, 2000) olan sosyal takas teorisinin kökeni Blau (1964; akt. Roch ve Shanock, 2006)'nın takas teorisine dayanmaktadır. Sosyal takas teorisi ilişkiler ve bu ilişkilerde gücün yerine değişmektedir. Blau ilişkilerin temeli olarak ekonomik takas ile sosyal takası karşılaştırmıştır. Ekonomik takas her şey karşılıklı gibi bir temel üzerinde gerçekleşirken, sosyal takas uzun vadede yükümlülüklerinden adaletle kurtulacağına güvenen bireylere dayanmaktadır (Holmes, 1981; akt. Konovsky, 2000). Güven çok boyutlu bir modeldir ve diğer tarafın yardımsever bir şekilde hareket edeceğine dair beklenti ve bu beklentiye yerine getirmesi için bir tarafın diğer tarafı kontrol etmeyeceği veya zorlamayacağına dair inanç ve diğer tarafa bağlılık gibi faktörleri içermektedir (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998; akt. Konovsky, 2000). Güvenin önemli kaynaklarından biri prosedür adaletidir (Konovsky ve Pugh, 1994; akt. Konovsky, 2000).

Bireylerin ne şekilde ilişkiler kurduğu ve bu ilişkilerde gücün nasıl yer aldığı temeline dayanan sosyal takas teorisinde, ilişkilerin temeli olarak ekonomik takas ile sosyal takas karşılaştırılmıştır. Ekonomik takas ve sosyal takasın her ikisinde de, birey sağladığı katkıların gelecekte karşılanacağına dair bir beklenti içindedir. Ekonomik takas her şey karşılıklıdır temeline dayanırken, sosyal takas daha çok bireyin diğer bireylere olan güvenine dayanmaktadır. Sosyal takas teorisi sınıfta adalet kapsamı içinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin elde edecekleri notlar sosyal takas ve ekonomik takas kavramları içinde düşünülebilir. Ekonomik takasta öğrencilerin hesaplı bir şekilde derslerde harcadıkları çabaya paralel bir not beklentisi içinde oldukları,

sosyal takasta ise öğrencilerin dersler için sağladıkları girdilere karşılık uzun vadede adil bir şekilde çıktı alacaklarına güvendikleri söylenebilir.

2.2.3.7. Grup değeri modeli / ilişkisel model

Thibaut ve Walker (1975; akt. Tyler, 1989) prosedür adaletinin psikolojisine dair farklı bir kavram olarak grup-değeri modelini ortaya koymuşlardır. Daha sonra ilişkisel model olarak isimlendirilen grup değeri modeli, bir gruba dahil olmanın bireye öz-değer ve kimlik sağlayabildiğini vurgulamaktadır (Tyler ve Lind, 1992; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp 2001).

Grup değeri modeli (Lind ve Tyler, 1988; Tyler, 1989; Tyler ve Lind, 1992; akt. Smith ve Tyler, 1996) bireylerin prosedür adaleti ile olan ilgilerinin, diğer bireylerle olan ilişkileri ve sosyal konumları hakkında bilgi sahibi olmaya olan merakları tarafından güdülendiğini öne sürmektedirler. Bu modele göre, sosyal karar verme prosedürleri grubun var olması için gerekli ilkeleri organize ettiği için sosyal hayatın önemli özelliklerinden biridir (Lind ve Earley, 1992) ve bireyler sosyal kimlikleri hakkında bilgi sağlamak için prosedürleri gözlemlerler (Lind ve Tyler, 1988; akt. Lind, Tyler ve Huo, 1997). Bireyler sosyal gruplar içindeki üyeliklerini değerlendirirler. Yani, grup içinde kimliğini saptamak birey için psikolojik bir ödüdür. Bireylerin bir grubun üyesi olma isteği, grubun üyelerini sahip oldukları tutumlar ve değerlerin uygunluğu hakkında bilgilendirerek öz-doğrulamayı sağlamasıdır (Festinger, 1954; akt. Tyler, 1989). Bireyin kimliğini belirleyen ve bireyin ait olduğu gruplar aile, arkadaşlar veya iş grupları gibi küçük veya büyük örgütler olabilir (Tyler, 1989). Lind ve Tyler (1988; akt. Blader ve Tyler, 2003) prosedür adaletine verilen tepkilerin, ilişkisel meselelerle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu model, prosedür adaletini statü tanımı, otoritenin iyiliğine güven ve tarafsızlık gibi doğası gereği ilişkisel olan kriterlerle tanımlamaktadır. Tarafsızlık karar verme sürecinde bireye ön yargısız davranılması, statü ise, yöneticilerin bireylerin haklarına saygılı olması ve kibar davranmasıdır (Tyler, 1989). Grubun yöneticilerinin tarafsızlık, güven ve sosyal statüyü artıran davranışları prosedür adaleti değerlendirmelerini yükseltecektir (Konovsky, 2000).

İlişkisel model bir prosedürün yönetici gibi bir otorite figürü ile olumlu ve tam-statü içeren bir anlam ifade etmesi ya da grup içindeki ilişkileri geliştirici bir anlam ifade etmesi durumunda adil olarak algılandığını ileri sürmektedir (Tyler ve Lind, 1992; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001).

Bir gruba dahil olmanın bireye öz-değer ve kimlik sağlayabildiğini vurgulayan grup değeri modeli, bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerini ve sosyal konumlarını öğrenme isteklerinin prosedür adaletine olan ilgilerini artırdığını ve uygulanan prosedürler birey açısından olumlu olduğu ve bireye yüksek statülü olduğunu hissettirdiği sürece adil olarak algılandığını ileri sürmektedir. İlişkisel model veya grup değeri modeli sınıfta adalet kavramı içinde değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının öğrencilere not verirken kullandığı prosedürlerin öğrenciler tarafından sosyal konumlarını öğrenmek için kullanıldığı söylenebilir.

2.2.3.8. Çoklu ihtiyaçlar modeli

Williams (1997; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001)'e göre, insanoğlunun birbiri ile ilişkili en az dört psikolojik ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçları kontrol, ait olma, öz-saygı ve anlamlı mevcudiyet olarak isimlendirmiştir.

Kontrol: Birçok farklı öğrenme teorisyeni (Skinner, 1996; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001), motivasyon teorisyeni (Bandura, 1995; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) ve iyi oluş teorisyeni (Taylor ve Brown, 1998; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) bireylerin çevrelerini kontrol etme ihtiyacı içinde olduklarını belirtmektedirler. Bu ihtiyaç, kendini belki de istenen çıktıların karşılıklı değişimini içeren önemli etkileşimleri tahmin etme ve yönetme isteği olarak belli edebilir (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Bireylerin çevrelerini kontrol etme isteğinin elde edecekleri çıktıları kontrol etme isteğine bağlı olduğu söylenebilir.

Ait Olma: İnsanoğlu kendi türünden diğerleri ile anlamlı bağlılık kurma isteğini belirten (Baumeister ve Leary, 1995; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) sosyal bir canlıdır (Wilson, 1993; Wright, 1994; akt. Cropanzano, Byrne,

Bobocel ve Rupp, 2001). Aslında, bireylerin öz-kimliği duygusu bir oranda bu bağılıklar sayesinde oluşturulur (Cropanzano, James ve Citera, 1993; Tajfel ve Turner, 1979; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Bu tür bağılıklardan yoksun kalan bireyler yalnız, depresif ve kaygılı olma eğilimi içine girerler. Hatta zamanla anti sosyal veya psikotik davranışlar sergileyebilirler. Ait olma ihtiyacı, ilişkisel modelin bir mekanizması olarak çalışabilir (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Adaletsizlik bireylerin bir grup içinde var olmamasını veya bu gruba dahil olmamasını ifade eder (Lind ve Tyler, 1988; Tyler ve Smith, 1998; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Sonuç olarak, adaletsizlik bireyleri birbirinden ayırma, adalet ise onları yakınlaştırma eğilimi gösterir (Cropanzano ve Byrne, 2000; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Buna göre adaletin bireyler arasında ilişkilerin kurulması ve bireyin bir gruba ait olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öz-saygı: Bireylerin kendileri hakkında olumlu bir görüş arayışı içinde oldukları bilinmektedir (Brockner, 1988; Steele, 1988; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Hatta bu dürtü o kadar önemlidir ki, bireyler kendi erdemlerini abartma, başarısızlıklarını önemsememe eğilimi içindedirler (Brown, 1993; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). İlişkisel model teorisyenleri adaletsizliğin bireylerin öz-saygısına zarar verebileceğini gözlemlemişlerdir (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Buna göre adaletin bireylerin öz-saygısı açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Anlamli Mevcudiyet: Folger (1998; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) adaletin bir oranda ahlak ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bir anlamda bireyler adil bir dünyada erdemli aktörler olmak istedikleri için adalet için endişelenirler. Diğer bir deyişle, adalet insan olmanın temel özelliğini etkilemektedir. Rokeach (1973; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) bireylerin hem erdemli hem de yeterli olmak istediklerini ileri sürerken, Kohlberg (1984; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) ahlakın insan gelişiminde yönetici güç olduğunu ileri sürmektedir. Evrim psikologları, homo sapienlerin ahlaki standartlar oluşturarak, sosyal düzeni oluşturmak için etkilendiklerini iddia etmektedirler (Fukuyama, 1999; Wilson, 1993; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Özellikle sosyal dışlama (ostracism) ile ilgilenen Williams (1997; akt. Cropanzano,

Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001)'e göre, bireye diğer bireyler tarafından kötü davranılması potansiyel olarak bu ihtiyaçların her biri ile çatışır.

İnsanoğlunun birbiri ile ilişkili dört psikolojik ihtiyacı olan kontrol etme, ait olma, kendine-saygı ve anlamlı mevcudiyet ihtiyaçları adalet algısı ile ilişkilidir. Kontrol ihtiyacı bireylerin istedik çıktılar elde edebilmek için çevrelerini kontrol etme isteği ile ait olma ihtiyacı bireylerin diğer bireylerle anlamlı ilişkiler kurma ve bir gruba ait olma ihtiyacı ile öz-saygı ihtiyacı bireylerin kendileri hakkında olumlu bir görüş arayışı içinde olmaları ile ve anlamlı mevcudiyet ihtiyacı ise bireylerin erdemli olma isteği ilişkilidir. Çoklu ihtiyaçlar modeli, sınıfta adalet kavramı içinde değerlendirildiğinde öğrencilerin istedik notlar elde etmek için çevrelerini kontrol etmek istedikleri, kendilerine adil davranılmasının öğrencilerin sınıfa ait olma, öz saygı ve ahlaki ihtiyaçları açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.2.3.9. Buluşsal adalet teorisi (fairness heuristic theory)

Buluşsal adalet teorisi adalet değerlendirmelerinin tam olarak nasıl yapıldığına dair açıklamalar sunar (Lind, 2001; Lind ve diğerleri, 1993; Lind ve Tyler, 1988; Tyler ve Lind, 1992; Van den Bos, Lind, Vermunt ve Wilke, 1997; Van den Bos ve diğerleri, 2001; Van den Bos, Vermunt ve Wilke, 1997; Van den Bos, Wilke ve Lind, 1998; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Lind, Kulik, Ambrose ve DeVera Park (1993; akt. Konovsky, 2000) adaletin buluşsal olarak görev yaptığı konusunda hem fikirdirler. İnsanoğlunun bilginin kodlanması, bulunması ve değerlendirilerek kullanılmasında ciddi sınırlamaları olduğundan bu durum buluşsallık gerektirir (Folger, Konovsky ve Cropanzano, 1992; akt. Konovsky, 2000).

Bu teoriye göre, adalet buluşsallığı bireylerin diğer bir birey veya grupla temel bir etkileşim beklentisi içinde olduğunda ve bunun sonucunda bunun kötüye kullanılma riski ortaya çıktığında etkin hale gelmektedir (Lind, Kray ve Thompson, 2001). Buluşsal adalet teorisi, bireyin bir başka bireye otorite devri yapmak zorunda olmasının istismar edilebilecek bir fırsat yarattığını ileri sürmektedir (Lind, 2001; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). İstismar edilme ve bireyin kimliğinin

tehdit altında olması olasılığı bireylerin otorite ile ilişkilerinde belirsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Bu belirsizlik bireyi otoritenin güvenilir olup olmadığı, önyargısız davranıp davranmayacağı ve onu örgütün yasal bir üyesi olarak görüp görmeyeceği gibi sorular sormaya yöneltmektedir (Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Bir başka deyişle bu teori, bireylerin yöneticilerin kendi çıkarlarına kullanacakları fırsatlara sahip olmaları nedeniyle onlarla olan ilişkilerinde rahat olmadıklarını ileri sürmektedir (Konovsky, 2000).

Bireyler davranışlarını yönlendirmek için buluşsal kısa yollara güvenir. Örneğin bireylerin ilk adalet izlenimine bağlı kaldığını varsayarak (Van den Bos, Lind, Vermunt ve Wilke, 1997; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) onların sonra gelen bilgi yerine ilk aldığı bilgiye ağırlık verme eğilimi gösterdiği söylenebilir (Van den Bos, Vermunt ve Wilke, 1997; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001), Bunun yanında, bireyler diğerlerinin çıktıları hakkında bilgi sahibi değilse, adalet yargılamaları için süreç bilgisine daha çok eğilim gösterirler (Van den Bos, Lind, Vermunt ve Wilke, 1997; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Prosedür adaleti ile ilgili bilginin yorumlanması, çıktıların (dağıtım) adaleti ile ilgili bilginin yorumlanmasından daha kolaydır. Bireylerin diğer insanların elde ettiği çıktılar hakkında bilgiye ulaşması çok nadir yaşanabilecek bir durum olduğu için, bireyler elde edebilecekleri bilgiye yani prosedür adaletine güvenmelidir (Van den Bos ve diğerleri, 1997; 1998; akt. Collie, Bradley ve Sparks, 2002). Kısaca, bireyler prosedür adaleti ile ilgili bilgilere dağıtım adaleti ile ilgili bilgilerden daha kolay bir şekilde ulaşabildiklerinden prosedür adaletini daha kolay bir şekilde değerlendirebildikleri söylenebilir.

Van den Bos ve arkadaşları (2001; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001) bireylerin adalet yargılarını oluştururken geçtikleri safhaları ön-oluşum, oluşum ve oluşum-sonrası safhalar olarak tanımlamışlardır. Ön-oluşum safhasında, bireyler otoritenin güvenilirliği hakkında bilgi toplarlar. Oluşum safhası adalet yargılarının nasıl oluştuğu ile ilgilidir. Oluşum-sonrası safhası ise ilk adalet değerlendirmelerinin takip eden olaylara karşı verilen tepkileri nasıl yönlendirdiğini açıklamaktadır.

Lind ve diğerleri (1993; akt. Konovsky, 2000)'ine göre ayrıca, iş görenlerin çoğunlukla bir liderin verdiği görevin yasal olup olmadığını değerlendirmeleri zor

olduğu için buluşsal adalet gereklidir. Bu ikilemi ortadan kaldırmak için, iş görenler yöneticinin görünür adaletini, yöneticinin verdiği emirlerin yasal olup olmadığının göstergesi olarak kullanırlar. Eğer yönetici adil davranıyor olarak görünüyorsa, iş gören yöneticinin verdiği emri yasal saymaktadır (Konovsky, 2000).

Buluşsal adalet teorisi bireyin sahip olduğu otoriteyi yöneticiye devretmek durumunda kalmasının bireyin kimliğini kaybetmesi, durumun istismar edilmesi ve reddedilme olasılıklarını ortaya çıkardığını, bunun bireyin yönetici ile ilişkileri konusunda belirsizlik yaşayarak yöneticinin güvenilir olup olmadığını sorgulamasına neden olduğunu ve bireyin yöneticinin güvenilirliğini sorgularken buluşsal adalet kullandığını ileri sürmektedir. Sınıfta adalet kavramı açısından, öğrencilerin öğretim elemanlarının adil davranıp davranmadığını belirlemek için buluşsal adaleti kullandıkları söylenebilir.

2.2.3.10. Ahlaki erdemler modeli

Folger'in ahlaki erdemler modeline göre, bireyler insani itibara ve değere temel bir saygıları olduğundan adaletle önem verirler. Folger bireylerin ekonomik bir çıkar olmaması veya yabancılaşma durumunda bile adaleti önemsediklerini ileri sürmektedir. Bireylerin erdemin kendisini ödül olarak algılandığı zamanlar bile vardır (Folger, 1998; akt. Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001). Kısaca, ahlaki erdemler modelinde bireylerin adalet algılarının oluşumunda ekonomik çıkarlarının değil, adaletin kendisinin bir erdem olarak daha önemli olduğu ileri sürülmektedir. Sınıfta adalet kavramı açısından, ahlaki erdemler modeline göre öğrencilerin adalet algılarının oluşumunda notların değil adaletin sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

2.2.3.11. Adalet motivasyon teorisi

Lerner (1977; Lerner ve Whitehead, 1980; akt. Greenberg, 1987a)'nın Adalet Motivasyon Teorisi daha çok ahlakla ilgilidir. Lerner (1977; 1980; akt. Wenzel, 2002)

adalet güdüsünün bireyin kendisi ile yaptığı daha uzun vadedeki menfaatler için doyumun ertelenmesini içeren bir antlaşmadan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Lerner (1982; akt. Greenberg, 1987a) adaletin insanoğlunun en önde gelen ilgilerinden biri olduğunu ve Leventhal'ın savunduğu gibi adaletin bireyin karlarını maksimize etme aracı olmadığını ileri sürmektedir. Buna göre, bireylerin adalet isteklerinin kar amaçlı olmaktan çok ahlaki olduğu söylenebilir.

Lerner (1982; akt. Greenberg, 1987a) dağıtım yöntemlerini a) rekabet-performans sonuçlarına göre dağıtım, b) denklik-eşit dağıtım, c) eşitlik-katkılara dayalı dağıtım ve d) Marksçı adalet- ihtiyaçlara dayalı dağıtım olarak belirlemiştir. Dağıtım kararlarının alınmasında takip edilecek adalet şeklini taraflar arasındaki ilişki belirlemektedir. Lerner (1980, akt. Deutsch, 1983), farklı türde bireylerarası ilişkiler oluşukça farklı adalet formları niteleyen bir çerçeve öne sürmüştür. Örneğin, birey yakın bir arkadaşı için dağıtım kararı verirken bu kişinin ihtiyaçları üzerinde duracak, daha mesafeli ilişkilerde denklik normunu takip edecek, görev gereği ilişkisi olduğu bireyler için ise eşitlik normunu takip edecektir (Greenberg, 1987a).

Adaletin insanoğlunun en önde gelen ilgilerinden biri olduğunu savunan adalet motivasyon teorisi, bireyler arasındaki ilişkinin doğasının çıktıların dağıtımının adil bir şekilde yapılmasında etkili olduğunu ve bu ilişkilerin çeşitliliğinin farklı adalet formlarına neden olacağını öne sürmüştür. Adalet motivasyon teorisi sınıfta dağıtım adaleti kapsamında düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğrenciler ile olan ilişkisinin türünün verdiği notların dağıtım şeklini etkileyeceği söylenebilir.

2.2.4. Sınıfta adalet

Adalet kavramı okullarda değerlendirilmesine rağmen (Berry, 2008), eğitim literatüründe adaletin önemi ihmal edilmiştir (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997). Eğitim kurumlarında, hem öğretmenler hem de öğrenciler okul yönetiminden örgütsel adalet bağlamında çeşitli taleplerde bulunabilir (Töremen ve Tan, 2010). Eğitim kurumlarının en üst seviyesini oluşturan üniversitelerde eğitiminin etik boyutları, adaletin eğitim sürecinin en önemli amacı olarak görülmesini gerektirmektedir. Tıpkı

bireylerin çalıştıkları örgütlerde adalet istemeleri gibi üniversite öğrencileri de derslerinde adalet istemektedirler (Rodabaugh, 1996).

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi belirli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur. Eğitim sisteminin amaçlarını yerine getirebilmesi, eğitim örgütlerinin etkili bir şekilde çalışmasına bağlıdır (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Bu durum ise etkili bir eğitim yönetimini gerektirmektedir. Eğitim yönetiminin temel işlevlerinin ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir buna göre eğitim yönetiminin kalitesi büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2011). Üniversitelerde eğitimin amaçlarına ulaşmasında sınıf yönetimi ve sınıf ikliminin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilere adil davranmaması okul iklimi kavramı içinde (Vieno, Gini, Santinello, Lenzi ve Nation, 2011) ve bunun sonucunda sınıf iklimi kavramı içinde yer almaktadır (Çelik, 2012; Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanlarının davranışları adil bir iklimi oluşturan en önemli boyutlardan biridir (Rodabaugh, 1996).

Sınıf yönetimini gerçekleştirecek olan sınıf yöneticisi bir başka deyişle öğretim elemanları adaletli olmalıdır (Erdoğan, 2011b). Adalet, öğrencilerin eğitim yaşantılarında en iyi öğretim elemanlarını nitelemek için kullandıkları bir terim iken, adaletsizlik genellikle tatmin edici olmayan eğitim yaşantılarını ve kötü öğretim elemanlarını nitelemektedir (Rodabaugh, 1996). Ayrıca, öğretim elemanlarının adaletsiz davranışları eğitim kurumunun ününe ve finansal durumuna da zarar verebilmektedir (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997).

Eğitim ortamları çıktı dağıtımı yapılan yerler olması nedeniyle, çok sık adalet değerlendirmelerine sahne olurlar (Deutsch 1985; Lind ve Tyler 1988; akt. Houston ve Bettencourt, 1999). Bu adalet değerlendirmelerinin sonucu olarak, öğrencilerin adalet algıları not, değerlendirici geri dönüt ve doğrulama, öğrenme fırsatları, bilgiye ulaşım, ödev yoğunluğunun dağıtımı ve hatta sınıftaki standartların uygulanması ile ilgili kararların değerlendirilmesi ile ilişkili görünmektedir (Clayson ve Haley 1990; Folger ve Konovsky, 1989; akt. Houston ve Bettencourt, 1999).

Sınıfta adalet eğitim ortamında oluşan süreçler ve sonuçlara ilişkin adalet algısı olarak tanımlanabilir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). Sınıfta adalet terimi

(Chory-Assad, 2002) olarak nitelendirilen adalet konuları örgütsel araştırmalara (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001; akt. Horan ve Myers, 2009), eğitim ortamlarında adalet ile ilişkili algıların ve tepkilerin incelenmesi yoluyla örgütsel adalet literatürüne dayanmaktadır (Chory-Assad, 2002). Sınıfta adalet, sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Rodabaugh, 1996; Berti, Molinari ve Speltini, 2010). Colquitt (2011; akt. Claus, Chory ve Malachowski, 2012)'ye göre, sınıfta dağıtım adaleti bireyin aldığı notlardan tatmin olup olmadığı, sınıfta prosedür adaleti sınıf kurallarına riayet etme ve sınıfta etkileşim adaleti ise öğretim elemanının değerlendirmeleri ile ilgilidir (Rodabaugh, 1996).

Sınıfta adalet çok büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretim elemanlarının öğrencilere ne derece adil davrandıkları istendik çıktılar ile amprik olarak ilişkilidir (Houston ve Bettencourt, 1999). Adaletsizlik düşük başarı ve hatta kampüs vandalizmi ile ilişkilidir (DeMore, Fisher ve Baron, 1988; akt. Rodabaugh, 1996). Adaleti sağlamak ise öğrencilerin kurumdan tatmin olmasına neden olmakta (Rodabaugh, 1994; akt. Rodabaugh, 1996) ve başarıyı artırmaktadır (Marsh ve Overall, 1980; akt. Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanlarının öğrencilere ne derece adil davrandıkları öğrencilerin motivasyonunu ve çabasını (Rodabaugh ve Kravitz, 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999), öğrencilerin ders ve öğretim elemanları ile ilgili değerlendirmelerini (Clayson ve Haley 1990; Feldman 1989; Rodabaugh ve Kravitz 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999), öğrenci öğretim elemanı ilişkilerinin kalitesini etkilemekte (Lowman, 1984; Walsh ve Maffei, 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999) ve öğrencinin öğrenme çıktılarını artırmaktadır (Walsh ve Maffei, 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999).

Öğretim elemanlarının ders verdiği alanda istendik sonuçlara ulaşması bir başka deyişle öğrenci öğrenmesinin gerçekleştirilmesi için öğretim elemanlarının sadece alanına ait konularda bilgili olması yeterli değildir, bunun yanında öğretim elemanları sınıf yönetimi alanında da yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalıdır. Öğretim elemanları olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilmek için öğrenci davranışlarını ve onlarla olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yapılandırmalıdır, bunu gerçekleştirmenin en önemli yollarından birinin ise sınıfta adaletin sağlanması olduğu söylenebilir.

2.2.5. Sınıfta adaletin boyutları

Sınıfta adalet, sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sınıfta dağıtım adaleti, notların dağıtımının adaletine dair algı olarak tanımlanırken, sınıfta prosedür adaleti notların verilmesinde kullanılan prosedürlerin adaletine dair algı olarak tanımlanmakta ve sınıfta etkileşim adaleti ise öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliği olarak tanımlanmaktadır.

2.2.5.1. Sınıfta dağıtım adaleti

Okulların adalet dağıtılan yerlerin başında gelmeleri (Resh, 1999) ve ödül dağıtımı yapılan yerler olmaları nedeniyle dağıtım adaletine sahne oldukları söylenebilir (Lentillon, Cogerino ve Kaestner, 2006). Dağıtım adaleti bireyin iyi oluşunu etkileyen koşulların ve malların, kısacası menfaatlerin dağıtımı ile ilişkilidir (Deutsch, 1979). Dağıtım adaleti prensiplerine göre, bireyler kendi girdilerinin (katkılarının) oranı ile buna karşılık aldıkları çıktılar (ödülleri) değerlendirir. Girdiler ve çıktılar arasında bir eşitlik olduğu zaman, dağıtım adil olarak algılanmaktadır (Adams, 1963; 1965; akt. Greenberg, 1990). Bireyler beklediğinden daha düşük nitelikte çıktılar aldığında dağıtımı adaletsiz olarak algılamaktadır (Adams, 1965; Crosby, 1984; Folger, 1986; akt. Tata, 1999). Öğrencilerin girdileri ders gerekliliklerinin yerine getirilmesidir (Rodabaugh ve Kravitz, 1994; akt. Rodabaugh, 1996). Bunlar, derse devam, sınıf dışı aktivitelerin ve ödevlerin tamamlanması ve sınavlara hazırlığı içermektedir (Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003), öğrencilerin elde ettiği çıktılar ise notlardır (Tata, 1999).

Öğrencilerin performanslarında ağırlık verilen farklı faktörlere göre belirlenen notlar (Houston ve Bettencourt, 1999) eğitim sisteminin en temel değeridir ve eğitim sisteminin en yüksek seviyesi olan üniversitelerde öğrencilere öğretim elemanları tarafından düzenli bir şekilde not verilir (Tata, 1999). Bir dersin amacının, öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleştirilmesi olduğu halde, bir öğrenci için dersin en somut sonucu dersten alınan nottur (Houston ve Bettencourt, 1999). Motivasyonel önemi olan

değerlendirici bir sembol olmaları nedeniyle notlar öğrenciler için önem ifade etmektedir (Deutsch, 1979). Öğrencilerin not ile ilgili düşünceleri daha çok adalet ilgili düşüncelerini yansıtır (Wendorf ve Alexander, 2005). Sınıfta dağıtım adaletinde, öğrenciler aldıkları notların ne derece adil olduğu ile ilgilenirler (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997). Bir başka deyişle sınıfta dağıtım adaleti, öğrencilerin notların dağıtımının adil olup olmadığına dair algısıdır (Rodabaugh, 1996). Horan, Chory ve Goodboy (2010)'nın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, sınıfta dağıtım adaleti notları, öğrencilere notların yükseltilmesi için verilen fırsatları, öğretim elemanının duygularını nasıl ifade ettiğini ve cezayı içermektedir.

Adalet değerlendirmesi karşılaştırma süreci ile şekillendirilir (Resh, 1999). Jasso (1993; akt. Resh, 1999)'a göre, insanoğlunun temel dürtüsü bireyin kendisini diğerleri ile karşılaştırması, sosyal dağıtımlarda alınan çıktıların düzeyini ve miktarını bireyin istediği veya adil bulunduğu düzeyler ve miktarlar ile karşılaştırmasıdır. Adams (1965; akt. Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003)'e göre, öğrencilerin diğer öğrencilerin girdileri ve çıktıları ile karşılaştırma yapması da adalet algılarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler notlarını diğer öğrencilerin notları ile veya bekledikleri not ile kıyasladığında kendi notlarını az adil veya çok adil olarak algılayabilir (Rodabaugh, 1996). Buna göre öğrencilerin notların dağıtımının adaletine dair algısında hem diğer öğrencilerin notlarının hem de almayı bekledikleri notların etkili olduğu söylenebilir.

Sınıfta dağıtım adaleti, öğrencilerin aldığı ders zor olduğu ve verilen notlar doğru bir şekilde verildiği zaman ortaya çıkar. Bu ise öğretim elemanlarının, öğrencilerin harcadığı çaba ve yeterlilik seviyelerini ayırt edici performans standartlarına dayalı bir final sınavı yapması ile gerçekleşebilir (Rodabaugh, 1996). 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 belirmekte ve bunun sonucu olarak manevi bir öfke doğmaktadır (Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003).

Öğrenciler bir dersin meydan okuyucu olmasını ve sonuçların öğrencilerin katkı düzeylerini ayırt edici özellikte olmasını beklemektedir. Öğrencilerin girdisi ve çıktısı arasında uyumsuzluk olması ve çok çalışan öğrenci ile çok çalışmayan öğrenci

arasında ayırım olmaması öğrencilerde bu dersin adil olmadığı düşüncesini yaratmaktadır (Rodabaugh, 1996). Not dağıtımı sürecinde, bir sınava hazırlanmak için uzun süre çalışan bir öğrenci bu sınavdan yüksek bir not almayı bekler ve kendinden daha az çalışan bir öğrenciden daha düşük bir not alırsa bu notun adaletsiz olduğu algısına sahip olabilir (Tata, 1999). Öğrencilerin alacakları not ile ilgili beklentilerinin aldıkları notların adaletine dair algılarını etkilediği söylenebilir bu durum göreceli yoksunluk, yükleme bakış açısı ve benmerkezci önyargı (egocentrik bias) teorileri ile açıklanabilir. Crosby (1984; akt. Tata, 1999)'un göreceli yoksunluk teorisine göre, adaletsizlik duygularının temel kaynağı, çıktıların bireyin beklentilerine yetmemesinin fark edilmesidir. Buna göre, beklediği notlardan daha düşük notlar alan öğrencilerin not dağıtımının adaletsiz olduğu algısına sahip olacakları söylenebilir. Yükleme bakış açısından ise, öğrenciler kendi emeklerine olumlu çıktıları yükleme eğilimi gösterecekler, olumsuz çıktıları ise dış faktörlere yükleme eğilimi göstereceklerdir (Dowell ve Neal 1982; Marks 2000; akt. Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003). Bu bakış açısına göre öğrenciler olumlu çıktıların oluşmasına kendi girdilerinin neden olduğunu algılamaktadır. Ancak, olumsuz bir çıktının oluşması durumunda öğrencilerde bu duruma neden bazı dışsal faktörler olduğu algısı gelişmektedir (Schmidt, Houston, Bettencourt ve Boughton, 2003). Dağıtım adaletinde benmerkezci önyargıya göre ise bireylerin kendilerinin performansı ve çıktılarına dair beklentileri diğer bireylerin çıktılarına dair beklentilerinden yüksektir. Bunun sonucu olarak daha yüksek çıktılar alan bireyler, daha düşük çıktılar alan bireylere göre bu çıktıları daha adil olarak algılamaktadır (Greenberg, 1987; akt. Tata, 1999). Buna göre öğrencilerin kendi performanslarını abartma eğilimi içinde olmaları nedeniyle alacakları notlar hakkında beklentilerinin yüksek olduğu veya kendi notlarının diğer öğrencilerin notlarından daha yüksek olmasını bekledikleri söylenebilir.

Öğrenciler notlar için çan eğrisi kullanılmasını hem adil hem de adaletsiz bulmaktadır. Çan eğrisi başarılı öğrenciler arkadaşlarının başarısızlığı için cezalandırılmadığı zaman adil bulunmaktadır. Buna göre başarılı öğrencilerin ders için harcadıkları çabayı diğer öğrencilerin çabası ile karşılaştırdığı ve notların bu çabaların karşılığını yansıtmasını istedikleri söylenebilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının ders seviyesiyle tutarsız bir şekilde beklentilerinin yüksek olması veya ders anlatışlarının öğrencileri sınava yeterli şekilde hazırlamaması durumlarında çan eğrisinin

uygulanmaması öğrenciler tarafından adil bulunmamaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Öğrenciler bireysel başarılarını notlarına yansıtan öğretim elemanlarını adil olarak algılanmakta, sınıfa çok az veya hiç katkı sağlamayan öğrencilere tolerans gösteren öğretim elemanlarını ise adil olarak algılamamaktadır. Öğrencilere seçim şansı verildiğinde, bu tür öğrencilere tolerans gösteren öğretim elemanlarından ders almamayı seçmektedirler (Rodabaugh ve Kravitz, 1994; akt. Rodabaugh, 1996).

Öğrencilerin aldığı notların adaletine dair algı olarak tanımlanabilen sınıfta dağıtım adaleti üniversite öğrencilerinin öğrenim sürecinde önemli bir role sahiptir. Üniversite öğrencileri sağladıkları girdiler karşılığında öğretim elemanının kendilerine adil çıktılar bir başka deyişle adil notlar vermesini isterler. Öğrenciler öğretim elemanının not dağıtımının adil olup olmadığını anlamak için kendi girdi ve çıktı oranları ile diğer öğrencilerin girdi ve çıktı oranlarını karşılaştırmakta ve bu oranların eşit olmadığını anladıklarında sınıfta dağıtım adaletinin adil olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin sınıfta dağıtım adaletinin adil olmadığı algısına neden olan bir başka faktörün de alacakları notlar hakkındaki beklentileri olduğu söylenebilir. Öğrenciler bekledikleri notu alamadıklarında, öğretim elemanının not dağıtımının adil olmadığını düşünmektedirler. Motivasyonel bir değere sahip olan notun adil olarak algılanmamasının yani öğrencilerin sınıfta dağıtım adaletini adil olarak algılamamasının öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

2.2.5.2. Sınıfta prosedür adaleti

Sınıfta prosedür adaletinde, öğrenciler not verme prosedürlerinin (yöntemlerinin) adaleti ile ilgilenirler (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997). Sınıfta prosedür adaleti okuldaki not verme sürecinin adil olup olmadığına dair algıdır. Bir başka deyişle, öğrenci performanslarının değerlendirilmesi ve bunun sonucu olarak notların verilmesinde öğrencilerin öğretim elemanı tarafından kullanılan ölçütleri adil olarak algılayıp algılamaması olarak tanımlanabilir (Berti, Molinari ve Speltini, 2010). Sınıfta prosedür adaleti değerlendirmeleri öğretim elemanının notlar, övgü ve ilgi

gösterme gibi öğrenci çıktılarını ne şekilde belirlediği hakkında yapılır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a). Ryer ve Stone-Romero (1996; akt. Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997) yaptıkları araştırmada prosedür adaleti değerlendirmelerinin öğrencilerin not sorgulamaları ve ders, öğretim elemanı ve notlardan tatmin olma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Sınıfta prosedür adaleti sadece notların belirlenmesi ile ilgili kurallar ve düzenlenmeler ile değil aynı zamanda derse devam, mazeret sınavları, kopya, intihal ve diğer öğrencilerin performansları ile de ilgilidir (Rodabaugh, 1996). Horan, Chory ve Goodboy (2010)'nun yaptığı araştırma sonuçlarına göre, sınıfta prosedür adaleti telafi politikaları, zaman çizelgesinin yapılması ve işyükü, sınavlarla ilgili bilgi verilmesi, geribildirim verilmesi, öğretim elemanının yaptığı hatalar, verilen sözlerin tutulmaması, sınıf prosedürlerinin ve politikalarının takip edilmemesini içermektedir. Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti ile beklentileri, sınıf kurallarının ve düzenlemelerinin hiçbir öğrenciye istisna yapılmadan adil olarak uygulanmasıdır (Rodabaugh, 1996).

Leventhal, Karuza ve Fry (1980; akt. Brockner ve diğerleri, 1994) prosedür adaletinin altı boyuttan oluştuğunu belirten bir yapı ileri sürmüşlerdir. Bu yapıya göre, eğer prosedürler tutarlı, önyargı önlenerek, doğru bir şekilde, düzeltilebilir, temsil edebilir ve etik bir şekilde uygulanıyorsa adil olarak kabul edilir. Leventhal (1980; akt. Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997)'nin adalet değerlendirme modeline göre, okulda not verilirken başvurulacak prosedürler şu şekilde olmalıdır:

- a) Tüm öğrencilere aynı şekilde davranılmalıdır yani tutarlı olunmalıdır (tutarlılık kuralı)
- b) Öğretim elemanı öğrencilere ön yargısız bir şekilde davranmalıdır (ön yargıyı engelleme kuralı)
- c) Öğrencinin aldığı notun uygulanan standartlar ve öğrenci performansı bakımından doğru bilgiye dayalı olduğundan emin olunmalıdır yani öğrencilere verilen notlar doğru bir şekilde verilmelidir (doğruluk kuralı)

- d) Öğrenciye yanlış not verilmesi durumunda bu notun değiştirilmesi olanaklı olmalıdır bir başka deyişle öğretim elemanı not verirken hata yaparsa bunu düzeltmelidir (düzeltilebilirlik kuralı)
- e) Öğretim elemanının, öğrencinin ve tüm katılımcılarının görüşleri dikkate alınmalıdır bir başka deyişle öğrencilere kendilerini ilgilendiren konularda söz hakkı verilmelidir (temsil edilebilirlik kuralı)
- f) Temel ahlaki prensiplerle uyumlu olmalıdır bir başka deyişle not verilirken kullanılan prosedürler ahlaki değerlerle uyumlu olmalıdır (ahlaklılık kuralı).

Leventhal (1980; akt. Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997)'nin tutarlılık kuralı, ön yargıyı engelleme kuralı, doğruluk kuralı, düzeltilebilirlik kuralı, temsil edilebilirlik kuralı ve ahlaklılık kuralı sınıfta prosedür adaletinin sağlanmasında öğretim elemanları tarafından uygulanması gereken prensiplerin belirlenmesi bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Prosedür adaletine göre tutarlı ve tarafsız olan prosedürler tutarsız ve önyargılı olanlara göre daha adil olarak algılanmaktadır (Leventhal, 1980; akt. Tata, 1999). Sınıfta prosedür adaletinin değerlendirilmesi, not değerlendirmelerini etkilemektedir ve adil bulunan prosedürler ile ilgili değerlendirmeler adil bulunmayan prosedürlere oranla daha olumlu bulunmaktadır (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997).

Öğretim elemanlarının not verirken kullandığı prosedürler de öğrencilerin adalet algılarını etkileyebilir. Çünkü öğretim elemanının verdiği notlar için açık politikalarının olmaması öğrenciler tarafından adil bulunmamaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999). Bu yüzden öğretim elemanlarının not verme prosedürlerini tüm öğrenciler için tutarlı bir şekilde uygulaması beklenmektedir. Eğer dersi veren öğretim elemanı bu prosedürlerin uygulanmasını bazı öğrenciler için değiştirirse, bu davranış sınıfta prosedür adaleti açısından adil bulunmamaktadır (Tata, 1999).

Öğrenciler performanslarının nasıl değerlendirileceğini anladıklarında, amaçlarına ulaşmak için harcayacakları çabayı belirleme fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Bu doğrultuda, ders başlangıcında öğretim elemanlarının ders politikalarını ve öğrencilerden beklentilerini ifade etmesi, öğrencilere performansları

hakkında geri dönüt vermesi ve bunlarda tutarlı olması öğrenciler tarafından adil bulunmaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999). Diğer önemli bir sınıfta prosedür gerekliliği ise derse devam kurallarının ve düzenlemelerinin oluşturulmasıdır (Rodabaugh, 1996). Buna göre öğrencilerin derse devam kurallarının ne olacağı ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirmek istedikleri söylenebilir.

Öğrenciler ayrıca tuzak sorular içermeyen, tam olarak öğrendikleri konuları doğru ölçen ve adil olan sınavlar istemektedirler (Rodabaugh, 1996). Sınıfta sadece bazı genel konuların üzerinde durularak sınavda özel analizlerin istenmesi, derste bazı konulara önem verilmemesine rağmen sınavda bu konulara önem verilmesi, öğretim elemanının daha önce sınıfta sınava dahil edilmeyeceğini söylediği belirli bazı konuları daha sonra sınava dahil etmesi gibi durumlar öğrenciler tarafından adil bulunmamaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Öğrenciler sınav sonuçlarının kendilerine gösterilmesini, sınıfta tartışılmasını, cevapların açıklanmasını ve sorular için verilen zamanın yeterli olmasını istemektedirler (Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanlarının maddi hata gibi notların verilmesinde yapılan hatalarını kabul etmeleri ve düzeltmeleri öğrenciler tarafından adil bulunmaktadır. Hatta sonuç değişmese bile öğretim elemanlarının öğrencilerin itirazlarını dikkate almaları öğrenciler tarafından adil bulunmaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Adil bir iklime katkı sağlayacak diğer kurallar ve düzenlemeler kopya ve intihal ile ilgili olanlardır. Öğretim elemanları akademik dürüstlüğün önemini anlatmak, kopya ile ilgili cezaları vurgulamak, kopyayı engelleyecek şekilde ders aktivitelerini gözlemlemek gibi prosedür adaleti ile ilgili birkaç strateji uygulayarak kopya çekilmesini engelleyebilir (Rodabaugh, 1996).

Öğretim elemanları ve öğrenciler bir sömestre de hastalık, hava koşulları, turnuvalar gibi tüm koşulları önceden tahmin edemezler. Bu gibi durumlarda öğretim elemanlarının sunumlarını bir başka tarihe ertelemesini, mazeret sınavı yapmasını ve onlara fazladan materyal vererek yardımcı olmasını adil bulmaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Çıktıları belirleyen prosedürlerin adil olmasının çıktıların da adil olacağını sağladığını düşünen çoğunluk gibi, öğrenciler de prosedür adaletinin, dağıtım adaletinden daha önemli olduğunu düşünmektedir. Buna göre, sert ve düşük notlar veren adil bir öğretim elemanı, savsak ve yüksek notlar veren adil olmayan öğretim elemanına göre daha fazla sevilip sayılmaktadır (Rodabaugh ve Kravitz, 1994; akt. Rodabaugh, 1996).

Sınıfta prosedür adaleti öğrencilerin öğretim elemanının not dağıtımında kullandığı prosedürlere dair algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler not dağıtımında kullanılan prosedürlerin adil olması durumunda notların da adil olacağını düşündüğünden, sınıfta prosedür adaleti öğrenciler tarafından çok önemli bulunmaktadır. Motivasyonel bir değere sahip olan notun adil prosedürler kullanılarak verilmediğinin algılanması yani öğrencilerin sınıfta prosedür adaletini adil olarak algılamaması öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.

2.2.5.3. Sınıfta etkileşim adaleti

Etkileşim adaleti, bireylerarası davranış, yönetici ve iş görenler arası iletişim gibi örgüt uygulamalarının bireylerarası yönü üzerine odaklanmaktadır (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Etkileşim adaleti, bireylerarası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere iki gruba sınıflandırılmaktadır. Bireylerarası adalet, iş görenlere onurlu, saygılı ve nezaketle davranılması olarak tanımlanırken, bilgisel adalet bilginin iş görenlerle paylaşılmasıdır (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

Sınıfta etkileşim adaleti ise bireylerarası etkileşimin niteliği olarak tanımlanabilir (Cropanzano, Prehar ve Chen, 2002). Sınıfta etkileşim adaleti, öğretim elemanının öğrencileri ile olan iletişim sürecinde ne derece saygılı, kibar ve açık olduğunu kapsamaktadır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004a). Üniversite derslerinde ise etkileşim adaleti öğrenciler ve dersi veren öğretim elemanları arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Rodabaugh, 1996).

Üniversitelerde öğretim elemanları öğrencilerle bireylerarası bir ilişki kurmaktadır. Öğretim elemanı ders verir, sınıf tartışmalarına olanak sağlar, öğrenci

beklentilerine ve performansına geri dönüt verir. Bu ortamlarda öğretim elemanının bireylerarası stili ve öğrencinin karakter özelliklerinin birleşimi öğrencilerin adalet ile ilgili algılarını belirler (Houston ve Bettencourt, 1999).

Öğrenciler öğretim elemanlarının sınıfta karar verme sürecinde belirli bir kriteri takip etmelerinin nedenini açıklarken veya bir diyalogu başlatırken kullandıkları iletişim davranışlarına karşı çok duyarlıdır (Molinari, Speltini ve Passini, 2013). Bu nedenle sınıfta adaletin etkileşimli doğası çok önemlidir (Dalbert ve Stoeber, 2006; akt. Molinari, Speltini ve Passini, 2013).

Öğretim elemanları ırk, akademik beceri, yaş, atletik statüye bakmaksızın, bir sınıftaki tüm öğrencilere kayırma olmaksızın ve nazik davrandığında, bu davranış öğrenciler tarafından adil bulunmaktadır. Öğrenciler çok ilginç bir şekilde kendilerinin menfaatine dahi olsa kayırmayı adil bulmamaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Öğrencileri üzen sınıfta etkileşim adaleti ihlalleri arasında öğretim elemanının sınıf ortamına uygun olmayan ifadeler veya kelimeler kullanması, bağırması, sinirli veya basit davranması, öğrencileri iğneleyerek ve aşağılayarak sınıfta utandırması, öğrencilere karşı önemsemeyen tavırlar içinde olması, öğrencilerin sorduğu sorulara cevap vermemesi (Rodabaugh, 1996) öğrencilere karşı duyarsız veya kaba davranması, öğrencilere aptal olduklarını ima etmesi veya açıkça söylemesi, cinsiyetçi veya ırkçı önyargı ifadeleri kullanması, öğrenciler yanlış cevap verdiğinde veya hata yaptığında onları suçlaması ve öğrencilere taraflı davranması gösterilebilir (Horan, Chory ve Goodboy, 2010).

Öğretim elemanları ilettikleri mesajın ayırım veya iğneleme değil tam tersine saygı, ilgi, adalet ve eşitlik taşıdığından emin olmak için ses tonlarını, yüz ifadelerini ve vücut dillerini gözlemlemelidir (Rodabaugh, 1996). Buna göre sınıfta etkileşim adaleti açısından öğretim elemanlarının sadece sözel davranışlarının değil sözel olmayan davranışlarının da önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrenciler sorunun cevabını bilemediğinde onları küçümsemesini, üflemesini, öğrenciler sunum yaparken gülmesini, öğrencilerin sorularını sinirli bir şekilde cevaplandırmasını ve “Bu senin için yeteri kadar basit mi?” gibi veya “Allah Allah, cevap kitapta var” gibi cevaplar vermesini adaletsiz bulmaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Sınıfta etkileşim adaleti ilkelerini uygulayan öğretmen elemanları, öğrencilerin sorularını yanıtlarken, akademik yardım sağlarken ve vücut dili ile tepki verirken sınıftaki tüm öğrencilerle eşit şekilde ilgilenmelidir. Örneğin, öğretmen elemanları öğrencilere olan saygılarını onların konuları öğrenmesi hususunda samimi bir ilgi göstererek sergileyebilir (Rodabaugh, 1996). Öğretim elemanları bir konunun mantığını açık bir şekilde anlatıyorsa, önemli olan bir konu için ekstra zaman harcıyorsa öğrenciler bu davranışları adil bulmaktadır fakat öğretmen elemanlarının rutine bağlayarak konu anlaşılmadan konuyu hızlıca geçiştirmesi adil bulunmamaktadır (Houston ve Bettencourt, 1999).

Üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı derslerine giren öğretmen elemanlarına saygı duyarlar ve kendilerine de saygı ile davranılmasını isterler. Saygı içeren bir ortamın başlıca özellikleri arasında öğrencilere soru sormaları için gerekli zamanın verilmesi, öğretmen elemanı ve öğrenciler arasında karşılıklı bir çatışma ortamı yaratmadan öğrencilere öğretiminin verdiği sonuçları irdeleme izni verilmesi, uygun ifadeler kullanarak ve kibar bir şekilde ders konularının tartışılması gösterilebilir (Rodabaugh, 1996). Öğrenciler, öğretmen elemanları bir kişiye veya gruba karşı saygısız veya taraflı davrandığında tepki göstermektedir (Houston ve Bettencourt, 1999).

Sınıfta etkileşim adaleti, saygıya ilaveten, adil davranış, doğruluk, gerçekçe belirtmek ve uygunluk gerektirir. Sınıftaki uygulamalar hakkında gerçekçe belirtmek, öğretmen elemanlarının kuralları, prosedürleri ve hatta program içeriğini gerekçelendirmesini gerektirir (Bies ve Moag, 1986; akt. Rodabaugh, 1996). Buna göre sınıfta etkileşim adaleti açısından öğretmen elemanlarının sınıfta kullandığı prosedürler için öğrencilere mantıklı açıklamalar getirmesi ve onları ikna etmesi önemlidir.

Sınıfta etkileşim adaleti açısından önemli bir unsurda öğretimin uygun davranışlar içinde olmasıdır. Bunlar, öğrencinin özel hayatına saygı göstermek ve uygun dil kullanmayı içerir. Temel uygunluk, sınıfta statü farkını sürdürmeyi içeren yüksek bir ses tonu kullanmaktır. Çoğu öğrenci öğretmen elemanları ve öğrenciler arasındaki ilişki arkadaş gibi olduğunda bundan rahatsızlık duyabilir (Rodabaugh, 1996).

Üniversitelerde öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerine saygılı ve kibar davranmasını ayrıca sınıftaki uygulamalarını gerekçelendirerek, bunlar için açıklama yapmasını yani sınıfta etkileşim adaletinin gerçekleşmesini beklemektedir. Üniversitelerde etkileşim adaletinin öğrenim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

2.2.6. Eğitim kurumlarında adaletin sağlanmasında yöneticilerin rolü

Eğitimin temel öğelerinden birini yükseköğretim kurumları ve bu kurumlarda eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Yaşı ne olursa olsun üniversite toplumu çoğu öğrenci için yaşamları boyunca sürdürecekleri değer ve idealleri oluşturdukları referans grubunu sağlamaktadır (Newcomb, 1943; 1967; akt. Rodabaugh, 1996). Adaletsiz olarak algılanan eylemlerin öğrencilere uygunsuz davranışlar öğretme potansiyeli taşıması sebebiyle eğitim kurumları adalet konularına önem göstermelidir (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997).

Üniversiteler öğrencilere adalet idealinin sosyal gruplar ve kurumlar için örgütleyici bir prensip olduğunu göstermekle yükümlü olmalıdır. Dört veya daha fazla sene düzenli bir adalet anlayışı gören öğrenciler adil bir sosyal düzene daha fazla bağlı olarak topluma katılabilir (Rodabaugh, 1996).

Öğretim elemanları hareketlerinin adil olup olmadığına, hem ahlaksal hem de araçsal sebepler yüzünden dikkat etmelidir. Ahlaki bakış açısından, öğrencilere adil davranmak, herkese adil ve ahlaklı davranmamız gerektiği temel normu ile uyum göstermektedir (Kravitz, Stone-Romero ve Ryer, 1997).

Adil bir kampüs iklimi yapılandırmak ve yürütmek isteyen yöneticiler kurumun etkililiğini artıracak yöntemlerin sorumluluğunu alabilmelidir. Fakülteler ve öğrenciler arasında adaletin teşvik edilmesi sırasında, yöneticiler öğretim elemanları ve diğer personel ile olan ilişkilerinde sınıfta dağıtım, sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaleti kurallarını kullanmayı unutmamalıdır (Rodabaugh, 1996). Tyler ve Caine (1981; akt. Tyler ve Degoe, 1995) prosedür adaleti değerlendirmelerinin bireylerin eğitim

ortamlarında yöneticilerin verdikleri kararları gnllkle kabul etme isteğini etkilediğini bulmuşlardır.

Bir ülkenin geleceğini şekillendiren aydınların eğitildiği üniversitelerde verilen eğitimin kalitesi ve başarısı çok önemlidir. Üniversitelerde eğitimin amaçlarına ulaşmasında yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda niversite yöneticileri ğrenci performansını ciddi şekilde etkileyen sınıfta adalet kavramına önem vererek, adaletin desteklenmesi ve kurumsallaştırılması için gerekli önlemleri almalıdır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yapılan literatür taramasında öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ve sınıfta adalet algısı konularında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.3.2.1. Öğretim elemanlarının inanılrlılığı ile ilgili araştırmalar

Wheless, Witt, Maresh, Bryand ve Schrodtt (2011)'in gerçekleştirdiği ‘‘Instructor Credibility as a Mediator of Instructor Communication and Students’ Intent to Persist in College’’ (Öğretim Elemanının İletişimi ve Kolej Öğrencilerinin Zıtlasma Niyetinin Yordayıcısı Olarak Öğretim Elemanı İnanılrlılığı) isimli araştırmaya, A.B.D’denin güney bölümünde yer alan üç farklı enstitüde eğitim gören 570 üniversite öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanı inanılrlılığının, öğretim elemanı istekliliğini ve benzerliğini (homofili) yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang, Q. (2009) ‘‘Perceieved Teacher Credibility and Student Learning: Devolopment of a Multicultural Model’’ (Algılanan Öğretmen İnanılrlılığı ve Öğrencinin Öğrenmesi: Çokkültürlü Bir Modelin Geliştirilmesi) adlı çalışmada, öğretmen inanılrlılığı ve bilişsel öğrenme arasında dolaylı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Semlak ve Pearson (2008) ‘‘Through the Years: An Examination of Instructor Age and Misbehavior on Perceived Teacher Credibility’’ (Yıllar Boyunca: Öğretim Elemanının Yaşı ve Algılanan Öğretim Elemanı İnanılrlılığına Dayalı Uygunsuz Davranış) adlı çalışmada, öğretim elemanlarının yaşının ve yanlış davranış şeklinin öğretim elemanı inanılrlılığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 369 öğrenci

katılmıştır. Araştırma sonucunda, daha yaşlı olan öğretim elemanlarının daha genç olan öğretim elemanlarına göre daha inanılır olarak algılandığı bulunmuştur. Dahası, hakaret eden öğretim elemanları tembel veya yetersiz olarak bulunan öğretim elemanlarından daha inanılır olarak bulunmuştur. Tembel olarak algılanan öğretim elemanlarının ise hakaret eden veya yetersiz olarak algılanan öğretim elemanlarından daha iyi niyetli ve güvenilir olarak bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edwards ve Myers (2007) ‘‘Perceived Instructor Credibility as a Function of Instructor Aggressive Communication,’’ (Öğretim Elemanının Saldırgan İletişiminin Bir Fonksiyonu Olarak Algılanan Öğretim Elemanı İnanırlılığı) adlı çalışmada, öğretim elemanlarının münakaşacılık ve sözel saldırganlık kullanımının, öğrencilerin öğretim elemanı inanırlılığı algısına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 128 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, münakaşacılık özellikleri yüksek sözel saldırganlıkları düşük olan öğretim elemanlarının, münakaşacılık özellikleri düşük sözel saldırganlıkları yüksek olan öğretim elemanlarına veya her iki özellikleri de düşük ya da her iki özellikleri de yüksek olan öğretim elemanlarına göre öğrenciler tarafından daha yüksek yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyete sahip oldukları şeklinde algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Pogue ve Ahyun (2006) ‘‘The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning’’ (Öğretmenin Sözel Olmayan Yakınlığı ve İnanırlılığının Öğrencinin Motivasyonu ve Duygusal Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmada, sözel olmayan yakınlık ve inanırlılığın, motivasyon ve duygusal öğrenmeyi etkileyip etkilemediğini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 586 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yüksek yakınlık gösteren ve yüksek inanırlılığı olan öğretmenlerle daha fazla duygusal öğrenme yaşadıkları ve motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Banfield, Richmond ve McCroskey (2006) ‘‘The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher’’ (Öğretmenin Uygunsuz Davranışlarının, Öğretmen İnanırlılığı ve Öğretmene Karşı Duyulan Duygular Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmada, öğretmenlerin yanlış davranışının öğrencilerin öğretmene karşı duygularında ve öğretmen inanırlılığındaki etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 288 öğrenci katılmıştır. Araştırma

sonucunda, inanılırlığın yanlış davranışları anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Brann, Edwards ve Myers (2005) ‘‘Perceived Instructor Credibility and Teaching Philosophy’’ (Algılanan Öğretim Elemanı İnanılırlığı ve Öğretim Felsefesi) adlı çalışmada, algılanan öğretim elemanı inanılırlığının (yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik) öğretim elemanının öğretim felsefesine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 244 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere 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 ilerleyici öğretme felsefesine sahip olan öğretim elemanlarının, aktarıcı öğretme felsefesine sahip olan öğretim elemanlarına göre hem daha fazla güvenilir hem de daha fazla iyi niyetli olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Teven ve Herring (2005) ‘‘Teacher Influence in the Classroom: A Preliminary Investigation of Perceived Instructor Power, Credibility, and Student Satisfaction’’ (Sınıfta Öğretmenin Etkisi: Algılanan Öğretmen Elemanı Gücü, İnanılırlığı ve Öğrenci Tatmini Üzerine Hazırlık Araştırması) adlı çalışmada, öğretmen gücü, öğretmen inanılırlığı ve öğrenci tatmini arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 67 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerin uzmanlık, karizmatik ve ödüllendirme güçlerine ait algısı ile öğrencilerin öğretmenlerin yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirliğine ait algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Myers (2001) ‘‘Perceived Instructor Credibility and Verbal Aggressiveness in the College Classroom’’ (Kolej Sınıflarında Algılanan Öğretim Elemanı İnanılırlığı ve Sözel Saldırganlık) adlı çalışmada, algılanan öğretim elemanı inanılırlığının (yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyet), algılanan öğretim elemanının sözel agresifliği ve öğretim elemanının sözel agresif mesajları kullanımı algısı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 273 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının yeterlilik, güvenilirlik ve iyi niyet boyutları ile öğretim elemanının sözel saldırganlığı algısı arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretim elemanlarının yeterlilik,

iyi niyet ve güvenilirlik boyutları ile öğretim elemanının sözel saldırganlık mesajları kullanımı algısı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.2. Sınıfta adalet ile ilgili araştırmalar

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

Chory (2007) ‘‘Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice’’ (Öğrencilerin Adalet Algılarını Artırmak: Öğretim Elemanı İnanırlığı ve Sınıfta Adalet Arasındaki İlişki) adlı çalışmada, 2004 bahar yarıyılında, Mid-Atlantik Üniversitesi’nde 155 üniversite öğrencisine eğitim ortamlarına adapte edilen McCroskey ve Teven’in (1999) Kaynak İnanırlığı Ölçeği ve Chory-Assad ve Paulsel’in (2004b) Sınıfta Dağıtım ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri ve Chory’nin (2007) Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanı inanırlığı algısının sınıfta adalet algısını pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Öğretim elemanı inanırlığı, sınıfta dağıtım adaleti ve sınıfta prosedür adaletine oranla en fazla sınıfta etkileşim adaleti ile ilişkilidir. Öğretim elemanının güvenilirliği ise öğretim elemanının yeterliliği ve iyi niyetine oranla sınıfta adaletin en önemli yordayıcılarından biridir.

Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005) ‘‘The Relationship Between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice’’ (Öğrencilerin Öğretim Elemanının Gücü Algıları ve Sınıfta Adalet Algıları Arasındaki İlişki) adlı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanın gücü algıları ve sınıfta adalet algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 154 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin

öğretim elemanının uzmanlık gücü algısı ile öğrencilerin sınıfta dağıtım, sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaletleri algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanının karizmatik gücü algısı ile öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanının zorlama gücü algısı ile öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanının yasal gücü algısı ile öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanının ödül gücü algısı ile öğrencilerin sınıfta dağıtım, sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaletleri algısı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chory-Assad ve Paulsel (2004b) ‘‘Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness’’ (Sınıfta Adalet: Algılanan Adaletsizliğe Karşı Verilen Tepkiler Olarak Öğrenci Saldırganlığı ve Direnci) adlı çalışmada, 2002 Bahar yarıyılında, Mid-Atlantik Üniversitesi’nde 154 üniversite öğrencisine Chory-Assad ve Paulsel’in (2004b) Sınıfta Dağıtım ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci saldırganlığı ve düşmanlığı ile sınıfta dağıtım ve sınıfta prosedür adaleti algıları arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chory-Assad (2002) ‘‘Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning and Agression’’ (Sınıfta Adalet: Öğrenci Motivasyonu, Öğrenmesi ve Saldırganlığının Yordayıcısı Olarak Adalet Algıları) adlı çalışmada, 2001 Bahar sömestre döneminde Mid-Atlantik Üniversitesi’nde, 182 üniversite öğrencisine Chory-Assad ve Paulsel (2004b)’nin Sınıfta Dağıtım ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri uygulanmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sınıfta dağıtım ve sınıfta prosedür adaleti algıları ile öğrencinin derse karşı motivasyonu, duyuşsal öğrenmesi ve dersi veren öğretim elemanına karşı saldırganlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıfta dağıtım ve sınıfta prosedür adaleti algıları ile öğrencinin derse karşı motivasyonu ve duyuşsal öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrencilerin sınıfta dağıtım ve sınıfta prosedür adaleti algıları ile dersi veren öğretim elemanına karşı saldırganlıkları arasında ise negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma gruplar arası karşılaştırmaya dayalı ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önce gerçekleşen olay ve durumlarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2012-2013 akademik yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin dört yıllık eğitim veren çeşitli fakültelerinde, farklı bölümlerde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. AİBÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınan resmi bilgiler ışığında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin toplam 5755 kişi olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin toplam evren içindeki oranı da hesaplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için evreni temsil edecek gerekli örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Baş (2001)'in önerdiği formül uygulanmış ve 360 kişi hesaplanmıştır.

$$n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q$$

$$n = 5755 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50 / (0.05)^2 \times (5755-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50 = 360$$

n = Örneklem alınacak birey sayısı

N = Evrendeki birey sayısı

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı ($1-p$)

t = Z sayısı (istenilen güven aralığında)

d = Katlanılabilir hata oranı

N= 5755

p= 0.50

 $q = 0.50$

t= 1.96

 $d = 0.03$

360 öğrencilik örneklemin evrenden seçilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemede temsil edilmelerini amaçlar. Bu amaçla öncelikle fakültelerin evrendeki ağırlıkları belirlenmiş ve bu ağırlıklar göz önüne alınarak 360 öğrencilik örneklem belirlenmiştir. 360'ar öğrencilik örneklemeler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme yönteminde her tabakadan seçilecek elemanın sayısı o tabakanın tüm evrene olan oranına göre saptanır. Bu tür örnekleme genellikle asıl evren içindeki ayrı grupların kendilerine has özelliklere sahip olduğu ve bu özellikler arasında belirli farklar bulunduğu kullanılır (Kaptan, 1998).

Araştırma örnekleme, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemde evren benzer alt evrenlere-tabakalara ayrıldığından alt evrenlere ait varyansların daha küçük olmasına neden olur ve bunun sonucunda daha küçük örneklemle daha temsili istatistiklere ulaşılabilir (Balcı, 2005). Tabakalı örnekleme tekniği, evrendeki alt grupların örnekleme girmesini garantileyen bir örnekleme tekniği olması sebebiyle eğitim araştırmalarında en çok kullanılan örnekleme türlerinden biridir (Borg ve Gall, 1989).

Araştırmada kullanılan evreni temsil edecek örneklemin seçiminde her bir fakülte için olanaklar çerçevesinde evrendeki maksimum temsil oranına ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaçla her fakülteden tabakalı örnekleme yoluyla % 25 ortak temsil amaçlı örneklemeler seçilmiştir. Bu örneklemeler Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırma örneklemine seçilen öğrencilerin sayıları ve tabakalara göre dağılımları

Fakülteler	3.-4. Sınıf Öğrenci Sayısı	Evrendeki Oranı	Araştırma Örneklemi	Araştırma Örnekleminin (Evreni Temsil Oranı)
Eğitim Fakültesi	2072	% 36	518	% 25
Fen-Edebiyat Fakültesi	970	% 17	243	% 25
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	1670	% 29	417	% 25
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	572	% 10	143	% 25
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	191	% 0,3	47	% 25
Sağlık Yüksekokulu	160	% 0,3	40	% 25
Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yük.	120	% 0,2	30	% 25
Toplam	5755	% 100	1439	% 25

Araştırma örneklemini Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 518 öğrenci, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 243 öğrenci, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 417 öğrenci, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi'nde öğrenim gören 143 öğrenci, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 47 öğrenci, Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenim gören 40 öğrenci ve Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'ndan öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada seçilen demografik değişkenler; cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, öğrencilerin mezun olduğu lise, öğrencilerin doğduğu bölge, öğrencilerin devam ettiği sınıf ve öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inançtır. Bu değişkenlere göre araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3-2'de verilmiştir.

Tablo 3-2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyeti	N	%
Erkek	500	34,7
Kız	939	65,3
Toplam	1439	100

Tablo 3-2'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 34,7'sini erkek, % 65,3'ünü ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımları Tablo 3-3'de verilmiştir.

Tablo 3-3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre dağılımları

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte	N	%
Eğitim Fakültesi	518	36
Fen-Edebiyat Fakültesi	243	16,9
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	417	29
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	143	9,9
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	47	3,3
Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	40	2,8
Sağlık Yüksekokulu	30	2,1
Toplam	1439	100,0

Tablo 3-3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 36'sını Eğitim Fakültesi öğrencileri, % 16,9'unu Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri, % 29'unu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri, % 9,9'unu Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencileri, % 3,3'ünü Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri, % 2,8'ini Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu öğrencileri ve % 2,1'ini Sağlık Yüksekokulu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları Tablo 3-4'de verilmiştir.

Tablo 3-4. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre dağılımları

Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise	N	%
Genel Lise	877	60,5
Anadolu-Fen Lisesi	411	28,6
Meslek Lisesi	80	5,6
Anadolu Öğretmen Lisesi	71	4,9
Toplam	1439	100,0

Tablo 3-4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 60,5'ini Genel Liseden mezun olan öğrenciler, %28,6'sını Anadolu veya Fen Lisesinden mezun olan öğrenciler, %5,6'sını Meslek Lisesinden mezun olan öğrenciler ve %4,9'unu Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğdukları bölge değişkenine göre dağılımları Tablo 3-5'de verilmiştir.

Tablo 3-5. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğdukları bölge değişkenine göre dağılımları

Öğrencilerin Doğduğu Bölge	N	%
Marmara Bölgesi	396	27,5
Ege Bölgesi	74	5,1
Akdeniz Bölgesi	104	7,2
İç Anadolu Bölgesi	356	24,7
Karadeniz Bölgesi	336	23,3
Doğu Anadolu Bölgesi	91	6,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	5,7
Toplam	1439	100,0

Tablo 3-5'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,5'i Marmara Bölgesinde, % 5,1'i Ege Bölgesinde, % 7,2'si Akdeniz Bölgesinde, % 24,7'si İç Anadolu Bölgesinde, % 23,3'ü Karadeniz Bölgesinde, % 6,3'ü Doğu Anadolu Bölgesinde ve % 5,7'si Güneydoğu Anadolu Bölgesinde doğmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre dağılımları Tablo 3-6'da verilmiştir.

Tablo 3-6. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre dağılımları

Öğrencilerin Sınıfı	N	%
3.Sınıf	682	47,4
4.Sınıf	757	52,6
Toplam	1439	100,0

Tablo 3-6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,4'ünü üçüncü sınıf öğrencileri, % 52,6'sını dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğrenciler sınıf düzeyine göre dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere almakta oldukları derslerin gerekli olup olmadığı hakkında fikirleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar Tablo 3-7'de verilmiştir.

Tablo 3-7. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre dağılımları

Derslerin Gerekli Olduğuna Dair İnanç	N	%
Evet	502	34,9
Kısmen	867	60,3
Hayır	70	4,9
Toplam	1439	100,0

Tablo 3-7'ye göre, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin oranı % 34,9, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin oranı % 60,3 ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin oranı % 4,9'dur. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin almış oldukları

derslerin gerekliliğini tartışmalı görmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler, 2012-2013 akademik yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu ile Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'nda eğitim alan toplam 1439 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine bizzat araştırmacı tarafından araştırmanın amacı anlatılarak uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik doldurulanlar analize alınmamıştır. Araştırmaya başlanmadan önce A.İ.B.Ü Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulundan ve araştırmanın uygulandığı yukarıda belirtilen fakültelerden gerekli izinler alınmıştır. İzin belgesi Ek'4'de verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğretim elemanı inanılirlığı algısını belirlemek için McCroskey ve Teven (1999) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanlarının İnanılirlığı (Source Credibility) ve sınıfta adalet algısını belirlemek için ise Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından geliştirilen, Sınıfta Dağıtım Adaleti ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri ile Chory (2007) tarafından geliştirilen Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.1. Öğretim elemanlarının inanılirlığı ölçeği

McCroskey ve Teven (1999) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanlarının İnanılirlığı Ölçeği araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretim Elemanlarının İnanılirlığı Ölçeği, Kaynak İnanılirlığı Ölçeği'nin öğretim elemanlarına

adapte edilmiş formudur. Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeği, Öğretim Elemanlarının Yeterliliği/Uzmanlığı, Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti/Algılanan İlgisi ve Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği/Karakteri alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Her alt ölçek tek boyutlu olup altışar madden oluşmaktadır. Her üç alt ölçek ayrı ölçekler olduğundan, toplam 18 maddeden toplam puan alınamamaktadır.

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği/Uzmanlığı Faktörü (1, 2, 7, 11, 13 ve 16) altı maddeden,

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti/Algılanan İlgisi Faktörü (3, 5, 8, 9, 15 ve 18) altı maddeden

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği/Karakteri (4, 6, 10, 12, 14 ve 17) altı maddeden oluşmaktadır (McCroskey ve Teven, 1999).

Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeği'nin cevaplamaşı likert tipi dereceleme formatına uygun olarak hazırlanmış ve 1-7 arasında değışen değerlerle ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerden, soru maddesi ile belirtilen duyguyu yaşama yoğunluğunu ifade eden seçeneğı işaretlemesi istenmektedir. 1 ve 7 sayıları çok güçlü duyguları, 2 ve 6 sayıları güçlü duyguları, 3 ve 5 sayıları oldukça zayıf duyguları ve 4 sayısı bireyin duyguları hakkında kararsız olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların mutlaka her maddeyi işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin geliştiricilerinden biri olan McCroskey internet sitesinde ölçeklerin kendilerinden izin almadan ve ücretsiz olarak bilimsel araştırmalarda kullanılabileceğini beyan etmiştir. Ancak, İngilizce olan bu beyanın geçerliliğini ve doğruluğunu ispat etmek için araştırmacı ayrıca ölçekleri ve bu beyanın orijinal halini yeminli bir tercümana tercüme ettirerek noterde onaylatmıştır. Noterde onaylatılan bu beyan EK-4'de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeğı ise EK-2'de verilmiştir.

3.4.1.1. Öğretim elemanlarının inanırlılığı ölçeğinin uyarlama çalışması

Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeğı'nin uyarlama çalışmasında öncelikle dil uyarlaması yapılmış daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeğı'nin istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenirlikleri için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

ve Cronbach- α tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi ve her ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtları ölçeklere ait başlıklar altında verilmiştir.

Bu araştırmada öncelikle verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçeklerin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde istatistiksel kanıtlar için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeği'nin İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanmasında kullanılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için 360 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Faktör analizi genellikle ölçek geliştirme sürecinde veya var olan bir psikolojik yapıyı test etmek amacıyla kullanılan güçlü bir istatistiksel tekniktir. Bu teknik bir grup değişken arasındaki ilişkileri analiz eden ve faktör adı verilen daha az sayıdaki varsayımsal yapıların oluşturulmasını sağlayan bir analiz türüdür (Stapleton, 1997). Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Barlett Küresellik Testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınar. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002).

Faktör analizinin açıklayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi araştırmacının ölçülen gizil değişkenler hakkında bilgisinin olmadığı, gizil değişkenler hakkında fikir sahibi olmaya çalıştığı ve belirli bir hipotez testi gerektirmeyen bir analiz türüdür (Crocker ve Algina, 1986). Doğrulayıcı faktör analizi ise, açıklayıcı faktör analizinden daha karmaşık bir teknik olup, ölçülen özelliğin varsayımsal yapısının test edilmesine veya doğrulanmasına yarayan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik kanıtları için Cronbach- α tekniğinden yararlanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi test edilmeye çalışılan modeller için değerlendirme ölçütleri sunmaktadır. Model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla günümüzde X^2 (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit), uyum indeksleri olarak bilinen uyum iyiliği (Goodness of fit, GFI), Bentler'in (1990, aktaran: Stapleton, 1997). karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index-CFI), ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Square of Approximation-RMSEA) ve yaklaştırmının standart ortalama karekök değeri (SRMR) yaygın olarak kullanılmaktadır. X^2 , gözlenen korelasyon matrisinin, kuramsal korelasyon matrisinden ne derecede uzaklaştığının

ölçüsünü verir. Örneklem büyüklüğünden önemli ölçüde etkilenmektedir (Chau ve Hocevar, 1995; Frias ve Dixon, 2005). Kullanılan uyumun iyiliği değerlerinin yorumlanma aralıkları Tablo 3-8’de özetlenmiştir.

Tablo 3-8. Araştırmada kullanılan uyumun iyiliği indeksleri yorumlanma aralıkları

	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,08 < RMSEA < 0,05$	$RMSEA < 0,05$
SRMR	$0,08 < SRMR < 0,06$	$SRMR < 0,05$
CFI	$0,90 < CFI < 0,95$	$CFI > 0,95$
GFI	$0,85 < GFI < 0,95$	$GFI > 0,95$

(Anderson ve Gerbing, 1988; Marsh ve Balla, 1992; Frias ve Dixon, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000).

Araştırmada veriler bilgisayar ortamında aktararak, açıklayıcı faktör analizi için SPSS 13.0 ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği için LISREL 8.7 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

3.4.1.2. Öğretim elemanlarının inanılrlığı ölçeğinin dil uyarlaması

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği’nin uyarlanmasında öncelikle, ölçek hedef dile tercüme edilmiştir. Bunun için her iki dile hakim iki yabancı dil uzmanından yardım alınmıştır. İkinci aşamada farklı iki uzmandan Türkçe’ye çevrilen maddelerin Orijinal dile (İngilizce) çevirmeleri istenmiştir. İki çeviri arasında anlam ve kültürel açıdan farklılık olup olmadığı üç kişilik bir uzman grubu tarafından incelenerek ölçeğe çeviri anlamından son hali verilmiştir. Son aşamada ölçek hedef gruba benzer bir grupta denenmiş, katılımcıların soru, görüş ve önerileri alınarak ölçeğe son hali verilmiştir. Orijinal hali tekil ifadelerden oluşan ölçek çoğul ifadelerle çevrilmiştir. Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği’nin orijinal hali tek bir öğretim elemanının inanılrlığını ölçmektedir fakat bu araştırmada öğrencilerin derslerine giren tüm öğretim elemanlarının inanılrlığı ölçüldüğü için tekil ifadeler çoğul ifadelerle çevrilmiştir.

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği, Öğretim Elemanlarının Yeterliliği/Uzmanlığı, Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti/Algılanan İlgisi ve Öğretim

Elemanlarının Güvenilirliği/Karakteri Alt Ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda her bir alt ölçeğin geçerliği, güvenilirliği ve puanlaması ayrı başlıklar altında verilmiştir.

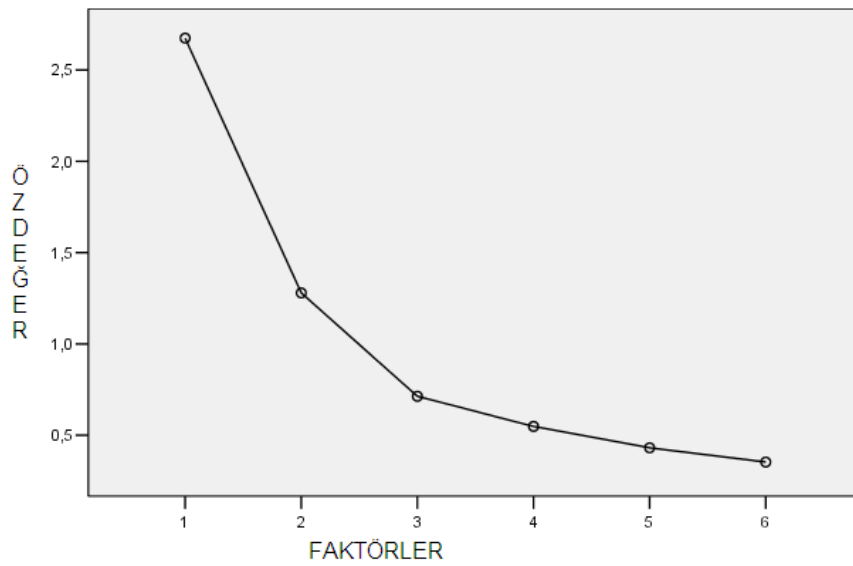
3.4.1.3. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeğinin geçerliği

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği, Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Ölçeği'nin üç alt ölçeğinden biri olup, altı maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,73) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=566,27,30$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-9'da görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-9. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

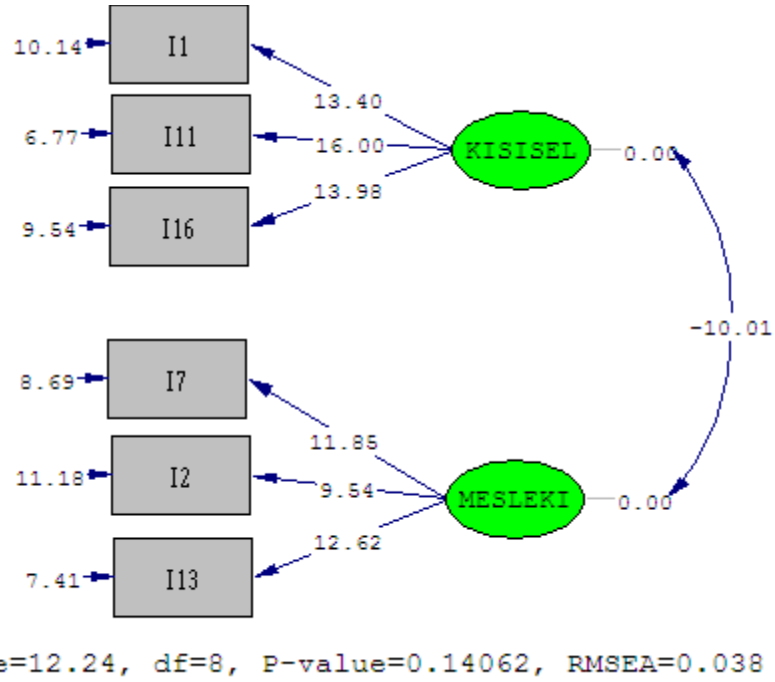
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği			
	Madde	Faktör 1	Faktör 2
Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği	11	0,85	
	16	0,84	
	1	0,76	
Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği	7		0,83
	13		0,75
	2		0,73
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)			0,73
			$X^2=566,27$
Bartlett Küresellik Testi			$P=0,00$
Özdeğer		1	2,67
		2	1,28
Açıklanan Varyans		% 44,57	% 21,32
Toplam Açıklanan Varyans			% 65,89

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'ne ilişkin veriler daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve Tablo 3-9'da da görüleceği üzere iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiş olup, bu iki faktörlü yapının özdeğer grafiği ve doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasına karar verilmiştir. Şekil 3-1'deki özdeğer grafiği incelendiğinde ölçeğin iki boyutlu olduğu net olarak gözlenmektedir.



Şekil 3-1. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği özdeğer grafiği

Bu iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının analizi için veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3-2 ve Tablo 3-10'da paylaşılmıştır.



Şekil 3-2. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-10. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği Uyum Değerleri						
Faktör	Maddeler	t	λ	R^2	Uyum Değerleri	
Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği	1	13,40	0,70	0,49	X^2	12,24
	11	16,00	0,81	0,66	sd	8
	16	13,98	0,72	0,52	p	0,14
Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği	7	11,85	0,68	0,46	RMSEA	0,04
	2	9,54	0,55	0,30	SRMR	0,03
					CFI	0,99
	13	12,62	0,73	0,53	GFI	0,99

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'ne ilişkin ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 3-2

ve Tablo 3-10'dan görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri öğretim elemanı kişisel yeterlik boyutu için (λ) 0,70 ile 0,81 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,49 ile 0,66 arasında değişmektedir. Öğretim elemanı mesleki yeterlik boyutu için faktör yükleri (λ) 0,55 ile 0,73 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,30 ile 0,53 arasında değişmektedir. Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddeler ile toplam puan arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu Tablo 3-11'de görülmektedir. Bu bulgular ışığında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının orjinal formdan farklı olarak Türk kültüründe iki faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir.

Tablo 3-11. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği Maddeleri	Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği	Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği
1	0,81**	
11	0,84**	
16	0,84**	
2		0,77**
7		0,78**
13		0,79**

**<.01

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda öğretim elemanı yeterliliğinin iki başlık altında toplandığı görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin özellikleri bağlamında sırasıyla “*Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği*” ve “*Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği*” isimleri verilmiştir. Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları incelendiğinde Tablo 3-11'de görüldüğü gibi “*Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği*” boyutunun üç maddeden (1,11,16), “*Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği*” boyutunun ise üç maddeden (2,7,13) oluştuğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesinin ölçeğin yabancı bir kültürden Türk kültürüne uyarlanmasından ve çalışılan örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde yapılan benzer ölçek uyarlama çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilerek, kültüre uyarlamadan kaynaklanan farklı faktör yapılarına ulaşılmıştır (Gülbahar ve Büyükköztürk, 2008; Usluel ve Vural, 2009; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Bireylerin kimliği olarak kültür, bireylerin doğumundan itibaren bulunduğu sosyal ortamlar içerisinde gelişmekte ve etkileşim süreci içinde değişmektedir. Kültür bireylerin tutumu davranış, düşünce ve hareket tarzını şekillendirir. Her bireyin kendine özgü diğerlerinden farkını koyan bir kültürü olduğu gibi, aynı ülke sınırları içerisinde yöresel kültürel farklılıklar vardır (Dalgün, 2011).

Hofstede (1980; akt. McLean, 2007)'in kültürlerarası iletişim formları hakkındaki araştırmasında, dünyadaki değişik kültürlerde bireylerin örgütlerde ne düşündüğü, ne hissettiği ve nasıl davrandığı analiz edilmiştir. Hofstede (1980; akt. McLean, 2007) araştırması sonucunda dört kültürel boyut belirlemiştir. Bunlar; bireyselcilik-toplumsalcılık, güç mesafesi, belirsizliğin engellenmesi ve eril-dişil olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyselcilik-toplumsalcılık, toplumda insanların bir arada veya toplu olarak gösterdikleri davranışla ilgilidir (Hofstede, 1980; akt. Özmen, 2009). Bireyselcilik-toplumsalcılık, boyutu bireyin kendini nasıl tanımladığı ile ilgilidir. Bireyselci toplumlarda kişiler kendilerini diğer bireylerden bağımsız üniteler olarak tanımlarlar. Bunun sonucu olarak, bireyselci toplumlarda bireyler kendileri için önemli olan konularda kendi isteklerini ön planda tutarak, bireysel başarıya önem verirler. Toplumsalcılığa önem veren kültürlerde, bireyler kendilerini ailelerinin veya diğer önemli toplulukların bir parçası olarak tanımlarlar. Bunun sonucu olarak topluluğun çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutarlar ve diğer bireylerin kendilerinden beklentilerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri bireyselci bir yapı gösterirken, Türkiye toplumsalcı bir yapı göstermektedir (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004).

Güç mesafesi, gücün toplumdaki bireyler arasında eşit olmayan bir biçimde dağılımı ile ilgilidir (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004). Değişik ülkelerde toplumdaki güç düzeyindeki farklılıklar bireyin yaşı, ailesi, eğitim gördüğü kurumun saygınlığı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Güç mesafesinin kavramsallaştırılması, insanların

toplumdaki eşitsizliği nasıl algıladıkları ve buna nasıl tepki verdiğinden oluşmaktadır. Güç mesafesi geniş olan kültürlerde güç dağılımında ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan fırsat eşitsizliğindeki dengesizlik kabul edilir. Güç mesafesi dar olan kültürlerde ise, güç sahibi olan bireylere yaklaşmak ve yakınlaşmak daha kolaydır (Deniz, 2004). Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri güç mesafesinin dar olduğu bir ülke iken (Dalgün, 2011), Türkiye güç mesafesinin geniş olduğu bir ülkedir (Deniz, 2004).

Belirsizlikten kaçınma boyutu, bilginin yetersiz ya da açık olmadığı, değişmelerin hızlı ve kestirilemez olduğu ve karmaşıklığın yüksek düzeyde olması durumunda bir toplumun duyacağı tedirginlik belirsizlikten kaçınma boyutu ile açıklanmaktadır (Hofstede, 1984; akt. Deniz, 2004). Belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek toplumlarda bireyler kendilerinden beklenen davranışları ve gelecekte ne olacağını bilmek isterler, belirsizlikten kaçınma derecesi düşük toplumlarda ise bireyler bilinmeyen ya da tanınmayan durumlarda daha esnek davranışlar sergilemekte ve risk alma eğilimi göstermektedirler (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011). Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri belirsizlikten kaçınma derecesinin düşük bir ülke iken (Dalgün, 2011), Türkiye'de belirsizlikten kaçınma derecesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Süzgen, 2001; akt. Deniz, 2004).

Eril toplumlar, insanın ikinci plana atıldığı, rekabet, başarı, performans, terfi, atılganlık, kazanç gibi materyalist değerlerin egemen olduğu toplumlardır. Dişil toplumlarda ise; insan ilişkileri materyalist değerlerden üstün tutulmakta, yaşam kalitesi, dayanışma, empati, yardımseverlik, güvenlik, diğer bireyler ile olan iyi ilişkiler, işbirliği ve çevrecilik gibi değerler önemli görülmektedir. Eril toplumların agresif, dişil toplumların ise pasif amaç yönelimli olduğu kabul edilmektedir (Hofstede, 2001; akt. Dalgün, 2011). Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri eril değerlere sahip bir toplum iken Türkiye dişil değerlere sahip bir toplumdur (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011). İki ülke arasındaki bu kültürel farklılıklar Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesine neden olmuş olabilir.

Yurt dışında kaynak inanılrlığı boyutları hakkında yapılan araştırmalar, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu boyutlar eğitim alanına da

uygulanabilir. Hofstede (1980; akt. McLean, 2007)'nin ileri sürdüğü kültürel boyutlar A.B.D'deki sınıfların özelliklerini açıklayıcı özelliktedir. Okabe (1983; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998), kaynak inanılrlılığını oluşturan öğelerin kültürden kültüre farklılık gösterdiğini ileri sürmüştür. King, Minami ve Samovar (1985; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998) yaptıkları araştırmada, McCroskey (1966; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998)'in Kaynak İnanılrlılığı Ölçeği'nin kültürel genellemesini ölçmek için, Japonların ve Amerikalıların kaynak inanılrlılığı algıları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan Amerikalılar yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarının faktörlerini doğrulamıştır. İyi niyet faktörü, modern araştırmacıların görmezden gelmesi sonucu güvenilirlik boyutu içinde yer almaktadır (Teven ve McCroskey 1997). Araştırmaya katılan Japonlar ise yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarına düşüncelilik ve dış görünüm boyutlarını da eklemiştir. Heyman (1992; akt. Zhang, 2009)'un yaptığı araştırmada, Avusturyalıların kaynak inanılrlılığı algısının Singapur Çinlilerinden farklı olduğu bulunmuştur. Amerikalılar gibi Avusturyalı katılımcılara göre kaynak inanılrlılığı yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarından oluşmaktadır fakat Singapurlu katılımcılara göre güvenilirlik boyutu yeterliliği içermektedir.

3.4.1.4. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeğinin güvenilirliği

Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması ve güvenilirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal hali, Amerika Birleşik Devletleri'nin doğu bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitim alan toplam 783 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, Yeterlilik/Uzmanlık Ölçeği'nin alfa güvenirlik değerinin .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McCroskey ve Teven, 1999).

Bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-12'de özetlenmiştir.

Tablo 3-12. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek		Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Öğretim Elemanlarının Kişisel Yeterliliği	0,86	0,79
		Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliliği	0,84	0,71

Güvenirlik düzeyleri incelendiğinde Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği'nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.1.5. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği puanlama sınırları Tablo 3-13' de verilmiştir.

Tablo 3-13. Öğretim elemanlarının yeterliliği alt ölçeği puanlama sınırları

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği	
1,00-1,85	Çok güçlü duygular
1,86-2,72	Güçlü duygular
2,73-3,59	Zayıf duygular
3,60-4,46	Kararsız
4,47-5,33	Zayıf duygular
5,34-6,20	Güçlü duygular
6,21-7,00	Çok güçlü duygular

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği (1, 2, 7, 11, 13 ve 16) maddelerinden oluşmaktadır, bunlardan 1, 11 ve 16 ıncı maddeler ters ifadeler içerdiğinden, puanları ters kodlanmıştır. Bu ters ifadeleri içeren maddeler şu şekilde puanlanmıştır, 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2 ve 7=1.

Puan ortalamaları, Öğretim Elemanlarının Yeterliliği Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,85 aralığı ‘‘çok güçlü duyguları’’, 1,86-2,72 aralığı ‘‘güçlü duyguları’’, 2,73-3,59 aralığı ‘‘zayıf duyguları’’, 3,60-4,46 aralığı ‘‘katılımcıların duyguları hakkında kararsız olduğunu’’, 4,47-5,33 aralığı ‘‘zayıf duyguları’’, 5,34-6,20 aralığı ‘‘güçlü duyguları’’ ve 6,21-7,00 aralığı ‘‘çok güçlü duyguları’’ ifade etmektedir.

3.4.1.6. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeğinin geçerliği

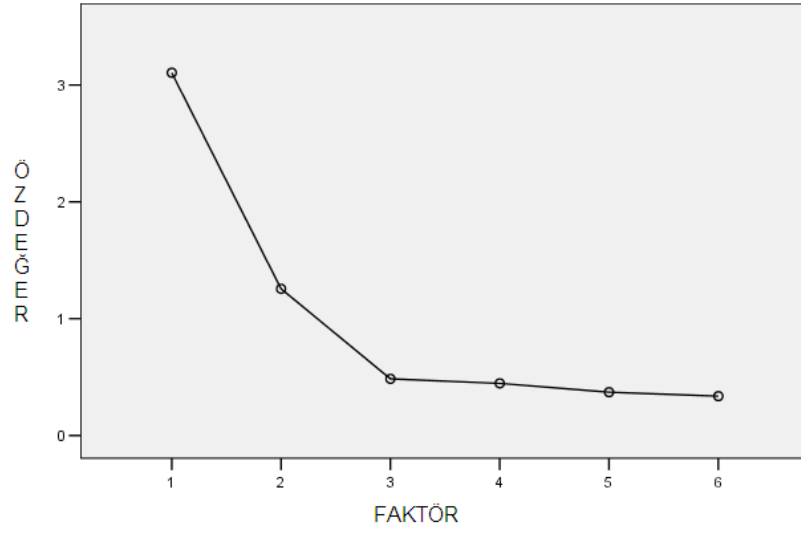
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği, Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeği’nin üç alt ölçeğinden biri olup, altı maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,79) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=801,47$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-14’de görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-14. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

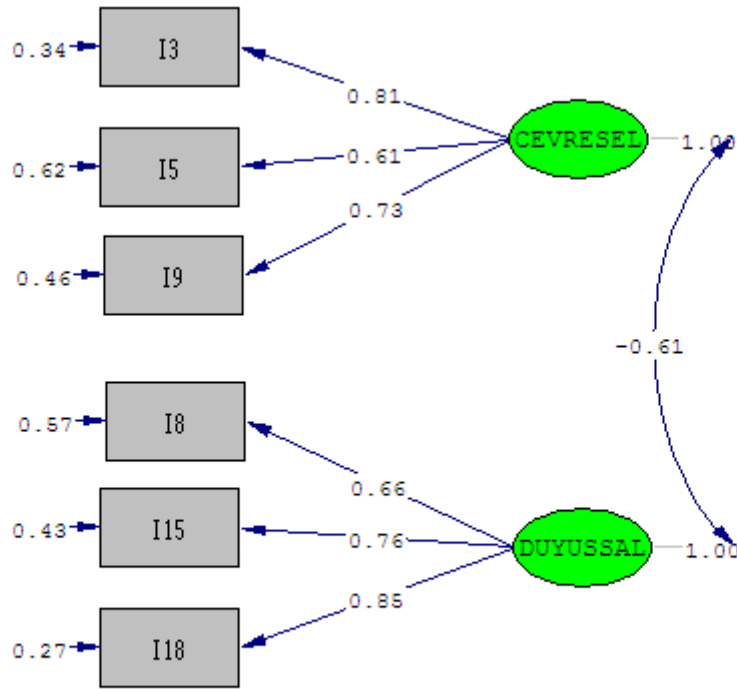
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği			
	Madde	Faktör 1	Faktör 2
Öğretim Elemanlarının Çevresel İyi Niyeti	3	0,85	
	9	0,82	
	5	0,81	
Öğretim Elemanlarının Duyuşsal İyi Niyeti	15		0,85
	8		0,83
	18		0,83
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)			0,79
			$X^2=801,47$
Bartlett Küresellik Testi			P=0,00
Özdeğer		1	3,11
		2	1,26
Açıklanan Varyans		% 51,75	% 20,93
Toplam Açıklanan Varyans			% 72,68

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'ne ilişkin veriler daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve Tablo 3-14'den de görüleceği üzere iki faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiş olup, yapının bir veya iki faktörlü olup olmadığı, özdeğer grafiği ve doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasına karar verilmiştir. Şekil 3-3'deki özdeğer grafiği incelendiğinde ölçeğin iki boyutlu olduğu net olarak gözlenmektedir.



Şekil 3-3. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği özdeğer grafiği

Bu iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının analizi için veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3-4 ve Tablo 3-15’de paylaşılmıştır.



Chi-Square=6.51, df=8, P-value=0.58997, RMSEA=0.000

Şekil 3-4. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-15. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği Uyum Değerleri						
Faktör	Maddeler	t	λ	R ²	Uyum Değerleri	
Öğretim Elemanlarının Çevresel İyi Niyeti	3	15,78	0,81	0,66	X ²	6,51
	5	11,53	0,61	0,37	sd	8
	9	14,11	0,73	0,53	p	0,59
Öğretim Elemanlarının Duyuşsal İyi Niyeti	8	12,83	0,66	0,44	RMSEA	0,00
	15	15,2	0,76	0,58	SRMR	0,02
					CFI	1,00
	18	17,57	0,85	0,72	GFI	0,99

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'ne ilişkin ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 3-4 ve Tablo 3-15'den görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri (λ) öğretim elemanlarının çevresel iyi niyeti boyutu için 0,61 ile 0,81 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,37 ile 0,66 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının duyuşsal iyi niyeti boyutu için faktör yükleri (λ) 0,66 ile 0,85 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,44 ile 0,72 arasında değişmektedir.

Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddeler ile toplam puan arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu Tablo 3-16'da görülmektedir. Bu bulgular ışığında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ojriinal formdan farklı olarak Türk kültüründe iki faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir.

Tablo 3-16. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği Maddeleri	Öğretim Elemanlarının Çevresel İyi Niyeti	Öğretim Elemanlarının Duyuşsal İyi Niyeti
3	0,86**	
9	0,83**	
5	0,80**	
15		0,85**
8		0,80**
18		0,87**

**<.01

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin iki başlık altında toplandığı görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin özellikleri bağlamında sırasıyla '*Öğretim Elemanlarının Çevresel İyi Niyeti*' ve '*Öğretim Elemanlarının Duyuşsal İyi Niyeti*' isimleri verilmiştir. Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin madde toplam

korelasyonları incelendiğinde Tablo 3-16'da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının çevresel iyi niyeti boyutunun üç maddeden (3, 9, 5), öğretim elemanlarının duyuşsal iyi niyeti boyutunun ise üç maddeden (15, 8, 18) oluştuğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesinin ölçeğin yabancı bir kültürden Türk kültürüne uyarlanmasından ve çalışılan örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde yapılan benzer ölçek uyarlama çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilerek, kültüre uyarlamadan kaynaklanan farklı faktör yapılarına ulaşılmıştır (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Usluel ve Vural, 2009; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Bireylerin kimliği olarak kültür, bireylerin doğumundan itibaren bulunduğu sosyal ortamlar içerisinde gelişmekte ve etkileşim süreci içinde değişmektedir. Kültür bireylerin tutumu davranış, düşünce ve hareket tarzını şekillendirir. Her bireyin kendine özgü diğerlerinden farkını ortaya koyan bir kültürü olduğu gibi, aynı ülke sınırları içerisinde yöresel kültürel farklılıklar vardır (Dalgün, 2011).

Hofstede (1980; akt. McLean, 2007)'nin kültürlerarası iletişim formları hakkındaki araştırmasında, dünyadaki değişik kültürlerde bireylerin örgütlerde ne düşündüğü, ne hissettiği ve nasıl davrandığı analiz edilmiştir. Hofstede (1980; akt. McLean, 2007) dört kültürel boyut belirlemiştir. Bunlar; bireysellik-toplumsalcılık, güç mesafesi, belirsizliğin engellenmesi ve eril-dişil olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri bireyselci bir yapıya sahip olan (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004), güç mesafesinin dar olduğu (Dalgün, 2011), belirsizlikten kaçınma derecesinin düşük olduğu (Dalgün, 2011) ve eril değerlere sahip bir toplum olarak nitelendirilirken (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011), Türkiye toplumsalcı bir yapıya sahip olan (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004), güç mesafesinin geniş olduğu (Deniz, 2004), belirsizlikten kaçınma derecesinin yüksek olduğu (Süzgen, 2001; akt. Deniz, 2004) ve dişil değerlere sahip bir toplum olarak nitelendirilmektedir (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011). İki ülke arasındaki bu kültürel farklılıklar Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesine neden olmuş olabilir.

Yurt dışında kaynak inanılrlığı boyutları hakkında yapılan araştırmalar, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. King, Minami ve Samovar (1985; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998) yaptıkları araştırmada, McCroskey (1966; akt. Yoon, Kim ve

Kim, 1998)'in Kaynak İnanılrlığı Ölçeği'nin kültürel genellemesini ölçmek için, Japonların ve Amerikalıların kaynak inanılrlığı algıları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan Amerikalılar yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarının faktörlerini doğrulamıştır. İyi niyet faktörü, modern araştırmacıların görmezden gelmesi sonucu güvenilirlik boyutu içinde yer almaktadır (Teven ve McCroskey, 1997). Araştırmaya katılan Japonlar ise yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarına düşüncelilik ve dış görünüm boyutlarını da eklemiştir. Heyman (1992; akt. Zhang, 2009)'un yaptığı araştırmada, Avusturyalıların kaynak inanılrlığı algısının Singapur Çinlilerinden farklı olduğu bulunmuştur. Amerikalılar gibi Avusturyalı katılımcılara göre kaynak inanılrlığı yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarından oluşmaktadır fakat Singapurlu katılımcılara göre güvenilirlik boyutu yeterliliği içermektedir.

3.4.1.7. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeğinin güvenilirliği

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin Türkçe adaptasyonu ve güvenilirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal hali, Amerika Birleşik Devleti'nin doğu bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitim alan toplam 783 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, İyi Niyet /Algılanan İlgi Ölçeği'nin alfa güvenirlik değerinin .92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McCroskey ve Teven, 1999).

Bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-17'de özetlenmiştir.

Tablo 3-17. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek		Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Öğretim Elemanlarının Çevresel İyi Niyeti	0,88	0,79
		Öğretim Elemanlarının Duyuşsal İyi Niyeti	0,87	0,78

Güvenirlilik düzeyleri incelendiğinde, Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.1.8. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği'nin puanlama sınırları Tablo 3-18' de verilmiştir.

Tablo 3-18. Öğretim elemanlarının iyi niyeti alt ölçeği puanlama sınırları

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği	
1,00-1,85	Çok güçlü duygular
1,86-2,72	Güçlü duygular
2,73-3,59	Zayıf duygular
3,60-4,46	Kararsız
4,47-5,33	Zayıf duygular
5,34-6,20	Güçlü duygular
6,21-7,00	Çok güçlü duygular

Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği (3, 5, 8, 9, 15 ve 18) maddelerinden oluşmaktadır, bunlardan 3, 5 ve 9 uncu maddeler ters ifadeler içerdiğinden, puanları ters kodlanmıştır. Bu maddeler şu şekilde puanlanmıştır; 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2 ve 7=1.

Puan ortalamaları, Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,85 aralığı "çok güçlü duyguları", 1,86-2,72 aralığı "güçlü duyguları", 2,73-3,59 aralığı "zayıf duyguları", 3,60-4,46 aralığı "katılımcıların duyguları hakkında kararsız olduğunu", 4,47-5,33 aralığı "zayıf duyguları", 5,34-6,20 aralığı "güçlü duyguları" ve 6,21-7,00 aralığı "çok güçlü duyguları" ifade etmektedir.

3.4.1.9. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin geçerliği

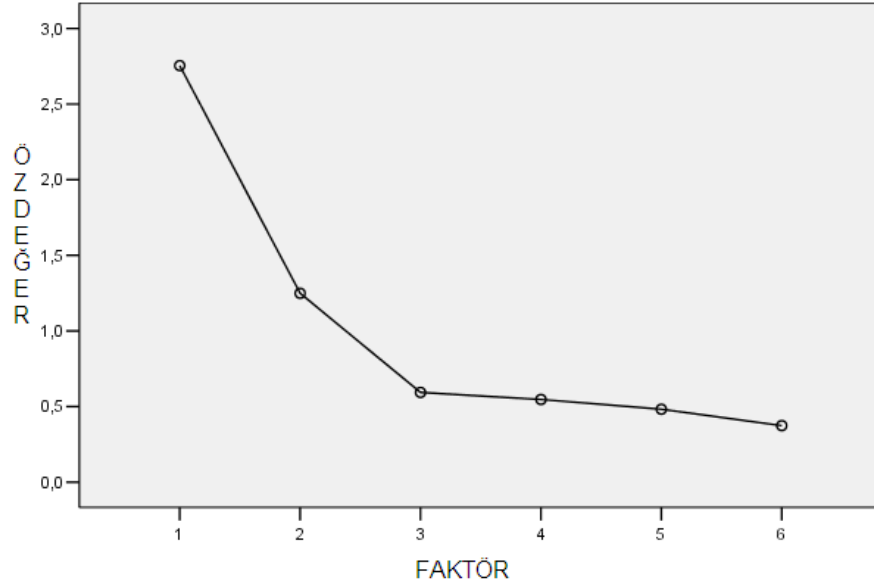
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği, Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Ölçeği'nin üç alt ölçeklerinden birisi olup, altı maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,76) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=570,81$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-19'da görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-19. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği			
	Madde	Faktör 1	Faktör 2
Öğretim Elemanlarının Kişisel Güvenilirliği	10	0,85	
	12	0,83	
	4	0,75	
Öğretim Elemanlarının Çevresel Güvenilirliği	6		0,80
	14		0,77
	17		0,77
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)			0,76
			$X^2=570,82$
Bartlett Küresellik Testi			$P=0,00$
Özdeğer		1	2,76
		2	1,25
Açıklanan Varyans		% 46,91	% 20,82
Toplam Açıklanan Varyans			% 66,73

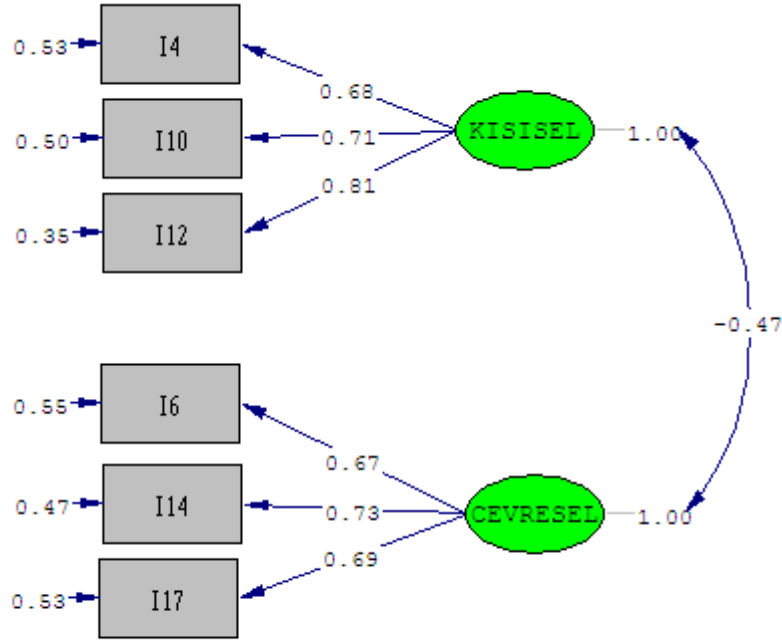
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'ne ilişkin veriler daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve Tablo 3-19'dan da görüleceği üzere iki

faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiş olup, yapının bir veya iki faktörlü olup olmadığı, özdeğer grafiği ve doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasına karar verilmiştir. Şekil 3-5'deki özdeğer grafiği incelendiğinde ölçeğin iki boyutlu olduğu net olarak gözlenmektedir.



Şekil 3-5. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği özdeğer grafiği

Bu iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının analizi için veri grubuna doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3-6 ve Tablo 3-20'de paylaşılmıştır.



Chi-Square=9.68, df=8, P-value=0.28792, RMSEA=0.024

Şekil 3-6. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-20. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği Uyum Değerleri						
Faktör	Maddeler	t	λ	R^2	Uyum Değerleri	
Öğretim Elemanlarının Kişisel Güvenilirliği	4	12,98	0,68	0,46	X^2	9,68
	10	13,49	0,71	0,50	sd	8
	12	15,53	0,81	0,66	p	0,29
Öğretim Elemanlarının Çevresel Güvenilirliği	6	12,15	0,67	0,45	RMSEA	0,02
	14	13,22	0,73	0,53	SRMR	0,02
	17	12,46	0,69	0,48	CFI	1,00
					GFI	0,99

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'ne ilişkin ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 3-6 ve Tablo 3-20'de görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri (λ) kişisel güvenilirlik boyutu için 0,68 ile 0,81 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,46 ile 0,66 arasında değişmektedir. Çevresel güvenilirlik boyutu için faktör yükleri (λ) 0,67 ile 0,73 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,45 ile 0,53 arasında değişmektedir.

Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddeler ile toplam puan arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu Tablo 3-21'de görülmektedir. Bu bulgular ışığında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının orjinal formdan farklı olarak Türk kültüründe iki faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir.

Tablo 3-21. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği Maddeleri	Öğretim Elemanlarının Kişisel Güvenilirliği	Öğretim Elemanlarının Çevresel Güvenilirliği
10	0,83**	
12	0,86**	
4	0,82**	
6		0,80**
14		0,83**
17		0,79**

**<.01

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin iki başlık altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin özellikleri bağlamında sırasıyla '*Öğretim Elemanlarının Kişisel Güvenilirliği*' ve '*Öğretim Elemanlarının Çevresel Güvenilirliği*' isimleri verilmiştir. Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları incelendiğinde Tablo 3-21'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kişisel güvenilirliği boyutunun üç maddeden (10, 12, 4), öğretim

elemanlarının çevresel güvenilirliği boyutunun üç maddeden (6, 14, 17) oluştuğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesinin ölçeğin yabancı bir kültürden Türk kültürüne uyarlanmasından ve çalışılan örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde yapılan benzer ölçek uyarlama çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilerek, kültüre uyarlamadan kaynaklanan farklı faktör yapılarına ulaşılmıştır (Gülbahar ve Büyükoztürk, 2008; Usluel ve Vural, 2009; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Bireylerin kimliği olarak kültür, bireylerin doğumundan itibaren bulunduğu sosyal ortamlar içerisinde gelişmekte ve etkileşim süreci içinde değişmektedir. Kültür bireylerin tutumu davranış, düşünce ve hareket tarzını şekillendirir. Her bireyin kendine özgü diğerlerinden farkını ortaya koyan bir kültürü olduğu gibi, aynı ülke sınırları içerisinde yöresel kültürel farklılıklar vardır (Dalgün, 2011).

Hofstede (1980; akt. McLean, 2007)'nin kültürlerarası iletişim formları hakkındaki araştırmasında, dünyadaki değişik kültürlerde bireylerin örgütlerde ne düşündüğü, ne hissettiği ve nasıl davrandığı analiz edilmiştir. Hofstede (1980; akt. McLean, 2007) dört kültürel boyut belirlemiştir. Bunlar; bireysellik-toplumsalcılık, güç mesafesi, belirsizliğin engellenmesi ve eril-dişil olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin geliştirildiği Amerika Birleşik Devletleri bireyselci bir yapıya sahip olan (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004), güç mesafesinin dar olduğu (Dalgün, 2011), belirsizlikten kaçınma derecesinin düşük olduğu (Dalgün, 2011) ve eril değerlere sahip bir toplum olarak nitelendirilirken (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011), Türkiye toplumsalcı bir yapıya sahip olan (Hofstede, 1994; akt. Deniz, 2004), güç mesafesinin geniş olduğu (Deniz, 2004), belirsizlikten kaçınma derecesinin yüksek olduğu (Süzgen, 2001; akt. Deniz, 2004) ve dişil değerlere sahip bir toplum olarak nitelendirilmektedir (Ünalp, 2007; akt. Dalgün, 2011). İki ülke arasındaki bu kültürel farklılıklar Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesine neden olmuş olabilir.

Yurt dışında kaynak inanılrlığı boyutları hakkında yapılan araştırmalar, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. King, Minami ve Samovar (1985; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998) yaptıkları araştırmada, McCroskey (1966; akt. Yoon, Kim ve Kim, 1998)'in Kaynak İnanılrlığı Ölçeği'nin kültürel genellemesini ölçmek için,

Japonların ve Amerikalıların kaynak inanılrlığı algıları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan Amerikalılar yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarının faktörlerini doğrulamıştır. İyi niyet faktörü, modern araştırmacıların görmezden gelmesi sonucu güvenilirlik boyutu içinde yer almaktadır (Teven ve McCroskey 1997). Araştırmaya katılan Japonlar ise yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarına düşüncelilik ve dış görünüm boyutlarını da eklemiştir. Heyman (1992; akt. Zhang, 2009)'un yaptığı araştırmada Avusturyalıların kaynak inanılrlığı algısının Singapur Çinlilerinden farklı olduğu bulunmuştur. Amerikalılar gibi Avusturyalı katılımcılara göre kaynak inanılrlığı yeterlilik ve güvenilirlik boyutlarından oluşmaktadır fakat Singapurlu katılımcılara göre güvenilirlik boyutu yeterliliği içermektedir.

3.4.1.10. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin güvenilirliği

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği'nin Türkçe adaptasyonu ve güvenilirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal hali, Amerika Birleşik Devleti'nin doğu bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitim alan toplam 783 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, Güvenilirlik / Karakter Ölçeği'nin alfa güvenilirlik değerinin .92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McCroskey ve Teven, 1999).

Bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-22'de özetlenmiştir.

Tablo 3-22. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin güvenilirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek		Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Öğretim Elemanlarının Kişisel Güvenilirliği	0,89	0,78
		Öğretim Elemanlarının Çevresel Güvenilirliği	0,9	0,73

Güvenirlilik düzeyleri incelendiğinde Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.1.11. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada kullanılan Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği'nin puanlama sınırları Tablo 3-23'de verilmiştir.

Tablo 3-23. Öğretim elemanlarının güvenilirliği alt ölçeğinin puanlama sınırları

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği	
1,00-1,85	Çok güçlü duygular
1,86-2,72	Güçlü duygular
2,73-3,59	Zayıf duygular
3,60-4,46	Kararsız
4,47-5,33	Zayıf duygular
5,34-6,20	Güçlü duygular
6,21-7,00	Çok güçlü duygular

Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği Alt Ölçeği (4, 6, 10, 12, 14 ve 17) maddelerinden oluşmaktadır, bunlardan 4, 10 ve 12'inci maddeler ters ifadeler içerdiğinden puanları ters kodlanmıştır. Bu maddeler şu şekilde puanlanmıştır; 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2 ve 7=1.

Puan ortalamaları, Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,85 aralığı "çok güçlü duyguları", 1,86-2,72 aralığı "güçlü duyguları", 2,73-3,59 aralığı "zayıf duyguları", 3,60-4,46 aralığı "katılımcıların duyguları hakkında kararsız olduğunu", 4,47-5,33 aralığı "zayıf duyguları", 5,34-6,20 aralığı "güçlü duyguları" ve 6,21-7,00 aralığı "çok güçlü duyguları" ifade etmektedir.

3.4.2. Sınıfta adalet ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin sınıfta adalet algı düzeyinin ölçülmesi için Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye adapte edilen Sınıfta Dağıtım Adaleti ve Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçekleri ile Chory (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye adapte edilen Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği kullanılmıştır.

Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, Chory-Assad (2002; akt. Chory-Assad ve Paulsel, 2004b) tarafından geliştirilen ilk sınıfta dağıtım adaleti ölçeğinin geliştirilmiş şeklidir. Ölçekteki maddeler, araştırmaya katılan katılımcıların belirli bir derste aldıkları veya almayı bekledikleri notların adaletine dair algılarını ölçmektedir. Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeği ise, 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte, Chory-Assad (2002; akt. Chory-Assad ve Paulsel, 2004b) tarafından geliştirilen ilk Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeğine dayanmaktadır. Ölçekteki maddeler, araştırmaya katılan katılımcıların belirli bir öğretim elemanının sınıfta uyguladığı kuralları, ders planlarını ve notlandırma ölçütlerini değerlendirmektedir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b). Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği ise, 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, araştırmaya katılan katılımcıların belirli bir öğretim elemanının öğrencilere karşı davranış şeklinin ne derece adil olduğunu değerlendirmesine dayanmaktadır (Chory, 2007).

Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği, Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeği ve Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeğine ilişkin değişkenler 5’li likert tipi ölçek ile ölçülmüştür. Ölçeklendirme (1=Hiç adil değil, 2=Adil değil, 3= Ne adil ne de adil değil, 4=Adil, 5= Son derece adil) şeklinde oluşturulmuştur. Sınıfta Adalet Ölçeği birbirinden bağımsız üç ölçekten oluşmakta olup bu üç ölçeğin tamamından toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğin kullanım izni Chory’dan e-posta yoluyla alınmıştır. Sınıfta Adalet Ölçeği için alınan izin EK-5’de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan Sınıfta Adalet Ölçeği ise EK-3’de verilmiştir.

3.4.2.1. Sınıfta adalet ölçeğinin uyarlama çalışması

Sınıfta Adalet Ölçeği’nin uyarlama çalışmasında öncelikle dil uyarlaması yapılmış daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sınıfta Adalet

Ölçeği'nin birbirinden bağımsız üç alt ölçeği barındırmasından dolayı geçerlik ve güvenilirlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Ölçeklerin istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenilirlikleri için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach- α tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi ve her ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ölçeklere ait başlıklar altında verilmiştir.

Sınıfta Adalet Ölçeği için açımlayıcı faktör analizi için ve doğrulayıcı faktör analizi için ayrı ayrı iki grupta çalışılmıştır. Bu araştırmada öncelikle verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçeklerin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde istatistiksel kanıtlar için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Faktör analizi genellikle ölçek geliştirme sürecinde veya var olan bir psikolojik yapıyı test etmek amacıyla kullanılan güçlü bir istatistiksel tekniktir. Bu teknik bir grup değişken arasındaki ilişkileri analiz eden ve faktör adı verilen daha az sayıdaki varsayımsal yapıların oluşturulmasını sağlayan bir analiz türüdür (Stapleton, 1997).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Barlett Küresellik Testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınar. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002).

Faktör analizinin açımlayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacının ölçülen gizil değişkenler hakkında bilgisinin olmadığı, gizil değişkenler hakkında fikir sahibi olmaya çalıştığı ve belirli bir hipotez testi gerektirmeyen bir analiz türüdür (Crocker ve Algina, 1986). Doğrulayıcı faktör analizi ise, açımlayıcı faktör analizinden daha karmaşık bir teknik olup, ölçülen özelliğin varsayımsal yapısının test edilmesine veya doğrulanmasına yarayan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik kanıtları için Cronbach- α tekniğinden yararlanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi test edilmeye çalışılan modeller için değerlendirme ölçütleri sunmaktadır. Model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla günümüzde X^2 (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit), uyum indeksleri olarak bilinen

uyum iyiliği (Goodness of fit, GFI), Bentler'in (1990, aktaran: Stapleton, 1997) karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index-CFI), ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Square of Approximation-RMSEA) ve yaklaştırmanın standart ortalama karekök değeri (SRMR) yaygın olarak kullanılmaktadır. X^2 , gözlenen korelasyon matrisinin, kuramsal korelasyon matrisinden ne derecede uzaklaştığının ölçüsünü verir. Örneklem büyüklüğünden önemli ölçüde etkilenmektedir (Chau ve Hocevar, 1995; Frias ve Dixon, 2005). Kullanılan uyumun iyiliği değerlerinin yorumlanma aralıkları Tablo 3-24'de özetlenmiştir.

Tablo 3-24. Araştırmada kullanılan uyumun iyiliği indeksleri yorumlanma aralıkları

	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,08 < RMSEA < 0,05$	$RMSEA < 0,05$
SRMR	$0,08 < SRMR < 0,06$	$SRMR < 0,05$
CFI	$0,90 < CFI < 0,95$	$CFI > 0,95$
GFI	$0,85 < GFI < 0,95$	$GFI > 0,95$

(Anderson ve Gerbing, 1988; Marsh ve Balla, 1992; Frias ve Dixon, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000).

Araştırmada veriler bilgisayar ortamında aktararak, açımlayıcı faktör analizi için SPSS 13.0 ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği için LISREL 8.7 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

3.4.2.2. Sınıfta adalet ölçeğinin dil uyarlaması

Sınıfta Adalet Ölçeği'ni uyarlamak için öncelikle, ölçek hedef dile tercüme edilmiştir. Bunun için her iki dile hakim iki yabancı dil uzmanından yardım alınmıştır. İkinci aşamada farklı iki uzmandan Türkçe'ye çevrilen maddelerin Orijinal dile (İngilizce) çevirmeleri istenmiştir. İki çeviri arasında anlam ve kültürel açıdan bir farklılık olup olmadığı üç kişilik bir uzman grubu tarafından incelenerek ölçeğe çeviri anlamında son hali verilmiştir. Son aşamada ölçek hedef gruba benzer bir grupta denenmiş, katılımcıların soru, görüş ve önerileri alınarak ölçeklere son hali verilmiştir. Sınıfta Adalet Ölçeği'nin orijinal halinde tek bir öğretim elemanının adaleti ölçülmüştür

ancak bu araştırmada öğrencilerin derslerine giren tüm öğretim elemanlarının adaleti ölçülmüştür. Bu yüzden orijinal hali tekil ifadelerden oluşan ölçekteki maddeler çoğul ifadelerle çevrilmiştir.

Sınıfta Adalet Ölçeği, Sınıfta Dağıtım Adaleti, Sınıfta Prosedür Adaleti ve Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda her bir alt ölçeğin geçerliği, güvenilirliği ve puanlaması ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.4.2.3. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin geçerliği

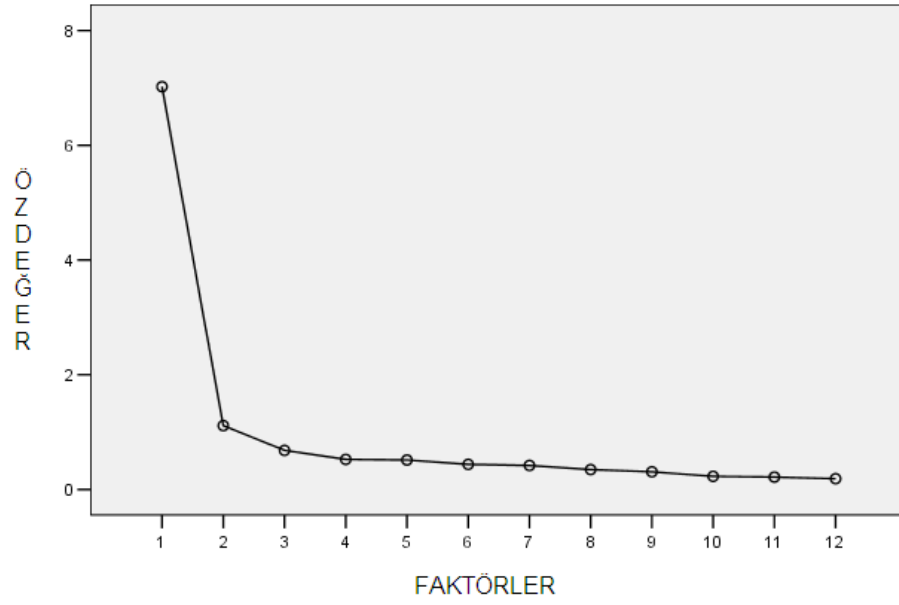
Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği, Sınıfta Adalet Ölçeği'nin üç alt ölçeğinden birisi olup, 12 maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk orijinal halinde 14 madde bulunmaktadır. Fakat iki madde diğer iki madde ile aynı olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,93) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=2921,14$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-21'de görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği verileri daha sonra açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuş, yapılan ilk AFA analizinde ölçeğin orijinal yapısından farklı olarak iki boyutlu çıktığı görülmüştür. Bunun yanında yapılan analiz sonucunda 3, 5 ve 12. maddelerin iki boyut altında binişik özellik gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısı olan bir boyutlu olup olmadığı DFA ile test edilmiş ve bir boyutlu yapı doğrulanmamıştır ($X^2=3302,66$, $sd=54$, $RMSEA=0,16$, $SRMR=0,07$, $CFI=0,94$, $GFI=0,80$). Bu bulgularla ölçeğin faktör yapısı AFA ile yeniden test edilmiştir. Dokuz maddelik ölçeğin AFA sonuçları Tablo 3-25'de özetlenmiştir.

Tablo 3-25. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları**Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği AFA Sonuçları**

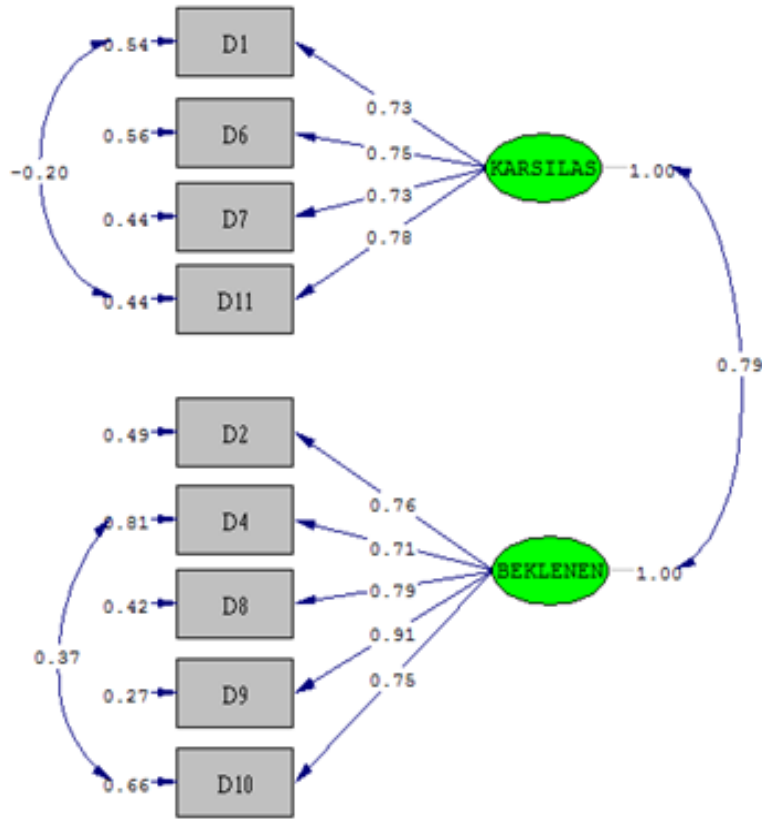
Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği			
Maddeleri		Faktör 1	Faktör 2
D10		0,86	0,22
D4		0,84	0,24
D9		0,83	0,30
D8		0,73	0,39
D2		0,71	0,39
D6		0,24	0,79
D7		0,29	0,77
D1		0,26	0,76
D11		0,31	0,75
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)			0,93
Bartlett Küresellik Testi			$X^2=2921,14$ p=0,00
Özdeğer	Faktör 1	7,02	
	Faktör 2	1,11	
Açıklanan Varyans	Faktör 1	% 58,52	
	Faktör 2	% 9,28	
	Toplam	% 67,8	

Ölçekteki maddelerin boyutlara dağılımı incelendiğinde farklı iki boyut net olarak görülebilmektedir. 2-4-8-9 ve 10. maddeler birinci boyutu oluşturmuş ve bu boyut “*Sınıfta Beklenen Adalet*” olarak adlandırılmıştır. 1-6-7 ve 11. maddeler ise ikinci boyutu oluşturmuş ve bu boyut “*Sınıfta Karşılaştırmalı Adalet*” olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,71 ile 0,86 arasında değişmekte olup her bir madde ölçülen örtük özelliği temsil etmede yeterli faktör yüküne sahip olduğu ifade edilebilir. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 67,80 olup, ölçülen özellikteki toplam değişkenliğin iki faktörle açıklanabildiği desteklenmektedir. Sosyal bilimlerdeki araştırmalar dikkate alındığında açıklanan varyanstaki oranının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin faktör yapısı ile ilgili bir diğer kanıt için Şekil 3-7’de özdeğer grafiğine bakılmış grafik iki faktörlü yapıyı desteklemiştir.



Şekil 3-7. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş sonuçlar Şekil 3-8 ve Tablo 3-26'da özetlenmiştir.



Chi-Square=78.57, df=24, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Şekil 3-8. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-26. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

	Maddeler	t	λ	R^2	Modifikasyon Yok	2-Modifikasyon	
Sınıfta Karşılaştırmalı Dağıtım Adaleti	1	13,9	0,71	0,50	X^2	190,78	X^2 78,57
	6	14,59	0,71	0,50	sd	26	sd 24
	7	15,38	0,74	0,55	p	0,00	p 0,00
	11	15,53	0,76	0,58	RMSEA	0,13	RMSEA 0,08
Sınıfta Beklenen Dağıtım Adaleti	2	15,54	0,74	0,55	SRMR	0,06	SRMR 0,04
	4	12,38	0,62	0,38			
	8	16,61	0,77	0,59	GFI	0,89	GFI 0,95
	9	19,72	0,87	0,76			
	10	13,9	0,68	0,46	CFI	0,94	CFI 0,98

Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki bütün maddelerin (yolların-path) örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Tablo 3-26'da görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri (λ) 0,62 ile 0,87 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,38 ile 0,76 arasında değişmektedir.

Modelin uyum iyiliği değerlerine (goodness of fit) bakıldığında ise, ilk analiz sonuçlarına göre model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Özellikle RMSEA ve GFI'nin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olmasından dolayı analiz çıktılarında modifikasyon önerileri incelenmiş ve 1-11,4-10. maddelerin hata varyansları arasında ilişki kurularak model tekrar analiz edilmiştir. Modifikasyon sonrası uyum değerleri incelendiğinde ise modelin kabul edilebilir uyum değerlerine ulaştığı ifade edilebilir. Bu bulgular ışığında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının iki faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine bir diğer kanıt da ölçekte bulunan maddelerin ölçekten alınan toplam puanlarla olan korelasyonudur. Tablo 3-27 incelendiğinde alt ölçekteki maddeler ile bu alt ölçeklerden alına toplam puanlar arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında ölçekte bulunan maddelerin ölçülen özelliğin anlamlı birer temsilcisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3-27. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	Sınıfta Karşılaştırmalı Dağıtım Adaleti	Sınıfta Beklenen Dağıtım Adaleti
D1	0,74**	
D6	0,82**	
D7	0,81**	
D11	0,79**	
D2		0,78**
D4		0,80**
D8		0,77**
D9		0,85**
D10		0,83**

**<.01

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin iki başlık altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin özellikleri bağlamında sırasıyla “*Sınıfta Karşılaştırmalı Dağıtım Adaleti*” ve “*Sınıfta Beklenen Dağıtım Adaleti*” isimleri verilmiştir. Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları incelendiğinde Tablo 3-27’de görüldüğü gibi sınıfta karşılaştırmalı dağıtım adaleti boyutunun dört maddeden (1,6,7,11), sınıfta beklenen dağıtım adaleti boyutunun beş maddeden (2,4,8,9,10) oluştuğu belirlenmiştir.

Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin uyarlama çalışması esnasında iki faktörlü bir yapı elde edilmesi yapılan araştırma sonuçlarını ve literatürü destekler niteliktedir. Öğrenciler notlarını diğer öğrencilerin notları ile veya bekledikleri not ile kıyasladığında kendi notlarını az veya çok adil olarak algılayabilir (Rodabaugh, 1996). Buna göre, öğrencilerin notları ile ilgili değerlendirmeleri iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi, öğrencilerin notlar ile ilgili kendi beklentilerinden, ikincisi ise diğer öğrenciler ile karşılaştırma yapmasından oluşmaktadır. Araştırmalara göre, adalet değerlendirmeleri içsel ve dışsal karşılaştırma olarak iki kategori üzerinde yoğunlaşmaktadır. İçsel karşılaştırmalar, bireyin kendi girdi ve çıktıları kendi örgütündeki diğer işgörenlerle karşılaştırmasına, dışsal karşılaştırmalar ise örgüt dışındaki bireylerden oluşan dışsal standartlara göre karşılaştırmasına dayanmaktadır (Greenberg, Ashton-James ve Ashkanasy, 2007). Bu kavramlar sınıfta karşılaştırmalı dağıtım adaleti faktörünü açıklar niteliktedir.

Greenberg (1983; akt. Greenberg, 1987b)'nin ileri sürdüğü dağıtım adaletinde benmerkezci önyargı (egocentric bias) kavramına göre, bireyler elde ettikleri yüksek çıktıları düşük çıktılarından daha adil bulmaktadır. Benmerkezci önyargıya göre bireylerin kendilerinin performansı ve çıktılarına dair beklentileri diğerlerinin çıktılarına dair beklentilerinden yüksektir ve bunun sonucu olarak daha yüksek çıktılar alan bireyler, daha düşük çıktılar alan bireylere göre bu çıktıları daha adil olarak algılamaktadır (Greenberg, 1987; akt. Tata, 1999). Bu bireylerin dağıtım adaleti hakkında beklentileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu kavram sınıfta beklenen dağıtım adaleti faktörünü açıklar niteliktedir.

3.4.2.4. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin güvenirliği

Sınıfta Dağıtım Adalet Ölçeği'nin Türkçe adaptasyonu ve güvenirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği, 2002 Bahar yarıyılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Mid-Atlantik Üniversitesi'nde, 154 üniversite öğrencisine Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, 1.42 ile 5.00 arasında değişen cevaplarla, ($\bar{X}=3.92$, $SD=.72$) Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği'nin alfa değeri .92 olarak bulunmuştur (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b)

Bu araştırmada kullanılan Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-28'da verilmiştir.

Tablo 3-28. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek	Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Sınıfta Adalet	Sınıfta Dağıtım Adaleti	0,85	0,91

Güvenirlik düzeyleri incelendiğinde Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.2.5. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada kullanılan Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği'nin puanlama sınırları Tablo 3-29'da verilmiştir.

Tablo 3-29. Sınıfta dağıtım adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları

Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği	
1,00-1,79	Hiç adil değil
1,80-2,59	Adil değil
2,60-3,39	Ne adil ne de adil değil
3,40-4,19	Adil
4,20-5,00	Son derece adil

Puan ortalamaları, Sınıfta Dağıtım Adaleti Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,79 aralığı ‘hiç adil değil’, 1,80-2,59 aralığı ‘adil değil’, 2,60-3,39 aralığı ‘ne adil ne de adil değil’, 3,40-4,19 aralığı ‘adil’ ve 4,20-5,00 aralığı ‘son derece adil’ duygularını ifade etmektedir.

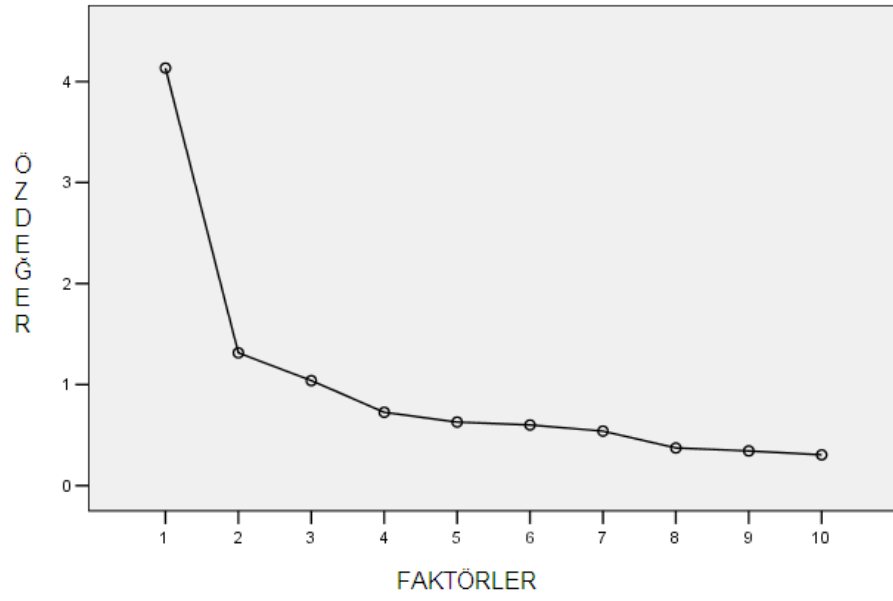
3.4.2.6. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin geçerliği

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği, Sınıfta Adalet Ölçeği’nin üç alt ölçeklerinden birisi olup, 17 maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,84) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=1217,45$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-30’da görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki 7 maddede (3, 4, 5, 10, 11, 15 ve 17) binişiklik olduğu için analizden çıkarılmıştır. Ölçekte kalan maddelerin faktör yapısı Tablo 3-30’da özetlenmiştir.

Tablo 3-30. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

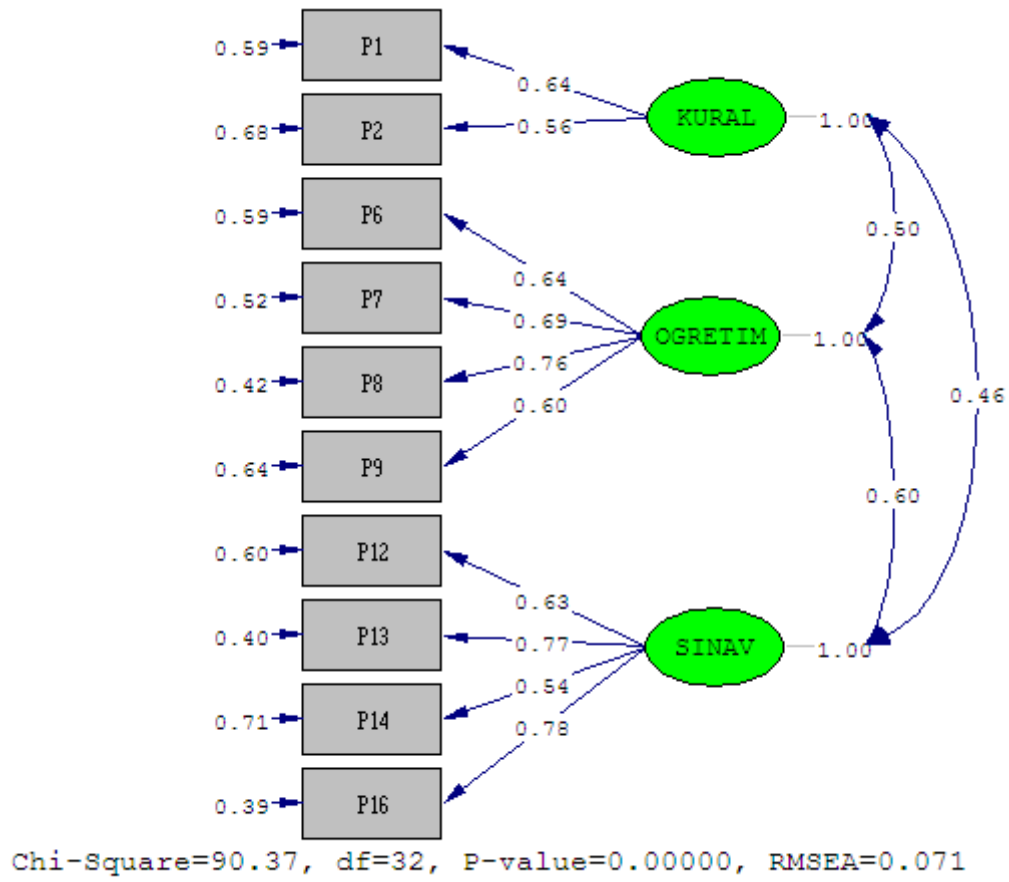
Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	Faktörler		
	1	2	3
P8	0,83	0,18	0,11
P7	0,78	0,12	0,24
P6	0,78	0,25	
P9	0,71	0,18	0,15
P16	0,10	0,85	0,13
P13	0,12	0,82	0,13
P12	0,38	0,61	
P14	0,23	0,57	0,24
P2	0,22		0,82
P1		0,30	0,76
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)	0,84		
Bartlett Küresellik Testi	1217,45		
Özdeğer	1	4,13	
	2	13,14	
	3	10,39	
Açıklanan Varyans	1	41,34	
	2	13,14	
	3	10,39	
Toplam:		64,39	

Tablo 3-30'dan da görüleceği üzere Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği verilerinin analizi sonucu üç faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, ölçeğin Türk kültüründe farklı bir yapı gösterebileceğine işaret etmiştir. Şekil 3-9'daki özdeğer grafiği de bu bulguyu destekler niteliktedir.



Şekil 3-9. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği

AFA sonucu elde edilen faktör yapısının farklı bir örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığı ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Şekil 3-10 ve Tablo 3-31’ de özetlenmiştir.



Şekil 3-10. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-31. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	t	λ	R^2	Uyum Değerleri	
P1	8,21	0,64	0,41	X^2	90,37
P2	7,69	0,56	0,31	sd	32
P6	12,09	0,64	0,41	p	0,00
P7	13,28	0,69	0,48	RMSEA	0,07
P8	14,95	0,76	0,58		
P9	11,21	0,60	0,36	SRMR	0,05
P12	12,19	0,63	0,40		
P13	15,57	0,77	0,59	CFI	0,96
P14	10,06	0,54	0,29		
P16	15,83	0,78	0,61	GFI	0,95

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki

bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Şekil 10. ve Tablo 3-31’de görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri (λ) 0,54 ile 0,78 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,29 ile 0,61 arasında değişmektedir. Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddeler ile toplam puan arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu Tablo 3-32’de görülmektedir. Bu bulgular ışığında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının üç faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir.

Tablo 3-32. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	Sınıfta Kural Adaleti	Sınıfta Öğretim Adaleti	Sınıfta Sınav Adaleti
P1	0,82**		
P2	0,83**		
P6		0,76**	
P7		0,77**	
P8		0,81**	
P9		0,67**	
P12			0,75**
P13			0,81**
P14			0,70**
P16			0,83**

**<.01

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği’nin üç başlık altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin özellikleri bağlamında sırasıyla “*Sınıfta Kural Adaleti*”, “*Sınıfta Öğretim Adaleti*” ve “*Sınıfta Sınav Adaleti*” isimleri verilmiştir. Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeği’nin madde toplam korelasyonları incelendiğinde Tablo 3-32’de görüldüğü gibi sınıfta kural adaleti boyutunun iki maddeden (1,2), sınıfta öğretim adaleti boyutunun dört maddeden (6,7,8,9) ve sınıfta sınav adaleti boyutunun dört maddeden (12,13,14,16) oluştuğu belirlenmiştir.

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği’nin uyarlama çalışması esnasında üç faktörlü bir yapı elde edilmesinin ölçeğin yabancı bir kültürden Türk kültürüne uyarlanmasından ve çalışılan örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde yapılan benzer ölçek uyarlama çalışmalarında da benzer sonuçlar elde

edilerek, kültüre uyarlamadan kaynaklanan farklı faktör yapılarına ulaşılmıştır (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Usluel ve Vural, 2009; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

3.4.2.7. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin güvenirliği

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin Türkçe adaptasyonu ve güvenirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği, 2002 Bahar yarıyılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Mid-Atlantik Üniversitesi'nde, 154 üniversite öğrencisine Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, 2. 00 ile 5.00 arasında değişen cevaplarla, ($\bar{X}=3.91$, $SD=.78$) Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeği'nin alfa değerinin .94 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004b).

Bu araştırmada kullanılan Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-33'de verilmiştir.

Tablo 3-33. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek	Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Sınıfta Adalet	Sınıfta Prosedür Adaleti	0,88	0,94

Güvenirlik düzeyleri incelendiğinde, Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.2.8. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada

kullanılan Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği'nin puanlama sınırları Tablo 3-34'de verilmiştir.

Tablo 3-34. Sınıfta prosedür adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları

Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği	
1,00-1,79	Hiç adil değil
1,80-2,59	Adil değil
2,60-3,39	Ne adil ne de adil değil
3,40-4,19	Adil
4,20-5,00	Son derece adil

Puan ortalamaları, Sınıfta Prosedür Adaleti Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,79 aralığı ‘hiç adil değil’, 1,80-2,59 aralığı ‘adil değil’, 2,60-3,39 aralığı ‘ne adil ne de adil değil’, 3,40-4,19 aralığı ‘adil’ ve 4,20-5,00 aralığı ‘son derece adil’ duygularını ifade etmektedir.

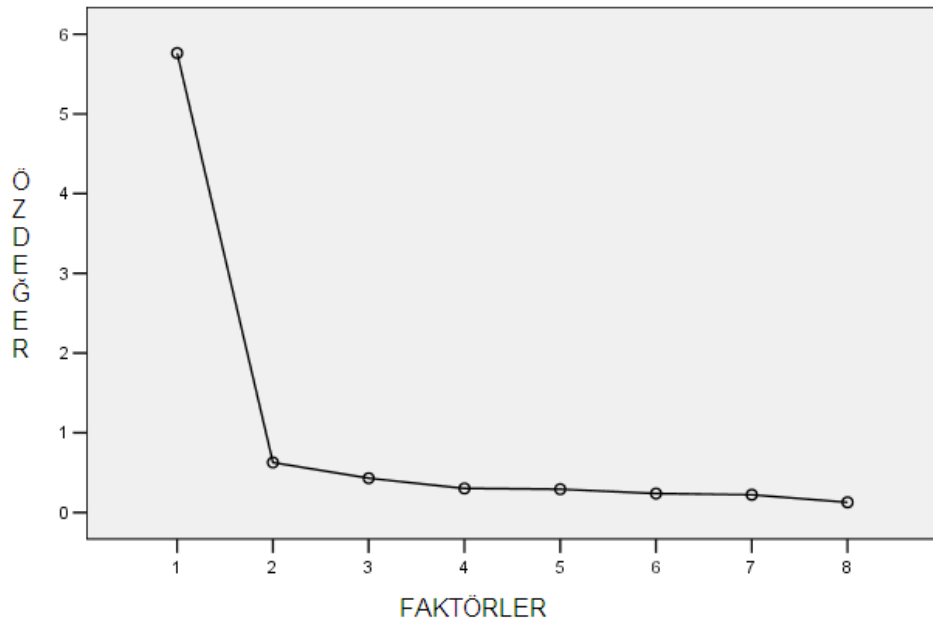
3.4.2.9. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin geçerliği

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği, Sınıfta Adalet Ölçeği'nin üç alt ölçeklerinden birisi olup, 8 maddede tepki verilebilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik kanıtları için veri grubuna önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve çok değişkenli normallik varsayımının testi için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO (0,93) ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=2487,30$, $p=0,00$) sonuçları Tablo 3-35'de görüldüğü gibi verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3-35. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

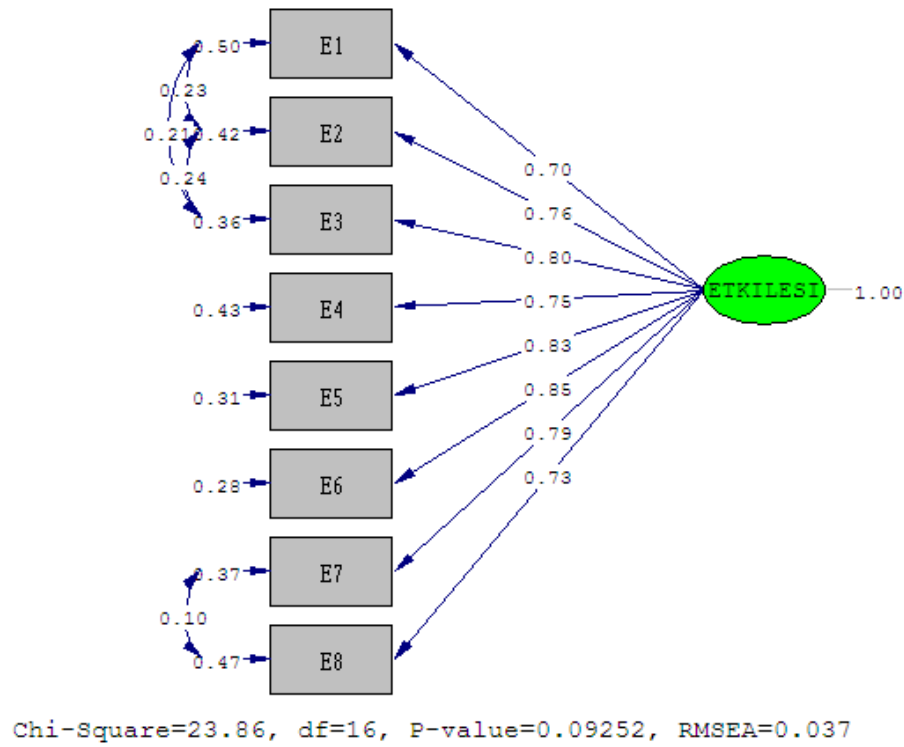
Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	
Maddeler	Faktör Yüğü
E2	0,89
E6	0,88
E3	0,88
E5	0,85
E4	0,85
E1	0,84
E7	0,83
E8	0,77
Kaiser-Meyer Olkin Testi (KMO)	0,93
Bartlett Küresellik Testi	$X^2=2487,30$ p=0,000
Özdeğer	5,76
Açıklanan Varyans	% 72,04

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği verileri daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve Tablo 3-35’den de görüleceği üzere tek faktörlü yapı korunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,77 ile 0,89 arasında değişmekte olup her bir madde ölçülen örtük özelliği temsil etmede yeterli faktör yüküne sahip olduğu ifade edilebilir. Tek bir faktörün açıkladığı toplam varyans %72,04 olup, ölçülen özellikteki toplam değişkenliğin tek bir faktörle açıklanabildiği desteklenmektedir. Sosyal bilimlerdeki araştırmalar dikkate alındığında açıklanan varyanstaki oranının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin faktör yapısı ile ilgili bir diğer kanıt için Şekil 3-11’deki özdeğer grafiğine bakılmış, grafik tek faktörlü yapıyı desteklemiştir.



Şekil 3-11. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği özdeğer grafiği

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş sonuçlar Şekil 3-12 ve Tablo 3-36’da özetlenmiştir.



Şekil 3-12. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği ölçme modeli

Tablo 3-36. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	t	λ	R^2	Uyum Değerleri (modifikasyonsuz)		Uyum Değerleri 4-modifikasyon (2-3,1-2,1-3,7-8)	
E1	14,78	0,70	0,49				
E2	16,44	0,76	0,58	X^2	23,86	X^2	309,39
E3	17,84	0,80	0,64	sd	16	sd	20
E4	16,34	0,75	0,56	p	0,09	p	0
E5	18,93	0,83	0,69	RMSEA	0,03	RMSEA	0,19
E6	19,54	0,85	0,72	SRMR	0,02	SRMR	0,05
E7	17,49	0,79	0,62	CFI	1	CFI	0,95
E8	15,43	0,73	0,53	GFI	0,98	GFI	0,08

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği ölçme modelinin DFA sonuçları incelendiğinde, modeldeki bütün yolların .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t), modeldeki bütün maddelerin örtük değişkenin anlamlı birer temsilcisi olduğu Tablo 3-36’da görülmektedir. Modeldeki faktör yükleri (λ) 0,70 ile 0,85 arasında değişmekte olup, bu faktör yüklerinin açıkladıkları varyanslar (R^2) da 0,49 ile 0,72 arasında değişmektedir.

Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise, ilk analiz sonuçlarına göre model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Özellikle RMSEA ve GFI'nin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olmasından dolayı analiz çıktılarında modifikasyon önerileri incelenmiş ve 2-3,1-2,1-3,7-8. maddelerinin hata varyansları arasında ilişki kurularak model tekrar analiz edilmiştir. Modifikasyon sonrası uyum değerleri incelendiğinde ise modelin kabul edilebilir uyum değerlerine ulaştığı ifade edilebilir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddeler ile toplam puan arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu Tablo 3-37'de görülmektedir. Bu bulgular ışığında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının tek faktörlü ölçme modelini doğruladığını desteklemektedir.

Tablo 3-37. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeği madde toplam korelasyonları

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği Maddeleri	Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği
E1	0,81*
E2	0,85*
E3	0,87*
E4	0,77*
E5	0,83*
E6	0,85*
E7	0,82*
E8	0,78*

*<.05

3.4.2.10. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin güvenirliği

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği'nin Türkçe adaptasyonu ve güvenirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği Chory (2007) tarafından 2004 Bahar yarıyılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Mid-Atlantik Üniversitesi'nde, 155 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal uygulamasında, ($\bar{X}=4.15$, $SD=.91$) Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği'nin alfa değeri .95 olarak bulunmuştur (Chory, 2007).

Bu araştırmada kullanılan Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği'nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kanıtları için Test-Tekrar Test ve Cronbach-Alfa yöntemlerine başvurulmuştur. Test-Tekrar Test

yönteminde ölçek katılımcılara 20 gün arayla uygulanmıştır. Güvenirlik kanıtlarına dair bulgular Tablo 3-38’de verilmiştir.

Tablo 3-38. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin güvenirlik kanıtları

Ölçek	Alt Ölçek	Test-Tekrar Test	Cronbach-Alfa
Sınıfta Adalet	Sınıfta Etkileşim Adaleti	0,89	0,82

Güvenirlik düzeyleri incelendiğinde Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerin kararlı bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği’nin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

3.4.2.11. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin puanlanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanları yorumlayabilmek için puan ortalamaları madde sayısına bölünmüş, elde edilen değerler ve bu araştırmada kullanılan Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği’nin puanlama sınırları Tablo 3-39’da verilmiştir.

Tablo 3-39. Sınıfta etkileşim adaleti alt ölçeğinin puanlama sınırları

Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği	
1,00-1,79	Hiç adil değil
1,80-2,59	Adil değil
2,60-3,39	Ne adil ne de adil değil
3,40-4,19	Adil
4,20-5,00	Son derece adil

Puan ortalamaları, Sınıfta Etkileşim Adaleti Alt Ölçeği toplam puanlarının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş ve yorumlamada kullanılmak üzere alt ve üst sınırları verilmiştir. Buna göre, 1,00-1,79 aralığı ‘hiç adil değil’, 1,80-2,59 aralığı ‘adil değil’, 2,60-3,39 aralığı ‘ne adil ne de adil değil’, 3,40-4,19 aralığı ‘adil’ ve 4,20-5,00 aralığı ‘son derece adil’ duygularını ifade etmektedir.

3.4.3. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılacak son ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formudur. Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının

inanılrlığı algısı ve sınıfta adalet algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, öğrencilerin devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla düzenlenmiş ve kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

Öğrencilerin mezun olduğu lise değişkeni için kişisel bilgi formunda verilen lise türleri, verilerin analizi esnasında liselerde uygulanan programlar esasına göre dört ana kategori altında birleştirilmiştir. Birinci kategoriye genel lise programı uygulayan liseler başlığı altında birleştirilen Genel Lise, Süper Lise, Özel Lise ve Açık Lise oluşturmakta, ikinci kategoriye üst düzey akademik program uygulayan liseler başlığı altında birleştirilen Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi oluşturmakta, üçüncü kategoriye meslek lisesi programı uygulayan liseler başlığı altında birleştirilen Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi oluşturmakta ve dördüncü kategoriye ise öğretmen lisesi programı uygulayan Anadolu Öğretmen Lisesi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu EK-1’de verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada alt problemler doğrultusunda hangi analizlerin yapılacağını belirlenmesi için öncelikle araştırma verilerinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına dair araştırma verilerinin kişisel değişkenlerde cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, mezun oldukları lise, doğduğu bölge ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre normal dağılım göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiş, bu analizlerde non-parametrik testler uygulanmış, ancak öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına dair araştırma verilerinin kişisel değişkenlerde öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre normal dağılım gösterdiği ($p<.05$) belirlenmiş ve bunlarda parametrik testler uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıfta adalet algısına dair araştırma verilerinin kişisel değişkenlerde öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre normal dağılım göstermediği ($p>.05$) tespit edilmiş, bu analizde non-parametrik testler uygulanmış, ancak öğrencilerin sınıfta adalet algısına dair araştırma verilerinin kişisel değişkenlerde

cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte, doğduğu bölge, devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre normal dağılım gösterdiği ($p<.05$) belirlenmiş ve bunlarda parametrik testler uygulanmıştır (Bakınız EK-7)

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği ve sınıfta adalet algılarının belirlenmesinde aşağıda belirtilen analizlerden yararlanılmıştır. Birinci alt problem olan, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısının ne düzeyde olduğunun belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. İkinci alt problem olan, üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısının ne düzeyde olduğunun belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Üçüncü alt problem olan, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının; öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U-Testi ile, öğrencilerin devam ettiği fakülte, mezun oldukları lise, doğduğu bölge ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testi ile, öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ise t- testi ile incelenmiştir. Dördüncü alt problem olan, üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin sınıfta adalet algısının; öğrencilerin cinsiyet ve devam ettiği sınıf değişkenlerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile, öğrencilerin devam ettiği fakülte, doğduğu bölge ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenlerine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile, lise değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ise Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiştir. Beşinci alt problem olan, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliğine, iyi niyetine ve güvenilirliğine dair algısı ile sınıfta dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti algısı arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesinde, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısının; öğretim elemanlarının yeterliliğine, iyi niyetine ve güvenilirliğine yönelik ne düzeyde olduğudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısı; alt ölçekler doğrultusunda öğretim elemanlarının yeterliliğine, öğretim elemanlarının iyi niyetine ve öğretim elemanlarının güvenilirliğine yönelik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	1439	3,63	0,61
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	1439	3,67	0,61
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	1439	3,96	0,66

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı her bir boyut için ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-1’de verilmiştir. Tablo 4-1 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği alt boyutundaki duyguları hakkında $\bar{X}=3,63$ ile “kararsız” oldukları, öğretim elemanlarının iyi niyeti alt

boyundaki duyguları hakkında $\bar{X}=3,67$ ile ‘‘kararsız’’ oldukları, öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutundaki duyguları hakkında ise $\bar{X} =3,96$ ile ‘‘kararsız’’ oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliğine dair algısının, öğretim elemanlarının yeterliliği ve öğretim elemanlarının iyi niyetine dair algısından daha yüksek olduğu, öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısının en yüksek olarak öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutunda, en düşük olarak ise öğretim elemanlarının yeterliliği alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik alt boyutlar bakımından kararsız kalması, araştırmaya katılan öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının taşıması gereken yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik özellikleri hakkında farklı beklentiler içinde oldukları, öğretim elemanlarının sahip oldukları özellikler ile öğrencilerin onların taşıması gerektiğine inandığı özellikler arasında bir uyumsuzluk olduğu veya öğretim elemanlarının yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik özelliklerine sahip olsa bile bunun öğrenciler tarafından algılanmasını sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç, Chory (2007)’nin yaptığı araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği verilere göre öğrencilerin öğretim elemanının güvenilirliğini, öğretim elemanının yeterliliği ve iyi niyetinden daha önemli bulduğunu ileri sürmektedir.

Konu ile ilgili literatüre göre, öğretim elemanlarının inanılabilirliğinin öğrencilerin öğrenme durumu üzerinde çeşitli etkileri vardır. Buna göre, öğrenciler öğretim elemanlarını inanılır olarak algılamıyorlarsa, öğretim elemanlarını daha az dinleme ve ondan daha az öğrenme eğilimi göstermektedirler (McCroskey, Holdridge ve Toomb, 1974; akt. Banfield, Richmond ve McCroskey, 2006). Ayrıca araştırmalar, öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması durumunda, öğrencilerin motivasyonunda, duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur (Teven ve McCroskey, 1997; akt. Freeman, 2011). Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği hakkında kararsız olmalarının öğrencilerin motivasyonunda, duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerinde etkili olacağı, öğrencilerin öğretim elemanının

verdiği bilgiler konusunda kararsızlık duyabilecekleri ve öğrenme durumlarının bunun doğrultusunda gerçekleşebileceği söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem, üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaletine, sınıfta prosedür adaletine ve sınıfta etkileşim adaletine yönelik ne düzeyde olduğudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı; sınıfta dağıtım adaletine, sınıfta prosedür adaletine ve sınıfta etkileşim adaletine yönelik algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-2’de verilmiştir.

Tablo 4-2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Sınıfta Dağıtım Adaleti	1.439	3,49	1,01
Sınıfta Prosedür Adaleti	1.439	4,17	0,93
Sınıfta Etkileşim Adaleti	1.439	3,24	1,02

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algıları her üç alt ölçek için ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-2’de verilmiştir. Tablo 4-2 incelendiğinde, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının $\bar{X}=3,49$ ile ‘’adil’’ düzeyinde olduğu, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının $\bar{X}=4,17$ ile ‘’adil’’ düzeyinde olduğu, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısının ise $\bar{X}=3,24$ ile ‘’ne adil ne de adil değil’’ düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaletini adil olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği derslere sağladıkları katkılar sonucu elde ettikleri çıktılarının göstergesi olarak aldıkları

notları adil olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory-Assad ve Paulsel (2004b)'nin yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaletine dair algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta prosedür adaletini adil olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği derslere sağladıkları katkılar sonucu aldıkları notların verilmesinde öğretim elemanı tarafından kullanılan prosedürleri adil olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce Chory-Assad ve Paulsel (2004b) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory-Assad ve Paulsel (2004b)'nin yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıfta prosedür adaletine dair algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler sınıfta etkileşim adaletini ise ne adil ne de adil değil olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının kendileri ile olan sınıf içi etkileşimleri ve sınıfta kullandıkları prosedürler hakkında öğrencileri bilgilendirme konusunda diğer boyutlar kadar etkili olamadıkları ve bunun sonucu olarak sınıfta etkileşim adaletinin öğrenciler tarafından ne adil ne de adil değil olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce Chory-Assad ve Paulsel (2004a) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory-Assad ve Paulsel (2004a)'nın yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaletine dair algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıfta adalet öğrencilerin öğrenim çıktıları açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Sınıfta adaletin sağlanmaması öğrencilerde başarı düzeyinin düşük olmasına neden olmakta (DeMore, Fisher ve Baron, 1988; akt. Rodabaugh, 1996), adaleti sağlamak ise öğrencinin öğrenme çıktılarını artırmakta (Walsh ve Maffei, 1994; akt. Houston ve Bettencourt, 1999), öğrencilerin kurumdan tatmin olmasına (Rodabaugh, 1994; akt. Rodabaugh, 1996) ve başarısının artmasına neden olmaktadır. Buna göre, öğrencilerin sınıfta dağıtım ve prosedür adaletini adil, sınıfta etkileşim adaletini ise ne adil ne de adil değil olarak algılaması sonucunun öğrenci çıktılarını etkileyebileceği ve öğrencilerin öğrenme durumunun bu algılarla paralel olarak gerçekleşebileceği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre karşılaştırılması ve ortalamalar arasında manidar bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t-testi, ANOVA, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

4.3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-3'de verilmiştir.

Tablo 4-3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı

Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	Cinsiyet Değişkeni	n	Sıra Ortalaması	U	P
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Erkek	500	743,52	222988,5	.12
	Kız	939	707,47		
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Erkek	500	723,68	232910,5	.81
	Kız	939	718,04		
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Erkek	500	725,73	231884	.70
	Kız	939	716,95		

* $p < 0,05$

Tablo 4-3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının, öğretim elemanlarının yeterliliği ($U=222988,5$, $p>0.05$), öğretim elemanlarının iyi niyeti ($U=232910,5$, $p>0.05$) ve öğretim elemanlarının güvenilirliği ($U=231884$, $p>0.05$) alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Bu bulgu, toplumun kadınlara gelecek nesilleri yetiştirme görevi vermesi nedeniyle kız ve erkek öğrencilerin toplumda farklı özelliklere sahip olarak yetiştirilmeleri ve bunun sonucunda farklı bakış açılarına sahip olmalarına rağmen öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için sahip olması gerekli olan özellikler hakkında benzer algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretim elemanlarını daha iyi niyetli ve güvenilir olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algılarının aritmetik ortalamaları ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu sonuçlar Tablo 4-4’de verilmiştir.

Tablo 4-4. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ortalamaları

Cinsiyet	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Erkek	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	500	3,68	0,78
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	500	3,95	0,79
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	500	3,69	0,70
Kız	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	939	3,61	0,76
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	939	3,95	0,79
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	939	3,67	0,70

Tablo 4-4’deki aritmetik ortalamalara göre erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,68$) ile, kız öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliğini algısına ($\bar{X}=3,61$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=3,95$) ile eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,69$) ile, kız öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına ($\bar{X}=3,67$) göre çok az da olsa daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu doğrultuda, kız ve erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algılarının eşit düzeyde olduğu ancak erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği ve güvenilirliği algılarının kız öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç kadınlara gelecek nesilleri büyütme görevi verilmesinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla içinde bulundukları koşulları daha detaylı bir şekilde incelemesine ve bunun sonucunda öğretim elemanlarının yeterliliği ve güvenilirliğini farklı algılamalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında, öğrencilerin devam ettiği fakülte değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-5’de verilmiştir.

Tablo 4-5. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı

	Fakülte Değişkeni	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Eğitim	518	704,23	4,33	6	0,63	-
	Fen-Edebiyat	243	757,81				
	İktisadi ve İdari Bilimler	417	709,92				
	Mühendislik-Mimarlık	143	729,72				
	Beden Eğitimi ve Spor	48	776,74				
	Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon	40	685,60				
	Sağlık	30	734,85				
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Eğitim	518	688,24	9,25	6	0,16	-
	Fen-Edebiyat	243	714,80				
	İktisadi ve İdari Bilimler	417	762,20				
	Mühendislik-Mimarlık	143	721,12				
	Beden Eğitimi ve Spor	48	781,85				
	Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon	40	680,44				
	Sağlık	30	672,37				
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Eğitim	518	713,78	4,78	6	0,57	-
	Fen-Edebiyat	243	739,20				
	İktisadi ve İdari Bilimler	417	709,14				
	Mühendislik-Mimarlık	143	725,73				
	Beden Eğitimi ve Spor	48	820,90				
	Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon	40	710,61				
	Sağlık	30	646,67				

* p< 0,05

Tablo 4-5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim

elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Okulun kişiliği olarak da tanımlanabilen okul iklimi öğrenci davranışlarını (Çelik, 2012) ve tutumlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Hoy ve Miskel 1987; akt. Villiers, 2006). Okulu oluşturan bireylerin ilişkileri, kültürleri ve etkileşimleri okulun iklimini kendine özgü kılar (Balcı, 1993; akt. Saygılı, 2010). Buna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin öğrencilerin tutumlarını, inançlarını ve değerlerini etkileyeceği söylenebilir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültenin kendine has ikliminin öğrencilerde benzer inançlar, tutumlar ve değerler oluşturma durumu yaratmasına rağmen bu benzer inançların, tutumların ve davranışların öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için sahip olması gerekli olan özellikler hakkındaki düşüncelerini etkilemediği, diğer bir ifade ile farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin birbirine benzer düşüncelere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) alıcıların sahip olduğu tutumların, inançların ve değerlerin kaynak hakkındaki algılarını etkileyeceğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algısı ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-6'da sunulmuştur.

Tablo 4-6. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ortalamaları

Fakülte Değişkeni	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	SS
Eğitim Fakültesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	518	3,61	0,82
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	518	3,91	0,83
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	518	3,61	0,74
Fen-Edebiyat Fakültesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	243	3,69	0,66
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	243	3,95	0,74
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	243	3,71	0,65
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	417	3,59	0,80
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	417	4,02	0,80
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	417	3,64	0,71
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	143	3,67	0,68
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	143	3,94	0,79
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	143	3,68	0,64
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	48	3,75	0,83
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	48	4,05	0,72
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	48	3,87	0,79
Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	40	3,57	0,65
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	40	3,91	0,53
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	40	3,63	0,54
Sağlık Yüksekokulu	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	30	3,67	0,67
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	30	3,87	0,76
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	30	3,59	0,68

Tablo 4-6’da aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı açısından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,75$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=3,61$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=3,69$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}$

=3,59), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=3,67$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=3,57$) ve Sağlık Yüksekokulu ($\bar{X}=3,67$) öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliği algısına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı açısından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=4,05$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=3,91$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=3,95$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}=4,02$), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=3,94$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=3,91$) ve Sağlık Yüksekokulu ($\bar{X}=3,87$) öğrencilerinin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde, öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı açısından da, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,87$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=3,61$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=3,71$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}=3,64$), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=3,68$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=3,63$) ve Sağlık Yüksekokulu ($\bar{X}=3,59$) öğrencilerinin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu bulgu doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik algısının diğer fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda ders içeriklerinin diğer fakültelere göre farklı olmasının, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik algısının diğer fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim

elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-7’de verilmiştir.

Tablo 4-7. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı

Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Fark
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Genel Lise	877	723,59	4,70	3	0,12	-
	Anadolu-Fen Lisesi	411	696,78				
	Meslek Lisesi	80	720,33				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71	809,72				
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Genel Lise	877	725,61	1,00	3	0,80	-
	Anadolu-Fen Lisesi	411	708,76				
	Meslek Lisesi	80	741,29				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71	691,82				
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Genel Lise	877	722,26	0,63	3	0,89	-
	Anadolu-Fen Lisesi	411	709,15				
	Meslek Lisesi	80	727,44				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71	746,54				

* p< 0,05

Tablo 4-7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. (p>.05).

Öğrencilerin mezun oldukları lisenin, öğrencilere benzer eğitimlerin verilmesi nedeniyle öğrencilerin tutumlarını, inançlarını ve değerlerini etkileyeceği söylenebilir. Bu bulgu daha önce benzer eğitim yaşantılarına sahip olan öğrencilerin benzer inançlar, tutumlar ve değerlere sahip olma durumuna rağmen, bu benzer inançların, tutumların ve davranışların öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için sahip

olması gerekli olan özellikler hakkındaki düşüncelerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) alıcıların sahip olduğu tutumların, inançların ve değerlerin kaynak hakkındaki algılarını etkileyeceğini belirlemişlerdir. Mezun oldukları lise değişkenine göre öğrenci algılarının aritmetik ortalamaları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4-8. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ortalamaları

Lise Değişkeni	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Genel Lise	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	877	3,64	0,79
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	877	3,97	0,82
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	877	3,68	0,73
Anadolu-Fen Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	411	3,59	0,72
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	411	3,93	0,76
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	411	3,66	0,66
Meslek Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	80	3,66	0,72
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	80	4,00	0,56
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	80	3,69	0,59
Anadolu Öğretmen Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	71	3,80	0,79
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	71	3,88	0,76
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	71	3,72	0,74

Tablo 4-8’e göre, aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı açısından, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,80$) ile Genel Lise ($\bar{X}=3,64$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=3,59$) ve Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,66$) mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı açısından, Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=4,00$) ile, Genel Lise ($\bar{X}=3,97$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=3,93$) ve Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=3,88$)

mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı açısından ise, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,72$) ile, Genel Lise ($\bar{X}=3,68$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=3,66$) ve Meslek Lisesi ($\bar{X}=3,69$) mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği ve güvenilirliği algılarının, Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin ise öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının diğer lise mezunu olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmüş öğrencilerin eğitim metotları ve yöntemleri üzerine eğitim almalarının öğretim elemanlarının yeterliliklerini ve bunun sonucunda güvenirliliklerini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerine neden olduğu ve Meslek Lisesinde öğrencilerin mesleki ve el becerileri üzerine eğitim almalarının öğrenciler ve öğretmenleri arasında iyi niyete dayanan bir ilişkinin oluşmasını sağladığını ve bunun öğrencilerin öğretim elemanlarını daha iyi niyetli olarak algılamalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-9'da verilmiştir.

Tablo 4-9. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı

Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	Bölge Değişkeni	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p*
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Akdeniz Bölgesi	104	669,05	5,66	6	0,46
	Doğu Anadolu Bölgesi	91	680,30			
	Ege Bölgesi	74	751,05			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	661,52			
	İç Anadolu Bölgesi	356	725,21			
	Marmara Bölgesi	396	742,06			
	Karadeniz Bölgesi	336	722,43			
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Akdeniz Bölgesi	104	701,92	5,48	6	0,48
	Doğu Anadolu Bölgesi	91	746,49			
	Ege Bölgesi	74	712,11			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	624,88			
	İç Anadolu Bölgesi	356	727,17			
	Marmara Bölgesi	396	733,92			
	Karadeniz Bölgesi	336	719,37			
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Akdeniz Bölgesi	104	682,50	8,11	6	0,23
	Doğu Anadolu Bölgesi	91	702,80			
	Ege Bölgesi	74	817,23			
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	660,84			
	İç Anadolu Bölgesi	356	704,25			
	Marmara Bölgesi	396	725,59			
	Karadeniz Bölgesi	336	739,38			

* p< 0,05

Tablo 4-9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

Bireylerin kimliği olarak kültür, bireylerin doğumundan itibaren bulunduğu sosyal ortamlar içerisinde gelişmekte ve etkileşim süreci içinde değişmektedir. Her bireyin kendine özgü diğerlerinden farkını ortaya koyan bir kültürü olduğu gibi, aynı ülke sınırları içerisinde yöresel kültürel farklılıklar vardır. Kültür bireylerin tutumunu,

davranış, düşünce ve hareket tarzını şekillendirmektedir (Dalgün, 2011). Buna göre, öğrencilerin doğduğu bölgenin kültürünün ve normlarının öğrencilerin tutumlarını, inançlarını ve değerlerini etkilediği söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin aynı coğrafi bölgelerde doğması sonucu benzer inançlar, tutumlar ve davranışlara sahip olmasının öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için sahip olması gerekli olan özellikler hakkındaki düşüncelerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğrencilerin doğduğu bölge değişkeninin öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısını etkilemediği görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin doğduğu bölge değişkeninin öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç daha önce McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) alıcıların sahip olduğu tutumların, inançların ve değerlerin kaynak hakkındaki algılarını etkileyeceğini belirlemişlerdir.

Literatürde öğrencilerin doğduğu bölge değişkeni ile öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğrencilerin etnik kökenleri ile öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin etnik kökenlerine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının değiştiğini bulmuştur (Wheless, Witt, Maresh, Bryand ve Schrod, 2011). Zhang (2009)'un gerçekleştirdiği araştırmada ise, Alman öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının en fazla duyuşsal öğrenme ile ilişkili olduğu, A.B.D'li öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının en fazla duyuşsal öğrenme ile ilişkili olduğu ve Çinli öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının en fazla duyuşsal öğrenme ile ilişkili olduğu bulunmuştur Zhang (2009)'un araştırmasının bu sonucu, öğretim elemanlarının inanılabilirliğinin farklı uluslar ve farklı etnik kökenlerdeki bireyler tarafından farklı algılanabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algılarının aritmetik ortalamaları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4-10. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ortalamaları

Bölge Değişkeni	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Akdeniz Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	104	3,53	0,69
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,89	0,69
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,62	0,64
Doğu Anadolu Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	91	3,56	0,98
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		4,02	0,92
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,66	0,90
Ege Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	74	3,72	0,82
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,92	0,83
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,84	0,72
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	82	3,55	0,72
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,76	0,77
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,57	0,57
İç Anadolu Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	356	3,64	0,81
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,98	0,84
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,66	0,74
Marmara Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	396	3,67	0,72
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,99	0,73
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,68	0,67
Karadeniz Bölgesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	336	3,64	0,73
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		3,96	0,79
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		3,70	0,68

Tablo 4-10’da aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı açısından, Ege Bölgesinde doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,72$) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,53$), Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,56$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,55$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,64$), Marmara Bölgesinde ($\bar{X}=3,67$) ve Karadeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,64$) doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı açısından, Doğu Anadolu Bölgesinde doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=4,02$) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,89$), Ege Bölgesinde ($\bar{X}=3,92$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,76$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,98$), Marmara Bölgesinde ($\bar{X}=3,99$)

ve Karadeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,96$) doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı açısından ise, Ege Bölgesinde doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,84$) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,62$), Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,66$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,57$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=3,66$), Marmara Bölgesinde ($\bar{X}=3,68$) ve Karadeniz Bölgesinde ($\bar{X}=3,70$) doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgu doğrultusunda, Ege Bölgesinde doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği ve güvenilirliği algılarının ve Doğu Anadolu Bölgesinde doğan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının diğer bölgelerde doğan öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu Ege Bölgesinde doğan öğrencilerin Ege Bölgesinin kendine has kültürünün onların değerlerini ve inançlarını etkilemesi sonucu öğretim elemanlarını diğer bölgelerde doğan öğrencilere göre daha yeterli ve güvenilir olarak algılamalarına ve Doğu Anadolu Bölgesinde doğan öğrencilerin Doğu Anadolu Bölgesinin kendine has kültürünün onların değerlerini ve inançlarını etkilemesi sonucu öğretim elemanlarını diğer bölgelerde doğan öğrencilere göre daha iyi niyetli olarak algılamalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veri grubuna t- testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4-11’de verilmiştir.

Tablo 4-11. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısı

Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Alt Ölçekleri	Sınıf Değişkeni	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	3. Sınıf	682	3,64	0,79	1437	0,39	0,69
	4. Sınıf	757	3,63	0,74			
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	3. Sınıf	682	3,99	0,77	1437	-1,27	0,21
	4. Sınıf	757	3,93	0,73			
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	3. Sınıf	682	3,65	0,80	1437	1,22	0,22
	4. Sınıf	757	3,69	0,78			

* $p < 0,05$

Tablo 4-11 incelendiğinde, A.İ.B.Ü öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği [$t_{(1437)} = 0,39$; $p > 0,05$], öğretim elemanlarının iyi niyeti [$t_{(1437)} = -1,27$; $p > 0,05$] ve öğretim elemanlarının güvenilirliği [$t_{(1437)} = 1,22$; $p > 0,05$] alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrencilerin devam ettikleri sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

İlgili literatür incelendiğinde sınıf ikliminin öğrencileri etkilediği belirtilmektedir (Aslan, 2011). Öğrencilerin devam ettiği sınıfın, içinde bulunduğu ortamın, ilişkilerin ve etkileşimlerin onların tutumlarını, inançlarını, değerlerini ve davranışlarını etkileyeceği söylenebilir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğrencilerin devam ettiği sınıfın öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısında etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin devam ettikleri sınıfta aynı iklim ve grupların içinde olması sonucu öğrencilerin benzer inançlar, tutumlar ve değerlere sahip olmasının öğretim elemanlarının inanılır olarak algılanması için sahip olması gereken özellikler hakkındaki düşüncelerini etkilemediği şeklinde

yorumlanabilir. McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) tarafından yapılan araştırma sonucunda alıcıların sahip olduğu tutumların, inançların ve değerlerin kaynak hakkındaki algılarını etkileyeceğini belirlemişlerdir. Bu doğrultuda yapılan araştırma sonuçlarının birbirini desteklemediği görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı açısından, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,64$) ile, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliği algısına ($\bar{X}=3,63$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı açısından, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=3,99$) ile, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısına ($\bar{X}=3,93$) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı açısından ise dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,69$) ile, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına ($\bar{X}=3,65$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliği ve iyi niyeti algılarının dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerinin mezun olmak üzere olmalarının öğretim elemanlarının farklı özelliklere sahip olmalarını düşünmelerine neden olduğu, bu durumun ise onların öğretim elemanlarını üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha az yeterli ve iyi niyetli fakat daha güvenilir olarak algılamalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği

parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-12’de verilmiştir.

Tablo 4-12. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı

Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	Dersi Gerekli Görme Değişkeni	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	Evet	502	694,08	3,18	2	0,20
	Kısmen	867	732,36			
	Hayır	70	752,75			
Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	Evet	502	717,73	0,33	2	0,85
	Kısmen	867	723,34			
	Hayır	70	694,94			
Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	Evet	502	723,58	0,07	2	0,97
	Kısmen	867	718,55			
	Hayır	70	712,34			

* p< 0,05

Tablo 4-12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarına ilişkin algılarının almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. (p>.05).

Bu bulgu, dersleri veren öğretim elemanlarının inanılır olarak algılamasında öğrencilerin almakta olduğu dersleri gerekli olarak görüp görmemelerinin etkili olmadığı, dersleri gerekli olarak görsede öğrencilerin öğretim elemanlarını inanılır olarak algılamayabileceği veya tam tesine dersleri gereksiz görsede öğretim elemanlarını inanılır olarak algılayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. McCroskey, Hamilton ve Weiner (1974; akt. Rocca ve McCroskey, 1999) alıcıların sahip olduğu tutumların, inançların ve değerlerin kaynak hakkındaki algılarını etkileyeceğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre

öğretim elemanlarının inanılabilirliğine yönelik algılarının aritmetik ortalamaları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-13’de verilmiştir.

Tablo 4-13. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ortalamaları

Dersi Gerekli Görme	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Evet	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	502	3,58	0,81
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	502	3,96	0,81
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	502	3,68	0,72
Kısmen	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	867	3,66	0,74
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	867	3,97	0,78
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	867	3,68	0,70
Hayır	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	70	3,71	0,75
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	70	3,89	0,72
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	70	3,63	0,61

Tablo 4-13’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının ($\bar{X}=3,71$) ile, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan ($\bar{X}=3,58$) ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan ($\bar{X}=3,66$) öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının ($\bar{X}=3,97$) ile, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan ($\bar{X}=3,96$) ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan ($\bar{X}=3,89$) öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının ($\bar{X}=3,68$) birbiri ile eşit olduğu ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına

inanen öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısına ($\bar{X}=3,63$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre, almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti ve güvenilirliği algısına ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin dersin gerekli olduğuna inanmasının öğretim elemanlarının yeterliliği algısının yüksek olması ile ilgili olmadığı ancak güvenilirliği ile ilgili olduğu, öğrencilerin dersin gerekli olduğuna kısmen inanmasının ise öğretim elemanlarının iyi niyeti ve güvenilirliği ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem, üniversite öğrencilerinin sınıfta adalet algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, öğrencilerin devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrencilerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, mezun olduğu lise, doğduğu bölge, devam ettiği sınıf ve almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç) göre karşılaştırılması ve ortalamalar arasında manidar bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t-testi, ANOVA, Mann-Whitney U Kruskal Wallis ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır.

4.4.1 Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik testlerden t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-14'de verilmiştir.

Tablo 4-14. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sınıfta adalet algısı

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sınıfta Dağıtım Adaleti	Kız	939	2,80	0,77	1437	3,03	0,00*
	Erkek	500	2,67	0,79			
Sınıfta Prosedür Adaleti	Kız	939	2,93	0,64	1437	1,24	0,22
	Erkek	500	2,90	0,65			
Sınıfta Etkileşim Adaleti	Kız	939	2,83	0,89	1437	-0,83	0,93
	Erkek	500	2,84	0,89			

*p<0.05

Tablo 4-14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, sadece öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının [$t_{(1437)} = 3,03$; $p < 0.05$] ile cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti [$t_{(1437)} = 1,24$; $p > 0.05$] ve sınıfta etkileşim adaleti [$t_{(1437)} = -0,83$; $p > 0.05$] algısının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır ($p > .05$).

Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, kız öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X} = 2,80$) ile, erkek öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına ($\bar{X} = 2,67$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, toplumun kadınlara gelecek nesilleri yetiştirme görevi vermesinin, kadınların herkesin çabası karşılığında eşit pay almasına önem vermesine neden olduğu ve bunun sonucu olarak kız öğrencilerin tüm öğrencilerin derslere sağladığı katkılar karşılığında adil notlar almasına yani sınıfta dağıtım adaletine önem vermesine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç daha önce, Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının erkek öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaletine yönelik öğrenci algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı

açısından, kız öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}=2,93$) ile, erkek öğrencilere ($\bar{X}=2,90$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı açısından ise, erkek öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısının ($\bar{X}=2,84$) ile, kız öğrencilere göre ($\bar{X}=2,83$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda kız öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının erkek öğrencilerin ise sınıfta etkileşim adaleti algısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç kız öğrencilerin notların verilmesinde kullanılan prosedürlere erkek öğrencilerin ise kendilerine saygı ile davranılması ve bilgilendirilmelerine önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo da 4-15’de verilmiştir.

Tablo 4-15. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıfta Dağıtım Adaleti	Gruplar İçi	3511,24	6	585,21	12,24	0,00	Beden Eğitimi- Diğer Fakülteler
	Gruplar Arası	68446,75	1432	47,80			
Sınıfta Prosedür Adaleti	Gruplar İçi	2156,07	6	359,35	8,78	0,00	Beden Eğitimi- Diğer Fakülteler
	Gruplar Arası	58615,74	1432	40,93			
Sınıfta Etkileşim Adaleti	Gruplar İçi	1000,26	6	166,71	3,31	0,00	Beden Eğitimi- Diğer Fakülteler
	Gruplar Arası	72095,27	1432	50,35			

* p< 0,05

Tablo 4-15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti [$F_{(1432-6)} = 12,24$; $p < 0.05$], sınıfta prosedür adaleti [$F_{(1432-6)} = 8,78$; $p < 0.05$] ve sınıfta etkileşim adaleti [$F_{(1432-6)} = 3,31$; $p < 0.05$], alt boyutlarında öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin her üç alt ölçeğe ilişkin; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında algı düzeylerinin diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkeninin öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarına ilişkin algılarında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim programlarının içeriği Beden Eğitimi ve Spor

Yüksekokulu'nda ki derslerin bir bölümünün fiziksel güce dayalı olması sebebiyle farklılık göstermektedir. Bu bulgu, derslerin bir bölümünün fiziksel güce dayalı olmasının, bu dersler için verilen notların, notların verilmesinde kullanılan prosedürlerin, sınıftaki etkileşimin ve prosedürlerin açıklanmasını daha şeffaf hale getirerek, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarının artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fakülte değişkeni öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarına göre manidar bir farklılık gösterdiği için öğrencilerin sınıfta adalet alt boyutlarına yönelik algıları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-16'da verilmiştir.

Tablo 4-16. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Fakülte	Sınıfta Dağıtım Adaleti			Sınıfta Prosedür Adaleti		Sınıfta Etkileşim Adaleti	
	N	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Eğitim Fakültesi	518	2,77	0,82	2,89	0,65	2,76	0,90
Fen-Edebiyat Fakültesi	243	2,74	0,78	3,01	0,66	2,96	0,83
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	417	2,69	0,74	2,91	0,64	2,83	0,91
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	143	2,44	0,65	2,82	0,61	2,83	0,9
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	48	3,38	0,81	3,45	0,64	3,22	0,83
Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	40	2,72	0,63	2,76	0,48	2,83	0,92
Sağlık Yüksekokulu	30	2,16	0,72	2,59	0,66	2,61	0,91
Toplam	1439	2,71	0,79	2,92	0,81	2,83	0,89

Tablo 4-16'daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X}=3,38$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=2,77$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=2,74$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}=2,69$), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=2,44$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=2,72$) ve Sağlık

Yüksekokulu ($\bar{X}=2,16$) öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı açısından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}=3,45$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=2,89$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=3,01$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}=2,91$), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=2,82$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=2,76$) ve Sağlık Yüksekokulu ($\bar{X}=2,59$) öğrencilerinin sınıfta prosedür adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti açısından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaleti algısının ($\bar{X}=3,22$) ile, Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=2,76$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=2,96$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X}=2,83$), Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ($\bar{X}=2,83$), Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ($\bar{X}=2,83$) ve Sağlık Yüksekokulu ($\bar{X}=2,61$) öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-17’de verilmiştir.

Tablo 4-17. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre sınıfta adalet algısı

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Lise Türü	N	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sınıfta Dağıtım Adaleti	Genel Lise	877	3	4,45	0.22	-
	Anadolu – Fen Lisesi	411				
	Meslek Lisesi	80				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71				
Sınıfta Prosedür Adaleti	Genel Lise	877	3	3,43	0.33	-
	Anadolu – Fen Lisesi	411				
	Meslek Lisesi	80				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71				
Sınıfta Etkileşim Adaleti	Genel Lise	877	3	2,75	0.43	-
	Anadolu – Fen Lisesi	411				
	Meslek Lisesi	80				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	71				

* $p < 0,05$

Tablo 4-17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim alt boyutlarında, öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır ($p > .05$).

Örgütsel adalet üzerine yapılan araştırmalar, bireyin adalet analizi yaparken kendini diğer bireylerle karşılaştırdığını ortaya koymuştur. Karşılaştırma sürecinde ise, birey genellikle kendiyle benzer özellikler taşıyan birini referans olarak almaktadır. Karşılaştırma sonucunda oranlar eşit olduğunda çıktılarında eşit olduğu kabul edilmektedir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007). Birey kendi girdi-çıktı oranı ile diğer bireylerin girdi-çıktı oranının eşit olmadığını algıladığında eşitsizlik ortaya çıkmaktadır Çalışma ortamında çıktılar, ücret, statü, işe karşı içsel ilgi ve sigortayı içerirken, girdiler ise, bireyin ne kadar çok çalıştığını, eğitim seviyesini ve iş için genel niteliklerini içermektedir (Adams, 1965; akt. Lawler, 1968). Buna göre eğitim ortamında öğrencilerin mezun olduğu lise, karşılaştırma sürecinde öğrenci girdileri içinde gösterilebilir, öğrenciler girdileri oranında çıktı aldıklarında sınıfta adalet algıları yüksek olmaktadır ancak bu bulgu, öğrenci girdisi olarak öğrencilerin mezun olduğu lisenin öğrencilerin derslerden aldığı notlar, bu notların verilmesinde kullanılan

prosedürler, sınıfta öğretim elemanları ile olan etkileşimleri ve kullanılan prosedürler hakkında bilgilendirme ile ilgili algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce örgütsel adalet üzerine çalışan Adams (1965; akt. Lawler, 1968)'in bireyin eğitim seviyesini bireyin girdisi olarak kabul ettiği araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınıfta adalet algılarına yönelik aritmetik ortalamalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-18'de gösterilmiştir.

Tablo 4-18. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre sınıfta adalet algısı ortalamaları

Lise Değişkeni	Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	N	$\bar{X}$	ss
Genel Lise	Sınıfta Dağıtım Adaleti	877	2,71	0,81
	Sınıfta Prosedür Adaleti		2,94	0,66
	Sınıfta Etkileşim Adaleti		2,86	0,88
Anadolu-Fen Lisesi	Sınıfta Dağıtım Adaleti	411	2,68	0,73
	Sınıfta Prosedür Adaleti		2,89	0,61
	Sınıfta Etkileşim Adaleti		2,79	0,86
Meslek Lisesi	Sınıfta Dağıtım Adaleti	80	2,84	0,86
	Sınıfta Prosedür Adaleti		2,89	0,67
	Sınıfta Etkileşim Adaleti		2,86	0,98
Anadolu Öğretmen Lisesi	Sınıfta Dağıtım Adaleti	71	2,83	0,78
	Sınıfta Prosedür Adaleti		2,81	0,68
	Sınıfta Etkileşim Adaleti		2,76	0,98

Tablo 4-18'de aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X}=2,84$) ile, Genel Lise ($\bar{X}=2,71$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=2,68$) ve Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=2,83$) mezunu olan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı açısından, Genel Lise mezunu olan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}=2,94$) ile, Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=2,89$), Meslek Lisesi ($\bar{X}=2,89$) ve Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=2,81$) mezunu olan

öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı açısından ise Genel Lise ve Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısının ($\bar{X}=2,86$) ile, Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=2,79$) ve Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{X}=2,76$) mezunu olan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda sınıfta dağıtım adaleti algısının meslek lisesi, sınıfta prosedür adaleti algısının genel lise, sınıfta etkileşim adaleti algısının ise genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerde diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç, meslek lisesinde öğrencilerin mesleki ve el becerileri üzerine eğitim almalarının ve bu eğitimlerin çıktılarının daha somut verilere dayanması, notların dağıtımının yani dağıtımın adaletininin diğer liselerden mezun olunan öğrencilere göre daha adil olarak algılanmasını ve bu alanda eğitimin öğrenci ve öğretmenin daha fazla vakit geçirmesine neden olması sebebiyle etkileşimin yani sınıfta etkileşim adaletinin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha adil olarak algılanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin genel lisede diğer liselere göre daha farklı bir öğretim programı üzerine eğitim almalarının öğrencilerin not dağıtımında kullanılan prosedürlere önem vermelerine ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin artmasına neden olduğu ve bu durumun öğrencilerin sınıfta prosedür ve etkileşim adaleti algılarının diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-19’da verilmiştir.

Tablo 4-19. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının doğduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıfta Dağıtım Adaleti	Gruplar İçi	684,00	6	114,00	2,29	,03	Karadeniz Bölgesi- Diğer Bölgeler
	Gruplar Arası	71273,99	1432	49,77			
Sınıfta Prosedür Adaleti	Gruplar İçi	511,65	6	85,27	2,03	,06	-
	Gruplar Arası	60260,17	1432	42,08			
Sınıfta Etkileşim Adaleti	Gruplar İçi	589,24	6	98,21	1,94	,07	-
	Gruplar Arası	72506,28	1432	50,63			

* p< 0,05

Tablo 4-19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti alt boyutunda [$F_{(1432-6)} = 2,29$; $p < 0,05$] ile, öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği ancak sınıfta prosedür adaleti [$F_{(1432-6)} = 2,03$; $p > 0,05$] ve sınıfta etkileşim alt boyutlarında [$F_{(1432-6)} = 1,94$; $p > 0,05$], öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$). Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi'nin sonuçlarına göre, Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının diğer bölgelerde doğan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin doğduğu bölgenin kendine has kültürü ve normlarının öğrencilerin notların dağıtımının adaletine dair algısını etkilediği ancak bu notların verilmesinde kullanılan prosedürler ve etkileşim hakkındaki algısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İnsan toplulukları aynı toplum ve aynı ülke içinde yaşasalar bile ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler (Cırık, 2008; akt. Polat ve Kılıç, 2013). Kültür bireyler arasındaki sosyal etkileşimler üzerinde etkisi olan bir faktördür (Eker, 2006). Adalet sosyal olarak yapılandırılır. Bunun sonucu olarak, uyumlu ve uzun-süreli gruplar adaleti

neyin oluşturduğu üzerine ortak kavramlar geliştirirler (Bies, 1987; Lind ve Tyler, 1988; Tyler ve Lind, 1992; akt. Titrek, 2010).

Buna göre, öğrencilerin doğduğu bölgenin kültürü ve normlarının öğrencilerin tutumlarını, inançlarını ve değerlerini etkilediği söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin aynı coğrafi bölgelerde doğması sonucu benzer inançlara tutumlara ve davranışlara sahip olmasının onların sınıfta dağıtım adaleti algısını etkileyen ancak sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algılarını etkilemeyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuç, Lee, Pillutla ve Law (2000; akt. Yürür, 2008)'in ve Titrek (2010)'un örgütsel adalet üzerine yaptığı araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Lee, Pillutla ve Law (2000; akt. Yürür, 2008)'e göre, bireylerin adalete dair inançları, toplum içinde yesi oldukları farklı gruplar ve sahip oldukları kültürel değerlere göre farklılık gösterebilmektedir. Titrek (2010)'un örgütsel adalet üzerine yaptığı araştırmada ise Türkiye'nin Batı Anadolu Bölgesinde bulunun okullarda alışanların, Türkiye'nin Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinde bulunun okullarda çalışanlara göre daha olumlu örgütsel adalet algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre sınıfta dağıtım, sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaletine yönelik algılarının aritmetik ortalamaları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4-20'de verilmiştir.

Tablo 4-20. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının doğduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Bölge Değişkeni	N	Sınıfta Dağıtım Adaleti		Sınıfta Prosedür Adaleti		Sınıfta Etkileşim Adaleti	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Akdeniz Bölgesi	104	2,67	0,75	2,88	0,64	2,86	0,84
Doğu Anadolu Bölgesi	91	2,67	0,84	2,84	0,70	2,77	0,95
Ege Bölgesi	74	2,67	0,79	2,89	0,57	2,69	0,90
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	82	2,69	0,87	2,93	0,72	2,79	0,98
İç Anadolu Bölgesi	356	2,60	0,75	2,85	0,66	2,75	0,92
Marmara Bölgesi	396	2,77	0,79	2,94	0,64	2,86	0,88
Karadeniz Bölgesi	336	2,80	0,78	3,00	0,64	2,95	0,83
Toplam	1439	2,71	0,79	2,92	0,65	2,83	0,89

Tablo 4-20’de aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X}$ =2,80) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,67), Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,67), Ege Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,67), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,69), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,60) ve Marmara Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,77) doğan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı açısından, Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}$ =3,00) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,88), Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,84), Ege Bölgesinde ($\bar{X}$ =2,89), Güneydoğu

Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,93$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,85$) ve Marmara Bölgesinde ($\bar{X}=2,94$) doğan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı açısından ise, Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısının ($\bar{X}=2,95$) ile, Akdeniz Bölgesinde ($\bar{X}=2,86$), Doğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,77$), Ege Bölgesinde ($\bar{X}=2,69$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,79$), İç Anadolu Bölgesinde ($\bar{X}=2,75$) ve Marmara Bölgesinde ($\bar{X}=2,86$) doğan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu doğrultusunda Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin sınıfta dağıtım, prosedür ve etkileşim adaleti algısının diğer bölgelerde doğan öğrencilerin algısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Karadeniz Bölgesinde doğan öğrencilerin Karadeniz Bölgesinin kendine has kültürel özelliklerinin öğrencilerin sınıfta dağıtım, prosedür ve etkileşim adaleti algısının diğer bölgelerde doğan öğrencilerden daha yüksek olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim alt boyutlarında, öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği parametrik testlerden t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-21’ de verilmiştir.

Tablo 4-21. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre sınıfta adalet algısı

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Sınıf Değişkeni	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sınıfta Dağıtım Adaleti	3.Sınıf	682	2,62	0,76	1437	-4,13	0,00*
	4.Sınıf	757	2,79	0,8			
Sınıfta Prosedür Adaleti	3.Sınıf	682	2,89	0,64	1437	-1,49	0,14
	4.Sınıf	757	2,94	0,66			
Sınıfta Etkileşim Adaleti	3.Sınıf	682	2,89	0,87	1437	2,11	0,04*
	4.Sınıf	757	2,79	0,91			

*p<0.05

Tablo 4-21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti [$t_{(1437)} = -4,13$; $p < 0.05$] ve sınıfta etkileşim adaleti [$t_{(1437)} = 2,11$; $p < 0.05$] alt boyutlarında öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği, ancak sınıfta prosedür adaleti [$t_{(1437)} = -1,49$; $p > 0.05$] alt boyutuna göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı, öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X} = 2,79$) ile, üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısına ($\bar{X} = 2,62$) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde olmasının öğrencilerde benzer sınıfta dağıtım adaleti algısı oluşmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim kurumunda daha fazla süre geçirmesinin, onların derslerden alacakları notlar hakkında daha gerçekçi beklentiler içinde olmalarına ve bunun sonucunda aldıkları notları daha adil bulmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Chory-Assad (2002) araştırması ile tutarlılık göstermektedir. Chory-Assad (2002)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıfta

dağıtım adaleti algısı ile öğrencilerin sınıf değişkeni arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı öğrencilerin devam ettiği sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaleti algısının ($\bar{X}=2,89$) ile, dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaleti algısına göre ($\bar{X}=2,79$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, dördüncü sınıf öğrencilerinin artık mezun olmak üzere olmaları sebebiyle geleceğin meslektaşları olarak öğretim elemanlarının kendilerine daha saygılı davranmaları ve sınıftaki uygulamalar için daha fazla açıklama yapmaları beklentisi içinde bulunmalarının onların sınıfta etkileşim adaleti ortalamalarının üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı, sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin devam ettiği sınıf düzeyinin, sınıfta uygulanan prosedürlerin öğrenciler tarafından adil olarak algılanması açısından önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Chory-Assad (2002)'nin araştırması ile tutarlılık göstermektedir. Chory-Assad (2002)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı ile öğrencilerin sınıf değişkeni arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı açısından, dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}=2,94$) ile, üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta prosedür adaleti algısına göre ($\bar{X}=2,89$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, dördüncü sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim kurumunda daha fazla süre geçirmesinin uygulanan prosedürler hakkında daha bilgili olmalarına ve bunun sonucunda uygulanan prosedürleri daha adil bulmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim alt boyutlarında, öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4-22’de verilmiştir.

Tablo 4-22. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Sınıfta Adalet Alt Ölçekleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıfta Dağıtım Adaleti	Gruplar İçi	4850,28	2	2425,14	51,89	0,00	Evet-Kısmen Evet-Hayır Kısmen-Hayır
	Gruplar Arası	4850,28	1436	46,73			
Sınıfta Prosedür Adaleti	Gruplar İçi	5850,09	2	2925,05	76,48	0,00	Evet-Kısmen Evet-Hayır Kısmen-Hayır
	Gruplar Arası	5850,09	1436	38,25			
Sınıfta Etkileşim Adaleti	Gruplar İçi	5578,59	2	2789,30	59,33	0,00	Evet-Kısmen Evet-Hayır Kısmen-Hayır
	Gruplar Arası	5578,59	1436	47,02			

* $p < 0,05$

Tablo 4-22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının; sınıfta dağıtım adaleti, [$F_{(1436-2)} = 51,89$; $p < 0.05$] sınıfta prosedür adaleti [$F_{(1436-2)} = 76,48$; $p < 0.05$] ve sınıfta etkileşim adaleti [$F_{(1436-2)} = 59,33$; $p < 0.05$] alt boyutlarında, öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi’nin sonuçlarına göre dersi gerekli ve kısmen gerekli gören öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve

sınıfta etkileşim adaletine yönelik algı düzeylerinin dersi gerekli görmeyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre sınıfta adalet algılarına yönelik aritmetik ortalamalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4-23’de gösterilmiştir.

Tablo 4-23. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısının öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Dersi Gerekli Görme Değişkeni	Sınıfta Dağıtım Adaleti			Sınıfta Prosedür Adaleti		Sınıfta Etkileşim Adaleti	
	N	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Evet	502	2,97	0,81	3,16	0,61	3,12	0,86
Kısmen	867	2,6	0,73	2,81	0,62	2,72	0,86
Hayır	70	2,24	0,69	2,39	0,64	2,14	0,87
Toplam	1439	2,71	0,79	2,91	0,65	2,83	0,89

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Tablo 4-23’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının ($\bar{X}=2.97$) ile, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına ($\bar{X}=2.6$) göre ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısına ($\bar{X}=2,24$) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin aldıkları dersin gerekli olduğunu düşünmelerinin, onların derslerde başarılı olmak için daha fazla çaba göstermelerini sağladığı ve bunun

bu derslerden aldıkları notları adil olarak algılamalarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısının ($\bar{X}=3,16$) ile, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısına ($\bar{X}=2,81$) göre ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısına ($\bar{X}=2,39$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin aldığı derslerin gerekli olduğuna inanmasının, bu derslerde kullanılan prosedürleri takip etmelerine, düşüncelerini belirtmelerine ve bunun sonucu olarak derslerden aldıkları notların verilmesinde kullanılan prosedürleri adil olarak algılamalarına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, örgütsel adalet üzerine çalışan Bies ve Shapiro (1986; akt. Rodabaugh, 1996)'nın ve Folger, Rosenfield, Grove ve Corkran (1979; akt. Rodabaugh, 1996)'nın ‘‘söz hakkı’’ kavramı ile tutarlılık göstermektedir. Sosyal psikologlara göre, söz hakkı kavramı prosedür adaleti ile ilgili bir adalet kuralıdır (Bies ve Shapiro, 1986; Folger, Rosenfield, Grove ve Corkran, 1979; akt. Rodabaugh, 1996). Söz hakkı, çıktıların belirlenmesinde kullanılan kurallar ve prosedürler ile ilgili bireyin fikrini belirtme fırsatıdır. Söz hakkı, sınıfta kullanıldığında, öğrencilerin adalet algısını artırmak için önemli bir güçtür. Bu süreç ders gerekliliklerini dağıtırken sorular için zaman vermek ya da öğrencilere ders gereklilikleri hakkında seçim şansı vermek olabilir (Rodabaugh, 1996).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı açısından, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna inanan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısı ($\bar{X}=3,12$) ile, almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna kısmen inanan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısına ($\bar{X}=2,72$) göre ve almakta olduğu derslerin gerekli olmadığına inanan öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısına ($\bar{X}=2,14$) göre daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin aldığı derslerin gerekli olduğuna inanmasının onların sınıfta daha etkili iletişim kurmasına, prosedürler hakkında düşüncelerini belirtmesine ve bunun sonucu olarak, öğretim elemanının sınıftaki prosedürler için açıklama yaptığı ve saygılı davrandığı algısının oluşmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, söz hakkı kavramı ile tutarlılık göstermektedir. Örgütte işgörenlere kararlar alınmadan önce söz hakkı verilmesi, fikir ve görüşlerinin dinlenmesi, işgörenlerin adalet algılarının artmasını sağlamaktadır (Greenberg, 1990; Moorman, 1991; akt. Töremen ve Tan, 2010). Sosyal psikologlara göre, söz hakkı kavramı etkileşim adaleti ile ilgili bir adalet kuralıdır (Bies ve Shapiro, 1986; Folger, Rosenfield, Grove ve Corkran, 1979; akt. Rodabaugh, 1996). Söz hakkı, çıktılarının belirlenmesinde kullanılan kurallar ve prosedürler ile ilgili bireyin fikrini belirtme fırsatıdır. Söz hakkı sınıfta kullanıldığında, öğrencilerin adalet algısını artırmak için önemli bir güçtür. Bu süreç ders gerekliliklerini dağıtırken sorular için zaman vermek ya da öğrencilere ders gereklilikleri hakkında seçim şansı vermek olabilir (Rodabaugh, 1996).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının yeterliliğine, iyi niyetine ve güvenilirliğine dair algısı ile sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında nasıl bir ilişki olduğudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarındaki algısı ile öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarındaki algısı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4-24’de verilmiştir.

Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır. Katsayının 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel pozitif korelasyonu; -1.00 olması ise tüm

noktaların eğimi negatif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel negatif korelasyonu göstermektedir (Roscoe, 1975; akt. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006).

Tablo 4-24. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısı ile sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6
1.Sınıfta Dağıtım Adaleti	1,00					
2. Sınıfta Prosedür Adaleti	0,53**	1,00				
3. Sınıfta Ekileşim Adaleti	0,44**	0,68**	1,00			
4. Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,03	-0,01	-0,40	1,00		
5. Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,04	0,04	0,03	0,49**	1,00	
6. Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,08**	0,04	0,01	0,58*	0,59**	1,00

** p<.01

Tablo 4-24 incelendiğinde öğretim elemanlarının inanılrlığı ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında yüksek ve manidar ilişkiler verdiği, sınıfta adalet ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında yüksek ve manidar ilişkiler verdiği, fakat öğretim elemanlarının inanılrlığı ölçeği alt boyutları ve sınıfta adalet ölçeği alt boyutları arasında sadece öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutu ve sınıfta dağıtım adaleti alt boyutu arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu diğer alt boyutlar arasında manidar bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının öğrencilerin sınıfta adalet algısı üzerinde bir etkisi olmadığı veya öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından inanılır olarak algılanmasının onların sınıfta adil olarak algılanmalarını etkilemeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısının öğrencilerin sınıfta adalet algısını pozitif bir yönde yordadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile sınıfta dağıtım adaleti algısı arasında ($r=0,03$, $p>.05$) bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders verdikleri alanda yeterli olmasının,

öğrencilere not vermelerinde adil olmalarını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, bu sonuç, daha önce Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005)'in yaptığı araştırmada, öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile sınıfta prosedür adaleti algısı arasında ($r = -0,01$, $p > .05$) bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders verdikleri alanda yeterli olmasının onların not verirken kullandıkları prosedürlerin adil olmasını sağlamayacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, bu sonuç Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile sınıfta prosedür adaleti algısı arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında ($r = -0,40$, $p > .05$) bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders verdikleri alanda yeterli olmasının, onların öğrenciler ile sınıfta etkileşimlerinde saygılı, kibar olmasını ve sınıfta kullanılan prosedürler için bilgilendirme yapmalarını sağlamayacağını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) ve Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005) tarafından yapılan araştırmalar ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısının, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısını yordadığı bulunmuştur. Aynı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısının, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti ve sınıfta prosedür adaleti algılarına kıyasla en çok öğrencilerin sınıfta etkileşim

adaleti algısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy (2005)'in yaptığı araştırmada da öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliliği algısı ile sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı ile sınıfta dağıtım adaleti algısı arasında ($r = 0,04$, $p > .05$) bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını iyi niyetli olarak algılamalarının, onların öğrencilere not vermelerinde adil olmalarını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı ile sınıfta prosedür adaleti algısı arasında ($r = 0,04$, $p > .05$) bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını iyi niyetli olarak algılamalarının, onların öğrencilere not vermelerinde kullandıkları prosedürlerin adil olmasını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısı ile sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında ($r = 0,03$, $p > .05$) bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını iyi niyetli olarak algılamalarının, onların sınıfta öğrenciler ile olan etkileşimlerinde saygılı, kibar olmalarını ve sınıfta kullanılan prosedürler için bilgilendirme yapmalarını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının iyi niyeti algısının, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı ile sınıfta dağıtım adaleti algısı arasında ($r = 0,08$, $p < .05$) pozitif yönlü çok düşük düzeyde manidar bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı arttıkça düşük düzeyde de olsa sınıfta dağıtım adaleti

algısının da arttığı ya da tam aksine öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı azaldıkça düşük düzeyde de olsa sınıfta dağıtım adaleti algısının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını güvenilir olarak algılamalarının, onların öğrencilere not vermelerinde adil olmalarını sağlamada düşük düzeyde olsa bir etkiye sahip olduğunu düşündükleri, öğretim elemanlarını ne kadar güvenilir olarak algılıyorlarsa not dağıtımını o derece adil yaptıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Chory (2007)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının, öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı ile sınıfta prosedür adaleti algısı arasında ($r= 0,04$, $p>.05$) bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını güvenilir olarak algılamalarının, onların öğrencilere not vermelerinde kullandıkları prosedürlerin adil olmasını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının, öğrencilerin sınıfta prosedür adaleti algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısı ile sınıfta etkileşim adaleti algısı arasında ($r= 0,01$, $p>.05$) bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanlarını güvenilir olarak algılamalarının onların sınıfta öğrenciler ile olan etkileşimlerinde saygılı, kibar olmasını ve sınıfta kullanılan prosedürler için bilgilendirme yapmalarını sağlamada bir etkiye sahip olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, daha önce Chory (2007) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermemektedir. Chory (2007)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının güvenilirliği algısının, öğrencilerin sınıfta etkileşim adaleti algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığına yönelik; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarındaki duyguları hakkında ‘‘kararsız’’ oldukları ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Öğrencilerin sınıfta adalet algısına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı; sınıfta dağıtım adaleti ve sınıfta prosedür adaleti alt boyutlarında ‘‘adil’’ düzeyindeyken; sınıfta etkileşim adaleti alt boyutunda ‘‘ne adil ne de adil değil’’ düzeyindedir.

5.1.3. Kişisel değişkenlere göre öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliği, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliğı, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliğı alt boyutlarında fakülte değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliğı, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliğı alt boyutlarında mezun oldukları lise değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliğı, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliğı alt boyutlarında doğdukları bölge değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliğı, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliğı alt boyutlarında öğrencilerin devam ettikleri sınıf değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılirlığı algısı; öğretim elemanlarının yeterliliğı, öğretim elemanlarının iyi niyeti ve öğretim elemanlarının güvenilirliğı alt boyutlarında almakta oldukları derslerin gerekli olduğuna dair inanç değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

5.1.4. Kişisel değışkenlere göre öğrencilerin sınıfta adalet algısına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı alt boyutlarında, sadece öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısı cinsiyet değışkenine göre manidar bir farklılık göstermiş, öğrencilerin sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaleti algıları cinsiyet değışkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördüğü fakülte değişkenine göre manidar bir farklılık göstermiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında algı düzeyleri diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı, sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında öğrencilerin mezun olduğu lise değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı; sınıfta dağıtım adaleti alt boyutunda öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre göre manidar bir farklılık göstermiş ancak sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı, sınıfta dağıtım adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterirken, sınıfta prosedür adaleti alt boyutunda sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta dağıtım adaleti algısının, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıfta etkileşim adaleti algısının ise dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta adalet algısı; sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında, almakta oldukları derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre manidar bir farklılık göstermiştir. Dersleri gerekli gören öğrencilerin sınıfta dağıtım adaleti, sınıfta prosedür adaleti ve sınıfta etkileşim adaletine yönelik algı düzeyleri dersleri kısmen gerekli gören ve dersleri gerekli görmeyenlere göre daha yüksektir.

5.1.5. Öğrencilerin öğretim elemanlarının inanılrlılığı algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucunda, Sınıfta Adalet Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında yüksek ve manidar ilişkiler verdiği, Öğretim Elemanlarının İnanılrlılığı Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında yüksek ve manidar ilişkiler verdiği, fakat öğretim elemanlarının inanılrlılığı 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 manidar bir ilişki olduğu diğer alt boyutlar arasında manidar bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretim elemanları inanılrlılıklarını, (yeterlilik, iyi niyet ve güvenilirlik alt boyutlarında) artırmak için, imaj yönetimine önem verebilirler. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendilerini daha inanılır olarak algılaması için sınıfa hazırlıksız gitmemeye, iletişimlerinde tutarsız olmamaya ve öğrencilerin öğrenmesine ilgi göstermeye özen gösterebilirler.

2. Öğretim elemanları sınıfta adaleti (sınıfta dağıtım, sınıfta prosedür ve sınıfta etkileşim adaleti alt boyutlarında) istenen seviyeye yükseltmek için;

-öğrencilerin derslerde başarılı olması için ne kadar çaba göstermeleri gerektiği hakkında beklentilerini net bir şekilde belirtebilir,

-öğrencilere harcadıkları çaba oranında not verilmesinde titizlik gösterebilir,

-öğrencileri sınıfta uygulanacak prosedürler hakkında bilgilendirebilir, gerekçelerini açıklayabilir ve bu prosedürleri titizlikle uygulamaya özen gösterebilirler.

-öğrenciler ile olan etkileşimlerinde saygılı ve nazik davranmaya özen gösterebilirler.

3. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıfta adalet algılarında kişisel değişkenlere bağlı ortaya çıkan bazı sonuçlara dikkat edilmelidir,

-Sınıfta dağıtım adaleti algısı düşük seviyede olan öğrencilerin, bu algısının yükseltilmesi için notların verilmesinde kullanılan prosedürlere dikkatleri çekilebilir, ve notların verilmesinde kullanılan prosedürler daha açık bir şekilde anlatılabilir,

-Sınıfta prosedür adaleti algısı düşük seviyede olan öğrencilerin, bu algısının yükseltilmesi için prosedürlerin hiçbir öğrenci kayırlmadan tüm öğrencilere uygulanmasına özen gösterilebilir,

-Sınıfta etkileşim adaleti algısı düşük seviyede olan öğrencilerin, bu algısının yükseltilmesi için öğrencilere beklentilerine uygun bir şekilde bir iletişim dili kullanılabilir, onlara saygılı ve nazik davranmaya ve sınıfta kullanılan prosedürler hakkında yeterli bilgi vermeye özen gösterilebilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Öğretim elemanlarının inanılrlığı ve sınıfta adalet konuları farklı üniversitelerde ve diğer eğitim kurumlarında çalışılabilir ve bu araştırma ile sonuçları karşılaştırılabilir.

2. Sınıfta adalet kavramı ile öğrenci motivasyonu, iletişim, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencilerin öğrenme düzeyi ve bunlar gibi konular çalışılarak aralarındaki ilişkiler ortaya konulabilir.

3. Öğretim elemanlarının inanılrlığı konusu ile ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, V. (2009). *Öğretmen Adyılarının İletişim Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Adams, G. R. ve LaVoie, J. C. (1974, May). *Physical and interpersonal attractiveness of the model and imitation in adults*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED101251).
- Adams, J. S. ve Rosenbaum, W. B. (1962). The relationship of worker productivity to cognitive dissonance about wage inequities. *Journal of Applied Pscychology*, 46(3), 161-164, DOI: 10.1037/h004775.
- Ağca, G. (2009). *İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerileri (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 133-180. [http:// www. iojes. net](http://www.iojes.net) sitesinden alınmıştır.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd, Şti.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydemir, Ö. (2010). *Kitle İletişim Araçlarının Gençler Üzerindeki Etkileri: Kütahya Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25) 33-51.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Ambrose, M. L. ve Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 295-305, DOI: 10.1037/0021-9010.88.2.295.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P. ve McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72, DOI:10.1080/03634520500343400.
- Barlett, D. L., Drew, P. B., Fahle, E. G. ve Watts, W. A. (1974). Selective exposure to a presidential campaign appeal. *The Public Opinion Quarterly*, 38(2), 264-270.
- Barnett, B. G. (1984). Subordinate teacher power in school organizations. *Sociology of Education*, 57(1), 43-55.
- Barrett-Howard, E. ve Tyler, T. R. (1986). Procedural justice as a criterion in allocation decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 296-304.
- Baş, T. (2001). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi*. (Onyedinci Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. (Altıncı Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. (İkinci Baskı) Ankara: MBY.
- Baştürk, F. F. (2009). *Ücret Tatmini İle Ücret Yönetiminde Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berber, A. (2010). *Çalışanların Örgütsel Adalet Algılamaları İke Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berry, R.A.W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1149-1159, DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.012.
- Berti, C., Molinari, L. ve Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), 541-556, DOI: 10.1007/s11218-010-9128-9.
- Beugre, C. D. ve Baron, R. A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional Justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339, DOI: 10.1111/j.1559-1816.2001.tb00199.x.
- Bies, R. J. ve Tyler, T. R. (1993). The litigation mentality in organizations: A test of alternative psychological explanations. *Organization Science*, 4(3), 352-366.
- Blader, S. L. ve Tyler, T. R. (2003). A four-component model of procedural justice: Defining the meaning of a fair process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 747-758, DOI: 10.1177/0146167203029006007.

- Blodgett, J. G., Hill, D. J. ve Tax, S. S. (1997). The effects of distributive, procedural and interactional justice on postcomplaint behavior. *Journal of Retailing*, 73(2), 185-210, DOI: 10.1016/S0022-4359(97)90003-8.
- Blumberg, F. C. ve Torenberg, M. (2005). The effects of spatial configuration on preschoolers' attention strategies, selective attention, and incidental learning. *Infant and Child Development*, 14(3), 243-258, DOI: 10.1002/icd.390.
- Borg W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York, USA: Longman.
- Brann, M., Edwards, C. ve Myers, S. A. (2005). Perceived instructor credibility and teaching philosophy. *Communication Research Reports*, 22(3), 217-226, DOI: 10.1080/00036810500230628.
- Bray, N. W., Hersh, R. E. ve Turner, L. A. (1985). Selective remembering during adolescence. *Developmental Psychology*, 21(2), 290-294, DOI: 10.1037/0012-1649.21.2.290.
- Brockner, J. (2010). *A Contemporary Look At Organizational Justice. Multiplying Insult Times Injury*. New York, USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Brockner, J., Konovsky, M., Cooper-Schneider, R. , Folger, R., Martin, C. ve Bies, R. J. (1994). Interactive effects of procedural justice and outcome negativity on victims and survivors of job loss. *The Academy of Management Journal*, 37(2), 397-409, DOI: 10.2307/256835.
- Bruch, M. A., Berko, E. H. ve Haase, R. F. (1998). Shyness, masculine ideology, physical attractiveness, and emotional inexpressiveness: Testing a mediational model of men's interpersonal competence. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 84-97, DOI: 10.1037/0022-0167.45.1.84.
- Burdsal, C. A. ve Bardo, J. W. (1986). Measuring students' perceptions of teaching: Dimensions of evaluation. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 63-79, DOI: 10.1177/0013164486461006.

- Buunk, A. P. ve Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 3-21, DOI: 10.1016/j.obhdp.2006.09.007.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (Birinci Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chau, H. ve Hocevar, D. (1995, April). *The effects of number of measured variables on goodness-of-fit in confirmatory factor analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387516).
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77, DOI: 10.1080/01463370209385646.
- Chory-Assad, R. M. ve Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114, DOI: 10.1080/01463370409370184.
- Chory-Assad, R. M. ve Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273, DOI: 10.1080/0363452042000265189.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105, DOI: 10.1080/03634520600994300.
- 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, DOI: 10.1080/03634523.2011.619270.

- Claus, C. J, Booth-Butterfield, M. ve Chory, R.M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183, DOI: 10.1080/03634523.2011.647922
- Clements, R. (2013). Teacher accountability or credibility? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(6), 3-4, DOI: 10.1080/07303084.2013.808106.
- Collie.T. T., Bradley, G. ve Sparks, B. A. (2002). Fair process revisited: Differential effects of interactional and procedural justice in the presence of social comparison information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 545-555.
- Collie, T. A., Sparks, B. ve Bradley, G. (2000). Investing in interactional justice: A study of the fair process effect within a hospitality failure context. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 24(4), 448-472, DOI: 10.1177/109634800002400403.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psycholog*, 86(3), 386-400, DOI: 10.1037//0021-9010.86.3.386.
- 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, DOI: 10.1006/obhd.2001.2958.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E. ve Gilliland, S.W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Managemet Perspectives*, 21(4), 34-48.

- Cropanzano, R., Prehar, C.A. ve Chen, P.Y. (2002). Using social exchange theory to distinguish procedural from interactional justice. *Group and Organization Management*, 27(3), 324- 351, DOI: 10.1177/1059601102027003002.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R. ve Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 164-209, DOI: 10.1006/jvbe.2001.1791.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. (Altıncı Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Çetinkanat, C. A. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- Daileyl, R. C. ve Kirk, D. J. (1992). Distributive and procedural justice as antecedents of job dissatisfaction and intent to turnover. *Human Relations*, 45(3), 305-317, DOI: 10.1177/001872679204500306.
- Dalgün, Ö. (2011). *Türkiye'nin Toplumsal ve Örgütsel Boyutta Kültürel Farklılıkları: Çok Uluslu Bir Sağlık İşletmesinde Kültürel Farklılıklara Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, G. (2013). *Kişilerarası İletişimde Duygu Yönetiminin Rolü: Öğretmen-Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, A. (2004). *Kültürel Farklılıkların Performans Değerlendirme Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dereli, Ö. (2010). *Örgütsel Kültürün Örgütsel İletişim Üzerine Etkisi: Örgütlerde Resmi ve Gayriresmi İletişim Dengelerini Ölçmeye Yönelik Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deutsch, M. (1983). Current social psychological perspectives on justice. *European Journal of Social Psychology*, 13(3), 305-319, DOI: 10.1002/ejsp.2420130308.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice, some reflections on grading systems, *American Psychologist*, 34(5), 391-401, DOI: 10.1037/0003-066X.34.5.391.
- Dion, K. K ve Berscheid, E. (1974). Physical attractiveness and peer perception among children. *Sociometry*, 37(1), 1-12.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (Elliikinci Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Drake, D. M. (1997). Effects of amount and type of graduate teaching assistant training on perceived teacher credibility and student motivation (Master's thesis, Graduate Faculty of Texas Tech University). Retrieved from <http://repositories.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/16195>.
- Duplaga, E. A. ve Astani, M. (2010). An explatory study of student perceptions of which classroom policies are fairest. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 9-33, DOI: 10.1111/j.1540-4609.2009.00241.x.
- Dunleavy, K. N., Chory, R. M. ve Goodboy, A. K (2010). Responses to deception in the workplace: Perceptions of credibility, power, and trustworthiness. *Communication Studies*, 61(2), 239-255, DOI: 10.1080/10510971003603879.
- Edwards, C., Edwards, A., Qing, Q. ve Wahl, S. T. (2007). The influence of computer-mediated word-of-mouth communication on student perceptions of instructors and attitudes toward learning course content. *Communication Education*, 56(3), 255-277, DOI: 10.1080/03634520701236866.

- Edwards, C. ve Myers, S. A. (2007). Perceived instructor credibility as a function of instructor aggressive communication, *Communication Research Reports*, 24(1), 47-53, DOI: 10.1080/08824090601128141.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısının boyutları ve iş doyumuna etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2011a). *İletişimi Anlamak* (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı) Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (2011b). Sınıf Yönetimi. *Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. (On dördüncü Baskı) İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Erişti, S. D., Uluuysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 47- 66.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Feldman, K.A. (1976). Grades and college students' evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 4(1), 69-111, DOI: 10.1007/BF00991462.
- Feldstein, S., Dohm, F. A. ve Crown, C. L. (2001). Gender and speech rate in the perception of competence and social attractiveness. *The Journal of Social Psychology*, 141(6), 785-806, DOI: 10.1080/00224540109600588.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 7(2), 117-140, DOI: 10.1177/001872675400700202.
- Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K.A. ve Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with the teacher behaviors and student outcomes, *Communication Education*, 58(4), 516- 537, DOI: 10.1080/03634520903131154.

- Fischer, P., Kastenmüller, A., Greitemeyer, T., Fischer, J., Frey, D. ve Crelley, D. (2011). Threat ve selective exposure: The moderating role of threat and decision context on confirmatory information search after decisions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), 51-62, DOI: 10.1037/a0021595.
- Folger, R. (1977). Distributive and procedural justice: Combined impact of voice and improvement on experienced inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 108-119.
- Folger, R. ve Bies, R. J. (1989). Managerial responsibilities and procedural justice, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 79-90, DOI: 10.1007/BF01384939.
- Folger, R. ve Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *The Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130, DOI: 10.2307/256422.
- Freeman, N. P. M. (2011). Credibility and the professor: The juxtaposition of student perceptions and instructor beliefs (Master's thesis, University of Central Missouri). Retrieved from <https://centralspace.ucmo.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/10768/13/NFreemanFINAL.pdf?sequence=1>.
- Frias, C. M. ve Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement invariance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment*, 17(2), 168-178, DOI: 10.1037/1040-3590.17.2.168.
- Giffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological Bulletin*, 68(2), 104-120, DOI: 10.1037/h0024833
- Glascok, J. ve Ruggiero, T. E. (2006). The relationship of ethnicity and sex to professor credibility at a culturally diverse university. An earlier version of this manuscript was Presented to the instructional/development communication division at the international communication association annual convention,

- New Orleans, May 2004. *Communication Education*, 55(2), 197-207, DOI: 10.1080/03634520600566165.
- Gray, D. L., Anderman, E. M. ve O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185-208, DOI: 10.1007/s11218-010-9143-x.
- Goldstone, R. L., Son, J. Y. ve Byrge, L. (2011). Early perceptual learning. *Infancy*, 16(1), 45-51, DOI: 10.1111/j.1532-7078.2010.00054.x.
- Golub, B. ve Jackson, M. O. (2012). Network structure and the speed of learning measuring homophily based on its consequences. *Annals of Economics and Statistics*, 107/108, 33-48.
- Greenberg, J. (2009). Everybody talks about organizational justice, but nobody does anything about it. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(2), 181-195, DOI: 10.1111/j.1754-9434.2009.01131.x.
- Greenberg, J., Ashton-James, C. E. ve Ashkanasy, N. M. (2007). Social comparison processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102(1), 22-41.
- Greenberg, J. ve Bies, R. J. (1992). Establishing the role of empirical studies of organizational justice in philosophical inquiries into business ethics. *Journal of Business Ethics*, 11(5,6), 433-444, DOI: 10.1007/BF00870555.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*. 16(2), 399-432, DOI: 10.1177/014920639001600208.
- Greenberg, J. (1988). Cultivating an image of justice: Looking fair on the job. *The Academy of Management Executive*, 2(2), 155-158, DOI: 10.5465/AME.1988.4275532.
- Greenberg; J. (1987a). A taxonomy of organizational justice theories, *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.

- Greenberg, J. (1987b). Reactions to procedural injustice in payment distributions: Do the means justify the ends?. *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 55-61, DOI: 10.1037/0021-9010.72.1.55.
- Gülbahar, Y ve Büyüköztürk, Œ. (2008). Değerlendirme Tercihleri lęeęinin Trkęeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 148-161.
- Güriz, A. (2001). Adalet Kavramının Belirsizliği. A. Güriz (Ed.), *Adalet Kavramı* (7-37).(İkinci Baskı) Ankara: Meteksan Anonim Œirketi.
- Hacioğlu, B. (2007). *Duygusal Zekanın rgtsel İletiŒim zerindeki Etkileri ve Bir AraŒtırma*. YayınlanmamıŒ Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halliday, J. (2004). Distributive justice and vocational education. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 151-165, DOI: 10.1111/j.1467-8527.2004.00260.x.
- Hartman, S. J., Yrle, A. C. ve Galle, W. P. Jr. (1999). Procedural and distributive justice: Examining equity in a university setting. *Journal of Business Ethics*. 20(4), 337-351, DOI: 10.1023/A:1006102216883.
- Hendrix, K. G. (1998). Student perceptions of the influence of race on professor credibility. *Journal of Black Studies*. 28(6), 738-763.
- Hilligoss, B. ve Rieh, S. Y. (2008). Developing a unifying framework of credibility assessment: Construct, heuristics, and interaction in context. *Information Processing and Management*, 44(4). 1467-1484, DOI: 10.1016/j.ipm.2007.10.001.
- Hoffman, K. D. ve Kelley, S. W. (2000). Perceived justice needs and recovery evaluation: A contingency approach. *European Journal of Marketing*. 34(3), 418-433, DOI: 10.1108/03090560010311939.
- Horai, J., Naccari, N. ve Fatoullah, E. (1974). The effects of expertise and physical attractiveness upon opinion agreement and liking. *Sociometry*, 37(4), 601-606.

- Horan, S. M. ve Myers, S. A. (2009). An exploration of college instructors' use of classroom justice, power, and behavior alteration techniques, *Communication Education*, 58(4), 483-496, DOI: 10.1080/03634520903055981.
- 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, DOI: 10.1080/03634523.2010.487282.
- Horvat, J. J. (1968). The nature of teacher power and teacher attitudes toward certain aspects of this power, *Theory into Practice*, 7(2), 51-56, DOI: 10.1080/00405846809542118.
- 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, DOI: 10.1177/0273475399212002.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. (Beşinci Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları, No.69.
- Jahng, N., Nielsen, W. S. ve Chan, E. K. H. (2010). Collaborative learning in an online course: A comparison of communication patterns in small and whole group activities. *Journal of Distance Education*, 24(2), 39-58.
- Jamieson, R. K., Holmes, S. ve Mewhort, D. J. K. (2010). Global similarity predicts dissociation of classification and recognition: Evidence questioning the implicit-explicit learning distinction in amnesia. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 36(6), 1529-1535, DOI: 10.1037/a0020598.
- Jasso, G. ve Resh, N. (2002). Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review*, 18(3), 333-351, DOI: 10.1093/esr/18.3.333.
- Jawahar, I. M. (2002). A model of organizational justice and workplace aggression. *Journal of Management*. 28(6), 811-834, DOI: 10.1177/014920630202800606.

- Johnson, K. A. (2011). The effect of twitter posts on students' perceptions of instructor credibility, *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38, DOI: 10.1080/17439884.2010.534798.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7 for Windows (Computer Software)* U.S.A, Lincolnwood, Illinois: Scientific Software International Inc.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. (Onbirinci Baskı). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd.Şti.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları ile Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (16.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatürk, K. (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Katt, J. A., McCroskey, J. C., Sivo, S. A., Richmond, V. P. ve Valencic, K. M. (2009). A structural equation modeling evaluation of the general model of instructional communication, *Communication Quarterly*, 57(3), 239-258, DOI: 10.1080/01463370903107196.
- Kaya, E (2011). *Hemşirelerin Yöneticilere Duydukları Güven ve Örgütsel Adaletin Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 150-164. Ankara.
- Kim, C., Damewood, E. ve Hodge, N. (2000). Professor attitude: Its effect on teaching evaluations. *Journal of Management Education*, 24(4), 458-473, DOI: 10.1177/105256290002400405.

- Koca, M. (2009). *Kitle İletişim Araçlarının Eğitim Üzerine Etkileri (Sivas/Merkez Meslek Liseleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Kohen, L. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri İstanbul'da'ki Üniversitelerden Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Konovsky, M A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*. 26(3), 489- 511, DOI: 10.1177/014920630002600306.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan Yüksek Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kornell, N. ve Bjork, R. A. (2009). A stability bias in human memory: Overestimating remembering and underestimating learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(4), 449-468, DOI: 10.1037/a0017350.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köleşoğlu, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyoğlu İlköğretim Okullarında Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kösterilioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Kravitz, D. A., 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, DOI: 10.1023/A:1024959820557.
- Kuçuradi, İ. (2001). Adalet Kavramı. A. Güriz (Ed.), *Adalet Kavramı* (39-48). (İkinci Baskı) Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

- Lansberg, I. (1989). Social categorization, entitlement, and justice in organizations: Contextual determinants and cognitive underpinnings. *Human Relations*, 41(12), 871-899, DOI: 10.1177/001872678804101201.
- Lavine, H., Lodge, M. ve Freitas, K. (2005). Threat, authoritarianism, and selective exposure to information, *Political Psychology*, 26(2), 219-244, DOI: 10.1111/j.1467-9221.2005.00416.x.
- Lawler, E. E. (1968). Equity theory as a predictor of productivity and work quality. *Psychological Bulletin*, 70(6), 596-610, DOI: 10.1037/h0026848.
- Leles, S. (1968). Teacher power: What's it all about?. *Theory into Practice*. 7(2), 57-61.
- Lentillon, V., Coggerino, 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(3), 321-339, DOI: 10.1007/s11218-005-5122-z.
- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lind, E. A. ve Earley, P. C. (1992). Procedural justice and culture. *International Journal of Psychology*, 27(2), 227-242, DOI: 10.1080/00207599208246877.
- Lind, E.A., Tyler, T.R. ve Huo, Y.J. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73(4), 767-780, DOI: 10.1037/0022-3514.73.4.767.
- Lind, E. A., Greenberg, J., Scott, K. S. ve Welchans, T. D. (2000). The winding road from employee to complainant: Situational and psychological determinants of wrongful-termination claims. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 557-590, DOI: 10.2307/2667109.
- Lind, E. A., Kray, L. ve Thompson, L. (2001). Primacy effects in justice judgments: Testing predictions from fairness heuristic theory. *Testing Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(2), 189-210, DOI: 10.1006/obhd.2000.2937.

- Manrique de Lara, P. Z. (2006). Fear in organizations: Does intimidation by formal punishment mediate the relationship between interactional justice and workplace internet deviance?, *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 580-592, DOI: 10.1108/02683940610684418.
- Mares, S. H. W., De Leeuw, R. N. H., Scholte, R. H. J. ve Engels, R. C. M. E. (2010). Facial attractiveness and self-esteem in adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(5), 627-637, DOI: 10.1080/15374416.2010.501292.
- Marsh, H. W. ve Balla, J. (1992, April). *Goodness of fit confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony*. Paper presented at the 1992 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED349316).
- Martin, M. M., Chesebro, J. L. ve Mottet, T. P. (1997). Student's perceptions of instructors' socio-communicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation, *Communication Research Reports*, 14(4), 431-440, DOI: 10.1080/08824099709388686.
- McArthur, J. A. ve Bostedo-Conway, K. (2012). Exploring the relationship between student-instructor interaction on twitter and student perceptions of teacher behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 286-292.
- McCallum, A. K. (1996). Reinforcement learning with selective perception and hidden state (Doctoral dissertation, University of Rochester, 1996). Retrieved from http://web.media.mit.edu/~tristan/Courses/MAS.945/Papers/Contextual/McCallum_Thesis.pdf.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M. ve Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication, *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210, DOI: 10.1080/01463370409370192.

- McCroskey, J. C. ve Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103, DOI: 10.1080/03637759909376464.
- McCroskey, J.C. (1992). *An Introduction to Communication in the Classroom*. U.S.A.: Burgess Publishing, A division of Burgess International Group, Inc.
- McCroskey, J. C. (1978). *An Introduction to Rhetorical Communication*. (Third edition). New Jersey, U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.
- McCroskey, J. C. ve Wheelless, L. R. (1976). *Introduction to Human Communication*. Boston, U.S.A: Allyn and Bacon, Inc.
- McFarlin, D. B. ve Sweeney P. D. (1992). Research notes. Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637, DOI: 10.2307/256489.
- McLean, C. A. (2007). Establishing credibility in the multicultural classrooms: When the instructor speaks with an accent. *New Directions For Teaching and Learning*, 2007(110), 15-24, DOI: 10.1002/tl.270.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. ve Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks, *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444, DOI: 10.1146/annurev.soc.27.1.415.
- Meiran, N., Dimov, E. ve Ganel, T. (2013). Selective attention to perceptual dimensions and switching between dimensions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(1), 191-201, DOI: 10.1037/a0027638.
- Meyer, C. B. (2001). Allocation processes in mergers and acquisitions: An organizational justice perspective. *British Journal of Management*, 12(1), 47-66, DOI: 10.1111/1467-8551.00185.
- Molinari, L. ve Speltini, G. ve Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation: An*

International Journal on Theory and Practice, 19(1), 58-76, DOI: 10.1080/13803611.2012.748254

Mollica, K. A., Gray, B. ve Trevino, L. K. (2003). Racial homophily and its persistence in newcomers' social networks. *Organization Science*, 14(2), 123-136.

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, DOI:10.1037/0021-9010.76.6.845.

Mossholder, K.W., Bennett, N. ve Martin, C. L. (1998). A multilevel analysis of procedural justice context. *Journal of Organizational Behavior*, 19(2), 131-141.

Myers, S. A., Shimotsu, S., Byrnes, K., Frisby, B. N., Durbin, J. ve Loy, B. N. (2010). Assessing the role of peer relationships in the small group communication course. *Communication Teacher*, 24(1), 43-57, DOI: 10.1080/17404620903468214.

Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18(4), 354-364, DOI: 10.1080/08824090109384816.

Norton, R. W. ve Pettegrew, L.S. (1977). Communicator style as an effect determinant of attraction. *Communication Research*, 4(3), 257-282, DOI: 10.1177/009365027700400302.

Obermiller, C., Ruppert, B., ve Atwood, A. (2012). Instructor credibilty across disciplines identifying students' differentiated expectations of instructor behaviors. *Business Communication Quarterly*. 75(2), 153-165, DOI: 10.1177/1080569911434826.

Olgun, F.B. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Etkili İletişim Ortamı Yaratma ve İletişimde Fırsat Eşitliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Orta, A. Z. (2009). *Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, M. (1999). *İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü, *GEFAD/ GUJGEF*, 33(2), 269-291.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özmen, H. İ. (2009). *Liderlik Davranışını Etkileyen Toplumsal Normların Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Parks, M. R. (1974, April). *Dyadic communication from the perspective of small group research*. Paper presented at the annual conference of the Central States Speech Association, Milwaukee. (ERIC Document Reproduction Service No. ED091780).
- Paulsel, M. L., 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, DOI: 10.1080/00036810500207030.
- Paterson, J. M., Green, A. ve Cary, J. (2002). The measurement of organizational justice in organizational change programmes: A reliability, validity and context-sensitivity assessment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 393-408, DOI: 10.1348/096317902321119565.

- Perry, L.S. (1992). Effects of inequity on job satisfaction and self-evaluation in a national sample of african-american workers. *The Journal of Social Psychology*, 133(4), 565-573.
- Pogue, L. L. ve Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344, DOI: 10.1080/03634520600748623.
- Polat, İ ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, X(1), 352-372.
- Rawls, J. (1958). Justice as fairness. *The Philosophical Review*, 67(2), 164-194.
- Resh, N. (1999). Injustice in schools: Perception of deprivation and classroom composition. *Social Psychology of Education*. 3(1-2), 103-126, DOI: 10.1023/A:1009675715255.
- Rocca, K. A. ve McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors’ immediacy, verbal aggressiveness, homophily and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48(4), 308-316, DOI: 10.1080/03634529909379181.
- Roch, S. G ve Shanock, L. R. (2006). Organizational justice in an exchange framework: Clarifying organizational justice distinctions. *Journal of Management*, 32(2), 299-322, DOI: 10.1177/0149206305280115.
- Rodabaugh, R. C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. *New Directions For Teaching and Learning*. 1996(66), 37-45, DOI: 10.1002/tl.37219966608.
- Rogers, E. M. ve Bhowmik, D. K. (1970). Homophily-heterophily: Relational concepts for communication research. *The Public Opinion Quarterly*, 34(4), 523-538, DOI: 10.1086/267838.
- Rubinstein, D. (1988). The concept of justice in sociology. *Theory and Society*, 17(4), 527-550, DOI: 10.1007/BF00158887.

- Sağbaşı, N. Ö. (2013). *İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi (Güngören İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- San Luis, C., Lopez De La Llave, A. ve Perez-Llantada, C. (2013). Training to improve selective attention in children using neurofeedback through play. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, 18(3), 209-216.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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(2), 177-186, DOI: 10.1177/0273475303254024.
- Schrodt, P., Witt, P.L., Turman, P.D., Myers, S.A., Barton, M.H. ve Jernberg, K.A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58(3), 350-371, DOI: 10.1080/03634520902926851.
- Schrodt, P. ve Finn, A. N. (2011). Students' perceived understanding: An alternative measure and its associations with perceived teacher confirmation, verbal aggressiveness, and credibility. *Communication Education*, 60(2), 231-254, DOI: 10.1080/03634523.2010.535007.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sears, D.O. ve Freedman J.L. (1967). Selective exposure to information: A critical review. *The Public Opinion Quarterly*, 31(2), 194-213, DOI: 10.1086/267513.

- Semlak, J. L. ve Pearson, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructor age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76-85, DOI: 10.1080/08824090701831867.
- Simonds, B. K., Meyer, K. R., Quinlan, M. M. ve Hunt, S. K. (2006). Effects of instructor speech rate on student affective learning, recall, and perceptions of nonverbal immediacy, credibility, and clarity. *Communication Research Reports*, 23(3), 187-197, DOI: 10.1080/08824090600796401.
- Skarlicki, D. P. ve Folger, R. (1997). Retaliation in the work place: The roles of distributive, procedural and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443, DOI: 10.1037/0021-9010.82.3.434.
- Skarlicki, D. P. ve Latham, G. P. (1996). Increasing citizenship behavior within a labor union: A test of organizational justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 161-169, DOI: 10.1037/0021-9010.81.2.161.
- Skitka, L. J ve Crosby F. J. (2003). Trends in the psychological study of justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 282-285, DOI: 10.1207/S15327957PSPR0704_01.
- Smith, J. K. (1977). The decline of teacher power in the classroom. *Peabody Journal of Education*, 54(3), 201-206, DOI: 10.1080/01619567709538131.
- Smith, H. J. ve Tyler, T. R. (1996). Justice and power: When will justice concerns encourage the advantaged to support policies which redistribute economic resources and the disadvantaged to willingly obey the law? *European Journal of Social Psychology*, 26(2), 171-200, DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(199603)26:2<171::AID-EJSP742>3.0.CO;2-8.
- Snively, W. B. ve Phelps, L. A. (1980, November). *Homophily, attraction, and self-esteem as predictors of situational communication apprehension in the acquaintance context*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New York, N.Y. (ERIC Document Reproduction Service No. ED203419).

- Soysal, A. Ş., Yalçın, K. ve Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri, *New/Yeni Symposium Journal*, 46(1),35-41.
- Stapleton, C. D. (1997, January). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407416).
- Surlin, S. H. ve Gordon, T. F. (1976). Selective exposure and retention of political advertising. *Journal of Advertising*, 5(1), 32-37, DOI: 10.1080/00913367.1976.10672620.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, F.Y. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, S. L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Edition) Boston, U.S.A.: Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263-271, DOI: 10.1080/00223989909599739.
- Taymaz, A. H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 180.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness, *Communication Quarterly*, 55(4), 433-450, DOI: 10.1080/01463370701658077.

- Teven, J. J. ve Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39-53, DOI: 10.1080/01463370409370177.
- 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, DOI: 10.1080/00036810500230685.
- Teven, J. J. ve McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9, DOI: 10.1080/03634529709379069.
- Thibaut, J. ve Walker, L. (1978). A theory of procedure. *California Law Review*, 66(3), 541-566.
- Thweatt, K. S. ve McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348-358, DOI: 10.1080/03634529809379141.
- Tine, M. T. ve Butler, A. G. (2012). Acute aerobic exercise impacts selective attention: An exceptional boost in lower-income children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(7), 821-834, DOI: 10.1080/01443410.2012.723612.
- Titrek, O. (2010). The change of school employees' organizational justice (OJ) perceptions concerning geography according to socio-culture. *Eğitim Araştırmaları-Eurosian Journal of Educational Research*, 38, 179-197.
- Titrek, O. (2009a). Employees' organizational justice perceptions in turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620, DOI: 10.2224/sbp.2009.37.5.605.
- Titrek, O. (2009b). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2), 552-573.

- Tjosvold, D., Wong, A. S. H. ve Wan, P. M. K. (2010). Conflict management for justice, innovation and strategic advantage in organizational relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 636-665, DOI: 10.1111/j.1559-1816.2010.00591.x.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 628-633.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70.
- Trees, A. R., Kerssen-Griep, J. ve Hess, J. A. (2009). Earning influence by communicating respect: Facework's contributions to effective instructional feedback. *Communication Education*, 58(3), 397-416, DOI: 10.1080/03634520802613419.
- Tyler, T. R. ve Wakslak, C. J. (2004). Profiling and police legitimacy: Procedural justice, attributions of motive and acceptance of police authority. *Criminology*, 42(2), 253-281, DOI: 10.1111/j.1745-9125.2004.tb00520.x.
- Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 830-838, DOI: 10.1037/0022-3514.57.5.830.
- Tyler, T. R. (1988). What is procedural justice?: Criteria used by citizens to assess the fairness of legal procedures. *Law and Society Review*, 22(1), 103-136.
- Tyler, T. R. ve DeGoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 482-497, DOI:10.1037/0022-3514.69.3.482
- Usluel, Y. K. ve Vural F. K. (2009). Bilişsel kapılma ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 77-92.

- Ülkü, E. Ç. (2011). *Kitle İletişim Araçlarının Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarına Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vieno, A., Gini, G., Santinello, M., Lenzi, M. ve Nation, M. (2011). Violent behavior and unfairness in school: Multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 534-550, DOI: 10.1002/jcop.20450.
- Villiers, E. D. (2006). Educators' perceptions of school climate in primary schools in the Southern Cape. (Doctoral dissertation, University of South Africa, 2006). Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1647>.
- Weare, C., Musso, J. ve Jun, K. (2009). Cross-talk: The role of homophily and elite bias in civic associations. *Social Forces*, 88(1), 147-173, DOI: 10.1353/sof.0.0227.
- Wendorf, C. A. ve Alexander, S. (2005). The influence of individual-and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 190-206, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.003.
- Wenzel, M. (2002). What is social about justice? Inclusive identity and group values as the basis of the justice Motive. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(3), 205-218, DOI: 10.1006/jesp.2001.1501.
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand M. C. ve Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314-339, DOI: 10.1080/03634523.2011.555917.
- Wimber, M., Rutschmann, R. M., Greenlee, M. W. ve Bäuml K. H. (2008). Retrieval from episodic memory: Neural mechanisms of interference resolution. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21(3), 538-549, DOI: 10.1162/jocn.2009.21043.
- Winthrop, D. (1978). Aristotle and theories of justice. *The American Political Science Review*, 72(4), 1201-1216.
- Witt, P. L. ve Kerssen-Griep, J. (2011). Instructional feedback I: The interaction of facework and immediacy on students' perceptions of instructor credibility.

Communication Education, 60(1), 75-94, DOI: 10.1080/03634523.2010.507820.

Yılmaz, N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yoon, K., Kim, C. H. ve Kim, M. S. (1998). A cross-cultural comparison of the effects of source credibility on attitudes and behavioral intentions. *Mass Communication and Society*, 1(3-4), 153-173, DOI: 10.1080/15205436.1998.9677854.

Yu, C., Zhong, Y. ve Fricker, D. (2012). Selective attention in cross-situational statistical learning: Evidence from eye tracking. *Frontiers in Psychology/ Developmental Psychology*, 3(148), 1-16, DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00148

Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

Zapata-Phelan, C. P., Colquitt, J. A., Scott, B. A. ve Livingstone, B. (2009). Procedural justice, interactional justice, and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 93-105.

Zhang, Q. (2009). Perceived teacher credibility and student learning: Development of a multicultural model. *Western Journal of Communication*, 73(3), 326-347, DOI: 10.1080/10570310903082073.

T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu, Türk Dil Kurumu (1932), 19 Ocak 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.550f29f1f1aae5.72352686 sitesinden alınmıştır

Yüksek ğretim Kurulu, Türkiye Yüksek ğretim Yeterlilikler erevesi, (2011) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri, 19 Ocak 2015 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=101&duyuruid=35> sitesinden alınmıştır.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeği

EK-3: Sınıfta Adalet Ölçeği

-Sınıfta Dağıtım Adaleti Ölçeği

-Sınıfta Prosedür Adaleti Ölçeği

-Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği

EK-4: Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Noter Onayı

EK-5: Sınıfta Adalet Ölçeği İzni

EK-6: AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni

EK-7: Veri Gruplarının Normallik Varsayımına Dair Bulgular

EK-1**Değerli Katılımcı;**

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılrlığı ve sınıfta adalet algılarını tespit etmektir. Değerlendirmeleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen aşağıda belirtilen ifadeler hakkındaki düşüncelerinizi size en uygun yanıtın karşısına (X) işareti koyarak belirtiniz. Cümleleri boş bırakmamanız çok önemlidir. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

E. Selin KEPEKCİOĞLU

1. Cinsiyet: Erkek ()

Kız ()

2.Fakülteniz:

Eğitim Fakültesi ()

Fen-Edebiyat Fakültesi ()

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ()

Mühendislik- Mimarlık Fakültesi ()

Beden-Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ()

Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ()

Sağlık Yüksekokulu ()

4. Doğdunuz Şehir: _____

5. Sınıfınız: 3. Sınıf ()

4. Sınıf ()

6. Almakta olduğunuz derslerin gerekli olduğuna inanıyor musunuz?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

3. Mezun Olunan Lise:

Genel (Düz) Lisesi ()

Anadolu Lisesi ()

Meslek Lisesi ()

Anadolu Meslek Lisesi ()

Anadolu Öğretmen Lisesi ()

Süper Lise ()

Fen Lisesi ()

Özel Lise ()

Açık Öğretim Lisesi ()

EK-3

Sınıfta Adalet Ölçeği

<i>Sınıfta Dağıtım Adaleti</i>					
SON SINAVLARDA ALDIĞINIZ NOTLARI....	Hiç adil değil	Adil değil	Ne adil ne de adil değil	Adil	Son derece adil
1. Diğer öğrencilerin bu sınavlarda aldığı notlar ile kıyasladığınızda					
2. Bu sınavlarda almayı umduğunuz notlar ile kıyasladığınızda					
3. Bu sınavlarda almayı hak ettiğiniz notlar ile kıyasladığınızda					
4. Bu sınavlara hazırlanırken harcadığınız çaba ile kıyasladığınızda					
5. Bu derslerde diğer sınavlardan aldığınız notlar ile kıyasladığınızda					
6. Bu fakültedeki diğer öğrencilerin çoğunun bu sınavlardan almış olduğu notlar ile kıyasladığınızda					

DEVAM ETTİĞİNİZ DERSLERDEN MUHTEMEL EN ALACAĞINIZ NOTLARI.....	Hiç adil değil	Adil değil	Ne adil ne de adil değil	Adil	Son derece adil
7. Diğer öğrencilerin bu derslerden muhtemelen alacağı notlar ile kıyasladığınızda					
8. Dönem başında bu derslerden almayı umduğunuz notlar ile kıyasladığınızda					
9. Bu derslerden almayı hak ettiğinizi hissettiğiniz notlar ile kıyasladığınızda					
10. Bu dersler için harcadığınız emek ile kıyasladığınızda					
11. Bu fakülte'deki diğer öğrencilerin çoğunun bu derslerden alacağı notlar ile kıyasladığınızda					
12. Son sınavlarda aldığınız notlar ile kıyasladığınızda					

<i>Sınıfta Prosedür Adaleti (Yöntemsel /İşlemsel Adaleti</i>	Hiç adil değil	Adil değil	Ne adil ne de adil değil	Adil	Son derece adil
1. Yapılmamış bir çalışmanın (ödev, proje gibi) telafi edilmesine dair kurallar					
2. Derslere devam kuralları					
3. Dersleri veren öğretim elemanlarının sınavları notlandırma şekli					
4. Dersler için notlandırma ölçütleri					
5. Derslerin konularının planlanması					
6. Dersleri veren öğretim elemanlarının sınıf tartışmalarını uygulama şekli					
7. Dersleri veren öğretim elemanlarının sınıfta öğrencilere hitap şekli					
8. Dersleri veren öğretim elemanlarının dersi uygulama şekli					
9. Derslerin öğretim programı					
10. Sınavların zamanının planlanması					
11. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentileri					
12. Sınavlarda sorulan soru türleri					
13. Bu derslerde iyi bir not alabilmek için gerekli çalışma miktarı					
14. Sınavlarda sorulan soru sayısı					
15. Ders içeriklerinin zorluk düzeyi					

16. Bu derslerde iyi bir not alabilmek için harcanması gerekli olan zaman					
17. Ödevlerin zamanının planlanması					

<i>Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği</i>	Hiç adil değil	Adil değil	Ne adil ne de adil değil	Adil	Son derece adil
1. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilere davranış şekli					
2. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim şekli					
3. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşim şekli					
4. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme şekli					
5. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerle ilgilenme şekli					
6. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerle konuşma şekli					
7. Dersleri veren öğretim elemanlarının öğrencilerin düşüncelerini değerlendirme şekli					
8. Dersleri veren öğretim elemanlarının kendisinden farklı fikirdeki öğrencilere davranış şekli					

EK-4

<http://jamesmccroskey.com/measures/>

COMMUNICATION RESEARCH MEASURES

These are measures that have been developed by researchers who are, or at one time were, faculty members or graduate students at West Virginia University. They were developed for use by researchers and may be used for research or instructional purposes with no individualized permission. There is no cost for this use. Please cite the source(s) noted at the bottom of the measure when publishing articles based on research using these instruments.

Affective Learning
Attitude, Generalized
Attraction, Interpersonal
Belief, Generalized
Classroom Anxiety
Communication Competence (SPCC)
Compulsive Communication, Talkaholic Scale
Environment
Ethnocentrism
Evaluation Apprehension
Fear of Physician (FOP)
Homophily Scales
Humor Assessment (RHA)
Image Fixation
Innovativeness, Individual (II)
Innovativeness, Organizational (PORGI)
Introversion
Nonverbal Immediacy Scale - Observer Report (NIS-O)
Nonverbal Immediacy Scale - Self Report (NIS-S)
Nonverbal Immediacy-Short Form (SRNI)
Organizational Orientations
Perceived Quality of Medical Care (PQMC)
Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)
Personal Report of Interethnic Communication Apprehension (PRECA)
Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)
Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA)
Power Measures
Satisfaction with Physician (SWP)
Shyness
Singing Apprehension (TOSA)
Situational CA Measure (SCAM)
Sociocommunicative Orientation (SCO)
Sociocommunicative Style (SCS)
Source Credibility
Teacher Apprehension
Teacher Burnout
Test Anxiety
Time
Tolerance for Disagreement (TFD)
Touch Apprehension
Willingness to Communicate (WTC)
Willingness to Listen
Writing Apprehension (WAT)



08.04.2013 14:37

Source Credibility Measures

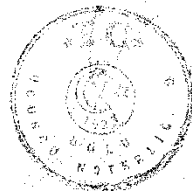
Measurement of source credibility has been a concern of the Communication discipline for over 40 years. The first multidimensional measure appeared in the Communication literature in 1966 (McCroskey, J.C., Scales for the measurement of ethos, *Speech Monographs*, 33, 65-72) and provided scales measuring competence and trustworthiness. Many other studies were conducted over the next 30 years. The most complete measure (reported below) includes scales for three dimensions: competence, trustworthiness, and goodwill/caring. These are measures of constructs which are parallel to those theorized by Aristotle in *The Rhetoric*.

The development of these measures employed oblique factor analyses which generated correlated dimensions. That is, the three measures represent unique constructs, but those constructs are intercorrelated, as suggested by Aristotle and found in many research studies. Earlier work had used orthogonal factor analyses which forces uncorrelated factors. Thus, the new measures are more consistent with general rhetorical/social influence theories as well as previous findings. These measures provide three separate total scores, one for each dimension. **THESE SCORES SHOULD NOT BE SUMMED TO CREATE A SINGLE SCORE.** To do so would be adding the proverbial apples and oranges (and watermelons). They should not be employed in stepwise regression analyses because their collinearity will violate the assumptions of this statistical procedure. However, they can be used in regular multiple regression and in canonical correlational analyses, as well as for computing individual simple correlations.

The alpha reliabilities of these measures usually range between .80 and .94.

Instructions: On the scales below, indicate your feelings about your manager (or, if not currently employed, your most recent supervisor). Numbers 1 and 7 indicate a very strong feeling. Numbers 2 and 6 indicate a strong feeling. Numbers 3 and 5 indicate a fairly weak feeling. Number 4 indicates you are undecided.

- 1) Intelligent 1 2 3 4 5 6 7 Unintelligent
- 2) Untrained 1 2 3 4 5 6 7 Trained
- 3) Cares about me 1 2 3 4 5 6 7 Doesn't care about me
- 4) Honest 1 2 3 4 5 6 7 Dishonest
- 5) Has my interests at heart 1 2 3 4 5 6 7 Doesn't have my interests at heart
- 6) Untrustworthy 1 2 3 4 5 6 7 Trustworthy
- 7) Inexpert 1 2 3 4 5 6 7 Expert
- 8) Self-centered 1 2 3 4 5 6 7 Not self-centered
- 9) Concerned with me 1 2 3 4 5 6 7 Not concerned with me
- 10) Honorable 1 2 3 4 5 6 7 Dishonorable
- 11) Informed 1 2 3 4 5 6 7 Uninformed
- 12) Moral 1 2 3 4 5 6 7 Immoral
- 13) Incompetent 1 2 3 4 5 6 7 Competent
- 14) Unethical 1 2 3 4 5 6 7 Ethical



http://www.jamescmccroskey.com/measures/source_credibility.htm

- 15) Insensitive 1 2 3 4 5 6 7 Sensitive
- 16) Bright 1 2 3 4 5 6 7 Stupid
- 17) Phony 1 2 3 4 5 6 7 Genuine
- 18) Not understanding 1 2 3 4 5 6 7 Understanding

SCORING: To compute your scores, add your scores for each item as indicated below:

Recode **BOLDED** questions with the following format:

1=7

2=6

3=5

4=4

5=3

6=2

7=1

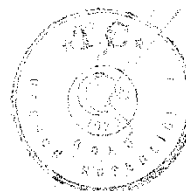
Competence Factor (1, 2, 7, 11, 13, and 16) _____

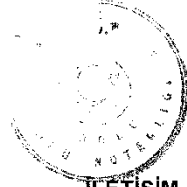
Caring/Goodwill Factor (3, 5, 8, 9, 15, and 18) _____

Trustworthiness Factor (4, 6, 10, 12, 14, and 17) _____

Source:

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103.





T.C.
BOLU
CUMHURİYETİ NOTERLİĞİ
Boysal Cad. 91.5
Tel: 0 374 215 83 32
Fax: 0 374 212 27 82

Değerli başı pın nakden
Tahsil olmuştur

<http://www.jamescmccroskey.com/measures/>

İLETİŞİM ARAŞTIRMA ÖLÇÜTLERİ

№ 03041

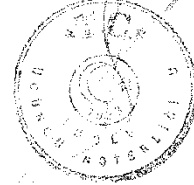
Aşağıda geçmişte veya şu anda halen West Virginia Üniversitesi üyesi veya Lisans öğrencisi olan araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçütler listelenmiştir. Bu ölçütler araştırmacılar tarafından kullanılmaları amacıyla geliştirilmiştir ve izin alınmaksızın araştırma veya eğitim amacıyla kullanılabilir. Bu ölçütlerin kullanımı için ücret talep edilmemektedir. Araştırma amacıyla bu ölçütlerden faydalaniyorsanız, lütfen ölçüte ait sayfanın en sonunda yer alan kaynak / kaynakları kendi kaynakçanıza ekleyiniz.

Duygusal Öğrenme
Tutum, Genelleştirilmiş
Çekicilik, Kişilerarası
İnanç, Genelleştirilmiş
Sınıf Kaygısı
İletişim Yeterliği (SPCC)
Zorunlu İletişim, Konuşkanlık Ölçeği
Çevre
Etnik Merkezçilik
Değerlendirme Kaygısı
Doktor Korkusu (FOP)
Homofili Ölçekleri
Mizah Değerlendirmesi (RHA)
İmge Saptama
Yenilikçilik, Bireysel (II)
Yenilikçilik, Kurumsal (PORGI)
İçedönüklük

İlgili Emine Selin KEPEKÇİOĞLU tarafından
<http://jamescmccroskey.com/measures> internet sitesinden
çıktısı alınıp ibraz edilen evrakın İngilizce aslından Türkçe'ye
çevirisi tarafından eksiksiz ve doğru olarak yapılmıştır.
Ertan METİN
İngilizce Yeminli Tercüman

Ertan METİN
İngilizce Yeminli Tercüman
2004605 17/09

08 NISAN 2013



<http://www.jamescmccroskey.com/measures/>

Sözsüz Yakınlık Ölçeği – Gözlemci Raporu (NIS-O)

Sözsüz Yakınlık Ölçeği- Özbildirim (NIS-S)

Sözsüz Yakınlık- Kısa Form (SRNI)

Kurumsal Yönelimler

Tıbbi Tedavide Kalite Algısı (PQMC)

İletişim Kaygısı için Bireysel Rapor (PRCA- 24)

Etnik Gruplar Arası İletişim Kaygısı için Bireysel Rapor (PRECA)

Kültürlerarası İletişim Kaygısı için Bireysel Rapor (PRICA)

Toplum Önünde Konuşma Kaygısı için Bireysel Rapor (PRPSA)

Güç Ölçütleri

Doktor Memnuniyeti (SWP)

Utangaçlık

Şarkı Söyleme Kaygısı (TOSA)

Durum Temelli İletişim Kaygısı Ölçütü (SCAM)

Sosyokomünikatif Kaygı SCO)

Sosyokomünikatif Tarz (SCS)

Kaynak Güvenilirliği

Öğretmen Kaygısı

Öğretmende Burnout (Tükenmişlik)

Sınav Kaygısı

Zaman

Fikir Uyuşmazlığına Hoşgörü (TFD)

Temas Kaygısı

İletişim Kurma İstekliliği (WTC)

Dinleme İstekliliği

Yazma Kaygısı (WAT)

İlgilisi Emine Selin KEPEKÇİOĞLU tarafından
<http://www.jamescmccroskey.com/measures> internet sitesinden
çıktısı alınıp ibraz edilen evrakın İngilizce aslından Türkçe'ye
çevirisi tarafımdan eksiksiz ve doğru olarak yapılmıştır.
Ertan METİN
İngilizce Yeminli Tercüman

Ertan METİN

İngilizce Yeminli Tercüman

1554 305 07 18

030 478

08 NISAN 2013



http://www.jamesmccroskey.com/measures/source_credibility.htm

Kaynak Güvenilirliği Ölçütleri

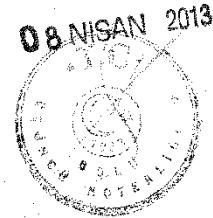
Kaynak güvenilirliğinin nasıl ölçülebileceği, iletişim alanında 40 yıldan uzun bir süredir tartışılmaktadır. İletişim literatüründe çok boyutlu ilk ölçüt 1996 yılında (McCroskey, J.C., Scales for the measurement of ethos, *Speech Monographs*, 33, 65-72) geliştirilmiş ve bu çalışma yeterlik ve güvenilirliği sınavan ölçekler sunmuştur. Bu ölçütler içerisinde en kapsamlı olan (aşağıda verilmiştir) üç boyut için ölçekler içermektedir: yeterlik, güvenilirlik, ve iyi niyet/şefkat. Bunlar, Aristo'nun *Retorik* adlı eserinde ele aldıklarına paralellik gösteren kurgulara ait ölçütlerdir.

Bu ölçütlerin geliştirilmesinde bağıntılı boyutları ortaya çıkaran eğik etken analizlerinden faydalanılmıştır. Diğer bir deyişle, üç ölçüt birbirinden farklı kurgular temsil etse de, Aristo'nun ve diğer araştırmaların da bulgularında sunduğu üzere, bu kurgular aynı zamanda birbiriyle bağıntılıdır. Eski araştırmalarda bağıntısız faktörleri zorlayan dik faktör analizlerinden faydalanılmıştır. Dolayısıyla, bu yeni ölçütler genel retorik/sosyal etki kuramlarının yanı sıra daha önceki bulgulara göre daha tutarlıdır. Ölçütler, her bir boyut için üç ayrı toplam skor sunmaktadır. BU SKORLAR TEK BİR SKOR OLUŞTURACAK BİÇİMDE TOPLANMAMALIDIR. Bu uygulama, elmayla armudu (ve karpuzu) bir araya toplamak olur. Ölçütlerin eş doğrultulu oluşu bu istatistiki işlemin hipotezlerine karşıt olacağından, adimsal regresyon analizlerinde kullanılmamalıdır. Ancak düzenli çoklu regresyon ve kanonik korelasyon analizlerinin yanı sıra tek tek basit korelasyonların hesaplanmasında kullanılabilirler.

Bu ölçütlerin alfa güvenilirlikleri çoğunlukla .80 ile .94 arasında değişir.

İlgilisi Emine Selin KEPEKÇİOĞLU tarafından
<http://jamesmccroskey.com/measures> internet sitesinden
 çıktısı alınıp ibraz edilen evrakin İngilizce aslından Türkçe'ye
 çevirisi tarafımdan eksiksiz ve doğru olarak yapılmıştır.
 Ertan METİN
 İngilizce Yeminli Tercüman

Ertan METİN
 İngilizce Yeminli Tercüman
 034 306 07 12



http://www.jamesmccroskey.com/measures/source_credibility.htm

Talimatlar: Aşağıdaki ölçeklerde müdürünüzle (veya şu anda çalışmıyorsanız en son yöneticinizle) ilgili hislerinizi belirtiniz. 1 ve 7 rakamları çok güçlü bir duyguyu yansıtmaktadır. 2 ve 6 rakamları güçlü bir duyguyu, 3 ve 5 rakamları oldukça zayıf bir duyguyu, 4 rakamı ise kararsız olduğunuzu gösterir.

303048

1)	Zeki	1 2 3 4 5 6 7	Zeki değil
2)	Eğitimsiz	1 2 3 4 5 6 7	Eğitilmiş
3)	Beni önemsiyor	1 2 3 4 5 6 7	Beni önemsemiyor
4)	Dürüst	1 2 3 4 5 6 7	İkiyüzlü
5)	Çıkarlarımı düşünüyor	1 2 3 4 5 6 7	Çıkarlarımı umursamıyor
6)	Güvenilmez	1 2 3 4 5 6 7	Güvenilir
7)	Tecrübesiz	1 2 3 4 5 6 7	Uzman
8)	Bencil	1 2 3 4 5 6 7	Cömert
9)	Benimle ilgileniyor	1 2 3 4 5 6 7	Benimle ilgilenmiyor
10)	Saygıdeğer	1 2 3 4 5 6 7	İtibarlı değil
11)	Bilgili	1 2 3 4 5 6 7	Bilgisiz
12)	Ahlaklı	1 2 3 4 5 6 7	Ahlaksız
13)	Yetersiz	1 2 3 4 5 6 7	Yeterli
14)	Kötü Niyetli	1 2 3 4 5 6 7	İyi Niyetli
15)	Duyarsız	1 2 3 4 5 6 7	Duyarlı
16)	Zeki	1 2 3 4 5 6 7	Akılsız
17)	Sahte	1 2 3 4 5 6 7	Özgün
18)	Anlayışsız	1 2 3 4 5 6 7	Anlayışlı

İlgili Emine Selin KEPEKÇİOĞLU tarafından
<http://www.jamesmccroskey.com/measures> internet sitesinden
 çıktısı alınıp ibraz edilen evrakın İngilizce aslından Türkçe'ye
 çevirisi tarafımdan eksiksiz ve doğru olarak yapılmıştır.
 Ertan METİN
 İngilizce Yeminli Tercüman

08 NISAN 2019



Ertan METİN
 İngilizce Yeminli Tercüman
 08 NISAN 2019

http://www.jamesmccroskey.com/measures/source_credibility.htm

PUANLAMA: Skorları hesaplamak için her bir soru için puanları aşağıdaki uyarılara göre toplayınız:

KOYU YAZILI soruları aşağıdaki biçimde yeniden kodlayınız:

1=7

2=6

3=5

4=4

5=3

6=2

7=1

Yeterlik Faktörü (1, 2, 7, 11, 13 ve 16) _____

İyi Niyet/ Şefkat Faktörü (3, 5, 8, 9, 15 ve 18) _____

Güvenilirlik Faktörü (4, 6, 10, 12, 14 ve 17) _____

Kaynak:

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). İyi Niyet: Kurgunun ve ölçümünün yeniden incelenmesi. *Communication Monographs*, 66, 90- 103.

İlgilisi Emine Selin KEPEKÇİOĞLU tarafından
<http://jamesmccroskey.com/measures> internet sitesinden
çıktısı alınıp ibraz edilen evrakın İngilizce aslından Türkçe'ye
çevirisi tarafından eksiksiz ve doğru olarak yapılmıştır.
Ertan METİN
İngilizce Yeminli Tercüman

Ertan METİN
İngilizce Yeminli Tercüman
0534495 07 16 / 0

08 NISAN 2013



№ 030 41

İlgili EMINE SELİN KEPEKÇİOĞLU tarafından ibraz olunan ve internet sitesinden çıktısı alınan işbu belgenin İngilizce'den Türkçe'ye tercümesi dairimiz İngilizce tercümanı **ERTAN METİN** tarafından yapılmış olup kendisinin de imzası alınarak tarafımdan imzalanıp mühürlendiğini onaylıyorum. İkibinonüç yıl Nisan ayının sekizinci günü, 08.04.2013

BOLU 3. NOTERİ VEKİLİ
SELAMİ METİN



08 NISAN 2013

4.8.2014

Zimbra

Zimbra

kepekcioglu_e@ibu.edu.tr

+ Font Blyckioğö -

Re: Justice in the classroom**Kimden :** Rebecca Chory <rchoryas@wvu.edu>

05 Kas 2012 Pzt 22:01

Konu : Re: Justice in the classroom**Kime :** Emine Selin Kepekcioglu <kepekcioglu_e@ibu.edu.tr>

Thank you for your interest in my work. You may translate my scales into Turkish for your research. Please send me a copy of your paper (if it is written in English) after you are finished.

Best,
RM Chory

Rebecca M. Chory, Ph.D.
Professor
Department of Communication Studies
108 Armstrong Hall, P.O. Box 6293
West Virginia University
Morgantown, WV 26506
304/293-3905 (phone)
304/293-8667 (fax)

>>> Emine Selin Kepekcioglu<kepekcioglu_e@ibu.edu.tr> 11/5/2012 2:55 AM >>>

Dear Madam,

I am a doctorate student studying Educational Administration at Abant İzzet Baysal University in Turkey. I am also working as an English Instructor at the same University. I would like to study justice in the classroom in my doctorate thesis. Furthermore, I would like to use and translate your scales on distributive justice and procedural justice published on 03 Feb 2007 in Communication Education and interactional justice scale published on 11 Jan 2007 in Communication Education into Turkish with your permission. I am looking forward to your answer.

With Best Wishes,

Emine Selin Kepekcioglu

4 6 2014

Zimbra

Zimbra**kepekcioglu_e@ibu.edu.tr**

± Font Büyüklüğü ±

Re: Scales**Kimden :** Rebecca Chory <rchoryas@wvu.edu>

06 Kas 2012 Sal 16:10

Konu : Re: Scales**Kime :** Emine Selin Kepekcioglu <kepekcioglu_e@ibu.edu.tr>

Excellent! Thank you.

On Nov 6, 2012, at 7:51 AM, Emine Selin Kepekcioglu <kepekcioglu_e@ibu.edu.tr> wrote:

- > Dear Madam,
- > Thank you for your permission. I will write my study in Turkish but I will send you the abstract of the study in English.
- >
- > With Best Regards

EK-6



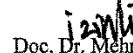
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Emine Selin Kepekçioğlu
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Sayın Emine Selin Kepekçioğlu

“Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanı İnanırlığı Algısı Ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2013/32) Kurulumuzun 05.06.2013 tarihli ve 2013/32 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


 Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


 Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



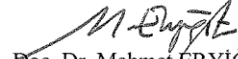
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

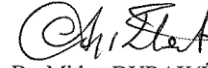
E.Selin KEPEKÇİOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Sayın E. Selin KEPEKÇİOĞLU,

“Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/35) Kurulumuzun 31.03.2015 tarihli ve 2015/35 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

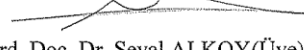

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Atay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)

EK-7**Veri Gruplarının Normallik Varsayımına Dair Bulgular**

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına ilişkin kolmogorov-smirnov testi

Kolmogorov-Smirnov Testi				
Cinsiyet Değişkeni	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	İstatistik	sd	p
Erkek	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,092	500	0
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,125	500	0
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,111	500	0
Kız	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,099	939	0
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,093	939	0
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,103	939	0

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına ilişkin kolmogorov-smirnov ve shapiro-wilks testleri

Kolmogorov-Smirnov Testi							
Fakülte Değişkeni	N	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği		Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti		Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	
		Test	p	Test	p	Test	p
Eğitim Fakültesi	518	0,084	0,000	0,082	0,000	0,111	0,000
Fen-Edebiyat Fakültesi	243	0,124	0,000	0,098	0,000	0,114	0,000
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	417	0,121	0,000	0,126	0,000	0,107	0,000
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	143	0,078	0,032	0,141	0,000	0,112	0,000
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	48	0,960	0,100	0,972	0,292	0,939	0,015
Fizik-Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	40	0,968	0,319	0,942	0,039	0,892	0,001
Sağlık Yüksekokulu	30	0,948	0,147	0,984	0,913	0,961	0,328

p>.05

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına ilişkin kolmogorov-smirnov testi

Kolmogorov-Smirnov Testi				
Lise Değişkeni	Öğretim Elemanlarının İnanılabilirliği Alt Ölçekleri	İstatistik	sd	p
Genel Lise	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,100	877	0,000
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,093	877	0,000
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,102	877	0,000
Anadolu-Fen Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,101	411	0,000
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,126	411	0,000
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,099	411	0,000
Meslek Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,108	80	0,023
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,131	80	0,002
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,123	80	0,004
Anadolu Öğretmen Lisesi	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,124	71	0,008
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,096	71	0,178
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,158	71	0,000

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölge değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısına ilişkin kolmogorov-smirnov testi

Bölge Değişkeni	Kolmogorov-Smirnov Testi								
	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği			Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti			Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Akdeniz Bölgesi	0,145	104	0,000	0,128	104	0,000	0,140	104	0,000
Doğu Anadolu Bölgesi	0,101	91	0,022	0,077	91	0,200	0,066	91	0,200
Ege Bölgesi	0,096	74	0,090	0,146	74	0,000	0,121	74	0,009
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	0,103	82	0,030	0,146	82	0,000	0,165	82	0,000
İç Anadolu Bölgesi	0,103	356	0,000	0,110	356	0,000	0,128	356	0,000
Marmara Bölgesi	0,116	396	0,000	0,115	396	0,000	0,109	356	0,000
Karadeniz Bölgesi	0,117	336	0,000	0,080	336	0,000	0,108	336	0,000

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin almakta olduğu derslerin gerekli olduğuna dair inanç değişkenine göre öğretim elemanlarının inanılrlığı algısına ilişkin kolmogorov-smirnov testi

Kolmogorov-Smirnov Testi				
Dersi Gerekli Görme	Öğretim Elemanlarının İnanılrlığı Alt Ölçekleri	İstatistik	sd	p
Evet	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,123	502	0,000
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,087	502	0,000
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,121	502	0,000
Kısmen	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,090	867	0,000
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,112	867	0,000
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,102	867	0,000
Hayır	Öğretim Elemanlarının Yeterliliği	0,092	70	0,200
	Öğretim Elemanlarının İyi Niyeti	0,135	70	0,003
	Öğretim Elemanlarının Güvenilirliği	0,183	70	0,000

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre sınıfta adalet algısına ilişkin kolmogorov-smirnov testi

Kolmogorov-Smirnov Testi									
Lise Değişkeni	Sınıfta Dağıtım Adaleti			Sınıfta Prosedür Adaleti			Sınıfta Etkileşim Adaleti		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Genel Lise	0,750	877	0,000	0,750	877	0,000	0,750	877	0,000
Anadolu-Fen Lisesi	0,069	411	0,000	0,057	411	0,003	0,063	411	0,001
Meslek Lisesi	0,099	80	0,090	0,96	80	0,065	0,026	80	0,000
Anadolu Öğretmen Lisesi	0,089	71	0,200	0,102	71	0,020	0,082	71	0,200

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Emine Selin KEPEKÇİOĞLU

Doğum Yeri ve Yılı: BOLU/1974

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Bolu İnkılâp İlkokulu

Ortaöğretim: Bolu İzzet Baysal Anadolu Lisesi

Lisans: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Anabilim Dalı

Çalışma Hayatı: 05.10.1998 tarihinden itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce Okutmanı olarak görev yapmaktadır.

İletişim Adresleri

e-mail: selinkpkci@yahoo.com.tr

kepekcioglu_e@ibu.edu.tr