

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Sınıf İçi Adalet Davranışları İlişkisi

The Relationship Between Teachers' Organizational Justice Perceptions and Their Classroom Justice Behaviours

Cenk AYGÜN¹

Aydın BALYER²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin okul yönetimine yönelik örgütsel adalet algıları ile sınıf içi adalet davranışları arasındaki ilişkinin düzeyini ve bu değişkenlerin çeşitli demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 316 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışları Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sınıf içi adalet davranışları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Analiz sonuçları; okul yönetiminin adalet uygulamalarına ilişkin algıların, öğretmenlerin sınıf içi adaletli davranışlarındaki toplam varyansın %68'ini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Demografik değişkenler açısından; kadro statüsü ve mesleki kıdemini adalet algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı, kadrolu ve kıdemli öğretmenlerin adalet algılarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular, okul yönetiminde tesis edilen adalet ikliminin sızma etkisi (trickle-down effect) aracılığıyla sınıf ortamına yansıdığını ve öğrencilerin karşılaştığı adalet ortamı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, Sınıf içi adalet, Sosyal adalet liderliği, Sızma etkisi.

Abstract

This study aims to examine the relationship between teachers' organizational justice perceptions of school administration practices and their classroom justice behaviours, as well as whether these variables differ according to various demographic characteristic. A correlational survey design was adapted within a quantitative research framework, the sample consisted of 316 teachers working in Istanbul, selected through convenience sampling. Data were collected using the "Social Justice Leadership Scale" and the "Teachers' Classroom Democratic Behaviours Scale". The findings revealed a positive, high-level, and statistically significant relationship between teachers' organizational justice perceptions and their classroom justice behaviours. Regression analyses further indicated that school administration justice practices were a significant predictor of teachers' classroom justice behaviours, accounting for 68% of the total variance. With respect to demographic variables, employment status and professional seniority were found to produce significant differences in organisational justice perceptions, with tenured and more experienced teachers reporting significantly higher levels of justice perceptions. These findings suggest that the justice climate established within school administration spills over into the classroom environment through a spillover effect, directly shaping the sense of fairness that student's experience.

Keywords: Organizational justice, Classroom justice, Social justice leadership, Trickle-down effect.

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, cenkaygun92@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0534-9880>, <https://ror.org/0547yzj13>

² Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi balyer2001@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4157-1155>, <https://ror.org/0547yzj13>

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received Date: 16.02.2026 – **Kabul Tarihi/Accepted Date:** 02.06.2026

Atıf İçin/For Cite: Aygün C. ve Balyer A., "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Sınıf İçi Adalet Davranışları İlişkisi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2026;25(3):490-510

<https://doi.org/10.17755/esosder.1890468>

License: CC BY-NC 4.0

Giriş

Eğitim örgütleri gibi insan etkileşiminin önemli olduğu kurumlarda, çalışanların yönetsel uygulamalara ilişkin algılarının onların tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarında oluşturulan adalet iklimi, sadece öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlarını etkilemekle kalmayıp okulun genel performansını da şekillendirebilmektedir. Nitekim Görgülü ve Kazak (2022) yürüttükleri bir araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okulun etkililiği arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu bulgu, adaletli bir yönetim anlayışının okulun eğitsel hedeflerine ulaşmasında ve kurumsal başarısında etkili olduğunu göstermektedir. Bu tespit eğitim örgütlerindeki adalet ikliminin hem örgütün genel işleyişi hem de çalışanların performansları açısından önemini gözler önüne sermektedir.

Örgütsel adalet, örgütlerde kendilerine ne kadar adil davranıldığına dair çalışan algıları üzerinden tanımlanmaktadır (Colquitt vd., 2001). Çalışanların adalet algısı, çalışanların tutum ve davranışları üzerinde güçlü etkiye sahip değişkenlerden biridir zira araştırmalar, örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık, güven ve performans gibi değişkenler ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Cohen-Charash & Spector, 2001). Bu durum, doğası gereği yoğun insan ilişkilerine dayalı olan eğitim örgütleri için de geçerlidir. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde, kaynakların dağıtımında ve öğretmenlere yönelik iletişim tarzlarındaki adil tutum ve davranışları öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yükseltmekte ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerini teşvik etmektedir (Polat & Celep, 2008). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yükseldikçe, öğretmenlik mesleğini yaparken duydukları tatmin de artmaktadır (Demirtaş & Kılıç, 2016).

Bununla birlikte, eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğrencilerin başarı ve gelişim durumlarının sınıf içinde yaşananlardan etkileneceği düşünülebilir. Sınıf içi adalet, öğretmenin öğrencilerine yönelik tutum, davranış ve kararlarındaki adalet algısıyla ilişkilidir ve sınıf içi adalet, öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerinde etkilidir (Chory-Assad, 2002). Bu anlamda öğretmen, sınıf içi adaleti sağlayacak en önemli kişilerden biri olarak görülmektedir (Young vd., 2013). Öğrenci başarısı, gelişimi ve motivasyonu için sınıf içi adalet gereklidir ve öğretmenin bu hususta rolü oldukça büyüktür.

Alanyazında örgütsel adalet ve sınıf içi adalet kavramları genellikle ayrı ayrı çalışılmıştır. Yine aynı zamanda örgütsel adaletin öğretmen üzerindeki etkileri ve sınıf içi adaletin öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, örgütsel adalet ve sınıf içi adalet kavramları arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Çalışanların örgütlerde kendilerine iyi davranıldığında, çalışanların da iyi davranışlar gösterme eğiliminde olduğunu bilinmektedir (Cropanzano & Mitchell, 2005). Bu bağlamda, okul yönetiminden adil muamele gören bir öğretmenin, bu olumlu deneyimi kendi etki alanı olan sınıflara yansıtması beklenebilir. Ters durumda ise, okulda adaletsizliğe uğradığını düşünen bir öğretmenin de bu olumsuzluğu sınıfına yansıtma eğilimi göstermesi muhtemel bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle yürütülen bu araştırmada ele alınan temel problem, öğretmenlerin okul yönetimine dair örgütsel adalet algılarının, onların sınıf içindeki öğrencilere yönelik adalet davranışlarını ne ölçüde etkilediği durumudur.

Bu araştırma, örgütsel adalet çalışmalarında ağırlıklı olarak yer bulan iş doyumu, örgütsel bağlılık ve benzeri değişkenler yerine, bu kavramın öğretmenin temel görevlerinden biri olan sınıf içi davranışlar üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu sayede, okul yönetiminin tesis edeceği adil bir çalışma ortamının, öğrencilerin karşılaştığı sınıf içi adalet ortamının iyileştirilmesi için de önemli olup olmadığı araştırılacaktır. Alanyazında örgütsel adalet ve sınıf içi adalet kavramları farklı değişkenler ile çoğunlukla ayrı ayrı çalışılmıştır. Bu

çalışmada örgütsel adalet ve onun sınıf içi adalete yansımaları birlikte ele alınacaktır. Zira Sosyal Değişim Teorisi, kurumlarda olumlu davranışlara maruz kalan kişilerde yansıma etkisi yaratacağını vurgulamaktadır (Cropanzano & Mitchell, 2005). Bu olumlu yansımanın ve karşılığın, öğretmenler tarafından sınıf içerisinde öğrenciye aktarılıp aktarılmadığının anlaşılmasının alanyazına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, eğitim örgütlerinin hiyerarşik yapısı ve öğretmenlerin mesleki özerkliği, Sosyal Değişim Teorisi'nin öngördüğü karşılıklılık ilkesinin her zaman teoride öngörüldüğü şekilde işlememesine neden olabilir. Örgütsel adaletin sağlanması, öğretmende sadece bir borçluluk hissi yaratmaz. Örgütsel adalet aynı zamanda yöneticinin adil tavırlarının bir rol model olarak içselleştirilmesini de sağlar (Aryee vd., 2023). Bu durum, adaletin aktarımının sadece davranışsal bir taklitten kaynaklanmadığını düşündürmektedir. Bu noktada etik bir iklim aktarımının da söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu teorik zemin ışığında araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin örgütsel adalet algıları ile sınıf içinde öğrencilere yönelttikleri demokratik tutum ve adalet davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca okullardaki adalet iklimi, kadro statüsü ve bireysel özelliklere göre farklı şekillerde algılanabilmektedir (Demirkaya & Ünal, 2017; Demirdağ, 2017). Bu sebeple, kadro statüsü, tecrübe ve kişisel özellikler gibi demografik değişkenler de çalışmaya dahil edilmiştir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet, çalışanların örgüt içinde kendilerine ne kadar adil davranıldığına dair bireysel algılarını ifade eder (Colquitt vd., 2001). Bu algı doğrultusunda çalışanların örgütle olan ilişkisi etkilenmektedir. Alanyazında bu yapı genellikle üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan ilki alınan kararların sonuçları ile ilgili olan dağıtımsal adalettir. Maaş, terfi gibi elde edilen sonuçları ifade eder. Bu kararların alınması esnasındaki sürece odaklanan diğer adalet türü ise işlemsel adalet olarak tanımlanır. Bu süreçteki kararların ve politikaların tarafsızlığı önemlidir. Sonuncusu kişiler arası tutumları ifade eden adalet kavramı ise etkileşimsel adalettir. Yöneticilerin çalışanlarına karşı sergilemiş oldukları nezaket, saygı ve üslup ile ilgilidir (Folger & Cropanzano, 2001). Alanyazında örgütsel adalet geleneksel olarak üç boyutta ele alınsa da bu çalışmada okul yöneticilerinin adalet temelli davranışlarını ölçmek amacıyla Sosyal Adalet Liderliği kapsamında dört boyutta değerlendirilmiştir. Bunlar; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarıdır.

Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet algısının liderlik pratikleri ile de ilişkili olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2022). Eğitim örgütlerindeki sosyal adalet liderliği; okul içindeki marjinalleşmiş grupların farkında olan, onların haklarını gözetken ve demokratik bir yapı kurmayı hedefleyen bir liderlik türü olarak tanımlanmaktadır. Bozkurt (2017), bu liderlik davranışlarını okul yöneticileri bağlamında dört boyutta kavramsallaştırmıştır:

1- Eleştirel Bilinç: Liderin, okuldaki eşitsizlikleri fark etmesi ve bu adaletsizlikleri ortadan kaldırma konusundaki farkındalığı ve kararlılığıdır (Furman, 2012).

2- Paydaş Desteği: Liderin, okul örgütünde yer alan tüm bireylerin gelişimine odaklanması ve birbirleri arasındaki ilişkiyi geliştirebilmesi ile ilişkilidir (Brooks vd., 2007).

3- Katılım: Karar süreçlerine örgüt içerisindeki herkesin katılmasına olanak sağlayarak okul kültürünü demokratikleştirme olarak ifade edilir (Theoharis, 2007).

4- Dağıtıcı Adalet: Örgütün kaynaklarının adil bir şekilde dağıtılmasına olanak sağlanmasıdır (Hyttén ve Bettez, 2011).

Örgütsel Adalet kavramının psikolojik temelleri incelendiğinde çalışanların örgütten aldıkları ile örgüte verdikleri arasında bir kıyaslama yapma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda çalışanlar bu kıyaslamayı emsalleri arasında da yapmaktadırlar. Bu kıyaslamaların sonucunda bir eşitsizlik söz konusu ise çalışanlar psikolojik gerilim yaşamaktadırlar. Bu gerilim ile birlikte çalışanlar bilişsel ve davranışsal olarak tepkisel davranışlar göstermektedirler (Adams, 1965). Bu tepkilerden kaçınabilmek için adaletin sağlanması gerekmektedir. Burada önemli olan kısım Adams'ın (1965) vurguladığı kıyaslama mekanizmasının bireysel bir memnuniyetsizlik ile sınırlı kalmayıp çalışanın örgütsel aidiyet hissini de olumsuz etkilemesidir. Dolayısıyla örgütsel adaleti sadece kaynak dağıtımı üzerinden açıklamak sınırlı kalabilir. Bu anlamda çalışanların örgüt ile kurduğu psikolojik ilişkilerin de belirleyici olabileceği değerlendirilmektedir. Leventhal (1980), adaletin sağlanması için yönetsel uygulamaların; tutarlılık, tarafsızlık, doğruluk ve etik standartlara uygunluk gibi temel kriterleri karşılaması gerektiğini vurgulamıştır. Yukarıda yer alan temel teorik çerçeveler, sosyal sistemlerin tümü için geçerli olduğu gibi, eğitim örgütlerindeki adalet algılarını ve uygulamalarını anlamak için de kritik bir zemin sunmaktadır. Eğitim örgütlerindeki bu adalet mekanizmaları, sadece kaynakların paylaşımı ile ilgili bir süreç değil, aynı zamanda Adams'ın (1965) vurguladığı gibi çalışanın psikolojik dengesini koruma sürecidir. Bu noktada okul yöneticisinin sergilediği sosyal adalet liderliği, öğretmenin kurumsal aidiyeti ile birlikte, mesleki rollerini icra ederken neleri doğru kabul edeceğini de belirlemektedir.

Özellikle eğitim örgütleri gibi yoğun insan ilişkilerine dayalı kurumlarda, okul yöneticilerinin tesis ettiği adalet algısı, öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde doğrudan etkilidir (Khaola & Oni, 2020). Güncel çalışmalar incelendiğinde, okul yönetiminin adil olduğunu düşünen öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının (Şenol vd., 2025) yanı sıra, mesleki iş doyumlarının da (Gwanyo vd., 2025) anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir. Bu durum, adil bir okul ikliminin, öğretmenlerin kuruma bağlılığını ve mesleki tatminini şekillendiren temel dinamiklerden biri olduğunu göstermektedir.

1.2. Sınıf İçi Adalet

Sınıf ortamı, eğitimsel kaynakların, ödüllerin ve cezaların sürekli olarak dağıtıldığı bir sosyal alan olarak işlev görmektedir. Bu süreçlerin öğrenciler tarafından algılanma biçimi sınıf içi adaletin temelini oluşturmaktadır. Sınıf içi adalet, sadece notların dağıtımı gibi sonuçlarla sınırlı kalmayıp, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri ve karar alma süreçlerini de kapsamaktadır. Alanyazında bu kavram genellikle dağıtımsal, işlemsel ve ilişkisel adalet boyutlarıyla ele alınmaktadır. Dağıtımsal adalet, öğrencilerin aldıkları notlar veya gördükleri ilgi gibi çıktıların hakkaniyetini sorgularken; işlemsel adalet, bu kararların alındığı süreçlerin şeffaflığı, tutarlılığı ve kuralların herkese eşit uygulanıp uygulanmadığına odaklanmaktadır (Resh & Sabbagh, 2017; Tomul vd., 2012). Bu bağlamda sınıf, öğretmenin hem bir yönetici hem de bir adalet dağıtıcısı rolünü üstlendiği görülmektedir (Preiss vd., 2016).

Sınıf içi kaynakların ve davranışların değerlendirilmesinde hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaç kavramları ön plana çıkmaktadır. Deutsch (1975), ekonomik verimliliğin veya başarının hedeflendiği durumlarda girdi-çıktı dengesine dayalı hakkaniyetin, sosyal uyumun ve ilişkilerin öncelendiği durumlarda eşitliğin, bireysel refahın ve gelişimin hedeflendiği durumlarda ise ihtiyaç ilkesinin baskın olduğunu belirtmektedir. Ancak öğrenciler, bekledikleri hak ile gerçekte elde ettikleri sonuçlar arasında bir uyumsuzluk hissettiklerinde veya kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarında görece bir yoksunluk yaşayabilmektedirler. Bu durum, adaletsizlik algısının temelini oluşturan kızgınlık ve memnuniyetsizlik gibi duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Bernstein ve Crosby, 1980; Resh & Sabbagh, 2017).

Öğrencilerin sınıf içi adalet algıları, onların okula yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin adil, tutarlı ve şeffaf bir tutum sergilediği sınıflarda, öğrencilerin okula aidiyet hissinin arttığı, şiddet ve etik dışı akademik davranışlar gibi olumsuzlukların ise azaldığı görülmektedir (Resh ve Sabbagh, 2017). Buna ek olarak, öğretmenlerin adil davranışlarının, öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi güçlendirdiği ve adil dünya inançlarını destekleyerek onların sınıfa yönelik kimlik ve aidiyet duygularını geliştirdiği de ortaya konulmuştur (Jiang vd., 2018). Özellikle disiplin süreçlerinde öğrencilerin seslerini duyurabildiklerini hissetmeleri ve kuralların keyfi değil adil bir şekilde uygulandığını düşünmeleri, okul otoritesinin meşruiyetini güçlendirmektedir (Preiss vd., 2016). Buna karşın, sosyoekonomik durum veya diğer kişisel özelliklere dayalı ayrımcılık algıları, öğrencilerin ilişkisel adalet duygusunu zedeleyerek öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir (Tomul vd., 2012).

Alanyazında sınıf yönetimi bağlamında adalet kavramı, sıklıkla demokratik öğretmen davranışları ile ilişkilendirilmektedir. Landau ve Gathercoal (2000), sınıfta barışçıl ve demokratik bir ortamın oluşturulmasının, ancak öğretmen otoritesinin adalet ilkelerine ve öğrencilerin haklarına dayandırılmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Shechtman (2002) da öğretmenin demokratik tutumunu; öğrenciye saygı duyma, eşit davranma ve adil bir iletişim kurma becerilerinin bir bütünü olarak ele almaktadır. Sınıf içi adalet soyut bir kavram olmanın ötesinde, öğretmenin somut eylemleri ile kendini gösterir. Öğrenciye söz hakkı tanıma, hoşgörü, eşitlik gibi demokratik öğretmen davranışları sınıf içi adaletin gözlemlenebilir çıktılarıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karadağ vd., 2006). Bu perspektiften bakıldığında, öğretmenin sınıf içinde sergilediği demokratik davranışlar, esasen sınıf içi adaletin işleyişini gösteren somut göstergelerden biri olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada sınıf içi adalet kavramı demokratik öğretmen davranışları kapsamında ele alınacaktır. Bu kavramsal tercih sınıf içi adaletin, somut demokratik eylemler aracılığıyla sınıfta görünür hale geldiği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda, demokratik öğretmen davranışları, sınıf içi adaletin ölçülebilir bir yansıması olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenci çıktıları üzerinde böylesine belirleyici olan sınıf içi adalet ortamının, öğretmenler tarafından hangi örgütsel koşullar altında şekillendirildiğinin anlaşılması da büyük önem taşımaktadır.

1.3. Örgütsel Adalet ve Sınıf İçi Adalet İlişkisi

Eğitim kurumlarında adalet kavramı, sadece yönetici ve öğretmen arasındaki ikili ilişkilerle sınırlı kalmayıp, okulun tüm paydaşlarına yayılan çok katmanlı bir yapıdır. Alanyazın incelendiğinde, örgütsel adalet ve sınıf içi adalet kavramlarının genellikle birbirinden bağımsız çalışma alanları olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak okullar, sosyal etkileşimlerin iç içe geçtiği sistemler olduğundan, okul yönetiminin sergilediği adalet davranışlarının öğretmenler üzerinde yarattığı etkinin, sınıf kapısının ardında kaybolduğunu düşünmek yanıltıcı olabilir. Bu doğrultuda, örgütsel adalet ile sınıf içi adalet arasında, alanyazında Sızma Etkisi (trickle-down effect) olarak adlandırılan zincirleme bir etkileşimin varlığından söz etmek mümkündür (Masterson, 2001).

Sosyal Değişim Teorisi, bireylerin kendilerine sunulan olumlu ya da olumsuz davranışlara benzer şekilde karşılık verme eğiliminde olduklarını varsayar (Cropanzano & Mitchell, 2005). Bu teorik çerçeveyi okul örgütleri için düşünecek olursak öğretmenlerin okul yönetiminin olumlu ya da olumsuz davranışları karşısında bir tepkileri olacaktır. Bu karşılık sadece davranışların kopyalanması şeklinde değil, algılanan adaletin yarattığı atmosfer ve duyguların bir tutum değişikliğine yol açması aracılığı ile de gerçekleşebilir. Eğer öğretmen, okul yönetiminden adil bir yaklaşım görüyorsa, bu durum öğretmende örgütsel bir güven ve

iyi oluş hali yaratmaktadır (Cohen-Charash & Spector, 2001; Polat & Celep, 2008). Aryee ve diğerleri(2007), Sızma Etkisi Modeli çerçevesinde, üstlerin maruz kaldıkları muameleyi astlarına yansıttıklarını belirtmektedir. Araştırma esasen olumsuz davranışların hiyerarşik aktarımına odaklansa da, sunduğu teorik zemin davranışların aktarım yoluyla yayıldığını gösterir. Ancak bu aktarım sadece sosyal değişim teorisi kapsamında olumlu veya olumsuz davranışlara benzer karşılık verme eğilimi şeklinde gerçekleşmemektedir. Bunun yanı sıra, sosyal öğrenme teorisi, yöneticiyi gözlemleyerek ve onları rol model olarak da çalışanların bir tutum oluşturabildiğini vurgulamaktadır (Aryee vd., 2023). Bahsedilen aktarım süreci basit bir davranış taklidinden daha çok algılanan adaletin ve yönetici tutumlarının öğretmen tarafından içselleştirilerek okulun genel iklimine yansması şeklinde gerçekleşebilir. Bu durum okul yönetiminin adaletli tutumlarının öğretmenlerin sınıf içerisindeki kararlarını ve demokratik davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Buradan hareketle, okul yönetiminden adalet gören bir öğretmenin de bu olumlu davranışları sınıf ortamında öğrencilerine yayması beklenebilir.

Okul yönetiminin kaynak dağıtımında veya karar alma süreçlerinde adaletsiz davrandığını düşünen bir öğretmen, yaşadığı stresi ve hayal kırıklığını doğrudan okul yönetimine yansıtmakta zorlanabilir. Tepper (2000), yöneticilerin istismarcı ve adaletsiz davranışlarının, çalışanlarda duygusal tükenmişliğe neden olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal kaynakları tükenen ve yöneticisinden gördüğü baskıyı iş dışı yaşamına dahi taşıyan bir öğretmenin, bu gerilimi sınıf ortamına yansıtarak öğrencilere karşı daha adaletsiz davranması muhtemeldir.

Sınıf içi adalet, öğretmenin not verme, kuralları uygulama ve öğrenciyle iletişim kurma gibi süreçlerini kapsamaktadır (Chory-Assad, 2002). Ambrose ve diğerleri (2013), yöneticilerin adalet davranışlarının, çalışanların kendi astlarına yönelik davranışları için bir standart oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, okul müdürünün öğretmene sesini duyurma hakkı tanıdığı bir ortamda, öğretmenin de öğrencilerine benzer bir hak tanıma olasılığı artmaktadır. Öğretmenler, okul yönetimini bir rol model olarak görerek, okulda hakim olan adalet kültürünü sınıflarına yansıtabilirler. Bu problem durumundan hareketle mevcut araştırmanın amacı ve alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin örgütsel adalet algıları ile onların sınıf içi adalet davranışlarının düzeyini belirlemek, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve söz konusu algı ile davranışların çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları onların cinsiyet, kıdem, okul türü ve kadro durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıf içi adalet davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin sınıf içi adalet davranışları onların cinsiyet, kıdem, okul türü ve kadro durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sınıf içi adalet davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, sınıf içi adalet davranışları ve bunların arasındaki ilişkinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan nicel ilişkisel desende yürütülen bir çalışmadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu model, mevcut durumu olduğu haliyle betimlemek ve değişkenler arasındaki olası etkileşimleri ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir (Karasar, 2023). Mevcut araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, sınıf içi adalet davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, tüm Türkiye’de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Zaman, maliyet ve mekân açısından tüm evrene ulaşmanın zor olması nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen İstanbul’daki farklı okul türlerinde görev yapan, kadrolu, sözleşmeli ve ders ücreti karşılığı öğretmenlik statülerine sahip toplam 316 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin adalet temelli liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen 34 maddelik Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet olmak üzere dört boyuttan oluşan bu ölçeğin, bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları; ölçek toplamı için .97, eleştirel bilinç boyutu için .95, paydaş desteği için .96, katılım için .97 ve dağıtıcı adalet için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/Df= 2.20$, RMSEA= .06, CFI= .95, TLI= .95) kabul edilebilir olduğu anlaşılmıştır (Antalyalı & Alparslan, 2022).

Öğretmenlerin sınıf içindeki adalet ve demokratik tutumlarını belirlemek için ise Kesici vd. (2017) tarafından geliştirilen 16 maddelik Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf içi adalet olgusu, öğretmenin öğrencilerine yönelik demokratik tutum ve davranışları üzerinden değerlendirilmiştir. Tek boyutlu olan bu ölçeğin mevcut araştırma verileri üzerinden hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .97’dir. Ölçeğin tek boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda; modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/Df= 3.05$, RMSEA= .08, CFI= .95, TLI= .94). Analiz sürecinde, modifikasyon indeksleri önerisi doğrultusunda 1. ve 2. maddeleri arasında hata korelasyonu tanımlanmış ve model uyumu iyileştirilmiştir (Antalyalı & Alparslan, 2022).

Her iki ölçme aracı da 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş olup, katılımcı görüşleri 1 ve 5 aralığında puanlanmıştır. Ölçme araçlarının iç tutarlılığını ve ölçümün hatasızlık derecesini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması, ölçeğin genel olarak güvenilir olduğunun ve maddelerin birbiriyle yüksek bir uyum sergilediğinin temel göstergesi olarak kabul edilmektedir. Kullanılan ölçme araçlarının yüksek düzeyde güvenirlik sergilediği ve elde edilen verilerin analizler için yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek

olması, maddeler arası homojenliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumun yarattığı aşırı benzerlik riski, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarıyla denetlenmiştir. Her iki ölçek için de ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olması, yüksek güvenirliliğin maddelerdeki aşırı benzerlikten ziyade yapısal bütünlükten kaynaklandığını doğrulamaktadır (Büyüköztürk, 2014). Veriler 2025 güz yarısında toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Jamovi istatistik paket programı kullanılmıştır. İlk olarak değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu anlamda çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ile -1 aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tüm değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,-1 sınırları içerisinde kalması ve aritmetik ortalama ile medyan değerlerinin birbirine yakın olması, verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmada bu doğrultuda; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .001$ olarak temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Analizlerde gruplar arası farkı belirlemek için "Games-Howell" gibi post-hoc testleri kullanılmıştır (Antalyalı & Alparslan, 2022).

3.5. Etik Süreçler

Araştırmanın uygulama aşamasından önce, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 02.12.2025 tarihli ve 2025.12 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, verilerin anonimliği ve gizliliği garanti altına alınmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sınıf içi adalet davranışları düzeylerini, kendi aralarında ve demografik değişkenler ile olan ilişkilerini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	n	X	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf İçi Adalet (Toplam)	316	3,62	3,88	4,00	0,93	-0,80	-0,33
Örgütsel Adalet (Toplam)	316	3,36	3,41	4,00	0,91	-0,33	-0,56
-Eleştirel Bilinç	316	3,33	3,57	4,00	0,98	-0,36	-0,69
-Paydaş Desteği	316	3,40	3,45	4,00	0,92	-0,36	-0,49
-Katılım	316	3,37	3,50	4,00	0,95	-0,40	-0,63
-Dağıtıcı Adalet	316	3,28	3,17	3,00	0,97	-0,13	-0,85

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin betimsel özellikler Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin sınıf içi adalet davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,62$); okul yönetimine yönelik örgütsel adalet algıları ise orta-yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,36$) olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 'Paydaş Desteği' ($\bar{X}=3,40$) alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise 'Dağıtıcı Adalet' ($\bar{X}=3,28$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi adalet davranışlarının örgütsel adalet algılarından biraz daha yüksek çıkması, öğretmenlerin kendilerini okul yönetiminden biraz daha adil gördüklerini göstermektedir. Özellikle paydaş desteği alt boyutunun en yüksek çıkması, okul müdürlerinin öğretmenlerin gelişimine destek olma konusunda başarılı olduklarını, ancak dağıtıcı adalet alt boyutunun en düşük olması, ek ders veya görev dağılımı gibi somut kaynak paylaşımında bazı eksiklikler olduğunun göstergesi olabilir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Örgütsel ve Sınıf İçi Adalet Farkları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sınıf İçi Adalet	Erkek	146	3.71	0.84	314	1.59	.114	.18
	Kadın	170	3.54	0.99				
Örgütsel Adalet	Erkek	146	3.41	0.86	314	0.95	.341	.11
	Kadın	170	3.31	0.94				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve sınıf içi adalet davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin algıları sınıf içi adalet $t(314)= 1.59$, $p > .05$ ve örgütsel adalet $t(314)= 0.95$, $p > .05$ puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin sınıf içi adalet davranış ortalamaları ($\bar{X}=3.71$) ve örgütsel adalet algılarının ortalamaları ($\bar{X}=3.41$), kadın öğretmenlerin ortalamalarından (sırasıyla $\bar{X}=3.54$ ve $\bar{X}=3.31$) biraz daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Gruplar arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları incelendiğinde örgütsel adalet için $d = 0.11$, sınıf içi adalet için ise $d = 0.18$ değerlerine ulaşılmıştır. Cohen (1992) tarafından bağımsız gruplar arasındaki farklar için önerilen ölçütlere göre küçük düzeyde kaldığı ve pratik anlamda da bir fark yaratmadığı görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin benzer puanlar alması, adalet algısının cinsiyet gibi demografik bir özellikten etkilenmediğine işaret etmektedir.

Tablo 3. Kadro Durumu Değişkeni ANOVA Sonuçları

Değişken	Kadro Durumu	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark (Games-Howell)
Sınıf İçi Adalet	1. Kadrolu	252	3.84	0.76	40.12	< .001	1 > 2, 1 > 3, 2 > 3
	2. Sözleşmeli	32	3.14	0.91			
	3. Ücretli	32	2.36	0.97			
Örgütsel Adalet	1. Kadrolu	252	3.51	0.77	20.62	< .001	1 > 3, 2 > 3
	2. Sözleşmeli	32	3.15	0.97			
	3. Ücretli	32	2.31	1.04			

Öğretmenlerin adalet algılarının kadro durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Welch ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre, hem sınıf içi adalet $F(2, 47.8) = 40.12$; $p < .001$ hem de örgütsel adalet $F(2, 47.3) = 20.62$; $p < .001$ algılarının kadro durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu farkın ne derecede anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı sınıf içi adalet için $\eta^2 = 0.26$ örgütsel adalet için ise $\eta^2 = 0.16$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu değerler büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgular kadro durumunun öğretmenlerin sınıf içi adalet ve örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisinin sadece istatistiksel bir sonuç olmadığını, pratik anlamda da güçlü ve belirleyici bir karşılığının olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992).

Yapılan Games-Howell post-hoc karşılaştırmalarına göre, sınıf içi adalet davranışlarında kadrolu öğretmenlerin $\bar{X}=3.84$ sözleşmeli, $\bar{X}=3.14$ ve ücretli $\bar{X}=2.36$ meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek adalet algısına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin puanları da ücretli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir.

Örgütsel adalet algısında ise, kadrolu $\bar{X}=3.51$ ve sözleşmeli $\bar{X}=3.15$ öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, her iki grubun da ücretli öğretmenlerden $\bar{X}=2.31$ anlamlı düzeyde daha yüksek adalet algısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Ücretli öğretmenlerin adalet algısının düşük çıkması, bu grubun daha düşük ücretle çalışmasından ya da kendilerini okulun asli bir parçası olarak görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. İstihdam biçimindeki bu farklılık, öğretmenin sınıf içindeki adalet tutumuna da etki etmektedir.

Tablo 4. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel ve Sınıf İçi Adalet Farkları

Değişken	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark (Games-Howell)
Sınıf İçi Adalet	(1) 1-5 Yıl	59	3,02	1,05	7,49	<,001	2>1, 3>1, 4>1, 5>1
	(2) 6-10 Yıl	68	3,70	0,77			
	(3) 11-15 Yıl	74	3,62	0,88			
	(4) 16-20 Yıl	60	3,82	0,85			
	(5) 21+ Yıl	55	3,94	0,82			
Örgütsel Adalet	(1) 1-5 Yıl	59	3,01	1,12	3,18	,015	4>1, 5>1
	(2) 6-10 Yıl	68	3,36	0,76			
	(3) 11-15 Yıl	74	3,31	0,85			
	(4) 16-20 Yıl	60	3,51	0,79			
	(5) 21+ Yıl	55	3,62	0,88			

Hizmet Süresi değişkeni ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin hem sınıf içi adalet $F(4, 311) = 7.49$; $p < .001$ hem de örgütsel adalet $F(4, 311) = 3.18$; $p < .05$ algılarının hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Sınıf İçi Adalet: Mesleğinin ilk yıllarında (1-5 yıl) olan öğretmenlerin sınıf içi adalet algısı ($\bar{X}=3.02$), diğer tüm hizmet süresi gruplarından anlamlı derecede daha düşüktür. Hizmet süresi arttıkça sınıf içi adalet davranışlarının daha olumlu algılandığı, en yüksek ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3.94$) olduğu görülmektedir. Bu farkın ne derece belirleyici olduğunu anlamak amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.11$ olarak bulunmuştur. Cohen (1992) tarafından önerilen kriterlere göre, kıdem değişkeninin sınıf içi adalet davranışları üzerinde orta-büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, kıdemler arası farkın sadece istatistiksel bir hesaplama olmadığını, pratik anlamda da öğretmenlerin sınıf içi adalet davranışlarını şekillendiren önemli bir unsur olduğunu kanıtlamaktadır.

Örgütsel Adalet: Örgütsel adalet algısında hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, kurumsal adaleti en düşük düzeyde algılayan gruptur. Games-Howell testi sonuçlarına göre, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu farkın ne derece belirleyici olduğunu anlamak amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı $\eta^2 = 0.05$ olarak bulunmuştur. Cohen (1992) tarafından önerilen kriterler temel alındığında, kıdem değişkeninin örgütsel adalet üzerinde orta düzeye yakın bir etkiye

sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kıdemler arası farkın sadece istatistiksel bir sonuç olmadığını, pratik anlamda da dikkate değer bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mesleğinin ilk 5 yılındaki öğretmenlerin düşük puanları, yeni öğretmenlerin bürokratik işleyişi daha yoğun hissetmelerine bağlanabilir. Kıdemli öğretmenlerin ise zamanla kurumsal işleyişi içselleştirdikleri ve daha fazla özerklik kazandıkları söylenebilir.

Tablo 5.Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel ve Sınıf İçi Adalet Farkları

Değişken	Okul Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark (Games-Howell)
Sınıf İçi Adalet	(1) Lise	145	3,84	0,87	7,90	< ,001	1 > 2, 1 > 3
	(2) Ortaokul	109	3,41	0,92			
	(3) İlkokul	62	3,47	0,95			
Örgütsel Adalet	(1) Lise	145	3,62	0,91	12,32	< ,001	1 > 2, 1 > 3
	(2) Ortaokul	109	3,15	0,86			
	(3) İlkokul	62	3,09	0,80			

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre adalet algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Welch ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, hem sınıf içi adalet $F(2, 156) = 7.90$; $p < .001$ hem de örgütsel adalet $F(2, 167) = 12.32$; $p < .001$ algılarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Games-Howell post-hoc test sonuçları incelendiğinde; lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi adalet ($\bar{X}=3.84$) ve örgütsel adalet ($\bar{X}=3.62$) algılarının, ortaokul ve ilkokulda görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin algıları arasında ise her iki değişken açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu farkın etki büyüklüğü örgütsel adalet için $\eta^2 = 0.07$, sınıf içi adalet için ise $\eta^2 = 0.05$ olarak hesaplanmıştır. Cohen (1992) tarafından önerilen ölçütlere göre bu değerler, okul türünün sınıf içi adalet ve örgütsel adalet algısı üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğunu ve bu farkın pratik anlamlılık taşıdığını göstermektedir. Bu durum, liselerdeki branş temelli yapının ve mesleki özerkliğin, yönetimin müdahale alanını daraltması ve dolayısıyla adalet algısını olumlu etkilemesiyle açıklanabilir.

Tablo 6. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Sınıf İçi Adalet (Toplam)	1					
2. Eleştirel Bilinç	.83**	1				
3. Paydaş Desteği	.80**	.90**	1			
4. Katılım	.80**	.89**	.92**	1		
5. Dağıtıcı Adalet	.69**	.79**	.83**	.86**	1	
6. Örgütsel Adalet (Toplam)	.83**	.94**	.97**	.97**	.91**	1

*p < .05, ** p < .001 (N = 316)

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sınıf içi adalet davranışları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .83$, $p < .001$). Örgütsel adaletin alt boyutları ile sınıf içi adalet arasındaki ilişkiler incelendiğinde; en güçlü ilişkinin Eleştirel Bilinç ($r = .83$) boyutuyla olduğu, bunu Paydaş Desteği ($r = .80$) ve Katılım ($r = .80$) boyutlarının izlediği görülmektedir. Dağıtıcı Adalet ile olan ilişki ise diğerlerine oranla biraz daha düşük olsa da pozitif ve anlamlıdır ($r = .69$). Değişkenler arasında saptanan pozitif yönlü ve yüksek düzeydeki ilişki, örgütsel düzeydeki adalet ikliminin öğretmenlerin sınıf ortamındaki adil tutumları ile ilişkili olduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Sınıf İçi Adalet ile Dağıtıcı Adalet alt boyutu arasındaki ilişkinin diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf içi adalet davranışlarının somut kaynak dağıtımından ziyade, iletişim ve etkileşim süreçleriyle daha yakından ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

502

Tablo 7. Örgütsel Adaletin Sınıf İçi Adalet Davranışlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	0,781	0,113		6,86	< ,001
Örgütsel Adalet	0,846	0,032	0,825	25,84	< ,001

R = 0,825; R² = 0,680; N = 316

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, sınıf içi adalet davranışlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($R = 0.825$, $R^2 = 0.680$, $p < .001$). Elde edilen R² değeri (0.680), örgütsel adaletin sınıf içi adalet davranışlarının anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğuna işaret etmektedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin okul yönetimindeki adalet algıları ile sınıf içindeki demokratik ve adil davranışları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($\beta = 0.825$). Bu bulgular, okul yönetiminin sağladığı adalet ikliminin öğretmenler aracılığı ile öğrenciye kadar ulaştığının bir göstergesidir. Verilerin tek bir kaynaktan, sadece öğretmenlerden toplanmış olmasının yarattığı ortak yöntem yanlılığının bu yüksek varyans içerisindeki payı da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimine yönelik örgütsel adalet algılarının, sınıf içindeki demokratik ve adil tutumları ile ilişkisini incelemiştir. Ulaşılan en temel sonuç, örgütsel adalet ile sınıf içi adalet arasında pozitif yönlü ve oldukça güçlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Araştırmada sınıf içi adaletin öğretmenlerin demokratik tutumları üzerinden somutlaştırılması, adaletin sınıf içerisindeki gözlemlenebilir boyutuna odaklanma amacı taşıyan kuramsal bir tercihtir. Adaletin sadece soyut bir algı değil, söz hakkı, hoşgörü ve eşitlik gibi somut uygulamalar ile sınıfa yansıdığı varsayımını desteklemektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karadağ vd., 2006; Landau ve Gathercoal, 2000; Shechtman, 2002). Ayrıca regresyon analizi, okul yönetiminin adalet uygulamalarının, öğretmenlerin sınıf içi adaletli davranışlarını %68 oranında anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bu yüksek oran, sınıf içi adalet davranışlarının sadece örgütsel adaletle açıklanabileceği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin bireysel etik değerleri, kişilik özellikleri, pedagojik formasyon düzeyleri ve sınıf içi spesifik dinamikler gibi farklı değişkenlerin de bu davranışlar üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla, araştırmanın sadece tespit edilen bu varyans üzerinden mutlak bir genelleme ile yorumlanması, eğitim süreçlerinin çok boyutlu yapısını göz ardı etme riski taşıdığından bir sınırlılık olarak görülmelidir. Bu sonuç, alanyazında sızma etkisi olarak tanımlanan ve yöneticinin tutumunun çalışanlara aktarıldığını savunan yaklaşımlarla ilişkilidir. Ayrıca bireylerin kendilerine sunulan olumlu ya da olumsuz davranışlara benzer şekilde karşılık verme eğiliminde olduklarını varsayan sosyal değişim teorisi ile de açıklanmaktadır (Ambrose vd., 2013; Cropanzano & Mitchell, 2005; Masterson, 2001). Bu sonuçlara sadece öğretmenlerin algıladıkları adalet ve beyan ettikleri demokratik tutumlar üzerinden ulaşıldığı göz ardı edilmemelidir. Bu noktada öğretmenlerin algılamadıkları alanların olabileceği düşünülmelidir. Sonuçlar adaletin eylemsel boyutunu yansıtmaması bakımından anlamlı olsa da öğrencilerin gerçek deneyimleriyle ne derece örtüştüğü bilinmemektedir. Ayrıca Podsakoff ve diğerlerinin (2003) vurguladığı üzere hem örgütsel adalet hem de sınıf içi adalet değişkenlerinin aynı kaynaktan eş zamanlı olarak elde edilmesi, ortak yöntem yanlılığına zemin hazırlamış olabilir. Bu durumun değişkenler arasındaki korelasyonların yapay olarak yüksek veya düşük çıkması sonuçlarına yol açabileceği vurgulanmaktadır. Bu sebeple tespit edilen varyansın bir kısmının ortak yöntem yanlılığından kaynaklanabileceği hesaba katılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta-üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Yıldızbaş ve diğerlerinin (2023) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul etkililiği arasında güçlü bir ilişki bulduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sosyal adalet liderliği boyutları açısından bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek algıya "Paydaş Desteği" boyutunda sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimine ve aralarındaki ilişkilere odaklanmasının, genel adalet iklimini beslediğini göstermektedir (Capper vd., 2006). Öğretmenlerin algılarına göre en düşük ortalama "Dağıtıcı Adalet" boyutunda saptanmıştır. Bu durum; ek ders dağılımı, nöbet planlamaları, ders programı ve başarı belgeleri gibi ödül mekanizmalarında adalet ilkesinin tam anlamıyla tesis edilemediğine dair bir algının işareti olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin liyakat ve eşitlik konularında taşıdıkları çekinceler, kaynakların paylaşılmasında objektif kriterlerden ziyade kişisel inisiyatiflerin rol oynadığına dair bir güvensizliği tetikleyerek dağıtıcı adalet algısını aşağı çekmiş olabilir. Dağıtıcı adalet algısının diğer boyutlara göre geride kalması, okul yönetimlerinin "Paydaş Desteği" sunma konusunda başarılı olsalar dahi, iş yükü ve ödül dağıtımını gibi somut konularda daha şeffaf ve denetlenebilir bir sistem kurmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre adalet algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, alanyazındaki pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir (Alanoğlu & Demirtaş, 2019;

Çiçek Sağlam & Emir, 2018; Yıldızbaş vd., 2023). Ancak kadro statüsü değişkeni, araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından birini ortaya koymuştur. Kadrolu öğretmenlerin hem örgütsel hem de sınıf içi adalet algıları, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Özellikle ücretli öğretmenlerin adalet algılarının oldukça düşük çıkması, Cebiroğlu ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında vurgulanan; ücretli öğretmenlerin kendilerini okulun asli parçası hissetmemeleri ve yöneticilerle iletişimde yaşadıkları sınırlılıklarla örtüşmektedir. Ücretli öğretmenlerin bulguları incelendiğinde, Theoharis (2007) tarafından tanımlanan Sosyal Adalet Liderliği ilkelerinin bu grupta karşılık bulamadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin, bu dezavantajlı grubun maruz kaldığı sistemik eşitsizlikleri fark etme ve onları okulun karar alma süreçlerine dahil etme noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir.

Hizmet süresi arttıkça adalet algısının da arttığı saptanmıştır. 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin düşük adalet algısına sahip olması, eğitim sistemindeki denetim ve performans odaklı baskıların mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler üzerinde daha yoğun hissedilmesi ile ilişkilendirilebilir (Apple, 2004). Bununla beraber, 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenler kadro statüsü olarak çoğunlukla sözleşmeli öğretmen grubunda yer almaktadırlar. Kadro güvencesi ile değil de sözleşme aracılığıyla örgütle bağ kurmaya çalışmak sözleşmeli öğretmenlerin adalet algısını etkileyebilir. Ayrıca lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin adalet algısının ilkökul ve ortaokula göre daha yüksek çıkması, okul türlerinin örgütsel yapısı ve özerklik düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Liselerin branş temelli yapısının diğer okul türlerine göre daha fazla özerklik alanı yarattığı düşünülebilir.

Okullarda özellikle dezavantajlı statüde çalışan öğretmenlerin düşük adalet algısına sahip olması, eğitim sisteminin liyakat ve eşitlik temellerini sarsma potansiyeli taşımaktadır. İş ve Birel (2022)'in Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde öğretmen görüşlerini incelediği nitel çalışmada, öğretmenlerin liyakat ve eşitlik konularında ciddi çekinceler taşıdıkları ve adaletsiz bulunan yasal düzenlemelerin meslektaşlar arasında bir ayrıştırma yarattığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmamızda saptanan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasındaki algı farkı, alanyazındaki bu ayrışma endişelerini destekler niteliktedir. Dolayısıyla, kurumsal adaletin tam olarak sağlanamaması, öğretmenlerin mesleki saygınlıklarını ve kuruma olan güvenlerini zedeleyen temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin sergilediği adil tutumun öğrencilerin karşılaştığı adalet ortamıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Okullarda özellikle ders ücreti karşılığı görev yapan öğretmenlerin adalet algısının düşüklüğü sadece okul yönetiminin tutumu ile değil, aynı zamanda bu grubun sahip olduğu düşük ücretler, özlük haklarının yetersizliği ve bazılarının pedagojik formasyon eksikliğiyle de ilişkili olabilir. Kadro statüleri arasındaki belirgin algı farkları, mevcut istihdam biçimlerinin okulun adalet zeminini zedelediğinin bir işareti olabilir. Dolayısıyla, kurumsal adalet iklimini iyileştirmek için sadece yönetsel tutumları değiştirmek yeterli olmayabilir. Okul yöneticilerine yönelik Sosyal Adalet Liderliği eğitimlerinin verilmesi, sadece kurumsal verimliliği değil, sınıf içi demokrasi kültürünü de güçlendirecektir.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, araştırmacının öznelliği, kullanılan yöntem, ölçme araçları ve örneklem özellikleri hesaba katılarak değerlendirilmelidir. Bu kapsamda araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Adalet ve demokratik davranışlar gibi kavramlar, araştırmacının kendi sosyo-kültürel perspektifleri ve içinde bulunduğu uzmanlık alanı ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular, Türkiye'nin ve İstanbul ilinin mevcut toplumsal yapısı ve eğitim kültürü bağlamında

şekillenmiştir. Farklı kültürel ve toplumsal yapılara sahip sistemlere genellenmesi konusunda dikkatli olunmalıdır.

Araştırmada hem bağımsız değişken (örgütsel adalet) hem de bağımlı değişken (sınıf içi adalet) verileri aynı katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerden ve eş zamanlı olarak öz-bildirim ölçekleri yoluyla toplanmıştır. Bu durum analizlerde saptanan yüksek korelasyon ve varyansın bir kısmının, değişkenler arasındaki gerçek ilişkiden ziyade ortak yöntem yanlılığından kaynaklanmış olması riskini barındırmaktadır.

Çalışmada “sınıf içi adalet kavramı”, öğretmenlerin “sınıf içi demokratik davranışları” üzerinden ölçülmüştür. Her ne kadar alanyazında demokratik tutumların adaletin somut bir göstergesi olduğu kabul edilse de, bu yaklaşım sınıf içi adaletin çok boyutlu yapısının tamamını doğrudan ölçmek yerine dolaylı bir temsil sunmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 316 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma yıl itibari ile kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları bu kesitsel zaman ve mekan sınırlılığıyla değerlendirilmelidir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun kadrolu öğretmenlerden oluşması, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerinin genel bulgular üzerindeki ağırlığını sınırlamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve ilgili alanyazın kapsamında uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Öğretmenlerin örgütsel adalet farkındalıklarının artırılmasına yönelik seminer dönemlerinde uygulamalı atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Adalet algısının daha düşük olduğu ilkokul ve ortaokullarda, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı artırılmalıdır.

Bu çalışmada sınıf içi adalet öğretmen algısına göre ölçülmüştür; gelecekteki çalışmalarda aynı durum öğrencilerin gözünden değerlendirilerek karşılaştırma yapılabilir.

Bu araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır; sözleşmeli ve ücretli öğretmen sayıları ise sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda, dezavantajlı statüde çalışan öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu geniş örneklemeler üzerinde çalışılabilir.

Etik Kurul İzni/ Ethics Committee Approval Certificate:Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 02.12.2025 tarih ve 2025.12 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür. / *It was deemed ethically appropriate with the letter dated 02.12.2025 and numbered 2025.12. of Yıldız Technical University Rectorate Ethics Committee.*

Etik Beyanı/ Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / *It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used as references are listed in the bibliography.*

Etik Bildirim/Ethics Notification:info@esosder.org

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı/ Declaration of the contribution rate of the researchers:Birinci yazar % 50, ikinci yazar % 50 oranında katkı sağlamıştır. / *The first author contributed 50%, the second author 50%*

Çıkar Çatışması Beyanı/ Declaration of conflict of interest: Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır. / *There is no potential conflict of interest in this study.*

Yapay Zekâ Kullanımı /Use of Artificial Intelligence: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. / *No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.*

Kaynakça

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(1), 1-16. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525250>
- Ambrose, M. L., Schminke, M., & Mayer, D. M. (2013). Trickle-down effects of supervisor perceptions of interactional justice: A moderated mediation approach. *Journal of Applied Psychology*, 98(4), 678. <https://doi.org/10.1037/a0032080>
- Antalyalı, Ö.L., & Alparslan A. M. (Ed.). (2022) *Jamovi uygulamalı istatistik analizleri: Sosyal bilimcilere yönelik araştırma hikayeleri ile anlatım* (2.bs.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. <https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L. Y., & Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 191–201. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.191>
- Aryee, S., Hsiung, H.-H., Jo, H., Chuang, C.-H., ve Chiao, Y.-C. (2023). Servant leadership and customer service performance: testing social learning and social exchange-informed motivational pathways. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(4), 506–519. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2023.2178905>
- Bernstein, M., & Crosby, F. (1980). An empirical examination of relative deprivation theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 442-456. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(80\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0022-1031(80)90050-5)
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732
- Bozkurt, B. (2022). The relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviours. *Participatory Educational Research*, 9(2), 88-102. <https://doi.org/10.17275/per.22.30.9.2>
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378–408. <https://doi.org/10.1177/105268460701700402>
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365. <https://izlik.org/JA25MJ27DB>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1108/09578230610664814>

- Cebiroğlu, K., Kılınçaslan, N., Çetin, K., & Apaka, N. (2023). Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmen ve okul yöneticileriyle ilişkileri üzerine nitel bir araştırma. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 9(3), 56-64.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01463370209385646>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Çiçek Sağlam, A. & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 40-56.
- Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkökul yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 132-153. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304626>
- Demirkaya, H., & Ünal, O. (2017). An investigation of social sciences student teachers' reflections on contracted teacher practice. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-36.
- Demirtaş, Z., & Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 259-267. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.727>
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?. *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x>
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 4-55). Stanford University Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Görgülü, H. ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2013–2040. <https://doi.org/10.17755/esosder.1124640>

- Gwanyo, Y. E., Yusuf, E. B., Talatu, M., & Ambi, B. U. (2025). Effect of organizational justice on job satisfaction of academic staff of Kaduna State tertiary institutions. *International Journal of Innovative Research in Arts, Education and Technology*, 3(1), 99–111. <https://doi.org/10.48028/iiprds/ijiraet.v3.i1.10>
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7–24.
- İş, A. ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967–1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Jiang, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Zhen, R., Sun, Y., & Fu, X. (2018). Teacher justice and students' class identification: Belief in a just world and teacher-student relationship as mediators. *Frontiers in Psychology*, 9, 802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00802>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayınları.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65–82. <https://izlik.org/JA35KL76TF>
- Kesici, A., Pesen, A., & Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 34–45. <https://doi.org/10.17755/esosder.289649>
- Khaola, P. P., & Oni, F. A. (2020). The influence of school principals' leadership behaviour and act of fairness on innovative work behaviours amongst teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 18(0), a1417. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1417>
- Landau, B. M., & Gathercoal, P. (2000). Creating peaceful classrooms: Judicious discipline and class meetings. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 450–452, 454.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). Boston, MA: Springer US.
- Masterson, S. S. (2001). A trickle-down model of organizational justice: Relating employees' and customers' perceptions of and reactions to fairness. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 594–604. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.594>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307–331.
- Preiss, D. R., Arum, R., Edelman, L. B., Morrill, C., & Tyson, K. (2016). The more you talk, the worse it is: Student perceptions of law and authority in schools. *Social Currents*, 3(3), 234–255. <https://doi.org/10.1177/2329496515616813>

- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20, 387–409. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363–377. <https://doi.org/10.1080/0969594022000027672>
- Şenol, H., Sönmeyen, S., & Işıktaş, S. (2025). Justice, Citizenship And Trust In Organizations: Perceptions Of Primary School Teachers. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251356777. <https://doi.org/10.1177/21582440251356777>
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190. <https://doi.org/10.5465/1556375>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X0629371>
- Tomul, E., Çelik, K., & Taş, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of teacher behaviors according to students' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057364>
- Young, L. E., Horan, S. M., & Frisby, B. N. (2013). Fair and Square?: An examination of the relationships among classroom justice and relational teaching messages. *Communication Education*, 62(4). <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.800216>
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651. <https://doi.org/10.24315/tred.1080133>