



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

AKADEMİK BAŞARIDA ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYON:

OKULA KATILIM VE ÖĞRETMEN ADALETİNİN YERİ

Rabia AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

AKADEMİK BAŞARIDA ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ VE AKADEMİK MOTİVASYON:

OKULA KATILIM VE ÖĞRETMEN ADALETİNİN YERİ

STUDENT CHARACTERISTICS AND ACADEMIC MOTIVATION IN ACADEMIC
ACHIEVEMENT: THE ROLES OF SCHOOL ENGAGEMENT AND TEACHER JUSTICE

Rabia AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Rabia AKAR'ın hazırladığı "Akademik Başarıda Öğrenci Özellikleri ve Akademik Motivasyon: Okula Katılım ve Öğretmen Adaletinin Yeri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Filiz BİLGE	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Arif ÖZER	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Gökhan ATİK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26 / 06 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracı, öğretmen adaletinin durumsal rollerinin incelenmesi ve Öğretmen Adaleti Ölçeğinin (ÖAÖ) geliştirilmesidir. Araştırmada yordamaya dönük ilişkisel desen kullanılmıştır. Ayrıca ÖAÖ geliştirilirken keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili ve ilçelerinde 9., 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 598 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca ÖAÖ'nin geliştirilmesi sürecinde her biri sekiz lise öğrencisinden oluşan altı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler doğrultusunda oluşturulan maddelerin geçerlik ve güvenirlik analizleri iki ayrı çalışma grubunda, açıklayıcı yapısal eşitlik modellemesi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak yapılmıştır. Cronbach alfa değerleri kesme puanlarının üstündedir. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, akademik motivasyonun okula katılımı ve akademik başarıyı ve okula katılımın, akademik başarıyı pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca okula katılımın, akademik motivasyon ile başarı arasındaki ilişkide tam aracılık ve dolaylı etkinin öğretmen adaletinin düşük, orta ve yüksek düzeylerinde doğrusal olarak arttığı bulunmuştur. Bulgular, öz belirleme kuramı ve ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır. Politika yapıcılar, araştırmacılar, uygulayıcılar ve öğretmenler için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen adaleti, akademik motivasyon, okula katılım, akademik başarı, lise öğrencileri, durumsal aracılık modeli

Abstract

The purpose of this study is to examine the mediating role of school engagement and the moderating role of teacher justice in the relationship between motivation and academic achievement, and to develop the Teacher Justice Scale (TJS). The study used a predictive correlational design. In addition, an exploratory sequential mixed design was used to develop the TJS. The study group consisted of 598 high school students attending the 9th, 10th, 11th, and 12th grades in Ankara province and its districts in the 2023-2024 academic year, selected by convenience sampling. In addition, six focus group interviews, each consisting of eight high school students, were conducted during the development process of TJS. A semi-structured interview form was used. Validity and reliability analyses of the items created in line with the interviews were conducted in two separate study groups using exploratory structural equation modelling and confirmatory factor analysis. Cronbach's alpha coefficients were above the cutoff score. Data were collected using a personal information form, a school engagement scale, an academic motivation scale, and a perceived social support scale. The findings showed that academic motivation predicted school engagement, and academic achievement and school engagement positively and statistically significantly predicted academic achievement. In addition, school engagement fully mediated the relationship between academic motivation and achievement, and the indirect effect increased linearly at low, medium, and high levels of teacher justice. The findings are discussed in the context of self-determination theory and related literature. Recommendations were made for policy makers, researchers, practitioners and teachers.

Keywords: teacher justice, academic motivation, school engagement, academic achievement, high school students, moderated mediation model

Teşekkür

İlk öğretmenlerim annem ve babama...

Yüksek lisans tez sürecinde merak, keşfetme, öğrenme, çalışma ve çabalamanın yaşattığı birçok duygu deneyimledim. Ancak şu an hissettiğim duygular gurur ve şükran. Öncelikle bu duyguları yaşamamda en büyük katkısı olan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Arif ÖZER'e çok teşekkür ediyorum. Başaracağıma olan inancı, bu süreçteki en büyük motivasyonumdu. Ayrıca sınırlarımı görmemi sağladığı; sabrını, zamanını ve bilgilerini hiçbir zaman esirgemediği ve bu çalışmada sıkça bahsettiğim adil öğretmenin bir örneği olduğu için çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan ve zamanlarını ayırıp görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Filiz BİLGE, Doç. Dr. Gökhan ATİK, Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ'a teşekkür ederim.

Hacettepe'de birçok kıymetli insan tanıdım. Sevgisiyle, arkadaşlığıyla ve bilgisiyle her zaman yanımda olan sevgili Arş. Gör. Fatmanur ARAS KEMER'e; birlikte emek vermenin dostluk anlamına geldiğini bana öğreten, birlikte güçlendiğimiz sevgili dönem arkadaşlarım Arş. Gör. Betül TOHUMCU ve Psi. Dan. Kazım MANTAR'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecinde ders döneminden tez savunma gününe kadar, eğitimimi aksatmadan yürütmem için desteği ve anlayışı için kıymetli okul müdürüm Hamdi ALTINTAŞ'a teşekkür ederim. Ayrıca görev yaptığım okuldaki sevgili meslektaşlarıma hem zor hem mutlu günlerimde yanımda oldukları için çok teşekkür ediyorum.

Ankara'da on yıldır birlikte yaşadığımız sevgili ablam Fatma Nur AKAR'a bana abla, kardeş, dost ve aile olduğu için çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsın benim en kıymetli hediyem. Akademik hayatımızda mücadeleye birlikte başladığımız ve her zaman yol arkadaşı olduğumuz kız kardeşim Uzm. Psi. Dan. Asiye DİLBER'e dostluğu için çok teşekkür ediyorum, böylesi aramakla bulunmaz. Ankara'da aile sıcaklığını bana yaşatan çok değerli

Zafer, Senem, Ece ve Ceren ÇETİN'e manevi ve lojistik destekleri için teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Son olarak hem mesleki olarak öğretmen gözüyle tez sürecimde sunduğunuz katkılar için hem de sevginiz ve varlığınız için ablalarım Esra ORHAN ile Mahmude AKAR'a ve abim Vedat ORHAN'a teşekkür ediyorum. Canım annem ve babam, beni bugünlere getirdiğiniz, her zaman kendimi geliştirmem için arkamda durduğunuz, yorulduğumda beni kaldırdığınız, sevginiz ve şefkatiniz için minnettarım. İyi ki benim annem ve babamsınız.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Akademik Başarı.....	12
Akademik Motivasyon.....	15
Okula Katılım.....	20
Öğretmen Adaleti.....	26
İlgili Araştırmalar.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	49
Araştırmanın Türü.....	49
Araştırmanın Çalışma Grupları.....	51
Veri Toplama Süreci.....	56
Veri Toplama Araçları.....	62
Verilerin Analizi.....	70

Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	71
Lise Öğrencilerinin Öğretmen Adaletine İlişkin Deneyimleri Nelerdir?	71
ÖAÖ Kullanılarak Pilot Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları	96
ÖAÖ Kullanılarak Model Testi Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları	97
Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Okula Katılım Düzeylerinin İncelenmesi	99
Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi	100
Lise Öğrencilerinin Başarıları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Koşullu İlişkide Okula Katılımın Aracı ve Öğretmen Adaletinin Durumsal Etkileri	101
Tartışma.....	104
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	144
Sonuç.....	144
Öneriler	145
Kaynaklar	149
EKLER	191
EK-A: Öğretmen Adaletine İlişkin Tema, Alt Tema, Kod, İfade ve Ölçek Maddesi Tablosu	191
EK-B: Model Testine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	194
EK-C: Ölçek Kullanım İzinleri	196
EK-D: Gönüllü Katılım Formu	197
EK-E: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Sorular	199
EK-F: Kişisel Bilgi Formu.....	200
EK-G: Örnek Ölçek Maddeleri	201
EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	205
EK-I: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	206
EK-J: Etik Beyanı	207

EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	208
EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report	209
EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	210

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Durumsal Faktörler</i>	51
Tablo 2 <i>Katılımcılara İlişkin Bilgiler</i>	52
Tablo 3 <i>Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Kriterleri</i>	53
Tablo 4 <i>Öğretmen Adaleti Ölçeği Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Özellikleri</i>	54
Tablo 5 <i>Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş ve Durumsal Faktörlere İlişkin Bilgiler (n = 598)</i> ..	55
Tablo 6 <i>Veri Toplama Araçları</i>	62
Tablo 7 <i>Öğretmen Adaleti Ölçeği Pilot Uygulaması ESEM Sonuçları</i>	96
Tablo 8 <i>Öğretmen Adaleti Ölçeği Model Testi Uygulaması DFA Sonuçları</i>	98
Tablo 9 <i>Katılımcıların Özelliklerine Göre Okula Katılım Puanlarının İncelenmesi</i>	99
Tablo 10 <i>Katılımcıların Özelliklerine Göre Başarı Puanlarının İncelenmesi</i>	100
Tablo 11 <i>Durumsal Aracılık Model Testine Ait Yol Analizi Sonuçları</i>	103
Tablo 12 <i>Öğretmen Adaleti Temalar, Alt Temalar, Kodlar, Katılımcı İfadeleri, Ölçek Maddeleri</i>	191

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Araştırma Problemine İlişkin Önerilen Model</i>	8
Şekil 2 <i>Araştırma Sürecinin Aşamaları</i>	50
Şekil 3 <i>Veri Doygunluğunu Hesaplama Yöntemi</i>	58
Şekil 4 <i>Öğretmen Adaleti, Temalar ve Alt Temalar</i>	71
Şekil 5 <i>Adil Disiplin Uygulamaları Teması, Alt Tema, Kod ve Frekans Değerleri</i>	72
Şekil 6 <i>Tarafsız Yaklaşma Teması, Alt tema, Kod ve Frekans Değerleri</i>	79
Şekil 7 <i>Hakları Gözetme Teması, Alt tema, Kod ve Frekans Değerleri</i>	85
Şekil 8 <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Pearson Korelasyon Katsayıları</i>	102

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AGÖ: Akademik Güdülenme leği

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

AL: Anadolu Lisesi

APA: Amerikan Psikoloji Birliği

ASDÖ-R: Algılanan Sosyal Destek leği-Revizyon

KBF: Kişisel Bilgi Formu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

OB: Okul Bağlılığı leği

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma rgt

A: Öğretmen Adaleti leği

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

PISA: Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı

RMSEA: The Root Mean Square Error of Approximation

SRMR: Standardized Root Mean Squared Residual

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür rgt

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınava

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi ortaya koyulmuş, ardından araştırmadaki problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiştir. Son olarak araştırmaya ait sayıtlar, sınırlılıklar ve değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Akademik başarı, öğrencilerin bireysel gelişimleri, gelecekteki kariyer fırsatları ve toplumsal refah açısından eğitimde önemli bir yere sahiptir. Eğitimin niteliği hakkında önemli bir gösterge ve öğrencilerin aldıkları eğitimin çıktısı olarak görülen akademik başarı, yaygın olarak notlar ve genel not ortalamalarıyla değerlendirilir (Tian ve Sun, 2018; York vd., 2015). Ayrıca uluslararası eğitim araştırmaları ve ulusal düzeyde yapılan merkezi sınavlar öğrencilerin başarıları hakkında karşılaştırılabilir sonuçlar sunmaktadır. Eğitimin çıktısı olarak akademik başarıyla ilgili ortaya koyulan sonuçlar, eğitimdeki sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik politikaların düzenlenmesi bakımından yol gösterici olabilir. Örneğin, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2023a) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçlarına göre, akademik performanstaki küresel anlamda yaşanan çarpıcı düşüş, eğitimle ilgili ortak bir soruna işaret etmektedir. Lise öğrencilerinin akademik performanslarına ilişkin veri toplanan bu araştırmada 2012 yılından bu yana OECD ülkeleri genelinde matematik, okuma ve fen başarı ortalamalarında olumsuz bir eğilim görülmektedir.

Türkiye için PISA sonuçları ele alındığında 2012-2022 aralığında matematik ve fen başarılarında artış, okuma başarısında ise düşüş yaşanmıştır. Ancak Türkiye, bu on yıllık süreçte bazı başarı alanlarında ilerleme gösterse de OECD ortalamasının altında kalmaya devam etmiştir. Öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki becerilerini araştıran, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) akademik başarıyla ilgili çeşitli ülkelerin sonuçlarını karşılaştırmaktadır. Bu araştırmaya göre Türkiye'nin 2019

yılındaki dördüncü sınıf matematik, fen ve sekizinci sınıf fen başarıları merkez puanın üzerindedir. Ancak sekizinci sınıf matematik başarılarında merkez puanın altında kaldığı görülmektedir. Yine de önceki yıllarla karşılaştırıldığında her iki alandaki başarılar için artan bir eğri görülmektedir (Mullis, Martin vd., 2020).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) öğrencilerin okuma başarılarını değerlendirmektedir. Türkiye bu araştırmaya 2001 ve 2021 yıllarında katılmıştır. PIRLS 2021 sonuçlarına göre, Türkiye okuma başarısında, 2001 yılındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında artış gösterse de iki sonuçta da ortalama puanın altında kaldığı görülmektedir (Mullis, von Davier vd., 2023).

Türkiye’de lise akademik başarısının durumu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM, 2023) tarafından yapılan, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçları incelendiğinde de görülmektedir. YKS 2023 sonuçlarına göre, lise son sınıf öğrencilerinin Temel Yeterlik Sınavı’nda her birinde 40 soru bulunan Türkçe ve temel matematik testlerinde sırayla ortalama 20.02 ve 8.01, her birinde 20 soru bulunan fen ve sosyal bilimler testlerinde ise sırayla ortalama 3.55 ve 8.69 net yaptıkları görülmektedir. YKS’nin Alan Yeterlik Sınavı oturumunda ise öğrenciler, matematik testinde yer alan 40 sorudan ortalama 7.58 net elde etmiştir. Diğer derslere ilişkin testlerde ise öğrencilerin ortalamaları 1.3 ile 5.77 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar gerek dünyada gerek Türkiye’de lise öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin mevcut problemi ortaya koymaktadır.

Türkiye’de, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, farklı okul türleri arasındaki akademik başarı farklarını azaltmak ve eğitimde kaliteyi yakalamak amacıyla birçok proje yürütülmektedir. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından 4., 7. ve 10. sınıf seviyesindeki öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen alanlarında başarılarını izlemek amacıyla Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya ilişkin yalnızca dördüncü sınıf düzeyinden elde edilen bulgular raporlaştırılmış ve periyodik olarak uygulanacağı belirtilmesine rağmen araştırma

tekrarlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için Fatih Projesi, Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi, Şartlı Eğitim Yardımı, İlkokullarda Yetiştirme Programı ve 8., 11., 12. sınıf ve mezun öğrenciler için Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) gibi projelerle öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek hedeflenmektedir (OECD, 2023b). Ancak hem küresel hem ulusal düzeyde görülen düşük akademik başarı, alınan önlemlerin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle eğitimle ilgili sorunların göstergelerinden biri olan akademik başarısızlığı önlemek için öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin anlaşılması yararlı olacaktır.

Araştırmalara göre, eğitim sürecinde öğrencilerin performanslarını ve başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, kişisel ve sosyal-bağlamsal olarak sınıflandırılabilir. Kişisel faktörler, öğrencilerin psikolojik, bilişsel ve davranışsal özelliklerini; sosyal-bağlamsal faktörler ise okul iklimi, akran çevresi ve ailesel etkileri içermektedir (Lee ve Shute, 2010). Kişisel ve sosyal-bağlamsal faktörler, akademik başarıda öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik gösterdikleri ilgileri, çabaları, katılımlarının ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerinin rollerini vurgulamaktadırlar. Kişisel bir faktör olarak akademik motivasyon, öğrencilerin davranışlarını başarıya yönelik harekete geçiren ve yönlendiren güçtür (Steinmayr, Weidinger vd., 2019). Bu nedenle, çeşitli motivasyonel yapılar, akademik başarıyla ilgili birçok araştırmaya konu olmuştur. Öğrencilerin, akademik başarılarına katkısı bulunan motivasyon yapıları arasında; öz yeterlik (Burns vd., 2020; Doğan, 2015; Schöber vd., 2018; Schunk ve Mullen, 2012) akademik benlik (Arens, Schmidt vd., 2019; Dicke vd., 2018; Marsh vd., 2018) ve hedef yönelimleri (Gunderson vd., 2018; Preckel ve Brunner, 2015; Scherrer vd., 2020) yer almaktadır. Öz belirleme kuramına göre, dış kaynaklar tarafından kontrol edilen dışsal motivasyon akademik başarıyla daha az ilişki göstermektedir. Ancak öğrencilerin akademik faaliyetleri yapmaktan hoşlanmasıyla ilişkili olan özerk yapıdaki içsel motivasyonun, akademik başarıyı tahmin etme gücü yüksektir (Gillet vd., 2017; Liu ve Hou, 2017;

Raysharie vd., 2023; Reyes, Fernandez vd., 2022; Ryan ve Deci, 2020; Schaffner ve Schiefele, 2013; Taylor vd., 2014).

Akademik başarıyı etkileyen bir başka kişisel faktör, okula katılımıdır. Okula katılım, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları sonucunda ortaya çıkan görece daha somut gözlemlenebilen bir yapıdır (Martin, Ginns vd., 2017). Öğrencilerin yüksek motivasyon düzeylerinin okula katılımı öngörmesi yoluyla, öğrencilerde daha yüksek akademik başarı ortaya çıkmaktadır (Atik ve Çelik; 2021; Froiland ve Worrell, 2016; Martin, Martin vd., 2016). Öz belirleme kuramına göre öğrencilerin okul ortamında kendilerini özerk, yetkin ve diğerleriyle ilişkili hissetmesine bağlı olarak okul faaliyetlerine katılım gösterme olasılıkları artmaktadır (Gutiérrez vd., 2018). Katılım gösteren öğrenciler, olumlu öğrenme davranışları göstermekte ve bu davranışlar sonucunda başarı elde etmektedirler (Erdoğdu, 2019; Finn ve Zimmer, 2012). Ayrıca katılım, öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum ve davranış gösterme ihtimalini azaltan (Wang vd., 2019) okul terk riskini önleyici (Archambault vd., 2022; Reschly ve Christenson, 2022) ve daha yüksek akademik başarıyı öngören koruyucu bir faktördür (Böheim vd., 2020; Chase vd., 2014; Garcia- Martinez vd., 2021; Lardy vd., 2022; Lei vd., 2018; Reyes, Jimenez-Hernandez vd., 2022). Davranışsal, duygusal ve bilişsel yönleri kapsayan okula katılım, lise öğrencileri arasında akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak tanımlanmaktadır (Fraysier ve Reschly, 2022).

Okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bağlamsal faktörlerden biridir (Maxwell vd., 2017). Okul ortamına ilişkin olumlu algılar, öğretmenlerin öğrencilere adil davranmasıyla ilgili öznel deneyimlerden etkilenmektedir (Peter ve Dalbert, 2010). Hem okul hem sınıf bağlamındaki dağıtım, süreç ve etkileşimlerle ilgili öğretmen adaleti algıları; öğrencilerin akademik başarıları (Alonge vd., 2019; Chen ve Cui, 2020; Choi vd., 2019; Kazemi, 2016; Molinari vd., 2013; Peter vd., 2012) okula katılımları (Donat, Gallschütz vd., 2017; Fatou ve Kubiszewski, 2018; Jiang vd., 2018; Konold vd., 2017; Molinari ve Mameli, 2018; Wong vd., 2022) ve akademik motivasyonları (Berti, Mameli vd.,

2016; Berti, Molinari vd., 2010; Chory-Assad, 2002; Helm vd., 2020; Kazemi, 2016; Molinari vd., 2013) üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Akademik motivasyon, okula katılım ve öğretmen adaleti, eğitim ortamını şekillendiren aynı zamanda öğrenci sonuçlarını etkileyen önemli faktörlerdir. Öz belirleme kuramına göre, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını artırmak için öğrenmeye yönelik ilgi, merak ve istek duygularının harekete geçirilmesi gerekmektedir (Reeve, 2012). Öğretmenler tarafından desteklenen bu duygular, öğrencilerde öğrenmeye yönelik özerkliği destekleyerek içsel motivasyonu sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2020). Eğitimle ilgili araştırmalar, öğrencilerin adalet duygusuna katkıda bulunan öğretmenlerin, okula aidiyet duygusu, motivasyon ve akademik başarıyı teşvik ettiğini göstermektedir (Kobs vd., 2022). Ayrıca, olumlu bir okul iklimi için gereken öğretmen adaleti, öğrenciler için temel bir psikolojik ihtiyaç olarak görülmektedir (Mameli, Caricati vd., 2019). Sonuç olarak, akademik motivasyonla birlikte okula katılımı teşvik etmek ve öğretmen adaletini sağlamak, öğrencilerin hem eğitim deneyimlerini hem de akademik başarılarını destekleyen bir eğitim ortamı için yararlı olabilir.

Uluslararası değerlendirmelere ve literatürdeki çalışmalara göre akademik motivasyon, okula katılım ve öğretmen adaleti, akademik başarıyı artırabilecek faktörler arasında yer almaktadır. Akademik başarı üzerinde akademik motivasyonun ve okula katılımın etkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya koyulmuştur. Ancak bağlamsal bir faktör olarak öğretmen adaleti ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca literatürde tüm bu değişkenlerin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olan “öğretmen adaleti” kavramıyla ilgili Türkçe alan yazında sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, iki ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Mevcut araştırmayla, öğrencilerin algıladığı öğretmen adaletini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilerek, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanına önemli bir katkı yapılması ve akademik başarıyı etkileyen bu faktörün daha iyi anlaşılması umulmaktadır. Ayrıca mevcut çalışma,

öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerle ilgili kanıta dayalı bilgiler sunması ve destekleyici öğrenme ortamları geliştirmek için bakış açısı sağlaması bakımından yararlı olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; riskli davranışlar (Ergene vd., 2019), okul terki (Özer vd., 2011), akademik motivasyon (Lohbeck vd., 2022; Steinmayr, Weidinger vd., 2019; Toste vd., 2020), okula katılım (Atik ve Çelik, 2021; Fuertes vd., 2023; Taş vd., 2019, Tomaszewski vd., 2020), öğretmen öğrenci ilişkileri (Kazemi, 2016; Taş vd., 2019; Wong vd., 2022) gibi konuların, öğrencilerin akademik başarıları açısından önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu araştırmalar, akademik başarısızlığın nedenleri ve sonuçlarının anlaşılması, akademik başarıyla ilgili iyileştirme yapılması gereken alanların belirlenmesi ve sonuç olarak akademik başarının artırılması bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Birleşmiş Milletler'in 2030 yılına kadar gerçekleşmesini amaçladığı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında, toplumun tüm bireylerini kapsayan ve hakkaniyete dayalı nitelikli eğitim hedefi yer almaktadır (United Nations, 2015). Eğitimin niteliğiyle ilgili önemli bir göstergesi olan akademik başarıyı ölçmeye yönelik hem uluslararası hem de ulusal düzeyde birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar hem dünyada hem de Türkiye'de akademik başarısızlıkla ilgili mevcut probleme dikkat çekmekte ve eğitim politikalarıyla ilgili düzenlemeler yapılması açısından bakış açıları sunmaktadır. Ancak akademik başarıyı artırmaya yönelik çabalara rağmen öğrencilerin başarılarını engelleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Akademik başarı, öğrenci, okul bağlamı, akran çevresi ve aile kaynaklı faktörlerden etkilenen karmaşık bir kavramdır. Akademik başarının altında yatan nedenlerin anlaşılması için, öğrencilerin sahip olduğu motivasyonun, akademik faaliyetlere gösterdikleri katılımın ve okul bağlamında öğretmen adaletinin akademik başarıya etkisinin incelenmesi yararlı olacaktır. Akademik başarıyla ilgili literatür incelendiğinde akademik

motivasyon, okula katılım ve öğretmen adaletinin akademik başarı üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde ele alan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalar, okul ortamında öğretmen adaletine göre motivasyon, katılım ve başarı arasındaki ilişkinin ne derece farklılaştığını açıklamamaktadır. Bu nedenle akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracı ve öğretmen adaletinin durumsal etkilerini ele alan bu çalışmanın, alan yazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan yazınında, öğretmenin adil davranışının akademik başarı üzerindeki etkileriyle ilgili çalışmaların, sınıftaki adalet deneyimleriyle sınırlı olduğu görülmektedir (Chory, 2007; Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Peter ve Dalbert, 2010; Tarhan, 2020). Eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle, öğretmen adaletinin akademik başarıyla ilişkisini belirlemek için farklı çevrelerde yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin adalet deneyimlerini incelemek için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca Türkçe literatürde “öğretmen adaleti” kavramını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın bu anlamda Türkçe alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki uygulayıcılar, okulda algılanan öğretmen adaletsizliğini ölçebilir; bu adaletsizliğe uğradığını hisseden öğrencilere atılganlık becerilerini öğretebilirler. Bu sayede okul psikolojik danışmanları, öğretmen adaletsizliğinden kaynaklanan motivasyon ve katılım eksikliği ile başarıdaki düşüşe yönelik önleyici çalışmalar yürütebilirler. Ayrıca çalışmanın literatüründen yararlanarak öğrencilerin, öğretmen adaletine ilişkin objektif değerlendirme yapabilmeleri adına, ahlaki gelişimlerine destek olacak, eleştirel ve felsefi düşünme becerilerini destekleyecek sınıf rehberliği etkinlikleri düzenleyebilirler. Bu çalışmayla alan çalışanlarının okullarda adil ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını teşvik etmeleri, öğretmenleri ve idarecileri adaletli davranış konusunda bilinçlendirecek mesleki gelişim çalışmaları yürütmeleri ve öğretmen adaleti konusunda rol model olarak olumlu bir okul iklimi oluşmasına destek olmaları umulmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmayla; akademik başarı, akademik motivasyon, okula katılım ve öğretmen adaleti arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması, öğretmen adaleti kavramı hakkında bakış açısı sunması ve geliştirilen ölçekle öğretmen adaletiyle ilgili araştırmalar konusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yararlı olunması umulmaktadır.

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır:

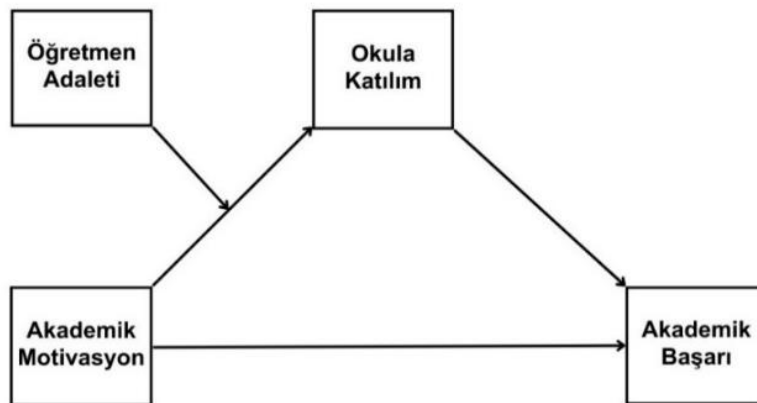
1. Öğretmen adaletinin öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğini keşfetmek ve öğrencilerin deneyimlerini yansıtan bir ölçme aracı hazırlamak,
2. Akademik motivasyonun okula katılım aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisinin öğretmen adaletine bağlı olarak nasıl farklılaştığını yordamaktır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Öğrenci deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Öğretmen Adaleti Ölçeğinden elde edilen puanlara dayalı geçerlik ve güvenilirlik katsayıları yeterli düzeyde yüksek midir?” ve “Akademik motivasyonun okula katılım aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisi öğretmen adaletine bağlı olarak değişmekte midir?” sorularına yanıt aranmaktadır. Akademik başarının yordanmasına ilişkin önerilen model, Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Araştırma Problemine İlişkin Önerilen Model



Şekil 1'de önerilen modele göre akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracılık edeceği ve bu ilişkinin algılanan öğretmen adaletine göre farklılaşacağı tahmin edilmektedir.

Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinin öğretmen adaletine ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmen Adaleti Ölçeğinin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik katsayıları istatistiksel bakımdan kabul edilebilir düzeyde midir?
3. Öğrencilerin çeşitli özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş, gelir düzeyi, sınıf mevcudu, disiplin cezası sayısı, okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri, aile desteği) göre okula katılım düzeyleri ne derece farklılık göstermektedir?
4. Öğrencilerin çeşitli özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş, gelir düzeyi, sınıf mevcudu, disiplin cezası sayısı, okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri, aile desteği) göre akademik başarı düzeyleri ne derece farklılık göstermektedir?
5. Lise öğrencilerinin akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki koşullu ilişkide, okula katılımın aracı ve öğretmen adaletinin durumsal etkileri istatistiksel bakımdan önemli midir?

Sayıtlılar

1. Katılımcılar yöneltilen soruları, odak grup görüşmesine katılan diğer öğrencilerin anlattıklarının etkisinde kalmadan içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Katılımcılar veri toplama araçlarında yer alan ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
3. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve katılımlarının yüksek oluşu, tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmeleri söz

konusudur. Bu nedenle düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin daha fazla öğretmen adaletsizliğine maruz kaldığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Odak grup görüşmeleri, gürültü veya başka kişilerin görüşmeyi bölmesiyle ilgili önlem alınarak araştırma yapılan okulların aktif olarak kullanılmayan bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak bir görüşme, okulun ders kapsamında kullanılabilecek bir bölümü olan laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamına bir başka öğretmenin girmesi öğrencilerin konuyu kapatmalarına neden olmuştur. Öğretmen ortamdaki ayrıldığında katılımcıların, konuya yeniden odaklanmakta zorlanmış olabileceği düşünülmektedir. Fraenkel vd.'ne (2022) göre, verilerin toplandığı yerlerin sonuçlar üzerinde etkiye sahip olması konum tehdidi olarak adlandırılmaktadır. Tekrar aynı durumun yaşanmaması için önlem alınarak görüşmeye okulun kullanılmayan başka bir bölümünde devam edilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde öğrencilerle, öğretmenlerle ilgili adil ve adaletsiz deneyimler hakkında görüşülmüştür. Araştırmacının aynı zamanda öğretmen olması, öğrencilerin bu konu hakkındaki fikirlerini içtenlikle söylemelerine engel olmuş olabilir. Bu sınırlılık, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamak için tarafsız bir tutum gösterilerek önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmelere başlamadan önce öğrencilerin olası endişelerini gidermek için araştırmacının görüşmede öğretmen rolünde olmadığı, yalnızca adalet deneyimlerini anlamak için bulunduğu belirtilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulamanın verileri çevrimiçi yolla, model testi uygulamasının verileri ise yüz yüze toplanmıştır. Veriler yüz yüze toplanırken katılımcılara göre anlaşılır olmayan noktalarda araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca katılımcılar, ölçeği içtenlikle yanıtlamaları için sözlü olarak da bilgilendirilmiştir. Çevrimiçi yolla toplanan verilerde araştırmacı yalnızca yazılı olarak bilgilendirme yapabilmektedir. Çevrimiçi formu dolduran katılımcıların, ölçeğe ilişkin anlaşılabilir olmayan noktalarda araştırmacıya soru yönelmemesi bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Model testi için veri toplanan okullar; merkezi yerleştirme sınavıyla ve okul başarı puanlarına göre öğrenci alan okullardan oluşmaktadır. Buna göre, düşük, orta ve yüksek başarıya sahip üç okuldan veri toplanmıştır. Ancak düşük başarı gösteren okulda kız öğrenci sayısı azdır. Ayrıca yüksek başarı gösteren okulda 12.sınıflardan ve orta düzeyde başarı gösteren okulda 9.sınıflardan veri toplanamamıştır. Bu durumlar araştırmada görece düşük, orta ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından yeterince temsil edilmesini engellemiş olabilir.

Tanımlar

Akademik Başarı

Akademik başarı, öğrenme hedefleri, istenen beceri ve yetkinliklere ulaşılmasına yönelik belirli performans kriterlerinin karşılanmasıyla ölçülen, temsili sonuç olarak tanımlanmaktadır (York vd., 2015).

Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, öğrenme ve performans etki eden harekete geçirici güç ve hedefleri içeren bir süreçtir (Schunk vd., 2014). Öğrencilerin öğrenme, çalışma ve başarmaya yönelik duyduğu istek, duygu, enerji ve güdü olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2007).

Okula Katılım

Okula katılım, ödev yapma ve okul kurallarına uyma gibi davranışsal; okula yönelik ilgi, değer ve duygular gibi duygusal ve motivasyon ve çaba gibi bilişsel katılımı içeren çok boyutlu bir yapıdır (Fredricks vd., 2004).

Öğretmen Adaleti

Öğretmen adaleti, öğrenciler tarafından okul ortamında bireysel ve öznel olarak deneyimlenen, hakkaniyetli öğretmen muamelesidir (Peter ve Dalbert, 2010).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla akademik başarı, akademik motivasyon, okula katılım ve öğretmen adaleti hakkında kuramsal bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur. Ardından ilgili araştırmalar başlığı altında sırasıyla akademik motivasyonun akademik başarı ve okula katılım ile ilişkilerini, okula katılımın akademik başarı ile ilişkisini ve bu üç kavramın birbiriyle ilişkilerini ele alan araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak öğretmen adaletinin akademik motivasyon, okula katılım ve akademik başarıyla ilişkilerini ele alan araştırmalar sunulmuştur.

Akademik Başarı

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler, akademik, sosyal ve psikolojik bakımdan çeşitli kazanımlar elde etmektedirler. Öğrencilerin akademik bakımdan elde ettikleri kazanımlardan biri de akademik başarıdır. APA (2018a) akademik başarıyı okuma veya aritmetik gibi belirli becerilerde veya eğitimle ilgili çalışmalarda yeterlilik düzeyi olarak tanımlamaktadır. Okullarda öğrencilerin eğitimle ilgili yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin oluşturduğu ölçme araçları veya merkezi sınavlar aracılığıyla çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Steinmayr, Meißner vd.'ne (2014) göre akademik başarı, öğretim ortamlarındaki hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren performansların sonuçlarını temsil etmektedir.

Öğrencilerin akademik çalışmalarının kalitesini gösteren akademik başarı, derslerden alınan notlar ve genel not ortalamasıyla gözlemlenebilmektedir (York vd., 2015). Akademik başarı yalnızca okuldaki notlarla ölçülmemektedir. Öğrencilerin akademik başarıları, ulusal düzeyde yapılan merkezi sınavlar ve PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmeler yoluyla gözlenebilmektedir. Sonuç olarak akademik başarı, öğrencilerin yeterliliklerini ve akademik kazanımlarını ortaya koyan bir sonuçtur. Bu nedenle

kısa vadede öğrencinin eğitim sonuçlarını iyileştirmek ve uzun vadede toplumun gelişimine katkı sağlamak için akademik başarıyı etkileyen faktörlerin anlaşılması önemlidir.

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin göstermiş oldukları performanslar sonucunda elde ettikleri başarının altında yatan birçok sebep bulunmaktadır. Bu sebepler, öğrencinin bireysel özelliklerinden oluşabileceği gibi çevresindeki durumlardan da kaynaklanabilmektedir.

Okula ve okuldaki faaliyetlere yönelik ilgi, çaba, performans ve olumlu duygular yoluyla ortaya çıkan okula katılım, öğrencilerin performanslarının sonucu olarak ortaya çıkan akademik başarıyla ilişkili görünmektedir. Öğrencilerin yüksek düzeyde davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım göstermeleri görece daha yüksek akademik başarıyla sonuçlanmaktadır (Böheim vd., 2020; Chase vd., 2014; Garcia- Martinez vd., 2021; Lardy vd., 2022; Lei vd., 2018; Reyes, Jimenez-Hernandez vd., 2022). Öğrencilerin okula katılımları ve akademik motivasyonlarıyla ilişkili olan öz yeterlik inançları, yüksek akademik hedefleri teşvik ederek; öz düzenleme becerileri ise akademik uğraşlarla baş etmeyi sağlayarak başarıya katkı sağlamaktadır (Bandura vd., 1996; Zimmerman vd., 1992). Öğrencinin akademik faaliyetleri gerçekleştirebileceğine yönelik inançlarının, okula ve derslere olan ilgisini artıracığı beklenmektedir. Bu doğrultuda literatürdeki çalışmalarla yüksek akademik motivasyonun akademik başarıyı öngördüğü ortaya koyulmaktadır (Datu ve Yang, 2021; Doğan, 2015; Huang, 2012; Kriegbaum vd., 2018; Lohbeck vd., 2022; Martin, Ginns vd., 2017; Steinmayr, Crede vd., 2016; Toste vd. 2020; Reyes, Fernandez vd., 2022).

Öğrencilerin akademik başarıları içinde buldukları çevreden de etkilenmektedir. Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda, okula aidiyet duyma, derse aktif katılım ve ders sorumluluklarını yerine getirme yoluyla akademik başarının arttığı görülmektedir (Ma ve Klinger, 2000; Maxwell vd., 2017; Mullis, Martin vd., 2020). Okul bağlamında öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri de öğrencilerin başarılarını öngören bir faktördür. Örneğin, öğrencilerin okuldaki deneyimlerinde öğretmenleriyle olumlu ilişkileri ve öğretmenlerinin adil

davranışları, öğrencilerin öğrenmelerinin ve akademik başarılarının artmasına yardımcı olmaktadır (Chory-Assad, 2002; Kazemi, 2016; Molinari vd., 2013; Peter vd., 2012; Quin, 2017; Roorda, Koomen, vd., 2011; Roorda, Jak, vd., 2017). Okulda akranlarla yaşanan ilişkilerin kalitesi de akademik başarı üzerinde etkiye sahiptir (Archambault ve Dupéré, 2016; Lynch vd., 2013). Öğrencilerin öğrenme faaliyetleri okulla sınırlı kalmamaktadır. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarından akademik beklentileri olması, evdeki eğitim faaliyetleri ve çocuklarına destek olmaları daha yüksek başarıyla ilişkili görülmektedir (Bandura vd., 1996; Berti, Mameli vd., 2016; Fan ve Chen, 2001; Hill ve Taylor, 2004).

Akademik Başarının Etkileri

Akademik beceriler ve bilginin ortaya çıkardığı akademik başarı, öğrencilerin gelişiminin önemli bir bileşenidir (Heckhausen vd., 2010). Akademik başarı yalnızca akademik faaliyetlerin bir sonucu olmakla kalmayıp öğrenciler üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Kriegbaum vd.'ne (2018) göre öğrencilerin yeterliliklerinin ve öğrenme başarısının bir göstergesi olan akademik başarı, öğrencilerin kariyer kararlarının temelini oluşturmaktadır. Akademik başarı uzun vadede ekonomik kazanç ve toplumun kalkınmasıyla ilişkilidir (Cheung ve Chan, 2008; Watts, 2020). Artan akademik başarının, öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde de etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin başarısının yüksek olması, arkadaşlarının da başarısını etkilemekte, olumlu akran ilişkilerini ve öğrencinin sosyal olarak kabulünü sağlamaktadır (Berndt ve Keefe, 1996; Krnjajic, 2002). Ayrıca akademik başarı, öğrencilerin depresyon, anksiyete, dikkat eksikliği ve somatik şikayetleriyle ilişkisi nedeniyle psikolojik ve fiziksel sağlığı etkilemektedir (Arnold vd., 2005; Duncan vd., 2021). Literatürde yüksek düzeyde akademik başarının, daha düşük psikolojik sorunlar ve yüksek düzeyde iyi oluşla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Duncan vd., 2021; Nordlander ve Stensöta, 2014; Steinmayr, Crede vd., 2016).

Akademik başarı, öğrencilerin yaşamlarını ekonomik, psikolojik ve sosyal yönlerden etkilemesi nedeniyle önemli görünmektedir. Bu nedenle akademik başarıya neden olan

faktörlerin anlaşılması, akademik başarıyla ilgili olumlu sonuçların artırılması ve olumsuz sonuçların giderilmesinde yararlı olacaktır.

Akademik Motivasyon

Bireylerin günlük yaşamlarındaki eylemleri bir amaç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu eylemlerin gerçekleştirilmesinin altında yatan nedenlerle ilgilenen motivasyon kavramının literatürde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Ryan ve Deci (2000) motivasyonu bir şeyler yapmak için harekete geçirici güç olarak tanımlamaktadır. Ancak motivasyonun tanımını genişleten ve eylemlerin sonuçlanması için yalnızca harekete geçmenin yeterli olmadığını belirten tanımlara da rastlanmaktadır. Pintrich'e (2003) göre motivasyon, insanların bir eylemi başlatmasına, sürdürmesine ve tamamlamasına yardımcı olan güçtür. Benzer şekilde, Ormrod (2018) motivasyonun insanları eyleme götüren, belirli yönlere iten ve eylemleri sürdürmeyi sağlayan içsel durum olduğunu belirtmektedir. Türkçe literatürde motivasyon ve güdülenme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Bozanoğlu (2004) öğrencilerin akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla "Akademik Güdülenme Ölçeği" geliştirmiştir. Bir başka çalışmada ise akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışıyla ilişkisi ele alınmıştır (Akday ve Gizir, 2011). Güdülenme ve motivasyon eş anlamlı kelimeler olmakla birlikte literatürde görece daha yaygın kullanılması nedeniyle bu araştırmada "akademik motivasyon" kavramı kullanılmıştır.

Bireyleri harekete geçiren bu güç, temel ihtiyaçların karşılanmasından günlük yaşamdaki aktivitelere kadar geniş bir alanda etkili olmaktadır. İnsanlar, eylemlerine yön veren bu kaynağın bilincinde olmadan hareket edebilmektedir (Pintrich, 2003). Ayrıca motivasyon, bireylerin davranışları ve öğrenme süreçleri üzerinde etkiye sahiptir (Ormrod, 2018). Motivasyonun, öğrencilerin okuldaki davranış ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi akademik motivasyon kavramıyla ele alınmaktadır. Akademik motivasyon, belirlenen akademik hedeflere ulaşmak için gerçekleşmesi gereken faaliyetleri başlatan ve sürdüren

içsel süreçlerdir (Pintrich ve Zusho, 2002). Bozanoğlu (2004) akademik motivasyonu, akademik faaliyetler için gereken gücün üretilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik motivasyon öğrenme isteğini, eyleme dönüştüren ve bu eylemin tamamlanmasına yardım eden itici faktördür (Yurt, 2022).

Sonuç olarak motivasyon kavramı, davranışların başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında etkisi olan içsel güç olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada akademik motivasyon; akademik etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında etkisi olan içsel güç olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin okuldaki davranış ve öğrenmeleri üzerinde etkiye sahip olan bu gücün yapısını anlayabilmek için motivasyonu ele alan kuramları incelemek yararlı olacaktır.

Motivasyon Kuramları

Motivasyon birçok farklı kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Başlangıçta motivasyonun temeli dürtüler ve ihtiyaçlara dayandırılmıştır. Ek olarak, ödül ve cezanın motivasyonla ilişkileri kurulmuştur (Wentzel ve Wigfield, 2009). Ancak motivasyonla ilgili sonraki araştırmalar yeni bakış açıları ortaya koymuştur. Sosyal bilişsel bakış açısı, gençlerin özgüvenine, başarılı olmak için gereken becerilere, bu becerileri edinmenin altında yatan süreçlere, davranışlara ve motivasyonel inançlara odaklanmaktadır (Zimmerman, 2002). Akademik motivasyonla ilgili çalışmalarda; sosyal bilişsel kuram, beklenti-değer kuramı, atıf kuramı, başarı hedefi kuramı ve öz belirleme kuramı olmak üzere beş ana kuramın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Koenka, 2020). Bu araştırmada ilk olarak akademik motivasyonla ilgili bir bakış açısı sunmak amacıyla sosyal bilişsel kuram açıklanmaktadır. Ayrıca araştırmacının kuramsal çerçevesi, öz belirleme kuramına dayanmaktadır. Bu nedenle akademik motivasyon öz belirleme kuramı çerçevesinde detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram. Motivasyona yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunan kuramlardan biri olan sosyal bilişsel kuram Bandura (1977) tarafından geliştirilmiştir. Bandura'ya göre davranışın başlatılması ve sürdürülmesi kısmen bilişsel faaliyetlere

dayanmaktadır. Bu kurama göre öğrenmenin büyük bir kısmı gözlemler ve model almadan kaynaklanmaktadır. Model almanın gerçekleşmesi için dikkat, akılda tutma, davranışı sergileme ve buna yönelik motivasyona sahip olması gerekmektedir (Bandura, 1986). Öğrenme dış çevre ve içsel süreçlerin etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Karşılıklı belirleyicilik kavramıyla açıklanan bu ilişkiye göre çevre, kişi ve davranış arasındaki etkileşimler, insanların öğrenmeleri üzerinde etkiye sahiptir (Schunk ve Pajares, 2009).

Sosyal bilişsel kuramın kilit kavramlarından biri olan öz yeterlilik, davranışın sonuçlarıyla ilgili başarıya yönelik inançlardır (Bandura, 1986). Bireylerin bir şeyi yapabileceğine olan inancı yani öz yeterlilik algıları, kişinin davranışlarını ve etkileşimde bulunduğu ortamları etkilemektedir. Daha önce belirtildiği gibi, karşılıklı belirleyicilik nedeniyle öz yeterlilik, davranışlar ve bulunulan ortamdaki etkilenmektedir (Bandura, 1977; Schunk ve Miller, 2002). Özyeterliliğe yönelik inançlar insanların, seçtiği etkinlikleri, amaç belirlemelerini, bu amaç doğrultusunda çaba ve azim göstermelerini ve nihayetinde öğrenme ve başarıyı etkilemektedir (Bandura, 1977; Schunk ve Pajares, 2009).

Sosyal bilişsel kuramın eğitimle ilgili çeşitli çıkarımları bulunmaktadır. Örneğin, model alma ve gözlem yoluyla öğrenciler, okul ortamında olumlu ve olumsuz davranışların neler olduğunu öğrenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ödül ve cezayla ilgili tutarlı davranışları, öğrencilerin kabul edilebilir ve edilemez davranışları ayırt etmesini sağlayacaktır (Ormrod, 2018). Schunk ve Pajares'e (2009) göre öğrencilerin özyeterlilik algılarını pekiştirmek için verilen olumlu geri bildirimler motivasyonlarını artırmaktadır. Ayrıca öğrencilere ulaşacakları hedefler sağlamak ve çabalarının karşılığında ödüllendirileceğiyle ilgili ilişkiler kurmak öğrencilerin motivasyon süreçlerini etkilemektedir (Schunk, 2012).

Öz Belirleme Kuramı (Kendi Kaderini Tayin Teorisi). Deci ve Ryan'ın (1985) ortaya koyduğu öz belirleme kuramı, davranışa neden olan güçle ilgili kapsamlı bir motivasyon sınıflandırması sunmaktadır. Bu kuram aynı zamanda okulla ilgili sonuçları açıklamak için kullanılan bir motivasyon kuramıdır (Gagne ve Deci, 2005). Deci ve Ryan,

bir kişinin içsel olarak bulunduğu eylemler karşısında dışsal bir ödül alması sonucu içsel motivasyonuna ne olacağı sorusuyla harekete geçmişlerdir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla geliştirilen öz belirleme kuramına göre motivasyon; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

İçsel Motivasyon. Bireylerin bir şeyleri ilginç veya eğlenceli buldukları için yapmalarına neden olan güçtür (Ryan ve Deci, 2000). Buna göre içsel motivasyon kişinin kendi isteğiyle yaptığı davranışlara yol açmaktadır. Deci ve Ryan (2002) içsel motivasyona dayanan davranışların, koşullardan ve pekiştireçlerden etkilenmek yerine içsel tatminden etkilendiğini belirtmektedir. Vallerand ve Ratelle'ye (2002) göre içsel motivasyon, akademik motivasyonun özerk bir biçimde sağlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Motivasyonla ilgili ilerleyen çalışmalar kavramın daha detaylı bir çerçevesini sunmaktadır. Vallerand vd. (1992) içsel motivasyona ilişkin üçlü bir sınıflandırma önermektedirler. Buna göre içsel motivasyon; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç şekilde gözlenmektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon; kişinin öğrenme aktivitelerinden zevk aldığı için davranışa yönelmek istemesini ifade eder. Örneğin, öğrencilerin yeni şeyler öğrenmekten zevk aldığı için kitap okumaları, bilmeye yönelik içsel motivasyondan kaynaklanmaktadır. Vallerand vd.'ne göre başarmaya yönelik içsel motivasyon; kişinin başarmaktan aldığı zevkle yaptığı akademik faaliyetlere kaynaklık etmektedir. Örneğin, öğrenciler zor akademik faaliyetleri başarmaktan hissettikleri tatmin nedeniyle okuldaki faaliyetlere katıldıklarında, başarmaya yönelik motive oldukları söylenebilir. Son olarak uyarılmaya yönelik içsel motivasyon, bireylerin fiziksel duyularını deneyimlemek için öğrenme faaliyetlerine katılma arzularına neden olmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin heyecanlı bölümlerden dolayı zevk duyarak kitap okuması uyarılmaya yönelik motivasyona sahip olduğunu göstermektedir.

Dışsal Motivasyon. Bir şeyleri yapma nedeninin araçsal bir değer taşıması anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Vallerand ve Ratelle, 2002). Dışsal motivasyon, içe yansıtma, özdeşleşme ve bütünleşme yoluyla içselleştirildiğinde kontrollü ve özerk olma

derecesine göre değişen dışsal motivasyon türleri ortaya çıkacaktır (Ryan ve Deci, 2000). Bu motivasyon türleri; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış dışsal düzenleme, özdeşleşmiş dışsal düzenleme, bütünleşmiş dışsal düzenlemedir. Ryan ve Deci (2009) bu dışsal motivasyon türlerinin öz belirleme düzeyine göre sıralandığını belirtmektedir. Dışsal düzenleme, motivasyonda öz belirlemenin olmadığı durumu belirtirken, bütünleşmiş dışsal düzenlemeye doğru öz belirlemeli motivasyon artmaktadır (Ryan ve Deci, 2009). Dışsal düzenleme bireyin davranış amaçlarının, bireyin dışındaki araçlarla kontrol edildiğini ne sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal motivasyonun diğer türleri, bireyin özerkliği üzerine aşamalı olarak inşa edilse de araçsal bir değer taşıması nedeniyle içsel motivasyondan ayrılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Yine de özerk olmaları nedeniyle özdeşleşmiş ve bütünleşmiş dışsal düzenleme ve içsel motivasyonlar, öğrencinin motivasyon kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Motivasyonsuzluk. z belirleme kuramına göre motivasyonun üçüncü türü motivasyonsuzluktur. Bu kavram, motivasyonun bir türü olsa da motivasyonun yokluğunu ifade eder. Ryan ve Deci (2000) bir davranışın gerçekleştirilmesine yönelik herhangi bir istek duymamayı ve amasızlığı motivasyonsuzluk olarak adlandırmaktadır. Vallerand vd.'ne (1992) göre motivasyonsuz davranış, içsel ve dışsal motivasyondan yoksun davranışlardır. Örneğin, bir öğrencinin okula neden geldiğini bilmemesi, okuldaki faaliyetleri anlamlandıramaması motivasyonsuzluktan kaynaklanmaktadır.

Deci ve Ryan'a (1985) göre motivasyonun anlaşılması için bireylerin gelişimi, büyümesi ve iyi oluşu için gerekli olan psikolojik ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özerklik, yetkinlik ve ilişkililik olmak üzere doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyaç bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). ğrenme ortamının öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılaması, içsel motivasyon sağlamalarına yol açmaktadır (Ryan ve Deci, 2018). Ancak ğrencilere bir konuda yetkinlik ve ilişkili olma fırsatı sunmayan öğrenme ortamları bulunabilir. Ryan ve Deci'ye (2018) göre öğrenciye çok az fırsat sunan öğrenme

ortamları dışsal motivasyonu desteklerken fırsat sunmayan öğrenme ortamları motivasyonsuzluğa yol açmaktadır.

Motivasyon, özerklik ve denetlenme derecesine göre özerk ve kontrollü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ryan ve Deci'ye göre kontrollü motivasyon kişinin kendi iradesiyle gerçekleşen davranışları değil istek ve ilgi duymadan zorlama yoluyla yapılan davranışların kaynağıdır. Özerk motivasyon ise kişinin ilgi ve önem duyduğu bir eylemi iradesiyle gerçekleştirdiği durumda ortaya çıkmaktadır (Close ve Solberg, 2008).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde performansları, merak etmeleri, öğrenmeye yönelik ilgi duymaları motivasyonla ilgili süreçlerdir. Örneğin, içsel motivasyona sahip bir öğrenci, derslere karşı ilgi ve merak duyan, bununla ilgili çalışmalar yapan bir öğrencidir. Ancak dışsal motivasyona sahip bir öğrenci, öğrenme sürecinde ödüller veya cezalar gibi nedenlerle çalışmalarını sürdürür. Motivasyonsuz bir öğrenci ise eylemleri ve sonuçları arasında olumlu bir ilişki göremedikçe beklentilerini ve isteklerini kaybedip akademik faaliyetlere katılmayı tamamen bırakabilir (Vallerand vd., 1992). Öğrencilerin daha özerk motivasyon biçimleri, daha olumlu akademik ve psikolojik sonuçlarla ilişkilendirildiği için okul bağlamında bu koşulların sağlanması faydalı olacaktır (Reeve vd., 2003). Ancak öğrencilerin dışlandığı, yeterli geri bildirim verilmeyen, ödül ve ceza yoluyla dış denetim sağlayan ve öğrenciye saygı ve ilgi gösterilmeyen akademik bağlamlar akademik motivasyonu engellemektedir (Ryan ve Deci, 2020). Bu nedenle eğitimcilerin, öğrenciler için öğrenmekten keyif alacağı bir bağlam yaratması oldukça önemli görülmektedir (Koenka, 2020).

Okula Katılım

Okula yönelik zayıf bağlar, öğrencilerin okuldaki öğrenme faaliyetlerine istek ve ilgi duymamasıyla ilişkili görünmektedir. Finn (1989) ilkökul ve ortaokul dönemlerinde başlayan okuldan geri çekilmenin, lise döneminde okul terkiyle sonuçlandığını belirtmektedir. Okula katılımı ilgili çalışmalar okul terkini önleme amacıyla yürütülen çalışmalara dayanmaktadır.

Okula katılım, öğrencilerin okula ve okulun diğer parçalarına aidiyet hissetmeleri, öğrenmeyle ilgili faaliyetlere istek ve aktif katılım, yüksek akademik başarı, okula devam etme ve tamamlama gibi birçok olumlu sonuçla ilişkilendirilmektedir (Finn ve Rock, 1997). Bu olumlu sonuçlar, öğrencinin okul terk etme riskini önleyebilecek niteliktedir.

Finn (1993) katılım kavramını ele alırken *engagement* ve *involvement* kavramlarını ve okula katılım ve öğrenci katılımı kavramlarını birbirinin yerine kullanmıştır. *Involvement*, bireylerin görevleri yerine getirilebildiği ancak sonuçları etkilemediği veya derinden bağlı olmadığı daha pasif bir rolü ima eder. Örneğin, ebeveyn katılımı okul etkinliklerine katılmayı veya ev ödevlerine yardımcı olmayı, ancak okulun hedeflerine derin bir duygusal bağlılık olmadan içermektedir. *Engagement* ise daha derin, daha aktif bir katılım biçimidir. Bireylerin sadece katılmadığını, aynı zamanda o faaliyete yatırım yaptıklarını ve sonuçlar hakkında endişeli olduklarını ifade eder. Örneğin, ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitim deneyimlerini geliştirmek için öğretmenlerle aktif bir şekilde iş birliği yapmalarını içermektedir. Ayrıca katılımı ilgili çalışmalar incelendiğinde, “*student engagement*” tanımlamasının okul veya sınıfla ilişkisi kurularak ele alındığı görülmektedir (Fullarton, 2002). Okula katılım ve öğrenci katılımı kavramları incelendiğinde öğrencinin, akademik çalışmalara ve ortama yönelik ilgisini, çabasını ve öğrenme ortamıyla ilişkilerinin vurgulandığı görülmektedir (Fredricks vd., 2004; Finn ve Zimmer, 2012). Okula katılım kavramının (school engagement) Türkçe literatürde “okula bağlılık” olarak ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır (Arastaman, 2006; Doğan, 2014). Ancak bağlılık (commitment) ve aidiyet hissetme (belonging) okula katılım sürecinde özdeşim kurmaya ilişkin, okulun önemli bir parçası olduğunu hissetme ve okulu kendi deneyimlerinin önemli bir parçası olarak görme gibi psikolojik bileşenleri içeren kavramlardır (Finn, 1993). Sonuç olarak literatürde katılımı ilgili kavramsal bir çeşitlilik olsa da okula katılımın, okuldaki ders ve ders dışı faaliyetlere katılmayı ve öğrencinin okula aidiyet hissetmesini içeren çok bileşenli bir yapı olduğu görülmektedir.

Newmann vd.'ne (1992) göre okula katılım, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve çabalarıyla gerçekleşir. Öğrenciler herhangi bir ödül karşılığında değil, içsel motivasyonla öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında yüksek düzeyde katılım göstermiş olacaktırlar. Ancak araştırmacılar öğrencilerin akademik faaliyetlere yönelik ilgisi ve çabası anlamına gelen katılımı, motivasyon kavramından ayırmaktadır. Martin, Ginns, vd. (2017) akademik motivasyon ve katılımın, yakından ilişkili ancak birbirinden farklı yapılar olduğunu belirtmektedir. Akademik motivasyon, öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden gözlemlenemeyen psikolojik faktörleri ifade ederken; okula katılım, akademik motivasyondan kaynaklanan davranışsal sonuçlardır.

Okula Katılım Modelleri

Okula katılımın, okula yönelik duygulara, okuldaki davranışlara ve öğrenmeye yönelik bilişlere odaklanan bir kavram olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okula katılım çeşitli modellerle ele alınmaktadır. Okula katılım araştırmalarının erken dönemlerinde, katılımı teşvik etmek ve terki azaltmaya yönelik, okul bağlamının rolünü odak noktasına alan modeller (Newmann, 1981); kişilerarası ilişkilerin dinamiğine ve temel psikolojik ihtiyaçlara odaklanan öz sistem modeli (Connell ve Wellborn, 1991); hem okul bağlamını hem de kişilerarası ilişkileri odağına alan katılım özdeşim modeli (Finn, 1989) gibi yaklaşımlarla okula katılımın yapısı açıklanmıştır. Ancak daha yeni modeller okula katılımın yapısını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Yeni dönemde okula katılım üç boyutlu (Fredricks vd., 2004) ve dört boyutlu (Appleton vd., 2006; Finn ve Zimmer, 2012) modellerle açıklansa da en yaygın kullanılan model Fredricks vd.'nin üç boyutlu modelidir. Mevcut araştırma kapsamında okula katılım, bu modele uygun olmakla birlikte, analizlerde üç boyut yerine toplam puan ele alınmaktadır.

Fredricks vd. (2004) erken dönem yaklaşımlarda okula katılımın yapısının belirgin bir şekilde ortaya koyulmadığı yönünde eleştirilerde bulunmaktadırlar. Bunun yerine, okula katılımı; çok boyutlu, kapsayıcı ve biçimlendirilebilir bir meta-yapı olarak ele almaktadırlar.

Bu yapı; davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç ayrı bileşen halinde ele alınmaktadır.

Davranışsal Katılım. Öğrencilerde davranışsal katılımın gerçekleşmesi için, okula yönelik olumlu davranışlar göstermenin ve kurallara uymanın yanı sıra olumsuz davranışlardan uzak durulması gerekmektedir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997). Ayrıca öğrencilerin okuldaki sosyal ve öğrenme faaliyetlerine gösterdiği ilgi, çaba, dikkat ve aktif katılım da davranışsal katılımın göstergelerinden biridir (Finn, 1993). Sonuç olarak davranışsal katılım gösteren öğrencilerin, okuldaki ders ve ders dışı faaliyetlere aktif katılım ve uyum gösterdiği ve disiplin sorunu yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Duygusal Katılım. Öğrencilerin sınıftaki ilgisi, hoşnutluğu ve olumlu duygularıyla gerçekleşmektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Finn (1989) duygusal katılımı, okulun bir parçası olarak önemli hissetme ve değer görme olarak tanımlamaktadır. Duygusal katılım gösteren öğrenciler okula, akademik faaliyetlere, öğretmenlerine veya arkadaşlarına yönelik olumlu duygular besleyebilmektedir (Fredricks vd., 2004). Kendisini okulun bir parçası olarak gören öğrencilerin yalnızca sosyal ilişkilere yönelik katılım göstermesi değil aynı zamanda başarılı olmak için çaba göstereceği düşünülmektedir. Finn, düşük duygusal katılım gösteren öğrencilerin, yabancılaşma duyguları nedeniyle okuldan ayrılma kararı verebileceklerini belirtmektedir.

Bilişsel Katılım. Bilişsel katılım, öğrenme sürecine yapılan bilişsel yatırımı ifade etmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin esnekliği, sıkı çalışmaları ve başarısızlıklarla olumlu bir şekilde baş etmeleri bilişsel katılımın göstergeleri arasında yer almaktadır (Connell ve Wellborn, 1991). Fredricks vd.'ne (2004) göre, bilişsel katılım gösteren öğrenciler, öğrenme sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu özellikler bakımından bilişsel katılım, içsel motivasyon gösteren öğrencilerin sergileyeceği davranışlar arasında görülmektedir.

Okula Katılımı Etkileyen Faktörler

Okula katılıma katkıda bulunan birtakım iç ve dış faktörler bulunmaktadır. İç faktörler, öğrencilerin duygu, davranış ve bilişlerini içerirken; akranlar, öğretmenler ve ebeveynler dış faktörler olarak okula katılımı etkilemektedir (Martins vd. 2022).

Öğrencilerin okulda gerçekleşen faaliyetlerde hissettikleri ve öğrenmeye yönelik motivasyonları okula katılımı etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2009). Öğrencilerin yetkinlik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenme ortamları içsel motivasyonlarının artmasına ve öğrenmenin gerçekleşmesine yol açmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler, okuldaki faaliyetlere karşı daha istekli ve okula katılımı yüksek öğrencilerdir (Ryan ve Deci, 2018).

Okul öğrenmenin gerçekleştiği akademik bir ortam olmanın yanı sıra arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği sosyal bir ortamdır. Öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin doğası okula ve sınıfa katılımı etkilemektedir (Lynch vd., 2013). Akranlarla olumlu ve güçlü ilişkiler yüksek düzeyde katılımı sonuçlanmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003). Bu durumun aksi de araştırmalarla ortaya koyulmaktadır. Archambault ve Dupéré (2016) akranları tarafından sözlü, fiziksel ve duygusal zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula düşük katılım ve akademik başarı göstereceklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin merkezinde, öğretmenler yer almaktadır. Öğrencilerin okula ve okuldaki faaliyetlere katılımı, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinden etkilenmektedir. Okulda kuralların adil bir biçimde uygulanması, öğretmenlerin destekleyici tutumları öğrencilerin okula katılımlarını artırmaktadır (Fredricks vd., 2004). Öğretmenlerle yakın, olumlu ve destekleyici ilişkiler, özellikle lise öğrencilerinde yüksek düzeyde okula katılımı, akademik başarıyı ve okula devamlılığı öngörmektedir (Quin, 2017; Roorda, Koomen, vd., 2011; Roorda, Jak, vd., 2017). Öğretmenlerle çatışma yaşayan öğrencilerin, davranışsal ve duygusal katılımlarının akranlarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir (Archambault ve Dupéré, 2016; Dotterer ve Lowe, 2011). Ayrıca öğretmenlerin dersi yürütme biçimleri, öğretim desteği sağlamaları, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde

bulundurmaları, öğrencinin okula katılımı üzerinde olumlu yönde etkiye sahiptir (Dotterer ve Lowe, 2011; Reyes, Brackett vd., 2012).

Ebeveynler, öğrencilerin okul dışında ve içinde yürüttükleri faaliyetlerin takibi ve desteğini yapmaktadırlar. Ebeveynlerin öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi ve destek sunması öğrencilerin okula katılımlarını artırmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003). Ayrıca ebeveynlerin sosyoekonomik durum ve kaynaklara erişim konusunda yaşadığı zorluklar, öğrencilerin duygusal zorluklar yaşamasına ve okula katılımın düşmesine neden olabilmektedir (Yang vd., 2018).

Okula Katılımın Etkilediği Faktörler

Fredricks vd. (2004) okula katılımı, okula çevreye ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığın gözlemlenebilir düzeyi olarak tanımlamaktadır. Okula katılımın gözlemlenen başlıca göstergeleri arasında okula devam etme, öğrenme süreçlerine aktif katılım, okula ait hissetme, okuldaki ders ve ders dışı faaliyetlere ilgi ve okula yönelik olumlu duygular yer almaktadır (Finn, 1993; Fredricks vd., 2004; Zimmerman, 1990). Bu durumda okula katılım gösteren öğrencilerin belirli kazanımlar elde edeceği düşünülmektedir. Yüksek düzeyde okula katılım gösterme yüksek düzeyde akademik başarıyla sonuçlanmaktadır (Fredricks vd. 2004; Newmann vd., 1992). Ayrıca okula katılım ve okul terki arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Finn, 1989).

Sonuç olarak öğretmenlerle olumlu ilişkiler, ebeveynlerden görülen destek ve öğrencilerin olumlu akran çevrelerinde bulunmaları öğrencilerin kendini okula ait hissetmesine, akademik faaliyetlere ilgi göstermesine ve okula devam etmesine katkı sağlamaktadır. Okula katılım, öğrencilerin akademik faaliyetlere aktif katılımı, okula devamlılığı ve okula aidiyet hissetmesi sonucu akademik başarıyı artırmakta ve okul terki bakımından önleyici bir özellik göstermektedir.

Öğretmen Adaleti

Öğretmen adaleti kavramını ele almadan önce adalet kavramına ilişkin bir bakış açısı sunulması yararlı olacaktır. Bu nedenle bu başlıkta önce adalet kavramının felsefedeki yeri hakkında bir giriş yapılmıştır. Ardından eğitimdeki adalet çalışmalarına dayanak sunan örgütsel adalet kavramı hakkında bilgi verilmiştir. Eğitimde adalet ve öğretmen adaleti kavramıyla ilgili çalışmalar sunulmuştur.

Adalet, tanımı üzerine fikir birliğine varılamamış bir kavram olmakla birlikte hukuk, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi pek çok farklı disiplin tarafından ele alınan bir konudur. Antik Yunan filozoflarından başlayarak adalete ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin, Platon'a göre adalet, insan ilişkilerinde mükemmellik ideali, iyilik, yasalara uyma isteği, hak ve ödevlerin uyumu anlamına gelir (Hamedi, 2014). Aristoteles de benzer şekilde adaleti, eşitliği teşvik etmeye ve sosyal hayatı düzenleyen ahlaki bir erdem olarak tanımlamaktadır (Maurya, 2021). Rawls'a (1958) göre ise adalet, temelde hakkaniyettir. Ancak Rawls adalet için karşılanması gereken iki koşuldan söz etmiştir. Bunlardan ilki, herkes için aynı ve eşit temel özgürlüklere sahip olunması gerektiğidir. Eşitsizlikleri gidermek için gereken diğer adalet koşulu ise adil fırsat eşitliği ve faydanın dezavantajlı konumdakilere sağlanmasıdır. Sonuç olarak adaletin tek bir tanımı yapılamamakla birlikte, adalet hakkında toplumsal düzen ve bireyler arası dengeyi sağlayan, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerini içeren bir kavram olduğu söylenebilir.

Örgütsel Adalet

Colquitt vd.'ne (2005) göre adalete ilişkin açıklamalar olması gerekeni değil, bireylerin algılama biçimini vurgulamaktadır. Bu yüzden adalet kavramını anlayabilmek için insanların neyi adil olarak algıladıklarını anlamak gerekmektedir. İnsanların adalet algılarını anlamaya yönelik çalışmalar, felsefe dışında sosyoloji ve psikolojinin de konusu olmuştur. Walzer (1983) toplumun farklı iş, eğitim ve aile gibi adalet alanlarına bölünebileceğini öne sürmektedir. İş alanında ortaya çıkan örgütsel adalet, çalışanların işlerinde adil muamele

görüp görmediklerini nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmelerin işle ilgili diğer değişkenler üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Colquitt vd. örgütsel adaletin, dağıtıcı, süreçsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç biçimde gözleneceğini belirtmektedir. Örgütsel adaletin, üç boyutuna ek olarak başka boyutları olduğunu ileri süren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Greenberg (1993) etkileşimsel adaleti, kişilerarası ve bilgisel adalet olmak üzere iki alt boyutta ele almaktadır.

Dağıtıcı adalet, belirli bir işlemin sonuçlarının adil olduğuna ilişkin algıları ifade etmektedir (Deutsch, 1979). Bireylerin dağıtıma ilişkin adalet algılarının oluşması için eşitlik (equality) hakkaniyet (equity) ve ihtiyaç (need) ilkelerine göre kaynakların dağıtılması gerekmektedir (Deutsch, 1975). Süreçsel adalet, kaynakların dağıtımıyla ilgili karar alma süreçlerinin adil olarak algılanmasıdır (Leventhal, 1980). Örgütsel adaletin son boyutu etkileşimsel adalet ise insanların karar alma veya uygulama süreçlerinde kişilerarası iletişimine ve davranışlarına yönelik adalet algıları olarak tanımlanmaktadır (Bies ve Shapiro, 1987). Greenberg'in (1993) etkileşimsel adaletin alt boyutu olarak gördüğü kişilerarası adaleti, karar vericilerin samimi ve saygılı muameleleriyle; bilgisel adaleti ise karar verme sürecinde dürüstlük ve gerekçelendirmeyle ilişkilendirmiştir. Etkileşimsel adalet, süreçsel adaletin sosyal bir yönü ve bireylerin verilen kararlar hakkında daha iyi hissetmesine yardım eder (Greenberg, 1993). Örgütsel adaletin boyutları aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

Dağıtıcı Adalet. Dağıtıcı adalet kavramı ilk kez Homans (1961) tarafından ortaya atılmıştır. Homans'a göre başkalarıyla yapılan alışveriş ilişkisinde elde edilen ödülün, maliyetle orantılı olması gerekmektedir. Dağıtım adaleti sağlanmadığında, maliyetin karşılığını alamayan insanlar tepki gösterebilmektedir. Homans'ın ardından Blau (1964) karşılıklı ilişkilerde beklentilerin adalet algısını etkileyeceğini belirterek hakkaniyet teorisini genişletmiştir. Blau'ya göre beklentilerden elde edilen fayda, diğerlerinin faydalarıyla karşılaştırılarak memnuniyeti etkilemektedir. Adams (1965) dağıtıcı adaleti, sonuçların dağılımında hakkaniyetin olması olarak tanımlamaktadır. Adams bireylerin elde ettikleri

sonuçları diğerlerinin sonuçlarıyla karşılaştırarak adalete ilişkin bir algıya sahip olduklarını ileri sürmektedir. Ancak bu durum bireylerin eşitsizliklere odaklanması sonucu gerilime yol açmaktadır. Dağıtıcı adaletin ilkelerine yönelik zamanla yaşanan gelişmeler sonunda Deutsch (1975) dağıtıcı adaletin eşitlik, hakkaniyet ve ihtiyaç olmak üzere üç ilkeyle sağlandığını belirtmiştir. *Eşitlik* kaynağın herkese eşit dağıtılması, *hakkaniyet* katkıya göre dağıtılması, *ihtiyaç* ise daha fazla ihtiyacı olana daha fazlasının verilmesidir.

Süreçsel Adalet. Adaletin diğer bir boyutu olan süreçsel adalet ise dağıtıcı adalet ile ilişkilidir. Bireyler sonuçların dağılımıyla ilgilenmenin yanı sıra bu sonuçlara yol açan karar alma süreçlerinin adilliyiyle de ilgilenirler. Bir sonucun neden ve nasıl ortaya çıktığıyla ilgili adalet algısı süreçsel adalet olarak tanımlanır (Leventhal, 1980). Leventhal'a göre süreçsel adalet, dağıtıcı adaletten "adil dağıtım kararları" olarak ayrılmaktadır ve bireylerin prosedürleri adil kabul edebilmesi için tutarlılık, önyargıları bastırma, doğruluk, düzeltilebilirlik, temsil edilebilirlik ve etiklik kurallarına uygun bir şekilde kararların alınmasını gerektirmektedir. Leventhal'a göre *tutarlılık*, dağıtım süreçlerinin kişiler arasında ve zaman içinde tutarlı olması anlamına gelmektedir. *Önyargıları bastırma*, kişisel çıkarlar ve önyargıların sürecin her noktasında engellenmesiyle mümkündür. *Doğruluk*, tahsis sürecinin mümkün olduğunca çok sayıda iyi bilgi ve görüşe dayandırılması gerektiğini belirtir. *Düzeltilbilirlik*, dağıtım sürecinde alınan kararların değiştirilmesi ve geri alınması için fırsatların olmasıdır. *Temsil edilebilirlik*, bireylerin dağıtım sürecinde uygulanan usule ilişkin tüm aşamalarda kaygılarının, değerlerinin ve bakış açılarının yansıtılması gerektiğine dayanmaktadır. *Etiklik*, temel ahlaki ve etik değerlerle uyumlu olmasıdır.

Etkileşimsel Adalet. Etkileşimsel adaletin ortaya çıkışı, Leventhal'ın (1980) insanlarla çekişmeler yaşanırken veya insanları reddederken kullanılan üsluba yönelik birtakım farkındalıklar oluşturmasıyla başlamaktadır. Kavramı asıl ortaya koyan Bies ve Moag (1986) olmuştur. Etkileşimsel adalet, çatışma veya çözüm sürecinde otorite tarafından gösterilen muameledeki iletişim ve davranış biçimine yönelik adalet algısını ifade eder (Bies ve Shapiro, 1987). Etkileşimsel adaletin görülebilmesi için Bies ve Moag

tarafından dört kural belirlenmiştir. Buna göre kişilerarası muamelelerde otoritenin; kuralları uygularken kişileri yanıltmaktan kaçınarak açık, dürüst ve samimi iletişim kurması *doğruluk*; karar verirken sürece ve sonuçların nedenlerine dair yeterli açıklamayı yapması *gerekçelendirme*; bireylere onur kırıcı davranmaktan kaçınması *saygı* ve uygunsuz sorular sormaması ve önyargılı davranış ve ifadelerden kaçınması *uygunluk* kurallarına göre davranması etkileşimsel adaletin görülebilmesini sağlar.

Eğitimde Adalet

Eğitimde adalet, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (1948) yer alan eğitim hakkıyla ilgili maddelerde vurgulanmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) T.C. Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanununda sosyoekonomik düzey, cinsiyet, ırk, din gibi özelliklere yönelik ayrımcılık yapılmaması ve toplumun tümünü kapsayan bir eşitlik vurgusu yapılmaktadır. Bu yasal düzenlemelere göre adaletin sağlanması için herkese eşit muamele etmek yerine, imkânlar sunulurken bireylerin koşulları göz önünde bulundurularak sonuca ulaşma konusunda eşit fırsat verilmelidir. Eğitimde adaletin sağlanması yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış olsa da uygulamada bu düzenlemelere uygun davranılması önemli görülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) eğitimle ilgili gelişmeler hakkında küresel düzeyde inceleme yaptığı Küresel Girişimcilik İzleme raporunda eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması konusunda öğretmenlerin kilit bir role sahip olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Eğitimde adaletle ilişkin çalışmalar yaygın olarak sınıftaki adaleti ele almaktadır (Berti, Molinari vd., 2010; Chory-Assad, 2002; Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Horan vd., 2010; Molinari vd., 2013).

Eğitimde Dağıtıcı Adalet. Eğitimde dağıtıcı adalet, öğrencilerin aldıkları notların adil olarak dağıtımına ilişkin öğrenci algısı olarak ele alınır. Notların adaletli dağıtılması ve buna ilişkin algı, öğrencilerin motive olması, aile, sınıf arkadaşları ve önemli olan diğer kişilerin tepkileri, gelecekte arzulanan eğitim ortamı ve mesleğe girme şansı gibi pek çok sonuca yol açması nedeniyle önem göstermektedir (Deutsch, 1979).

Sussman'a (1975) göre, öğrenciler girdileri ve çıktılarını diğerlerinin girdi ve çıktılarıyla karşılaştırarak bir adalet algısına varırlar. Buna göre öğrencilerin, gösterdikleri performansı (girdi) ve aldıkları notları (çıktı) diğerlerinin performans ve notlarıyla kıyaslayarak öğretmenin adilliğiyle ilgili bir karara varabilir. Eğitimde dağıtıcı adalet, olumlu ve olumsuz sonuçların adil olarak dağılmasıdır (Rasooli vd., 2018). Okulda en sık dağılan kaynaklar arasında öğretmenin dikkati, verdiği notlar, ödüller ve cezalar sayılabilir. Dağıtıcı adalete ilişkin sonuçlar veren çalışmalar incelendiğinde ceza, performansın değerlendirilmesi ve öğretmenin zaman ayırması (Berti, Mameli, vd., 2016; Čiuladienė ve Račelytė, 2016; Fan ve Chan, 1999; Gorard, 2012; Israelashvili, 1997; Robbins ve Jeffords, 2009) konularında öğrencilerin adaletsizlik yaşadıkları görülmektedir.

Eğitimde Süreçsel Adalet. Eğitimde süreçsel adalet okul yönetimi, öğretmen gibi otoritelerin kuralları ve disiplin uygulamalarına ilişkin adalet algılarını ifade etmektedir. Sınıfta içi adalet kapsamında süreçsel adalet, sınıftaki sonuçların dağılımına yol açan süreçlere odaklanır (Rasooli vd. 2018). Okulda süreçsel adaletin sağlanması için süreçsel adaletin ilkeleri kapsamında; öğretmenlerin tutarlı davranmaları, karar verirken önyargılı davranmamaları, öğrenciler hakkında karar verirken doğru bir karar vermek için çabalamaları, aldıkları hatalı kararları düzeltebilmeleri, öğrencilerin bakış açılarını yansıtan kararlar almaları ve etik davranmaları gerekmektedir. Chory-Assad'a (2002) göre öğrenciler sınıftaki kararların alınma şeklinin adilliğiyle ilgili değerlendirme yaptıklarında süreçsel adalete ilişkin bir yargıda bulunurlar. Öğrencilerin adalet deneyimlerinde süreçsel adalete ilişkin sonuç veren çalışmalara göre söz hakkı, sözünü tutma, tutarsızlık, suçlama, önyargılı karar verme (Bempechat vd., 2013; Čiuladienė ve Račelytė, 2016; Fan ve Chan, 1999; Horan vd., 2010; Morrison, 2018; Robbins ve Jeffords, 2009; Schmidt vd., 2003) konularında öğrenciler adaletsizlik yaşamaktadır.

Eğitimde Etkileşimsel Adalet. Eğitimde etkileşimsel adalet öğretmenlerin, kişilerarası davranışlarında ve öğrencilerinde iletişimde ne kadar adil olduğunun değerlendirilmesini içerir (Chory-Assad ve Paulsel, 2004). Etkileşimsel adalet, öğretmen

öğrenci ilişkilerinin saygılı ve dürüst olduğu durumlarda gözlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin iletişimlerinde önyargılı ifadelerden kaçınmaları ve karar alma süreciyle ilgili şeffaf olmaları da öğrencilerin etkileşimsel adalet algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Etkileşim adaletiyle ilgili sonuç veren çalışmalara göre öğrenciler kaba davranışlar, kötü muamele, etnik köken bakımından ayrımcılık, cinsiyet ayrımcılığı ve önyargılı davranışlar (Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Horan vd., 2010; Israelashvili, 1997; Myhill ve Jones, 2006; Tomul vd., 2012) konularında adaletsizlik yaşamaktadır.

Eğitimde adaletle ilgili çalışmaların, örgütsel adaletin boyutlarını temel aldıkları görülmektedir. Örgütsel adalet iş alanında ortaya konmuştur ancak öğretmen ve öğrenciler arasında, iş veren ve çalışan ilişkisinden, daha farklı ilişkiler bulunduğu açıktır. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde her ne kadar dağıtıcı, süreçsel ve etkileşimsel adaletle ilişkin deneyimler yaşansa da bu deneyimlerin iç içe geçtiği durumlar bulunmaktadır. Örneğin, iki öğrencinin anlaşmazlık yaşadığı bir durumda, öğrencileri dinlemeden, biri hakkında disiplin cezası verilmesinde üç boyuta ilişkin adaletsizlik görülmektedir. Öğrenciyi dinlememek, süreçsel; haksız ceza vermek, dağıtıcı ve gerekçe sunmadan karar verilmesi, etkileşimsel adaletle ilişkin ihlalleri içermektedir. Benzer şekilde, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi olmadan hem dağıtım kararları hem de süreç boyutuna ilişkin yaşantılar söz konusu olamaz. Bu durumda adaletin boyutlarını birbirinden ayıran ölçek maddeleri yazmak ve bu boyutları ayrı ayrı puanlamak mümkün görünmemektedir. Ayrıca örgütsel adaletin boyutlarıyla ilgili geliştirilen Sınıfta Dağıtıcı Adalet, Sınıfta Süreçsel Adalet ve Sınıfta Etkileşimsel Adalet Ölçeklerinde, öğretmen adaletine ilişkin ifadeler yerine, örneğin, “ders konularının programı hiç adil değil/son derece adil” veya “eğitmenin öğrencilerin görüşlerini nasıl dikkate aldığı hiç adil değil/son derece adil” şeklinde anlaşılması güç ve içerik hakkında sınırlı fikir veren ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenlerle öğretmen adaletini ele alırken örgütsel adaleti temel almak yerine, okullardaki adalet deneyimlerini yansıtan bir çerçeve çizilmesi daha yararlı olacaktır.

Öğretmen Adaletine Yönelik Yaklaşımlar. Öğretmen adaletine ilişkin öğrenci algılarını farklı yaklaşımlarla ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar adalet deneyimlerini değerlendirirken öğretmen ve öğrenciye odaklanma biçimine göre değişmektedir. Peter vd.'ne (2012) göre öğretmen adaletiyle ilgili üç yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki “o, onlara” yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda belirli bir öğretmenin genel olarak öğrencilerine davranış biçimiyle ilgili adalet deneyimleri ortaya çıkmaktadır. Chory-Assad ve Paulsel (2004) Wendorf ve Alexander (2005) ve Chory (2007) tarafından yürütülen çalışmalar öğrencilerin öğretmen adaleti deneyimlerini “o, onlara” yaklaşımıyla ele almışlardır. Daha anlaşılır olması için bu çalışmalarda kullanılan ölçek maddelerinden örnek verilebilir. Örneğin Chory, öğrencilerin etkileşimsel adalet algılarını belirlemek için geliştirdiği ölçekte eğitmenin öğrencilere davranış şeklinin ne kadar adil olduğunu sormuştur. Wendorf ve Alexander, öğrencilerin bireysel ve sınıf düzeyinde adalet algılarını belirlemek için oluşturduğu ölçeklerde “Bu eğitmen öğrencilerle uygun ve adil bir şekilde etkileşim kurmuştur.” benzeri maddeler kullanmıştır. Her iki çalışmada da belirli bir öğretmenin öğrencilere nasıl davrandığına odaklanılmaktadır. Peter vd.'nin bahsettiği ikinci yaklaşım “onlar bize” yaklaşımında öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarını hem kendilerine hem sınıf arkadaşlarına karşı adalet ve sınıf iklimi bağlamında ele alır. Gorard'ın (2012) çalışmasında yer alan “Öğretmenlerin favori öğrencileri vardı.” maddesi ve benzer diğer maddeler “onlar bize” yaklaşımına uygun görünmektedir. Ancak bu çalışmada Peter vd.'nin bahsettiği üçüncü yaklaşım olan “onlar bana” yaklaşımına örnek olabilecek ölçek maddeleri de bulunmaktadır. “Onlar bana” yaklaşımında öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin kendilerine yönelik öznel deneyimlerine göre adalet bağlamında ele alınır (Peter vd., 2012). Onlar bana yaklaşımını uygulayan araştırmalardan Dalbert ve Stoeber'in (2002) çalışmasında yer alan “Öğretmenlerim genellikle bana adil davranırlar.” ölçek maddesi öğrencilerin öznel adalet deneyimlerine odaklanmaktadır. Öğretmen adaletini sınıftaki adaletin ötesine taşımak ve öğrencilerin yalnızca kendileriyle ilgili değil tüm öğrencilerle ilgili öğretmen adaleti algılarını belirlemek amacıyla mevcut araştırma

kapsamında geliştirilen öğretmen adaleti ölçeği için “onlar bize” yaklaşımı uygun görünmektedir.

Öğretmen Adaleti. Öğretmen adaleti, öğrencilerin bireysel ve öznel olarak, öğretmenlerin kendilerine karşı davranışlarında yaşadıkları adalet olarak tanımlanmaktadır (Dalbert ve Stoeber, 2006). Öğretmen ve öğrenci ilişkileri sadece sınıftaki deneyimlerle sınırlı olmamakla birlikte bu ilişkinin kalitesi, öğrenciyi pek çok yönden etkileyebilmektedir. Allen vd.'ne (2021) göre, öğrencilerin öğretmen adaleti algısı ise olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisinin koşulları arasında görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerine dair olumlu algıları, okula katılımın en güçlü yordayıcısı olarak görülmektedir.

Öğretmen Adaletinin Sonuçları. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisinde adil davranışların, öğrencilerde yol açtığı sonuçları akademik ve psikolojik olarak ikiye ayırmak mümkündür. Öğretmen adaletinin akademik sonuçları arasında; akademik başarı (Kazemi, 2016; Molinari vd., 2013) okul terki (Peguero ve Bracy, 2015) okula katılım (Berti, Molinari vd., 2010; Fatou ve Kubiszewski, 2018; Jiang vd., 2018; Konold vd., 2017; Mameli, Grazia vd., 2022; Molinari vd., 2013; Molinari ve Mameli, 2018; Peter ve Dalbert, 2010) ve akademik motivasyon (Helm vd., 2020; Kazemi, 2016; Molinari vd., 2013; Molinari ve Mameli, 2018; Peter ve Dalbert, 2010; Zhao ve Chang, 2019) yer almaktadır. Öğretmen adaletinin öğrencide yol açtığı psikolojik sonuçlar arasında ise adil dünya inancı (Jiang vd., 2018; Peter ve Dalbert, 2010; Thomas vd., 2019) zorbalığa uğrama riski (Zhao ve Chang, 2019) öğretmene yönelik öfke ve saldırganlık (Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Horan vd., 2010; Mameli, Grazia vd., 2022) akran saldırganlığı (Konold vd., 2017) iyi oluş (Pretsch vd., 2016) ve hayal kırıklığı (Horan vd., 2010) yer almaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adaletinin öğrenciler üzerindeki etkileri incelendiğinde adaletli öğretmenlerin, öğrencilerini akademik açıdan destekleyen, başarılarını artıran, akademik ve psikolojik açıdan güven sağlayan, çaba göstermesine katkı sağlayan, adalete olan inancını güçlendiren, öğrenmeye ve okula yönelik ilgilerini artıran öğretmenler olduğu görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracı rolü, öğrencilerin algıladıkları öğretmen adaletine göre incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada ele alınan değişkenlerin birbiriyle ilişkilerini ele alan çalışmalar başlıklar halinde sunulmaktadır.

Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı

Liu ve Hou (2017) daha önceki araştırmalarla içsel motivasyon ve akademik başarı arasında karşılıklı bir ilişki ortaya koyulduğundan, diğer motivasyon türleri ve akademik başarı arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yürütülen bir ulusal eğitim boylamsal çalışmasının verileri kullanılmıştır. Bu boylamsal çalışmada 1988'den başlayarak ikişer yıl arayla 8, 10 ve 12.sınıflardan, %53.2'si kız olmak üzere toplam 1052 öğrenciden veriler toplanmıştır. Yazarlar, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan eksik olanları hariç tutarak 8674 yanıt üzerinden analizler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ilk dalgadaki yüksek içsel motivasyonun sonraki matematik başarısı üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin matematik başarısı ve sınava girmeye yönelik motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Kriegbaum vd. (2018) okul başarısı üzerinde zekâ ve motivasyonun etkilerini ortaya koymak amacıyla bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada zekâ ve motivasyonu birlikte ele alan 74 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar, okul başarısının genel not ortalamaları veya belirli derslerden alınan notlarla temsil edildiği; zekanın standart zekâ testleriyle ölçüldüğü; motivasyonun standart motivasyon test ve maddeleriyle belirlendiği ve ilkokuldan başlayıp liseyi dâhil eden çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmalar 1953-2016 yılları arasında yayınlanan ve henüz yayınlanmamış dört çalışmadan oluşmaktadır. Çalışmaların örneklem büyüklükleri 44 ile 25.875 arasında değişmekte, örneklemdeki kız öğrencilerin oranı %51'dir. Araştırmada, 23 ülkeden

çalışmalara yer verilmiş bununla birlikte çoğunlukla Almanya'da yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Bulgulara göre, zekâ ve motivasyonun okul başarısını öngörmede güçlü değişkenler olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak motivasyonun görece daha düşük etkisi olduğu belirtilmiştir. Çalışmada sınıf düzeyi, okul türü, cinsiyet ve ülkelerin herhangi bir farklılaşmaya etki etmediği görülmüştür.

Steinmayr, Weidinger vd. (2019) akademik başarıyı yordayan motivasyonel yapıları incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada ele alınan motivasyonel yapılar arasında öz yetenek kavramı, görev değerleri, hedef yönelimleri ve başarı motivasyonları yer almaktadır. Araştırmanın örneklemi, yüksek akademik bölümden gelen 11 ve 12.sınıftaki 345 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %58'i kız ve çoğunluğun sosyoekonomik düzeyleri orta ve yüksektir. Bulgulara göre öğrencilerin araştırmaya dâhil edilen üç alanda da akademik başarılarının en güçlü belirleyicisi öz yetenek kavramı olarak belirlenmiştir. Araştırmada hedef yönelimleri hariç diğer tüm motivasyonel yapıların öğrencilerin notlarıyla anlamlı ve orta düzeyde ilişki gösterdiği görülmüştür.

Toste vd. (2020) okul öncesinden 12.sınıfa kadar olan bir örnekleme motivasyon ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmada hakemli yayınlanmış 132 makale ele alınmıştır. Araştırmaya 1964 ile 2018 yılları arasında İngilizce yayınlanan makaleler dâhil edilmiştir. Ele alınan çalışmalar 28 ülkede yürütülmüş çalışmalar olmakla birlikte makalelerde en yaygın ülke ABD'dir. Bulgulara göre motivasyon ve okuma başarısı arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Bu ilişkilerin, okul düzeyine göre farklılaştığı ve en yüksek ilişkinin lise öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Motivasyon ve okuma başarısı arasında karşılıklı ilişkiler incelendiğinde motivasyonun okuma başarısını yordama ilişkisinin daha güçlü olduğu ortaya koyulmuştur.

Datu ve Yang (2021) akademik tersliklerin üstesinden gelme ve akademik başarı arasındaki ilişkide akademik başarının aracı rolünü incelemiştir. Araştırma, kırsal bir bölgedeki özel bir lisede öğrenim gören ve yaşları 11-17 arasında değişen 393 lise

öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %57'si kız olmakla birlikte, lisedeki tüm sınıf seviyelerinden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bulgular, akademik başarı üzerinde özerk motivasyon yoluyla akademik tersliklerin üstesinden gelmenin dolaylı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, içsel motivasyonun akademik başarıyla ilişkilendirebileceğini belirtmişlerdir.

Lohbeck vd. (2022) akademik motivasyonun, benlik kavramı ve akademik başarı ile ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmada örneklem grubunu, ilki 8 ile 17 yaşları arasında ve diğeri 8 ile 18 yaşları arasında toplam 1463 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematik ve Almanca derslerine ilişkin motivasyonları, akademik benlikleri ve başarıları ölçülmüştür. Bulgulara göre öz belirlemeli ve içsel motivasyonun akademik başarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, dış motivasyon ve içe yansıtılmış motivasyonun akademik başarıyla negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Reyes, Fernandez vd. (2022) ergenlerin akademik motivasyonunu belirlemek amacıyla geliştiren Ergen Akademik Motivasyon Ölçeği'nin (Adolescents' Academic Motivation Scale [AAMS]) ilk geçerlik çalışmasını yaptıkları araştırmalarında, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi de incelemişlerdir. Araştırma devlet okulu, özel ve sözleşmeli okullara giden ortalama 14.73 yaşta, 1712 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akademik başarının, akademik motivasyon için önemli bir yordayıcı olduğu ortaya koyulmuştur.

Sonuç olarak, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların bulguları, akademik motivasyonun başarıyı tahmin eden önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca motivasyon ve başarı arasındaki ilişkide, başarının motivasyon üzerinde etkisi olduğunu gösteren bulgular, motivasyon ve başarının karşılıklı etkileşim gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmada, akademik motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesinin, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Akademik Motivasyon ve Okula Katılım

Martin, Ginns vd. (2017) motivasyon ve katılımın yapıları arasında uyum ve farklılaşmayı araştırmak amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada 2010 ve 2011 yıllarında iki ayrı örneklemden veriler toplanmıştır. Ana örneklem, lisedeki tüm sınıf düzeylerinden %57'si erkek toplam 5432 öğrenciden oluşmaktadır. Yan örneklem ise 8.sınıf ve lisedeki tüm sınıf düzeylerinden, cinsiyet oranları ana örneklemele aynı 2002 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları ilk olarak motivasyon ve katılımın faktörlerinin birbirinden ayrıldığını ve iki ayrı yapı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin yaşı arttıkça motivasyon ve katılımlarının azaldığı görülmektedir. Son olarak motivasyon ve katılım arasındaki tahmin ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar, uyumlu katılımın yalnızca uyumlu motivasyonu; uyumsuz katılımın ise hem uyumsuz hem uyumlu motivasyonu tahmin ettiğini göstermiştir. Ancak motivasyonun iki türü de katılımı daha güçlü bir biçimde yordamaktadır. Sonuç olarak motivasyonun katılım için itici bir güç olduğu ortaya konulmuştur.

Taş vd. (2019) ortaokul öğrencilerinde algılanan öğretmen desteği ile fen dersine katılım arasındaki ilişkide motivasyonun aracı rolünü incelemişlerdir. Örnekleme yer alan öğrencilerin %52'si erkek olmak üzere ortaokulun tüm sınıf düzeylerinden toplam 1006 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma bulguları motivasyonel yapıyı oluşturan görev değeri ve akademik benlik kavramının, katılımın tüm alt boyutlarıyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Descals-Tomas vd. (2021) üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme öğretmen ve aile desteğinin öğrencilerin katılımı üzerindeki etkisini ve motivasyonun aracı rolünü incelemişlerdir. Örneklem, %85'i kız ve 19 ile 48 yaşları arasında 267 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgulara göre olumlu başarı hedefleri ile davranışsal katılımın dikkat, ısrar ve özveri göstergelerinin tümünde pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Ayrıca kaçınma başarı hedefleri ile davranışsal katılım arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bedi (2023) çevrimiçi eğitim ortamında öğrenci katılımının altında yatan faktörleri araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma COVID-19 pandemi döneminde, 86 öğretim üyesi ve 342 öğrenciden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %92'si 18 ile 25 ve öğretim üyeleri 36 ile 64 yaşlar arasındadır. Her iki grupta da kadın katılımcıların oranı daha fazladır. Bulgular, öğrenmeye yönelik motivasyonun ve öz yeterliğin öğrenci katılımıyla pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz yeterlik, öğrenme motivasyonu ile katılım arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir.

Dierendonck vd. (2023) akademik motivasyon ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla üç ülkede yürütülen bir eğitim araştırmasının 2017-2018 yıllarında elde edilen verilerini kullanmıştır. Araştırmada 7.sınıftan 12.sınıfa kadar %50'si kız olmak üzere toplam 4047 öğrenciden toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulgular, motivasyonun genel katılım üzerinde yüksek düzeyde ve bilişsel katılım için orta düzeyde; ancak davranışsal katılım ve duygusal katılım bakımından daha düşük düzeyde tahmin gücü olduğunu göstermiştir. Ayrıca motivasyonsuzluk ve belirlenmiş dışsal motivasyonun öğrenci katılımıyla negatif yönde ilişkileri olduğu belirlenmiştir.

Prakasha vd. (2023) COVID-19 pandemisinde çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonları ve katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme 14 ile 23 yaşları arasında lisans, lisansüstü ve diğer okullarda eğitim gören 600 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgular, öğrencilerin genel içsel motivasyonları ile katılımları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyonu içeren ilgi duyma, yeterlilik algısı ve seçim algısı alt boyutlarında katılımın pozitif yönlü güçlü ilişkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca içsel motivasyonun baskı alt boyutunun, öğrenci katılımıyla negatif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, akademik motivasyon ve okula katılım arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların bulguları incelendiğinde motivasyonun okula katılımı tahmin etmede güçlü bir etkisi olduğu görülmektedir. Ancak hem motivasyonun hem katılımın bazı alt boyutlarında aynı etki görülmemiştir. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarının özerklik derecelerinin

farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin motive olmaları dışarıdan kontrol edildiğinde katılım göstermedikleri görülmektedir. Ayrıca motivasyon ve katılım arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bulgulara da rastlanmaktadır. Bu araştırmanın, motivasyon ve katılım arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okula Katılım ve Akademik Başarı

Boutakidis vd. (2014) iki farklı etnik kökenden ortaokul öğrencileri arasında katılım ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Latin kökenli gençlerin risk altında olması gerekçesiyle bu öğrenciler, diğer grupla karşılaştırılmıştır. Araştırmada %61'i Latin kökenli ve %39'u Latin kökenli olmayan, yaş ortalaması 13.5 ve %64'ü kız öğrenci olmak üzere 61 öğrenci yer almaktadır. Bulgular, Latin kökenli öğrencilerin başarılarının diğer gruptan anlamlı derecede düşük olduğunu ancak katılım bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca iki grup karşılaştırıldığında, yalnızca Latin kökenli öğrencilerde yüksek katılım daha yüksek notlarla ilişkilendirilmiştir.

Chase vd. (2014) lise öğrencileri arasında okula katılım ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada gençlik gelişimiyle ilgili yürütülen bir araştırmanın verileri kullanılarak iki zaman dalgası için boylamsal analizler yapılmıştır. Analizler için 10.sınıftan 12.sınıfa kadar %69'u kız olmak üzere toplam 710 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bulgular, 10.sınıf davranışsal katılımın 12.sınıf başarısını ve 10.sınıf duygusal katılımın 11.sınıf başarısını tahmin ettiğini göstermiştir. Bulgulara göre not ortalaması ve katılım arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Öğrencilerin 10.sınıf not ortalamaları, 12.sınıftaki tüm katılım boyutlarını ve 11.sınıftaki bilişsel katılımı yordamaktadır.

Lei vd. (2018) okula katılım ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılım ve başarı arasındaki ilişkiyi ele alan ve 2003-2015 yılları arasında yürütülen 69 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan 196473 katılımcının toplam öğrenci katılım oranı %14.31,

davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımları sırasıyla %45.2, %24.76 ve %15.73'tür. Bulgular, genel öğrenci katılımı ve katılımın tüm alt boyutları ile akademik başarı arasında orta derecede pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Böheim vd. (2020) davranışsal katılımın somut bir göstergesi olarak el kaldırma davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini matematik ve fen sınıflarından, yaşları ortalama 14.35 ve %50'si kız olan toplam 266 lise öğrencisi ve 14 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ortalama 6.11 yıl ve %65'i kadındır. Öğrencilerin el kaldırma davranışını araştırmak için ders döneminin başlangıcından iki ay sonra ve bu kayıttan altı ay sonra olmak üzere iki ayrı zamanda, bir ders saati video ile kayıt altına alınmıştır. Video kaydının ardından öğrenciler, derslerine ilişkin genel deneyimleri, öğretmenden destek ve bilişsel stratejilerle ilgili bir anket doldürmüşlardır. Öğrencilerin akademik başarısı ise ders döneminin sonunda toplanmıştır. Öğretmen desteği ve bilişsel stratejiler akademik başarıyı tahmin etmemektedir. Öğrencilerin akademik başarısı yalnızca davranışsal katılımın göstergesi olan el kaldırma davranışı tarafından yordanmıştır. Ayrıca el kaldırma davranışı, öğretmen desteği ve başarı arasındaki ilişkide aracı bir etki göstermiştir.

Garcia- Martinez vd. (2021) üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve dayanıklılık ile akademik başarı ve yaşam kalitesi arasında okula katılımın aracı rolünü incelemiştir. Araştırma, ortalama 21.5 yaş, %88'i kız olmak üzere toplam 427 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, duygusal zekâ ve dayanıklılığın akademik performansı akademik katılımın aracılığıyla etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu ilişkide katılım, tam aracı etki göstermektedir.

Lardy vd. (2022) üniversite öğrencilerinin akademik başarısı ile geçmiş akademik performansları ve öğrenci katılımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada 2014-2015 yılının ikinci döneminde eğitim gören, %70'i genel lise, %26'sı teknik ve %4'ü mesleki diplomaya sahip ve %65'i erkek ve yaşları ortalama 18.4 olan 748 üniversite birinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgulara

göre, öğrencilerin katılımları mevcut yıl sonu ortalamalarını önemli düzeyde etkilemektedir. Ayrıca akademik geçmiş ve mevcut başarı arasındaki ilişkiye katılımın eklenmesi bireysel düzeyde açıklanan başarı varyansını artırsa da ilişkinin gücünü anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Reyes, Jimenez-Hernandez vd. (2022) akademik başarıyı tahmin etmede öğrenme stratejileri, çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya yönelik tutumların aracı rolünü incelemiştir. Araştırmada yaşları 12 ile 20 arasında değişen, %53'ü kız olmak üzere toplam 1712 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre, bilişsel katılım ve davranışsal katılımın, öğrenme stratejileri aracılığıyla akademik başarıyı tahmin ettiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin davranışsal katılımları, çalışma alışkanlıkları ve çalışmaya yönelik tutumları aracılığıyla akademik başarıyı etkilemektedir.

Sonuç olarak, okula katılım ve başarı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların bulguları, okula katılımın akademik başarıyı tahmin etmede güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımın başarı ile ilişkilerini ele alan çalışmalarda, katılımın aracı rolü olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracı etkisinin incelenmesinin, katılımın aracılık ettiği başka bir yapıyı ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademik Motivasyon, Okula Katılım ve Akademik Başarı

Green vd. (2012) akademik performans ve akademik performansa yol açan akademik süreçler olan akademik motivasyon, katılım ve benlik kavramının ilişkilerini bir yıllık sürede boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmanın ilk zaman diliminde lisenin son yılındakiler ve ikinci zaman diliminde lisenin ilk yılındakiler hariç tutulmuştur. Katılımcılar, yaklaşık %39'u kız ve ortalama yaşları yaklaşık 14 olmak üzere 1866 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada benlik kavramı, motivasyonel inançlar ve akademik benlik kavramı olarak kavramsallaştırılmıştır. Duygusal katılım okula yönelik olumlu tutumlarla ve davranışsal katılım, ödev tamamlama, derse katılma ve devamsızlıkla değerlendirilmiştir. Bulgulara göre akademik motivasyon ile benlik kavramı, okula yönelik tutumları pozitif

yönde tahmin etmektedir. Okula yönelik tutumlar, derse katılımı ve ödevleri tamamlamayı pozitif yönde ve devamsızlığı negatif yönde öngörmektedir. Derse katılım ve ödevleri tamamlama öğrencilerin başarısını anlamlı ve pozitif yönde etkilerken devamsızlığın başarı üzerinde negatif yönde etkileri olduğu görülmektedir.

Doğan (2015) akademik performansın yordayıcıları olarak katılım, akademik öz yeterlik ve motivasyonu incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 2013-2014 yıllarında ortaokul ve liseye devam eden, ortalama yaşları 16.7 ve %62'si kız olmak üzere 578 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada öğrenci katılımının, bilişsel, duygusal ve davranışsal katılım alt boyutları ve akademik performansın göstergesi olarak genel not ortalamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulguları, okula katılımın yalnızca bilişsel alt boyutunun, akademik öz yeterliğin ve akademik motivasyonun akademik performansı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Froiland ve Worrell (2016) içsel motivasyon, öğrenme hedefleri, davranışsal katılım ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları lisedeki tüm sınıf düzeylerinden ve %53'ü kız olmak üzere 1575 öğrenciyi içermektedir. Ayrıca iki yıl önceki not ortalamaları, cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve yaş araştırmaya kontrol değişkeni olarak eklenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin not ortalamaları, içsel motivasyonla ve katılımlarıyla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca içsel motivasyon, katılım yoluyla genel not ortalamasını pozitif yönde dolaylı olarak etkilemektedir. Analizlere kontrol değişkenleri dâhil edildiğinde öğrenme hedefleri, öğrencilerin notlarını tahmin etmeye devam etmiştir.

Martin, Martin vd. (2016) motivasyon ve başarı arasındaki ilişkide öğrenci katılımının etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini, ilkokul, ortaokul ve liseye devam eden, yaşları 10 ile 17 arasında, %58'i kız olmak üzere 585 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek derse katılım ve ödev tamamlamayı içeren davranışsal katılımlarını pozitif yönde tahmin ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca davranışsal katılımın yüksek olması daha yüksek

akademik performansı öngörmüştür. Son olarak öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişkide davranışsal katılımın aracılık ettiği görülmüştür.

Xie vd. (2020) motivasyon, katılım ve akademik performans arasındaki ilişkileri, gizli profil analizi yaklaşımıyla ele almışlardır. Araştırma, 2016 ve 2017 yıllarında iki ayrı örnekleme yürütülmüştür. İki örneklem de lisedeki tüm sınıf düzeylerini içermekte ve cinsiyet oranları yaklaşık %50 ile aynı olmakla birlikte toplam örneklem 6298 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, katılımın motivasyonun tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Profil analizi sonucunda motivasyonsuz, dışarıdan düzenlenen, dengeli motivasyonsuz, orta motivasyonlu, tanımlanmış/düzenlenen, dengeli motivasyon ve otonom motivasyonlu olmak üzere yedi profil ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre motivasyonsuz profil, düşük düzeyde katılım ve başarı; dengeli motivasyonsuz ve orta motivasyonlu profiller, orta düzeyde katılım ve başarı ve tanımlanmış, dengeli ve otonom motivasyon yüksek düzeyde başarı göstermiştir. Son üç profil arasında düzenlenmiş profil, diğer iki profilden daha düşük bilişsel ve sosyal katılıma sahiptir. Ayrıca motivasyon profillerinin sosyal katılım, bilişsel katılım ve not ortalaması arasındaki ilişkide düzenleyici role sahip olduğu belirtilmiştir.

Atik ve Çelik (2021) öğretmen adaylarının motivasyonları, katılımları, tükenmişlikleri ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 yıllarında üniversitede ikinci, üçüncü ve son sınıfa devam eden %71'i kız olmak üzere 861 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda akademik motivasyonun, öğrenci katılımını ve katılımın akademik başarıyı doğrudan ve pozitif yönde tahmin ettiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada aracılığa ilişkin analizler de yapılmıştır. Buna göre akademik motivasyon, öğrenci katılımı aracılığıyla akademik başarıyı tahmin etmektedir.

Acosta-Gonzaga ve Ramirez-Arellano (2022) motivasyon, katılım ve başarı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada yapı iskelesi ve motivasyonu içeren bir model ve katılıma ilişkin iki yeni kavram önerilmiştir. Araştırmanın örneklemi, yaşları 19 ile 22 arasında ve %56'sı kız olan 220 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bulgular,

motivasyonun duygusal, bilişsel, üstbilişsel katılım ve öğrenme katılımını pozitif yönde ve güçlü bir şekilde öngördüğünü göstermektedir. Ancak öğrenme başarısı, yalnızca bilişsel katılım tarafından tahmin edilmiştir.

Sonuç olarak, akademik motivasyon, okula katılım ve başarı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların bulgularına göre motivasyon ile katılım arasında ve katılım ile akademik başarı arasında pozitif yönde yordayıcı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu üç değişken arasında, doğrudan etkileri ve sık rastlanmamakla birlikte aracı ve düzenleyici etkileri ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmaların bir kısmı, akademik motivasyon ve başarı arasında katılımın yalnızca belirli alt boyutlarının aracı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca motivasyonun da yalnızca belirli alt boyutlarının bu ilişkide yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide okula katılımın aracı etkisinin incelenmesinin değişkenler arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması bakımından yararlı olacaktır. Aynı zamanda motivasyon ve katılımın alt boyutlar yerine bütün olarak modele dâhil edilmesi, değişkenlerin yapı olarak akademik başarı üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından önemli olabilir.

Öğretmen Adaleti ile Akademik Motivasyon, Okula Katılım ve Akademik Başarı

Berti, Molinari vd. (2010) öğrencilerin sınıf içi adalete ilişkin ideallerini ve algıladıkları adaletsizlik ile psikolojik katılımlarını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemi, yaşları 14 ile 18 arasında değişen 52'si erkek olmak üzere 400 lise öğrencisinden ve onların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %75'i kadın olmakla birlikte, ortalama 24 yıllık mesleki deneyimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin iletişimde yaşadıkları adaletsizlik, motivasyonlarını ve öğretmenle diyaloglarını negatif yönde tahmin etmektedir. Bir diğer bulguya göre, eşitlikle ilgili adaletsizlik yaşayan öğrencilerin, sınıfla özdeşleşmeleri ve motivasyonları düşmektedir. Son olarak öğrencilerin çabaları ve ihtiyaçlarıyla ilgili adaletsiz muameleler, sınıfla özdeşleşmeleri ve öğretmenleriyle diyaloglarını negatif yönde etkilemektedir.

Peter vd. (2012) öğrencilerin adil dünya inançları, öğretmen adaleti ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma, eğitim geçmişi ve sosyoekonomik düzey bakımından farkı belirlemek amacıyla iki örnekleme yürütülmüştür. İlk örneklem akademik ağırlıklı liseye devam eden yaşları 14 ile 19 arasında ve %57'si kız olmak üzere 947 öğrenciyi içermektedir. İkinci örneklem ise orta ve akademik ağırlıklı liseye devam eden yaşları 14 ile 17 arasında ve %58'i kız olmak üzere toplam 419 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre iki örnekleme de öğrenci düzeyinde öğretmen adaleti akademik başarıyı önemli ölçüde açıklamaktadır. Ayrıca adil dünya inancı ile başarı arasındaki ilişkiye öğretmen adaleti aracılık etmektedir.

Molinari vd. (2013) öğrencilerin öğretmenlerle kişilerarası ilişkilerine ilişkin algıları ile akademik başarı, öğrenme motivasyonu ve sınıfa aidiyet duyguları arasındaki ilişkileri arasında sınıfta adalet algılarının aracı etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme, meslek okulu ve akademik ağırlıklı okula devam eden 14 ile 18 yaş aralığında ve %73'ü kız olmak üzere 614 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, eşitliğe ilişkin adalet algıları iki okul türünde de akademik başarıyı tahmin etmektedir. Ayrıca meslek okulunda ihtiyaca yönelik ve kişilerarası adaletin akademik başarıyı yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonu yalnızca mesleki okullarda kişilerarası adalet tarafından öngörülmektedir. Sınıfa aidiyet ise yalnızca akademik ağırlıklı okuldaki etkileşimsel adalet tarafından tahmin edilmektedir. Aracı etkilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde, akademik ağırlıklı okulda, yakınlık ve sınıfa aidiyet arasında kişilerarası adaletin aracılık ettiği görülmüştür. Mesleki okulda ise yakınlık ve akademik başarı arasındaki ilişkide eşitlik ve ihtiyaç; yakınlık ve motivasyon arasındaki ilişkide kişilerarası adalet aracılık etmektedir.

Berti, Mameli vd. (2016) öğretmen adaleti ve ebeveyn desteğinin, öğrenme motivasyonu ve adil bir dünya inancını yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Çalışmanın örnekleme, yaşları 14 ile 19 arasında ve %68'i kız olmak üzere toplam 509 lise öğrencisinden

oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin algıladıkları öğretmen adaletinin, öğrenme motivasyonlarını güçlü bir şekilde tahmin ettiğini ortaya koymaktadır.

Kazemi (2016) öğrencilerin prosedürel, kişilerarası ve bilgisel adalet kaygıları, çalışma motivasyonu ve okul başarısı arasındaki etkileşimi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, sekizinci ve dokuzuncu sınıfa devam eden ve %51'i kız olmak üzere toplam 227 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda bilgisel adalet anlamlı düzeyde başarıyı yordamıştır. Bu ilişkide çalışma motivasyonu tam aracı etki göstermiştir. Ayrıca süreçsel ve kişilerarası adaletin akademik motivasyon üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Cinsiyetin etkisini incelemek için yapılan analizlerde öğrencilerin bilgisel adalet algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konold vd. (2017) adil disiplin yapısı, öğrenci desteği ve akademik beklentileri içeren okul iklimi algısının, etnik farklılıklar, öğrenci katılımı ve akran saldırganlığı ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, bir okul iklimi araştırmasından elde edilen, lisedeki tüm sınıf seviyelerine devam eden ve %51'i kız olmak üzere toplam 48027 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgulara göre, destekleyici öğretmen öğrenci ilişkileri, yüksek disiplin yapısı ve öğrenciden yüksek akademik beklentiler olması yüksek düzeyde öğrenci katılımıyla ilişkili bulunmuştur. Etnik farklılıklara göre bulgular incelendiğinde, Beyaz öğrencilerin Siyah öğrencilerden daha yüksek düzeyde olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Beyaz öğrencilerle karşılaştırıldığında, Siyah öğrencilerin, öğretmenlerinin daha az destekleyici gördüğü ancak akademik başarıyı daha çok talep ettiği ve okul disiplinini daha az yapılandırılmış ve adil olarak algıladıkları bir okul iklimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Molinari ve Mameli (2018) okula katılım ve özerklik, yetkinlik, ilişkililik ve adalet ihtiyacını içeren temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 15 ile 17 yaşları arasında, %52'si erkek ve 10 ve 12.sınıfa devam eden 640 lise öğrencisini içermektedir. Araştırmanın bulgularına göre adalet ihtiyacı temel bir psikolojik

ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Son olarak adalet ihtiyacı ile duygusal ve davranışsal katılım arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koyulmuştur.

Fatou ve Kubiszewski (2018) öğrencilerin okul iklimi algıları ve okula katılım düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemi, liseye devam eden ve yaşları ortalama 16 ve %61'i kız olmak üzere 955 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları okul ikliminin alt boyutu olan adalet iklimi ve öğretmen öğrenci ilişkileri ile okula katılımın tüm alt boyutları ve genel katılım arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca olumlu adalet iklimi algıları ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri, genel katılım ve katılımın tüm alt boyutlarında daha yüksek sonuçları tahmin etmektedir.

Wong vd. (2022) çalışmalarında öğretmen adaleti algısı ile okula aidiyet arasındaki ilişkide öğrenci ilişkilendirme stiline dolaylı etkisini incelemiştir. Araştırma, üç ayrı okul türünden, yaşları 12 ile 19 arasında değişen ve %89'u kız olmak üzere 269 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi, okul türü ve cinsiyetlerinin de etkileri kontrol edilmiştir. Bulgulara göre, algılanan öğretmen adaleti okula aidiyeti anlamlı ve güçlü bir biçimde yordamaktadır. Öğrencilerin öğretmen adaleti algısı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide yükleme stiline dolaylı etkisinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken, özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyanlara göre öğretmen adaleti algısının okul bağlılığı üzerindeki olumsuz etkisi daha güçlü bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğretmen adaletiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle okula katılım ve aidiyet arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaletinin akademik başarı ve öğrenme motivasyonu ile ilişkilerini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bazı araştırmalarda adalet, okul ikliminin bir boyutu olarak ele alınırken bazılarında adalet, psikolojik bir ihtiyaç olarak ele alınmıştır. Bu durum, öğrencilerin okullarda adaletle ilişkin deneyimleri olduğunu ve öğrenme süreçleri ve sonuçlarının yaşadıkları adalet deneyimlerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen adaletiyle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkili olan akademik

motivasyon ve katılım ve elde ettikleri sonuç olarak akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmen adaletiyle, akademik motivasyon, okula katılım ve akademik başarının ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırmayla, öğretmen adaletinin, öğrencilerin eğitim süreçleri ve sonuçlarına etkisinin ortaya koyulacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, ölçek geliştirme ve veri analiziyle ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

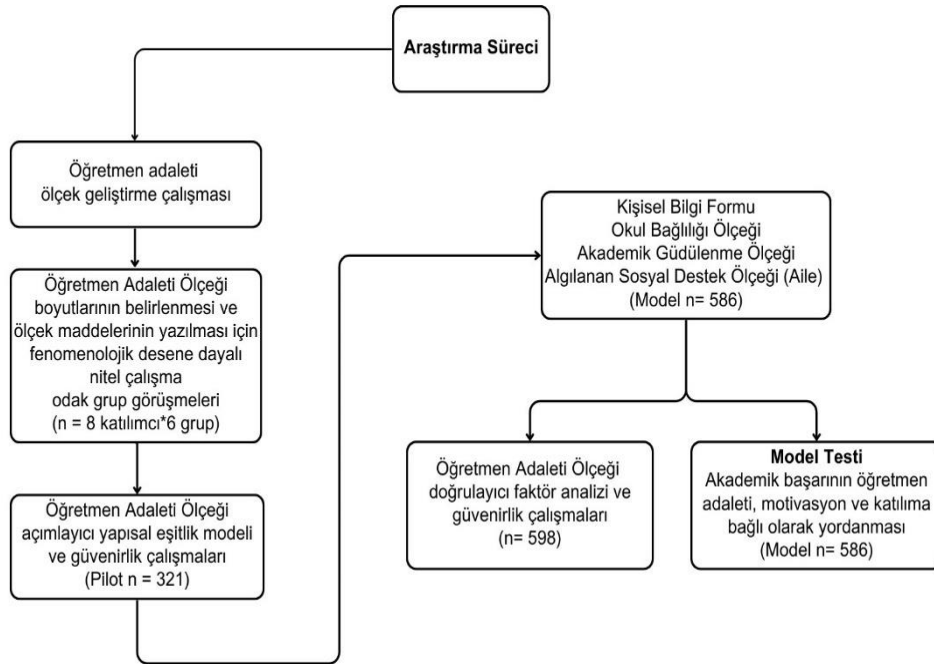
Araştırmanın Türü

Bu araştırmada birbiriyle bağlantılı iki çalışma yürütülmüştür. İlkinde, Öğretmen Adaleti Ölçeği geliştirilirken keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desende ilk aşamada nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Keşfedilen nitel sonuçlara dayalı olarak bir ölçme aracı hazırlanmış ve bu araç kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Creswell ve Clark, 2018).

İkincisinde, yordamaya dönük ilişkisel desene dayalı bir çalışma yapılmıştır. Bu desende, iki değişken arasında yeterli büyüklükte bir ilişki bulunduğu takdirde bir değişkenden elde edilen puan ile ilişkili olan diğer değişkenin puanı yordanabilmektedir (Fraenkel vd., 2022). Bu kapsamda çalışmada akademik motivasyon bağımsız, öğrenci katılımı aracı, öğretmen adaleti durumsal ve akademik başarı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırma süreci Şekil 2’de planlanmıştır.

Şekil 2

Araştırma Sürecinin Aşamaları



Not: Kişi sayılarındaki farklılık, bazı öğrencilerin tüm ölçme araçlarını tam olarak yanıtlamamasından kaynaklanmaktadır.

Şekil 2’de görüldüğü üzere Öğretmen Adaleti Ölçeği geliştirme çalışması kapsamında sırasıyla, odak grup görüşmeleri, nitel bulgulara göre madde yazımı ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Şekil 1’de önerilen modeli test etmek için değişkenlere ilişkin ölçme araçlarıyla veriler toplanmıştır.

Bireysel davranışı etkileyen bir ortamdaki tüm ilgili dış değişkenlere durumsal faktörler denilmektedir (American Psychological Association [APA], 2018b). Bu araştırmada düşünülen olası durumsal faktörler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1*Durumsal Faktörler*

Okuldan Kaynaklı	Çevreden Kaynaklı	Öğrenciden Kaynaklı
1. Okul türü	4. Ebeveyn desteği	7. Not ortalaması
2. Okul kaynakları	5. Öğretmenle ilişkiler	8. Disiplin cezası geçmişi
3. Sınıf mevcudu	6. Sosyoekonomik düzey	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, durumsal faktörler okuldan, yakın çevreden ve öğrenciden kaynaklı olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir. Araştırma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formundaki sorular ve Algılanan Aile Desteği Ölçeği aracılığıyla katılımcılardan tabloda verilen durumsal faktörlere ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grupları

Bu çalışmada üç ayrı öğrenci grubundan veri toplanmıştır:

1. Öğretmen Adaleti Ölçeği boyutlarının ve maddelerinin belirlenmesi amacıyla fenomenolojik desene dayalı gerçekleştirilen nitel çalışmaya katılanlar
2. Öğretmen Adaleti Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılanlar
3. Öğrenci katılımının yordanmasına yönelik model testi çalışmasına katılanlar

Aşağıda sırasıyla katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir:

Fenomonolojik Çalışmanın Katılımcıları

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletini ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmen Adaleti Ölçeğinin maddelerinin oluşturulmasında odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, 07 Aralık 2023 ve 08 Ocak 2024 tarihleri arasında bir büyükşehir bağlı bir ilçedeki üç lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler iki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bir Anadolu Lisesinde öğrenim

görmektedirler. Odak grup görüşmelerinin katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişkenler		Kadın		Erkek	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sınıf	9.sınıf	6	50	6	50
	10.sınıf	6	50	6	50
	11.sınıf	6	50	6	50
	12.sınıf	6	50	6	50
Lise türü	Anadolu	8	50	8	50
	MTAL	16	50	16	50
Toplam		24	50	24	50

Not: MTAL = Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Her biri 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinden bir kız ve bir erkek olmak üzere, sekizer öğrencinin katıldığı, altı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme sorularını toplamda 48 lise öğrencisi yanıtlamıştır. Tablo 2’ye göre katılımcıların cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri eşit sayıdadır. Grupların her birinde lisedeki öğrencileri temsil etmesi amacıyla her bir sınıf düzeyinden bir kız ve bir erkek öğrenci olmak üzere sekiz öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmeleri için katılımcıları dâhil etme ve hariç tutma kriterleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3*Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Kriterleri*

Dâhil Etme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri
9., 10., 11., ve 12.sınıf öğrencisi olanlar	Lise öğrencisi olmayanlar
Konuyla ilgili deneyime sahip olduğunu belirtenler	Deneyimi olmadığını belirtenler
Çalışmaya katılmayı gönüllü kabul edenler	Gönüllü olmayanlar
Düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip bölgedeki liselerin öğrencileri	Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bölgedeki liselerin öğrencileri

Tabloda yer alan katılımcıları dâhil etme ve hariç tutma kriterleri, çalışmanın amacına göre belirlenmiştir (Krueger ve Casey, 2014). Buna göre katılımcıların, lisedeki sınıf seviyelerinin tümünü içermesi çalışmanın amacıyla uygun görülmektedir. Ayrıca ölçeğin maddelerini oluşturmak adına öğrencilerin, öğretmen adaletine ilişkin deneyimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Odak grup görüşmelerinin ekonomik olması adına, katılımcıları belirlerken en anlamlı bilginin elde edileceği düşünülen kişilerin gruba dâhil edilmesi önerilmektedir (Krueger ve Casey, 2014). Bu sebeple gruba, öğretmen adaletine ilişkin daha fazla deneyime sahip olacağı düşünülen sosyoekonomik ve akademik düzeydeki öğrenciler dâhil edilmiştir.

Öğretmen Adaleti Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Katılımcıları

Algılanan Öğretmen Adaleti Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında çeşitli illerde öğrenim gören 321 gönüllü lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar Öğretmen Adaleti Ölçeği Taslak Formunu çevrim içi yanıtlamışlardır. Öğrencilerin özellikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretmen Adaleti Ölçeği Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Özellikleri*

Değişkenler		Kadın		Erkek	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sınıf düzeyi	9.sınıf	78	29.7	10	17.2
	10.sınıf	49	18.6	14	24.1
	11.sınıf	71	27	19	32.8
	12.sınıf	65	24.7	15	25.9
Lise türü	Anadolu	95	36.1	48	82.8
	MTAL	119	45.2	6	10.3
	Fen	7	2.7	4	6.9
	Sosyal Bilimler	4	1.5	0	0
	AİHL	38	14.4	0	0
Gelir Düzeyi	Düşük	24	9.1	5	8.6
	Orta	227	86.3	48	82.8
	Yüksek	12	4.6	5	8.6
Sınıf mevcudu için \bar{x} (ss)		28.03(7.99)		33.25(6.11)	
Yaş için \bar{x} (ss)		15.97(1.2)		16.21(1.23)	
Başarı Ortalaması için \bar{x} (ss)		73.38(17.27)		75.94(15.93)	
Toplam		263		58	

Not: MTAL = Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, AİHL = Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ölçek geliştirme çalışmasına lisedeki tüm sınıf düzeylerinden öğrenciler katılmışlardır. Öğrencilerin yaş ortalaması 16.01 (ss = 1.2) genel not ortalamaları 73.82 (ss = 17.04) ve sınıf mevcudu ortalamaları 33.25'tir (ss = 7.93). Öğrencilerin %85.7'si ailelerinin gelir durumunu orta olarak belirtmiştir. Katılımcılar, beş farklı lise türüne giden öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin en yoğun olduğu lise türü ise Anadolu Lisesi'dir (%44.5).

Akademik Başarının Yordanmasına Yönelik Model Testi Çalışmasının Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ili ve ilçelerinde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında 9., 10., 11. ve 12.sınıfa devam eden 598 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve durumsal faktörler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5

Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş ve Durumsal Faktörlere İlişkin Bilgiler (n = 598)

Değişkenler		Kadın		Erkek	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Toplam		239	40.0	359	60.0
Sınıf düzeyi	9.sınıf	28	04.7	70	11.7
	10.sınıf	72	12.0	111	18.6
	11.sınıf	75	12.5	115	19.2
	12.sınıf	64	10.7	63	10.5
Lise türü	Anadolu	128	21.4	112	18.7
	MTAL	10	01.7	156	26.1
	Fen	101	16.9	91	15.2
Öğretmenlerle ilişkiler	İyi değil	9	01.5	32	05.4
	İyi	155	25.9	202	33.8
	Çok iyi	75	12.5	125	20.9
Disiplin cezası	0	215	36.0	303	48.7
	1-2	21	03.5	53	08.9
	3 ve üzeri	3	00.6	3	00.5
Okulun fiziksel imkânları	0-2	79	13.2	123	20.6
	3 ve üzeri	160	26.2	236	39.5
Sınıf mevcudu için \bar{x} (ss)		27.7 (4.3)		26.3 (4.9)	
Yaş için \bar{x} (ss)		16.0 (1.1)		16.0 (1.1)	
Başarı için \bar{x} (ss)		77.6 (13.7)		70.7 (14.2)	

Gelir için \bar{x} (ss)

41.2 (22.9)

41.4 (23.3)

Tablo 5'e göre model testi için yapılan uygulamaya katılan öğrencilerin %40'ı kadın ve %60'ı erkektir. Katılımcılar, farklı türde üç liseden tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %59.7'si öğretmenleriyle ilişkilerini "iyi" olarak belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin (56) kız öğrencilere (24) göre daha fazla disiplin cezası aldığı görülmektedir. Öğrencilerin %33.6'sı okullarında laboratuvar, kütüphane, spor salonu gibi imkânlardan en fazla iki tane imkân bulunduğunu belirtirken %65.7'si okullarının üç veya daha fazla imkâna sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar ölçek geliştirme çalışmasındakine yakın şekilde yaş ortalamaları 16.01 (ss = 1.1) genel not ortalamaları 73.54 (ss = 13.96) ve ortalama sınıf mevcutları 26.83 (ss = 4.74) olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin gelirleri ortalama 41.34'tir (ss = 23.11).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmada kullanılması planlanan ölçeklerin her biri için kullanım izni alınmıştır (EK-C). Daha sonra, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan 09.08.2023 tarihli ve 00003005470 sayılı onay (EK-H) ve araştırma kapsamında liselerde uygulanacak veri toplama araçları için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 22.09.2023 tarihli ve 3091445 sayılı uygulama izni alınmıştır (EK-I). İzinlerin alınmasının ardından veri toplama süreci başlamıştır.

Veri toplama sürecinde rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve okul yöneticileriyle iletişime geçilmiştir. Uygulamalar araştırmacı ve rehber öğretmenlerin gözetiminde okul ders saatlerinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı kendini öğrencilere tanıtmıştır. Ardından araştırmacı, araştırmanın amacını anlatmış ve onam formunda yer alan bilgileri sesli olarak sınıfa okumuştur. Bu formların hem kendileri hem de aileleri için hazırlandığı ve çalışmaya gönüllü katılanların imzalaması gerektiği bilgisi verilmiştir. Her iki imzalı formu almak ve veri toplama araçlarını uygulamak için ertesi gün

okula gelineceği öğrencilere söylenmiştir. İkinci gün, okul rehber öğretmeni tarafından ayarlanan bir ders saatinde sınıflara girilmiş; öğrencilerin gönüllü olarak katılmalarının ve maddeleri gerçeği yansıtan bir şekilde yanıtlamalarının önemi vurgulanarak, araçlar öğrencilere uygulanmıştır.

Veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır:

İlk aşamada lise öğrencilerinin öğretmen adaleti deneyimlerini belirlemek amacıyla her biri sekiz öğrenciden oluşan altı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uygulamalar ikisi Mesleki ve Teknik Anadolu, biri Anadolu Lisesi olmak üzere üç farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce araştırmanın amacı hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu okunmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerle görüşmeler ders saatlerinde okul konferans salonu ya da kütüphanesinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama iki saat sürmüştür. Görüşmelerin başlangıcında öğrencilere öğretmenlerinin adlarını vermeden deneyimlerinden bahsetmeleri ve görüşme kayıtlarının gizli tutulacağı söylenmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların kişisel bilgilerini korumak adına, katılımcılara isimleri yerine sınıf düzeyi ve cinsiyetini belirten kodlarla hitap edilmiştir. Örneğin, dokuzuncu sınıf bir kız öğrenciye konuşma sırasında 9 kız olarak seslenilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların tamamını öğrenciler yanıtladıktan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

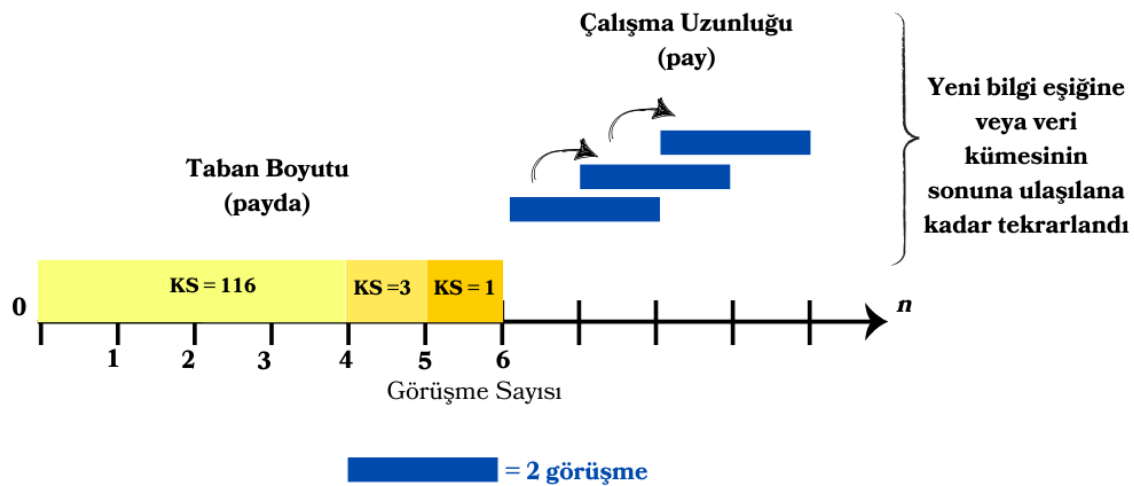
Odak grup görüşmeleri ve verilerin analizi eş zamanlı gerçekleşmiştir. Her odak grup görüşmesinin ses kaydı, görüşme bitiminde transkript haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından transkriptler birkaç kez okunduktan sonra veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Veriler tematik analiz kullanılarak incelenmiştir. Tümevarımsal yolla yapılan tematik analiz kuramsal bir önyargıdan sıyrılarak yalnızca veriye dayalı olarak yapılmaktadır. Bu yöntemde özelden genele doğru bir yaklaşım izlenerek kodlardan temalara ulaşılmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Bu araştırmada lise öğrencilerinin

öğretmen adaleti deneyimlerini tüm yönleriyle ele alabilmek amacıyla tümevarımsal yöntem kullanılmıştır. Verilerin kodlamaları yapılırken ifadelerde alt anlamlar aranmadan objektif bir şekilde kodlanmıştır. Analiz sürecinde birbiriyle ilişkili olan kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Görüşmeler devam ederken zaman içinde ortaya çıkan yeni kodlar ve temaların birbiriyle uyumu her görüşme analizinde yeniden gözden geçirilmiştir.

Verilerin doygunluğa ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için taban boyutu, çalışma uzunluğu ve yeni bilgi eşiği olmak üzere üç unsurdan oluşan bir yaklaşım temel alınmıştır. Veri doygunluğunu hesaplamaya yönelik Guest vd.'nin (2020) önerdiği yöntem benimsenmiş; sonuçlar Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Veri Doygunluğunu Hesaplama Yöntemi



Not: KS = Kod sayısı

Şekil 3'e göre, doygunluğu belirlemek için taban olarak dört, görüşme belirlenmiştir. Bu görüşmelerdeki kod sayısı, doygunluk oranı hesaplamasında paydayı oluşturmaktadır. Buna göre, araştırmada ilk dört görüşmedeki benzersiz kod sayısı 116'dır. Çalışma uzunluğu, ilk görüşmelerin ardından devam eden en az iki veya üç görüşmede yeni bilgilerin aranmasıdır. Burada ortaya çıkan yeni kodlar doygunluk oranı hesaplamasında payı oluşturmaktadır. İlk dört görüşmeyi takip eden sonraki iki görüşmedeki benzersiz kod sayısı ise dört olarak belirlenmiştir. Yeni bilgi eşiği ise pay ve paydaya göre orantısal hesaplama

yapılarak belirlenmektedir. Veri toplamada doygunluğa ulaşıldığının kanıtı olarak $\leq .05$ önerilmektedir (Guest vd., 2020). Yeni bilgi eşiğini hesaplamak için önerilen yönteme göre doygunluk oranı .03 olarak hesaplanmıştır (4/116). Son iki görüşmede kodlarda doygunluğa ulaşıldığı için yeni bir odak grup görüşmesi yapılmamıştır. Böylelikle, toplamda 4+2 odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Nitel Verilere Dayalı Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Nitel araştırmalarda araştırmacının bakış açısına bağlı olan pek çok aşama bulunmaktadır. Ancak araştırmacının bakış açısı çeşitli önyargılar içerebilmektedir. Bu önyargıları azaltmak ve bakış açılarını doğrulamak için geçerliği ve güvenirliliği kontrol etmeye veya geliştirmeye yarayan prosedürler kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2022). Lincoln ve Guba'ya (1985) göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için bazı kriterler belirlenmiştir. Bunlar nicel araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerlik kavramlarını karşılayan inanılabilirlik ve aktarılabirlik; nicel araştırmalarda güvenirlik kavramını karşılayan güvenilebilirlik (trustworthiness) ve objektiflik kavramını karşılayan doğrulanabilirliktir. Araştırmada, bu kriterlere uygun bir şekilde geçerlik ve güvenirliliği kontrol etmek ve geliştirmek için bazı prosedürler izlenmiştir.

Araştırmacının Rolü: Araştırmacının yansıtıcılığı olarak da adlandırılan araştırmacının rolü, varsayımların ve önyargıların rapor edilmesiyle sağlanan bir geçerlilik prosedürüdür. Araştırmacı, çalışma ilerledikçe önyargılarını askıya alarak geçerliliği artırabilir (Creswell ve Miller, 2000). Mevcut çalışmada araştırmacı, ilkokul kademesinde rehber öğretmen ve psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Her ne kadar araştırmacının öğretmen rolüne sahip olması, öğretmen adaletine ilişkin deneyimleri yorumlamasında bir sınırlılık gibi görünse de mesleğinin ilkeleri gereği öğrencileri yargılamadan, objektif ve tarafsız bir biçimde dinlemiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada araştırmacı aynı zamanda bir lisansüstü öğrencisidir. Buna ek olarak ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde öğretmenlerinin başarı ve sosyoekonomik düzeye göre hem kendisine hem sınıf arkadaşlarına karşı ayrıcalıklar ve ayrımcılıklar yaptığını deneyimlemiştir. Bu nedenle öğrencilerin adalet deneyimlerini öğrenci gözünden de

değerlendirmesi mümkündür. Ayrıca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yönlendirici olmaması adına uzman görüşü alınmış, öğrencilere yönlendirici olmayan sorular yöneltilmiştir. Özetle, araştırmacı öğretmen ve öğrenci rolüne sahip olması, mesleğinin ilkeleri ve yönlendirici olmayan sorular yoluyla önyargılarını askıya alarak görüşmeleri yürütmüştür.

Araştırmacı Çeşitlemesi: Çeşitleme, araştırmacının tema ve kategoriler oluştururken çoklu ve farklı bilgi kaynakları arasında yakınsama aradığı bir geçerlilik prosedürüdür (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmada aynı veri üzerinde akademik danışman ve araştırmacının verileri kodlaması ve bu kodların karşılaştırması yapılarak araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır (Denscombe, 2021). Bu kapsamda yapılan görüşmelerde araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Anlam bakımından yakın olan kodlar birleştirilmiştir. Örneğin; “haksız yere cezalandırma” ve “öğrenciyi yapmadığı bir şeyle suçlama” kodları “öğrenci suçlu olmadığı halde cezalandırma” kodunda, “kararlar verilirken istekleri eşit karşılamama” ve “öğrencinin fikir ve isteklerini önemsememek” kodu “karar verirken öğrenci katılımını ihmal etme” kodunda birleştirilmiştir. Başlangıçta 189 olan kod sayısı 120 olarak değişmiştir. Araştırmacılar arasında fikir birliği içinde kodlar ve temalar içeriğin anlamını ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, “okul kuralları” ve “ceza/yaptırım” isimli temalar, katılımcı ifadeleri ve kodlamalar her iki araştırmacı tarafından gözden geçirildikten sonra birleştirilerek “adil disiplin uygulamaları” olarak yeniden isimlendirilmiştir.

Olumsuz Durum Analizi: Lincoln ve Guba (1985) bir araştırma yürütürken hipotezlerin geriye dönük olarak gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Olumsuz durum analizi olarak adlandırılan bu geçerlik yöntemi, çelişen bulguların incelenmesi ve tüm katılımcılar tarafından temsil edilmesine kadar devam eder. Bu araştırmada öğretmen adaletiyle ilgili öğrencilerin verdiği yanıtlarda, ceza konusunda hakkaniyetli davranılması gerektiğiyle ilgili yaygın bir fikir olduğu görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar kendilerine ceza verilmemesini adil bulurken başkasına ceza verilmemesini adaletsiz bulmaktadır.

Örneğin, kopya çeken iki öğrenci hakkında herhangi bir yaptırım uygulamayan bir öğretmen için mesleki ve teknik Anadolu lisesinde dokuzuncu sınıfa giden erkek bir öğrenci şunları söylemiştir:

“K-9-E: ben ve arkadaşım aynı şeyi yazdık... ben verdim ona bütün kâğıtta ne varsa... yalan söylediğimizi aslında biliyor ama ortaya çıkarmak istemiyordu... sınıftan bizi çıkardı... “İsimlerinizi yazmamışsınız kâğıda, isimlerini yazıyorsunuz, bana veriyorsunuz. Ben size 70, yani 20 puan düşürerek veriyorum.” demişti. Yani ben yaptım o yapmadı, biliyor hoca. Buna rağmen yine de eşit davranmıştı. Diğer öğrencilerle eşit davranmıştı bize.”

Buna karşın Anadolu lisesinde 11.sınıfa giden bir başka erkek öğrenci, okulda kavga eden iki öğrenciden birine ceza verilmemesiyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ş2-11-E: ... ama bizim okuldaki öğrenci hakkında gerekli işlemin yapılmadığını düşünüyorum çünkü okuldan uzaklaştırılacağı söylenmişti. Yani temelli okuldan atılacağı söylenmişti yapılmadı. Bu adaletsiz.”

Çelişkili bir durum ortaya çıkması nedeniyle yanıtlar incelenmiştir. Hakkında ceza verilmemesini adaletli bulan öğrencilerin, görece düşük ahlaki gelişim düzeylerinden yanıtlar verdiği görülmektedir. Bulgulara dayanarak geliştirilen ölçekte öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre, ölçekteki maddeler yazılırken en az özerk ve geleneksel ahlaki gelişim düzeylerinde adalet anlayışı vurgulanmaktadır.

Verilerin güvenilebilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından verilerle etkileşim sağlanmıştır. Odak grup görüşmelerini araştırmacının yürütmesi, görüşme kayıtlarını transkript etmesi ve bu belgeleri birçok kez okumasıyla verilerle etkileşim artırılmıştır. Ayrıca verilerin çözümlenmesi aşaması akademik danışman tarafından sıklıkla kontrol edilmiş, zaman zaman iki alan uzmanından kodlamalara ilişkin fikir alınarak doğrulanabilirliği artırılmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında nitel görüşme verilerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacının geliştirdiği Algılanan Öğretmen Adaleti Ölçeği 321 lise öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamalar çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Uygulama için araştırmacı tarafından bir Google Form hazırlanmıştır. Formun ilk sayfasında onam

belgesindeki açıklamalara yer verilmiş, sadece çalışmaya katılmayı kabul edenler bu sayfanın altındaki “çalışmaya katılmayı kabul ediyorum” kutusunu işaretleyerek, bir sonraki sayfada yer alan ölçek sorularını görebilmişlerdir.

Son aşamada ise model testi çalışmasında öğrencilere Öğretmen Adaleti Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Aile Desteği Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Bu uygulamada 598 lise öğrencisi yer almaktadır. İlk uygulamadakine benzer şekilde ilk gün onam formları öğrencilere dağıtılmış, ikinci gün ölçme araçları uygulanmıştır. Bu uygulama ders saatlerinde, okul rehber öğretmeni desteğiyle, öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ortalama bir ders saatinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Geliştiren	Ölçtüğü Nitelik	Madde/Soru Sayısı
YYGF	Araştırmacı	Öğretmen adaleti deneyimleri	16
Kişisel bilgi formu	Araştırmacı	Demografik özellikler	9
ÖAÖ	Araştırmacı	Algılanan öğretmen adaleti	25
OBÖ	Arastaman (2006)	Okul bağlılığı düzeyi	27
AGÖ	Bozanoğlu (2004)	Akademik güdülenme düzeyi	20
ASDÖ-R	Yıldırım (2004)	Algılanan sosyal destek (aile desteği düzeyi)	20

Not: YYGF = Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; Öğretmen Adaleti Ölçeği = ÖAÖ; Okul Bağlılığı Ölçeği = OBÖ; Akademik Güdülenme Ölçeği = AGÖ ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Revizyon = ASDÖ-R.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖAÖ'nin geliştirilmesi sürecinde lise öğrencilerinin öğretmen adaleti deneyimlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) hazırlanmıştır. Formda yer alan görüşme soruları, eğitimde adalet, sınıf içi adalet ve öğretmen adaleti kavramlarına ilişkin literatür incelemesi sonucunda oluşturulmuştur. Soruların nihai hali eğitim psikolojisi alanından bir profesör, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından bir doçent, dört araştırma görevlisi ve bir bilim uzmanından görüş alınarak oluşturulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda, odak grup görüşmeleri sırasında öğrenciler tarafından anlaşılmayabilecek veya öğrencilerin adalet deneyimleriyle ilgili bilgi elde edilemeyecek sorularda değişiklikler yapılmıştır. YYGF'den elde edilen nitel verilerin analizi yapılarak ÖAÖ'nin maddeleri oluşturulmuştur. YYGF örnek soruları EK-E'de verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, genel not ortalaması, okulun türleri, sınıf düzeyi ve mevcudu, okullarının fiziksel imkânları, disiplin cezası alıp almadıkları, aile gelirleri ve araştırmadaki olası durumsal faktörler hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu EK-F 'dedir.

Öğretmen Adaleti Ölçeği (ÖAÖ)

ÖAÖ araştırmacı tarafından lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte nitel çalışma sonunda elde edilen temalara dayalı adil disiplin uygulamaları, tarafsız yaklaşma ve hakları gözetme olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Adil disiplin uygulamaları yedi, tarafsız yaklaşma altı ve hakları gözetme 12 madde olmak üzere toplam 25 madde bulunmaktadır. Maddeler, 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilerek Likert tipi puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletinin yüksek olduğunu; düşük puanlar ise öğrencilerin öğretmenlerini adaletsiz olarak algıladıkları anlamına gelmektedir.

Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen Adımlar. ÖAÖ'nün geliştirilmesinde Creswell ve Clark (2018) DeVellis (2017) ve Zhou (2019) tarafından önerilen karma yöntemle ölçek geliştirme basamakları incelenerek aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ölçek yapısının niteliksel olarak incelenmesi: Lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletini belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Öğretmen adaleti ve sınıf içi adalet kavramlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda yaygın olarak Chory-Assad ve Paulsel'in (2004) geliştirdiği Sınıfta Dağıtıcı Adalet ve Sınıfta Süreçsel Adalet ölçekleri ve Chory (2007) tarafından geliştirilen Sınıfta Etkileşim Adaleti Ölçeği kullanılmaktadır. Bu ayrı ölçekler, Kepekçioğlu (2015) tarafından üniversite öğrencilerinde, Tarhan (2020) tarafından da lise öğrencilerinde Sınıfta Adalet Ölçekleri adı altında bir arada Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçekler örgütsel adaletin üç alt boyutundan oluşmaktadır: "dağıtıcı adalet", "süreçsel adalet" ve "etkileşimsel adalet". Bu ölçeklerin yapısı incelendiğinde, adalet tanımıyla ilgili bazı çekinceler geliştirilmiştir:
 - a. Ölçeğin bir maddesinde öğretmen adaletinin bir göstergesi olarak "2. Sınavdan almayı beklediğiniz not" ile son sınavdan alınan not karşılaştırılmaktadır. Aradaki fark, adaletsizlik dışında, öğrencinin sınavdaki performansını gerçekçi değerlendirememesi de olabilir.
 - b. Bir başka maddede "10. Bu okuldaki diğer öğrencilerin çoğunun bu dersten alacağı not" ile öğrencinin son sınavda aldığı notu karşılaştırması istenmektedir. Öğrenci diğer öğrencilerin kâğıtlarını incelemeyen bu değerlendirmeyi yapamaz. Ayrıca diğerlerinden daha düşük performans da göstermiş olabilir.
 - c. Öğrencilerden "11. Son sınavda aldığınız not" ile son sınavdaki notunun karşılaştırılması istenmektedir. Diğer bir deyişle, bir durum kendisiyle karşılaştırılmaktadır.

- d. Benzer durumlar diğer maddeler için de geçerlidir. Örneğin, “14. Derse katılım politikaları; 20. Ders müfredatı”. Türkiye’de öğretmenler ne devamsızlığı ne de müfredatı kendileri belirlemektedirler. Dolayısıyla kültürel bir uygunsuzluk söz konusudur.
- e. Ölçek maddeleri dışında boyutlandırmada da bir belirsizlik söz konusudur. Örneğin, içinde etkileşimin olmadığı dağıtma ya da ders süreci düşünülemez.
- f. Öğretmen öğrenci etkileşimi sınıfla sınırlı kalmayıp öğrencilerin okuldaki birçok öğretmenle ve okul idaresiyle ders ve ders dışı zamanlarda etkileşimi bulunabilmektedir. Bu nedenle ölçeğin sınıftaki adaleti ölçmekle sınırlı olması da çekincelere yol açmıştır.

Literatür taramasında sık rastlanan bir diğer ölçek Dalbert ve Stoeber’in (2002) geliştirdiği Öğretmen Adaleti Ölçeği’dir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmamıştır. Uyarlama yapmak amacıyla söz konusu ölçek incelenmiştir. Ancak ölçeğin yapısı ve madde ifadelerinin uygunluğuyla ilgili endişeler geliştirilmiştir:

- a. Ölçeğin tüm maddelerinde “genellikle”, “sık sık”, “bazen” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeler sıklık belirtmektedir. Derecelendirme ifadelerine göre yanıt verecek katılımcılar için anlaşılabilirlik açısından karmaşaya yol açabilir.
- b. Ölçek adaletin üç boyutunu içermekte ve 10 maddeden oluşmaktadır. Kuramsal olarak adaletin boyutları incelendiğinde ölçek maddeleri söz konusu boyutlara belirgin olarak dâhil olmamaktadır. Örneğin, “4. Öğretmenlerim tarafından sık sık haksızlığa uğruyorum.” maddesi not konusunda haksızlığa uğruyorsa dağıtıcı adalet, kuralların uygulanması konusunda haksızlığa uğruyorsa süreçsel adalet altında ele alınabilir.

- c. Ölçekte birbiriyle yakın anlama gelebilecek maddeler bulunmaktadır. Örneğin, “7. Öğretmenlerim bana karşı sık sık adaletsiz davranır” ve “10. Öğretmenlerim bana karşı genellikle adaletsiz davranıyor” maddeleri anlam bakımından neredeyse aynıdır.

Bu gerekçelerle, yeni bir öğretmen adaleti ölçeği geliştirilmesine karar verilmiştir. Sonrasında, öğretmen adaletinin araştırmanın yapıldığı grupta nasıl deneyimlendiğini anlamak amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere, adaletin kuramsal boyutlarını da dikkate alan 16 sorudan oluşan YYGF hazırlanmıştır.

2. Nitel bulguların ölçek maddelerine dönüştürülmesi: Altı odak grup görüşmesi sonucu elde edilen nitel görüşmelerde 979 kodlu bölüm oluşturulmuştur. Bu görüşmelerin analizinde toplam 120 kod ve “adil disiplin uygulamaları”, “tarafsız yaklaşma” ve “hakları gözetme” olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar aynı zamanda literatürde yer alan adaletin boyutlarının tümünü kapsar niteliktedir. Katılımcıların ifadeleri temel alınarak 52 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Örneğin, “hatayı telafi etme” kodunda ve adil disiplin uygulamaları temasında yer alan “O gün adaletsiz bir şey yaptığının farkına vardıldıktan sonra, hani hatasını anlayıp düzeltmesi benim için güzeldi.” kodlu bölüme dayanarak “Öğretmenlerim haksızlık yaptıklarını düşündüklerinde bunu telafi ederler.” şeklinde ölçek maddesi oluşturulmuştur.
3. Ölçek formatı belirleme: Ölçülmek istenen yapı algılanan bir durum olduğundan ve yanıtlayıcının içinde bir yoğunluk oluşturduğundan ölçeğin Likert tipi puanlanmasına karar verilmiştir.
4. Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi: Hazırlanan 52 madde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında görev yapan bir öğretim üyesi, bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bir Fen Lisesinde çalışan uzman öğretmen, RAM’da çalışan uzman unvanına sahip bir psikolojik danışman ve

Millî Eğitim Bakanlığında çalışan bir uzman öğretmen olmak üzere beş uzmanla derinlemesine incelenmiştir. İnceleme sonucunda maddelerde yer alan ifadelerde değişiklikler ve alternatif olarak yazılmış maddelerde elemeler yapılarak 34 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

5. Ölçeğin hedef kitle üzerinde uygulanması: ÖAÖ deneme formu 34 maddeden oluşmaktadır. Form, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 321 lise öğrencisine uygulanmıştır.

6. Maddelerin yapı geçerliğini incelemek için nicel doğrulama yapılması:

a. Elde edilen 321 veri için güvenilirlik analizleri yapılmış ve açıklayıcı yapısal eşitlik modellemesi (ESEM) kullanılarak maddelerin hedeflenen ve diğer faktörlerdeki yük değerleri ve faktörler arası korelasyonlar incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin nihai formunda 25 madde yer almıştır. Ölçeğin son halinde adil disiplin uygulamaları boyutunda 7, tarafsız yaklaşma boyutunda 6 ve hakları gözetme boyutunda 12 madde olmak üzere toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçeğin örnek maddeleri EK-G'dedir.

b. Model test çalışmasında 598 öğrenciden elde edilen veri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları 25 maddeden oluşan üç boyutlu yapının genel uyum katsayılarının, faktör yüklerinin ve güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Arastaman (2006) tarafından lise öğrencilerinin okul bağlılık durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İçsel bağlılık (9 madde) okul ortamı-bağlılık ilişkisi (6 madde) okul programı-bağlılık ilişkisi (4 madde) okul yönetimi-bağlılık ilişkisi (5 madde) öğretmen-bağlılık ilişkisi (3 madde) olmak üzere beş faktörden ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) Hiç katılmıyorum ile (5) Pek çok katılıyorum arasında ifadelerin puanlandığı beşli

Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması katılımcının okul bağlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Lise öğrencilerinde okul bağlılığını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ankara ilindeki çeşitli liselerden 140 öğrenci ve 110 öğretmen ve yöneticiyle yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek, madde faktör yük değerleri .45 ve üzeri ve güvenilirlik katsayısı .60 ve üzeri maddelerden oluşmakta ve beş faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Faktörlerin açıkladıkları varyanslar sırasıyla %14, 11, 9, 8 ve 7'dir. Açıklanan toplam varyans ise %52.565'tir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .91'dir. İçsel bağlılık, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul programı-bağlılık ilişkisi, okul yönetimi-bağlılık ilişkisi ve öğretmen-bağlılık ilişkisi boyutları için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .83, .78, .76, .65 ve .70'tir. Bu çalışmada OBÖ'nin bütününden elde edilen Cronbach alfa katsayısı .92'dir. Ölçeğe ait örnek maddeler EK-G'dedir.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

AGÖ, Bozanoğlu (2004) tarafından lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Kendini aşma (7 madde), bilgiyi kullanma (6 madde) ve keşif (7 madde) olmak üzere üç faktörden ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) Kesinlikle uygun değil ile (5) Kesinlikle uygun arasında ifadelerin puanlandığı beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen yüksek puanlar, katılımcıların akademik güdülenmelerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

AGÖ'nün yapı geçerlik çalışması lise birinci ve ikinci sınıf düzeyinden 757 öğrenciyle yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek, madde faktör yük değerleri .41 ve üzeri ve güvenilirlik katsayısı .38 ve üzeri maddelerden oluşmakta ve üç faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %42.2'dir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .88; kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları için sırasıyla .76, .72 ve .73 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin birbirinden farklı iki grubu ayırt ediciliğini belirlemek için

farklı iki liseden toplam 157 öğrenciyle t testi karşılaştırması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ölçeğin ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçümlerin kararlılığını belirlemek için yapılan test-tekrar test çalışmasında, farklı iki okuldan toplam 101 lise öğrencisine dört hafta aralıkla uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon .87 olarak bulunmuştur. Aynı grupta farklı zamanlarda hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .77 ile .85 arasında, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değer almıştır. Bu çalışmada AGÖ'nün bütününden elde edilen Cronbach alfa katsayısı .92'dir. Ölçeğin örnek maddeleri EK-G'dedir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R (ASDÖ-R)

Bu çalışmada Yıldırım (2004) tarafından yenilenen ASDÖ-R kullanılmıştır. ASDÖ-R aile desteği (20 madde) arkadaş desteği (13 madde) ve öğretmen desteği (17 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Üçlü derecelendirmeye sahip Likert tipi puanlanmaktadır. Buna göre, 3 "Bana uygun" ve 1 "Bana uygun değil" ifadesine karşılık gelerek puanlanmaktadır. Ölçeğin toplamından alınan yüksek puan katılımcının daha fazla sosyal destek gördüğü anlamına gelirken, her bir alt boyuttan alınan yüksek puan ilgili sosyal çevreden görülen sosyal desteğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

ASDÖ-R'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yaşları 14-17 arasında değişen 660 öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcıların %48'i kız, %52'si erkek öğrencidir. Geçerlik çalışmaları için hem faktör analizi hem de benzer ölçekler yöntemleri kullanılmıştır. Güvenirlik için ise hem ölçeğin bütünü için Cronbach alfa hem de test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. ASDÖ-R'nin geçerlik çalışmasında ölçeğin bütününe ilişkin KMO katsayısı .93 ve Bartlett testi istatistiksel bakımdan önemli çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans %56.49 ve maddelerin birinci faktördeki faktör yükleri .36 ve .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için toplam puanın kullanılabilmesinin yanı sıra, her alt ölçek için geçerlik çalışmaları da yapılmıştır. Ölçeğin bütünü, Aile, arkadaş ve öğretmen desteği alt ölçeklerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .93, .94, .91 ve .93; test-tekrar test yöntemi güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .91, .89, .85 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Yıldırım (2004) ASDÖ-R'nin alt ölçeklerinin araştırmacılar tarafından ayrı olarak kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu sebeple bu araştırmada durumsal faktörlerde yer alan aile desteğini ölçmek amacıyla 20 maddeden oluşan aile desteği alt ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ASDÖ-R'nin aile desteği alt ölçeğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı .94'tür. Ölçek maddesi örnekleri EK-G'dedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel verilerin analizi için MAXQDA 20 kullanılmıştır. Sayıtların gözden geçirilmesi için SPSS 27.0.1; ESEM ve DFA analizleri için Mplus 8.1 ve Model testi için Rstudio 2.4.3 uygulamasında lavaan paketinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre katılım puanları ve akademik başarıları karşılaştırılırken t, Anova ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Nicel verileri analiz etmeden önce tekli ve çoklu aykırı değerler, tekli ve çoklu bağlantılar, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Buna göre, ÖAÖ formunun kullanıldığı model testi uygulaması verileri üzerinde yapılan çoklu bağlantı analizinde 602 gözlem içinde dört aykırı değer saptanmış, bu değerler çıkarılarak 598 gözleme ait veri üzerinden DFA gerçeleştirilmiştir. Model testi için toplanan veriler incelendiğinde bazı ölçeklere eksik yanıtlar verildiği görülmüştür. Bu nedenle pairwise yöntemiyle kayıp veri ataması yapılarak, 586 veri üzerinden model testi analizleri gerçeleştirilmiştir. Örneklem büyüklüklerinin belirlenmesinde Rstudio 2.4.3 uygulamasında webpower, semPower, pwrSEM paketleri kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Model 7'ye ilişkin yapılan power analizi sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları Ek-B'de yer almaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

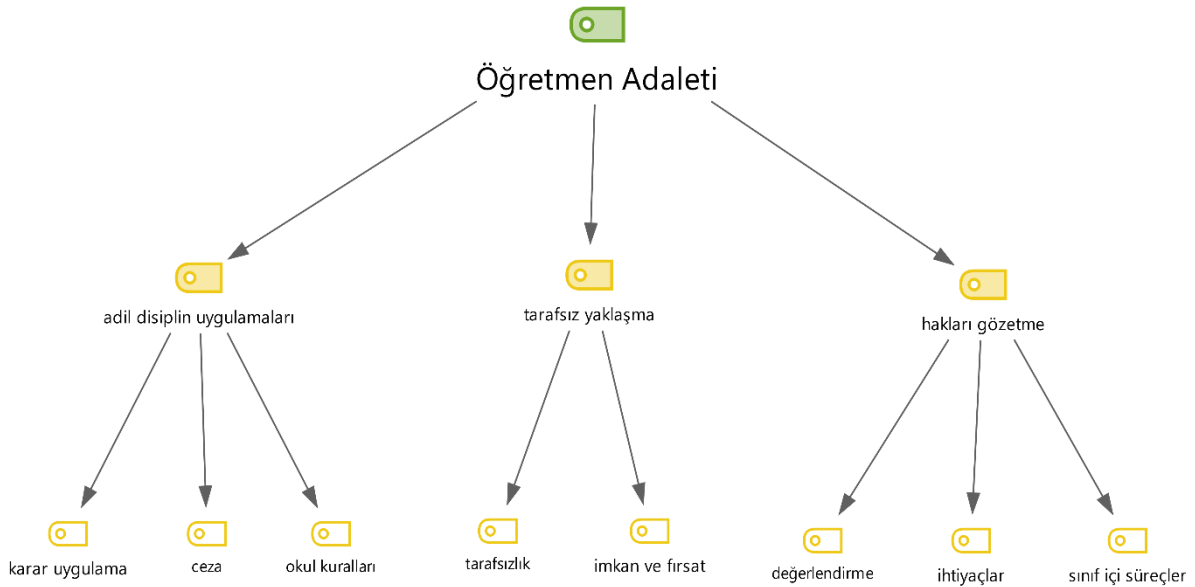
Bu bölümde bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir. Buna göre aşağıda ilk sırada, lise öğrencilerinin öğretmen adaleti deneyimlerini anlamak için yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilere ilişkin kodlar ve temalar, ikinci sırada geliştirilen ÖAÖ'ne ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri ve son olarak model testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Lise Öğrencilerinin Öğretmen Adaletine İlişkin Deneyimleri Nelerdir?

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde adil disiplin uygulamaları, tarafsız yaklaşma ve hakları gözetme olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğretmen adaletine ilişkin temalar ve alt temalar Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4

Öğretmen Adaleti, Temalar ve Alt Temalar



Şekil 4'e göre öğretmen adaleti, üç temadan oluşmaktadır. Adil disiplin uygulamaları; karar uygulama, ceza ve okul kuralları olmak üzere üç alt temaya ayrılmaktadır. Tarafsız yaklaşma; tarafsızlık ve imkân ve fırsat olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Hakları

gözetme ise değerlendirme, ihtiyaçlar ve sınıf içi süreçler olmak üzere üç alt temayı içermektedir.

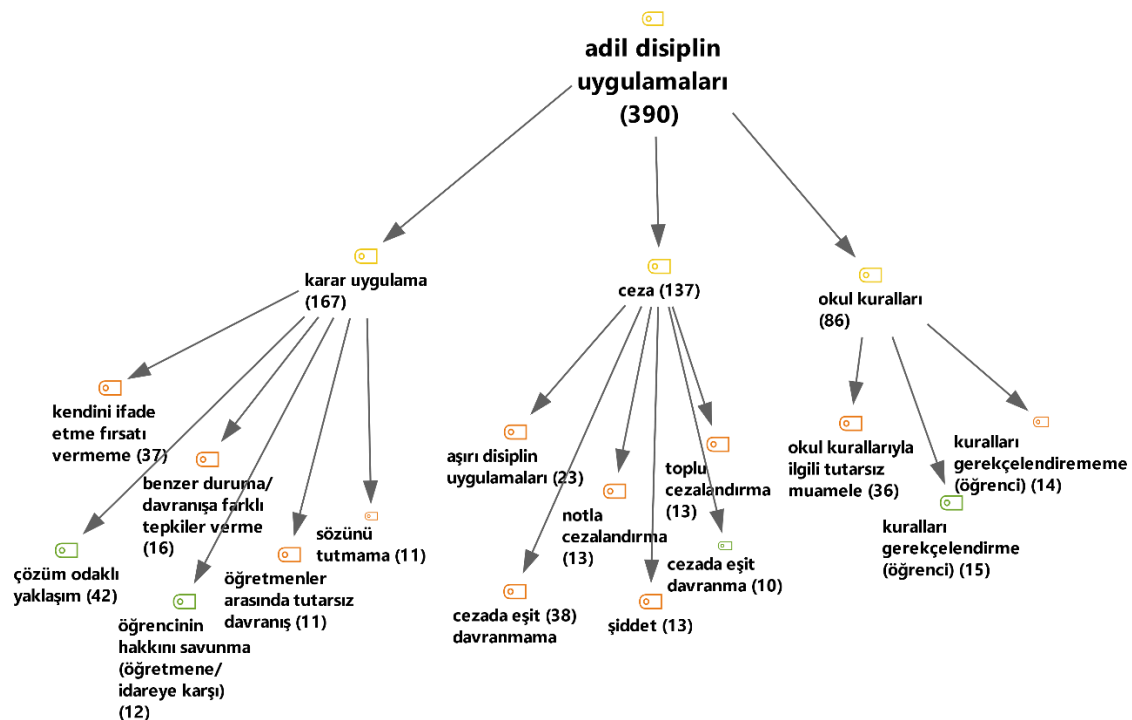
Temalar, alt temalar ve kodlara ilişkin bilgiler, hiyerarşik kod-alt kod modeline göre biçimlendirilmiştir. Biçimlendirme yapılırken temaların ve kodların yanında frekanslar da gösterilmiştir. Lise öğrencilerinin öğretmen adaleti deneyimlerine ilişkin yapılan analizler sonucunda negatif anlam taşıyan kodlar turuncu, pozitif anlam taşıyanlar ise yeşil renkle belirtilmiştir. Öğrencilerin isimleri yerine okul isimlerinin baş harfi, okuldaki görüşme sayısı, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerinin baş harfinden oluşan bir kod verilmiştir. Ş harfi Anadolu, K ve E harfi mesleki ve teknik Anadolu lisesini temsil etmektedir.

Adil Disiplin Uygulamaları

Bu tema, öğretmenlerin disiplin uygulamalarına ilişkin, öğrencilerin algıladıkları adil ve adaletsiz davranışları temsil etmektedir. Bu temada daha sonra karar uygulama, ceza ve okul kuralları olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Adil disiplin uygulamaları temasına ilişkin sonuçlar Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5

Adil Disiplin Uygulamaları Teması, Alt Tema, Kod ve Frekans Değerleri



Şekil 5'e göre adil disiplin uygulamaları temasında yer alan kodlar üç alt temaya ayrılmıştır. Adil disiplin uygulamaları temasında yer alan kodların frekansı 390'dır.

Karar Uygulama. Öğrenciler, öğretmenleriyle yaşadıkları adil veya adaletsiz deneyimlerin, disiplin uygulamaları ve olumsuz davranışları hakkında kararlar verilirken yaşandığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin tanımlamalarına göre adaletsiz öğretmen davranışı, disiplin kararları uygulanırken öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeme ve sözünü tutmamaya karşılık gelmektedir. Adil öğretmen davranışı ise öğrenciler hakkında disiplin kararları alınırken çözüm odaklı yaklaşım ve öğrencinin hakkını savunma anlamını taşımaktadır.

Örneğin, 10.sınıfa giden erkek bir öğrenci, öğretmenin kendisini ifade etmesine fırsat vermediğinde yaşadığı adaletsizliği şöyle anlatmıştır:

Ş1-10-E: Hoca hiç beni dinlemeden hemen işte kızlara dedi, gidin müdüre söyleyin. Müdür beni çağırды, hiçbir şey sormadı hemen konuyu söyledi bana, bir daha böyle bir şey olmayacak dedi. Ben hani bir şey yapmadım, ben haklıyım burada bunu da biliyorum. Yani hiç kendimi ifade etme hakkı hiç vermedi bile. O gün gerçekten şey dedim, böyle bir adaletsizlik var dedim. Çok üzüldüm ve bir daha böyle bir şey olursa kendimi savunmak için her şeyi yapacağım, onu da öğrendim.

Öğretmenlerin, öğrenciye kendini ifade etme fırsatı vermeden cezalandırmasının yol açtığı adaletsizlik için 12.sınıfa giden bir kız öğrenci ise şu ifadeleri kullanmıştır:

E3-12-K: Hani bana tutanak tutuyorlar, cezayı veriyorlar, kararı veriyorlar ama beni çağırıp da hani "Sen bunu niye yaptın, haberin var mıydı?" gibi sorular sormuyorlar. Mesela diyelim ben uzaklaştırma aldım, bana sadece uzaklaştırma aldığım haberi geliyor. Ben bir hafta okula gelmiyorum. Hani kendimi ifade bile etmiyorum. Ne yaptığımı da bilmiyorum işte. Bana bir söz hakkı tanımıyorlar.

Benzer şekilde öğretmeniyle yaşadığı bir sorun nedeniyle müdür yardımcısıyla görüşen bir 10.sınıf kız öğrencisi yaşadığı adaletsizliği şu şekilde anlatmıştır:

K-10-K: Sonra dedi ki, "Sen benimle nasıl konuşuyorsun böyle!" dedi. Böyle hocam yani, insan bir dinler karşısındakini. Hocam önce bir dinleseydi keşke. Daha dinlemeden elini falan yumruk yapıp masaya vurdu ya.

Öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili aldığı kararlarda öğrencilere verdikleri sözleri tutmamları öğrenciler tarafından adaletsiz görülmüştür. Örneğin, 12.sınıfa giden erkek bir öğrenci bu konuda yaşadığı bir adaletsizlikten şöyle söz etmiştir:

K-12-E: hocam şimdi ben geçen dönem bir kavga etmişim burada... Ben bir hafta uzaklaştırma aldım. Çocukta da suç vardı. Disiplinden onların dediğine göre ona da ceza verilecekti. Ama ben ertesi gün, buraya kağıdımı getirdiğim zaman baktım çocuk okuldaydı. Yani ceza almamış hiçbir şekilde, sadece ben yargılandım. Bu adaletsizlik bence. Hani tek taraflı bir ceza kesilmiş yani. Bana cezası verileceğini söylenip de çocuk okula devam etti.

Öğrenciler disiplin uygulamalarıyla ilgili adaletli gördükleri deneyimlerden de söz etmişlerdir. Olumsuz davranışlar karşısında, öğretmenlerin problemi çözmek için çaba harcaması öğrenciler tarafından adaletli bir öğretmen davranışı olarak görülmüştür. Bu duruma ilişkin 11.sınıf bir erkek öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

E3-11-E: Biz atölyede tartışmıştık. Hocamız mesela ikimizi de karşı karşıya oturttu tartıştığımız kişiyle. Sorunu çözmeye çalıştı ve bu sorun çözüldü. Diğer hocalar da geldi, mesela onlar hiç sorun çözme taraftarı değildi. Direkt okuldan atma taraftarıydılar. O hoca sayesinde okulda kaldık.

Öğrenciler arasında yaşanan bir kavgada iki tarafı da dinleyerek problemi çözen bir öğretmenin adaletli davrandığını belirten 11.sınıf bir kız öğrenci şöyle söylemiştir:

K-11-K: ...biz bayağı şiddetli bir hale gelmiştik, artık birbirimize temas etmiştik. Sınıftaki herkes izliyor hiç kimse ayırmaya çalışmıyordu...sonra hoca geldi böyle, baktı bize...İlk başta bizi dinledi. İşte anlattık. Hoca normalde çok sinirli. Böyle okul içi kavgalara çok karşı bir hocamızdı. Biz dedik işte herhalde bu bizi tutacak ve müdür yardımcısına götürecektir. Dinledi bizi ilk başta. Anlattık, dalga geçti bizimle. "Bunun için kavga edilir mi?" falan dedi. Bu "burada kalsın" dedi. Yani "Müdür yardımcısına duyurmayın." dedi. Ondan sonra gitti diğer arkadaşlarımızla da konuştu yani onları da dinledi.

Başka bir öğrenci öğretmenleri tarafından hakları savunulduğunda bu durumu adaletli gördüğünü şöyle anlatmıştır:

Ş1-12-E: ...okulun tuvaletinde sigara içilmişti. Bunu müdür ve öğretmenler öğrenmişler. İlk olarak beni çağırmışlardı, direkt suçlamak için çağırmışlardı. Başka

öğretmenler de vardı müdürün yanında. Hepsi bu çocuk yaptı derken oradan bir öğretmenimiz gelip, daha öğretmeni de hiç tanıyıyorum hiç sohbetim de yok. O demişti, bu çocuk yapmaz diye. Ama karşısındaki bütün öğretmenler de bu çocuk yaptı diye devam ettiriyorlardı. Ben sigara içmemiştim içenleri de bilmiyordum. Ardından bir hafta geçti beni tekrar odaya çağırdılar. Aynı öğretmenler, hepsi hem benden özür diledi hem de beni savunan öğretmenden özür diledi. O zaman gerçekten adaletli davrandığını anlamıştım o öğretmenin.

Ceza. Öğrenciler, öğretmenlerinin disiplin uygulamalarında cezayı kullanmalarıyla ilgili adaletli ve adaletsiz deneyimlere sahiptirler.

Öğrenciler, disiplin uygulamalarında adaletsiz öğretmen davranışını, yerli yersiz cezalandırma, ceza verirken eşit davranmama, ceza yöntemi olarak şiddeti kullanmayı, notla, toplu veya mahrum bırakarak cezalandırma, haksız cezalandırma olarak tanımlamaktadır. Öğrencilere göre adil öğretmenler, ceza verirken olayın sorumlularına yaptırım uygulayan ve cezada hakkaniyetli davranan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin ve okulun öğrencileri sık sık cezalandırmaları veya cezayla tehdit etmeleri gibi aşırı disiplin uygulamaları öğrenciler tarafından adaletsiz görülmektedir. Bu durum 11.sınıf bir kız öğrenci tarafından şöyle ifade edilmiştir:

E2-11-K: Disiplin kurulunda olan bir öğretmenimiz, bize genellikle çok konuştuğumuz zaman hani "sana disiplin yazacağım" deyip, bir öğrenciyi müdür yardımcısı odasına gönderip, bir a4 kâğıdı isteyip hemen direkt tutanak yazıp gönderiyor. Yani bence birkaç defa uyarılması gerekiyor. Veya öğretmenlerin tutanak yazma gibi bir şeyi olmaması gerekiyor.

Başka bir 9.sınıf erkek öğrenci de basit olaylarda bile ceza verilerek adaletsizlik yaşandığını şu sözlerle anlatmıştır:

K-9-E: Yani mesela yanlış bir şey yaptım ya, hemen anında yani "tutanak tutarım" filan diyor. Ben hani bilmeden istemeden yanlış ders programına göre hazırlanmışım. Bir baktım hoca orada bir şey yazıyor... Ama yani bir şey getirmedik diye de tutanak yedik ya, kitap getirmedik diye. Yani basit şeylerden.

Yerli yersiz ceza verilmesi öğrencilerin mesleki eğitimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, 11.sınıf bir erkek öğrenci bu durumu şöyle anlatmıştır:

E2-11-E: Öğretmenler bence yani sorgusuz ve sualsiz bir şekilde tutanak yazma hakkına sahipler. Ama mesela daha zayıf şekilde olabilirdi bu. Biraz daha öğrencinin yararına olacak şekilde düzenlenebilir bu şeyler. Çünkü yani öğrenci bir suç işlemişse, suç dediğim yani okul içerisinde yapılmaması gereken bir hareketi yapmışsa, yani bence biraz daha esneklik gösterilebilir bu konuda. Ya mesela burası bir meslek lisesi. Düz lisede bir tutanak yediğinde bir çocuk bu, staj yerini etkilemiyor. Ama meslek lisesinde bazı firmalar, iyi firmalar disiplin cezası olan çocukları kabul etmiyor.

Öğrencilerin ceza konusunda adaletli davranan öğretmenler olduğuna yönelik ifadeleri de olmuştur. Örneğin, ceza konusunda olayın sorumlularının cezalandırılması adil görülmektedir. Bu konuda 10.sınıfa giden erkek bir öğrenci şunları söylemiştir:

E1-10-E: ben sınıfa geldiğimde hoca gelmişti. Hoca beni yok yazdı. Sonra işte biraz zaman geçti üzerinden. Yine aynısı oldu. Hoca öbür gelen çocukları, 3-4 kişi vardı, onların hepsini de yok yazdı. Yani orada bence adaletli davrandı.

Öğrencilerden öğretmenlerinin adaletli davrandığını düşündükleri belirgin bir anılarını anlatmaları istendiğinde 10.sınıf erkek bir öğrenci şu anısını anlatmıştır:

Ş1-10-E: Yani bir kere bir pencereye bir sıkıntı olmuştu, kırılmış mıydı tam hatırlamıyorum geçen sene. Hoca mesela sınıfa girmişti, bizim rehber hocamız sormuştu herkese. Ondan sonra harbiden çok güzel bir karar vermişti. Orada işte dokunan, işte bir zarar veren herkesten para toplanabileceğini söylemişti. Ondan sonra, hani o zaman hissetmiştim gerçekten adaletli davrandığını ve sadece birisinin üstüne yüklenmedi. Çok şeydi yani, gerçekten iyi hissetmiştim.

Okul Kuralları. Bir disiplin uygulaması olarak okul kurallarının uygulanmasıyla ilgili öğrencilerin adaletli ve adaletsiz yaşantıları bulunmaktadır.

Öğrencilere göre okul kurallarıyla ilgili tutarsız davranan öğretmenler adaletsiz görülmektedir. Eğer kuralların geçerli sebepleri varsa öğrenciler, öğretmenlerini adil bulurken kuralları gerekçelendiremediklerinde öğretmenlerini adaletsiz bulmaktadırlar. Kuralların uygulanmasıyla ilgili herkese eşit muamele gösterilmesi de öğrencilerin adaletli bulduğu bir öğretmen davranışıdır.

Anadolu lisesinde 11.sınıfa giden kız bir öğrenci kuralların uygulanmasıyla ilgili öğretmenler arasındaki tutarsızlığın yol açtığı adaletsizliği şöyle ifade etmiştir:

Ş1-11-K: Herkese eşit davranılmadığını düşünüyorum çok net bir şekilde bariz. Ama dersine giren öğretmenler katıysa eğer daha düzgün giyiniyorsun. Dersine girenler dikkat etmiyorsa takı da takıyorlar, bir dünya bir şey de. Ama bizim mesela hocalarımızdan dolayı mini minnacık bir tane küpe bile takmamıza izin verilmiyor, lafı ediliyor, sözlülerimize düşük geleceği söyleniyor. Bu konuda bir haksızlık olduğunu net bir şekilde düşünüyorum. Diğer insanlar kolyelerini işte ne bileyim croplarını giyip gelip de eğer aynı dersten sözlüleri yüksek gelirse ve benim sözlüm düşük gelirse yani burada tabii ki de büyük bir adaletsizlik var.

Öğretmenlerin kendi arasındaki tutarsız davranışların yol açtığı adaletsizliğin yanı sıra bir öğretmenin benzer duruma farklı tepkiler vererek tutarsız davranması da öğrenciler tarafından adaletsiz olarak görülmüştür. Örneğin, 12.sınıfa giden bir kız öğrenci bu durumla ilgili yaşadığı adaletsizliği şöyle aktarmıştır:

Araştırmacı: Okulda yaşadığınız olayları düşündüğünüz zaman adaletsizlikle ilgili aklınıza gelen en belirgin gelen anınız nedir?

E3-12-K: Hocam mesela ben hızma takıyorum. Hala takıyorum zaten, ama mesela öğrencilerden hızma takan var. Aksine müdür, onlar müdürün odasına girdiklerinde hızma çok yakışıyor dedikleri halde bana gelince hızmanı çıkartmak zorundasın diyorlar.

Kuralların uygulanmasıyla ilgili tutarsız muamele, 10.sınıfa giden bir başka öğrenciye göre şöyle adaletsizliğe yol açmaktadır:

E1-10-K: Okul pantolon giymemizi istiyor. Ben çoğunlukla giymeyi tercih etmiyorum. Bir gün yine giymemiştim, bir arkadaşım da giymemişti. İkimiz de eşofmanla gelmiştik. Sabah kontrol oluyor bizim okulda. Hocalar bana bir şey demezken onun ismini almışlardı. Yani pek eşit davranmıyorlar. Adaletsiz hani biraz.

Öğrenciler kuralları gerekçelendiremediklerinde bu durumu adaletsiz bulmaktadır. Örneğin, 9.sınıf bir erkek öğrenci şunları söylemiştir:

E2-9-E: Hasta olduğumuz durumlarda gelirken hasta olmuyorsun, okula geldiğin zaman kendini çok halsiz hissediyorsun. Bu durumlarda aileni arayıp haber vermene rağmen tek başına okuldan çıkarmıyorlar. Evet, gelip almalarını istiyorlar.

Bu bence çok gereksiz bir şey. Zaten haberleri var. Arıyoruz konuşuyoruz, hoca konuşuyor ona rağmen gelmeleri çok saçma.

Araştırmacı: Burada adaletsiz gördüğün öğretmen davranışı nedir?

E2-9-E: Bence göndermeleri lazım. Belki ailesi gelemeyecek, belki işte belki izin alamayacak.

Bazı öğrenciler okullar arasındaki farklı kural uygulamalarını gerekçelendiremediği için bu durumun adaletsizliğe yol açtığını belirtmiştir. Örneğin, 12.sınıf erkek bir öğrenci konuyla ilgili şunları söylemiştir:

E3-12-E: hocam bu okulla mesela diğer okullar aynı değil, eşit değil bence. O okul sağlıyor, telefon serbest, bu okulda değil. Neden? Hocam açıklayamıyorlar, hem de bazı şeyleri söylüyorlar ama hiç inandırıcı da gelmiyor hocam. Diğer okullar ne yapıyorlarsa bu okulun da aynısı olması lazım bence.

Ancak öğrenciler kuralların gerekçelerini anlayabildiklerinde adaletsizliğe uğradıklarını düşünmemektedirler. Örneğin, bir öğrenci kuralları şu şekilde gerekçelendirmiştir:

E2-11-E: bizi ders boş olduğunda göndermiyor. Müdürü anlıyorum, çünkü zamanında bir olay yaşamış sanırım. Araba çarpmış erken bıraktığı çocuklara, vefat etmişler. Ondan sonra da bırakmama kararı almış anlayabiliyorum. Yani gerçekçi anlaşılır yani.

Kuralların gerekçelerinin öğretmenler tarafından açıklanması da öğrenciler tarafından adaletli görülmektedir. Bir 12.sınıf kız öğrenci şu ifadelerle bu durumu anlatmıştır:

E3-12-K: Hocam mesela müdürümüz bize diyor ki "Kızlar olarak küpe takmayın.". Niye diye sorduğumuzda da mesela bir kavga sırasında diyelim ben bir kız arkadaşımınla kavga ediyorum. Ve kavga sırasında saçını çekerken mesela kulağımı çekip kulağım yırtılabilir küpeden dolayı, sallanan küpeden dolayı. Ama öbür türlü böyle küçük küpelere bir şey demiyor. Aynen böyle sallanan küpelere kızıyor. Onun arkasında yine tabii bizim iyiliğimiz için söylüyor, hani bir kavgada zarar görmememiz için. Ben bunu adaletli mi, evet adaletli görüyorum.

Öğrencilere göre kurallar konusunda herkese eşit muamele gösteren öğretmenler adil öğretmenlerdir. Dokuzuncu sınıfa giden bir kız öğrenci konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Ş1-9-K: Bu okula bu yıl geldim. Yani diğer arkadaşlarımda bahsettiği gibi okulda katı kurallardan birisi telefon ve kıyafet zaten. Yani bu konuda herhangi bir adaletsizliğe şahit olmadım. Telefonunu yerine koymayan lise öğrencisine de aynı muamele oluyor iyi öğrencisine de aynı muamele oluyor bu konuda bir adaletsizlik görmedim.

Kurallara uyulmadığında ayrımcılık yapılmamasını adaletli gören 12.sınıf bir kız öğrenci deneyimini şöyle anlatmıştır:

E1-12-K: Bence herkese eşit davranılıyor...İşte takı taktığını görebilir. Hani "Kimse görmesin çıkar" diyebilir tatlı bir dille. Hani adil davranır yani. Nasıl desem sevdiği öğrenci olsa bile yine de çıkarmasını ister tatlı bir yolla. Herkes için geçerli ki adil davranıyorlar böyle gözlemedim.

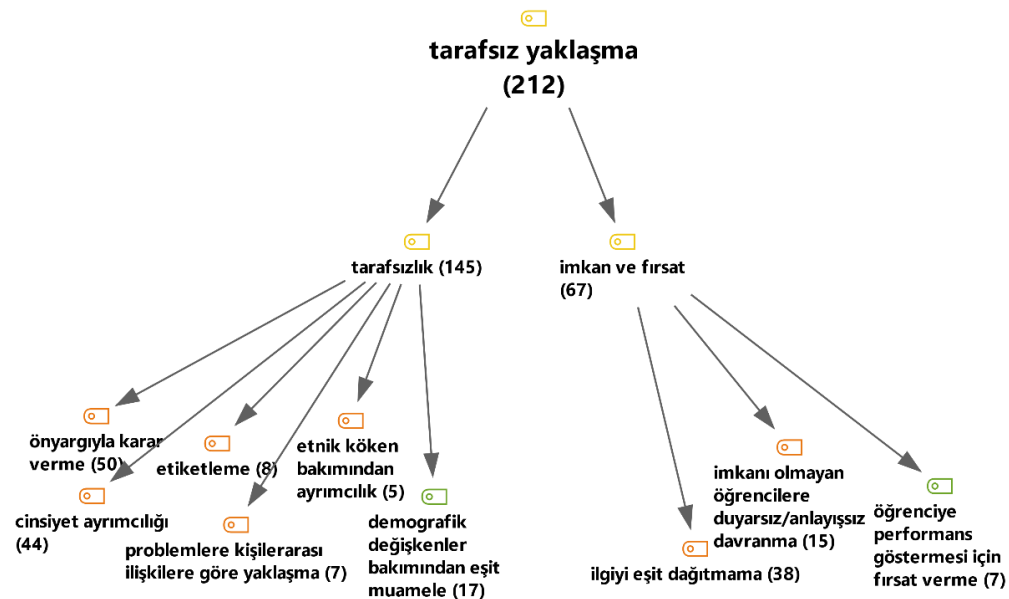
Özetle, lise öğrencilerine göre okuldaki kurallar, verilen cezalar ve alınan kararlarla ilgili adil davranan öğretmenler; kuralların nedenlerini açıklayan, kuralları herkese eşit bir şekilde uygulayan, ceza ve yaptırım konusunda hakkaniyeti gözeten ve öğrenciyle ilgili alınacak kararlarda objektif davranan, kendilerini ifade etmelerine izin veren öğretmenlerdir.

Tarafsız Yaklaşma

Tarafsız yaklaşma temasına ilişkin sonuçlar Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6

Tarafsız Yaklaşma Teması, Alt tema, Kod ve Frekans Değerleri



Şekil 6'ya göre tarafsız yaklaşma temasında yer alan kodların frekansı 212'dir. Bu tema, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşım biçimlerinde, davranışlarında ve iletişimlerinde, öğrencilerin algıladıkları adil ve adaletsiz davranışları temsil etmektedir. Bu temada daha sonra imkân ve fırsat ve tarafsızlık olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Tarafsızlık. Öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları adil ve adaletsiz deneyimleri, öğretmenlerin taraflı davranıp davranmaması sırasında gerçekleşmektedir.

Öğrenciler, adaletsiz bir öğretmenin önyargıyla karar veren, öğrenciler arasında cinsiyet ve etnik köken ayrımcılığı yapan, öğrencileri etiketleyen ve öğrencilerin problemlerine kişilerarası ilişkilere göre yaklaşan bir öğretmen olduğunu söylemektedir. Ancak öğrencilerin cinsiyeti, etnik kökeni gibi özelliklerine göre ayrımcılık yapmayan öğretmenler adil öğretmenlerdir.

Örneğin, 9.sınıfa giden bir erkek öğrenci önyargı nedeniyle adaletsizliğe uğradığını şöyle ifade etmiştir:

E2-9-E: Ben bir arkadaşım ile tartışmıştım. Hemen gidip hocaya anlatmış her şeyi. Hocalar da bu konuda ilk şikâyet ettiği için sanki o haklıymış gibi düşündü. Hocalara göre bence ilk şikâyet eden her zaman haklı oluyor. O konuda adaletli davranmıyor hiçbir şekilde.

Başka bir öğrenci, öğretmenlerin önyargıları nedeniyle adaletsizlik yaşadığını şöyle anlatmıştır:

E3-12-K: Müdür yardımcımız özel durumu olanların telefonlarını topluyor, alıyor yani. Ama şöyle bir şey var sevmediği öğrencilerin özel durumu bile olsa almıyor. Hani şimdi şöyle bir şey var benim abim geçen sene de bu okulda okumuştum. Hocaların yarısından çoğu abimi sevmez, çok yaramaz bir çocuktur. Mesela o yüzden bazı hocalar bana kinlidir. Hani benim de abim gibi olduğumu düşünürler. Mesela ben okul çıkışlarında bazen hastaneye gidiyorum. Önemli bir şey oluyor telefonumu yanıma almak zorunda kalıyorum. Müdür yardımcısına diyorum ki hocam, madem telefonları özel bir şey olduğu zaman alıyorsunuz, ben de vereyim. Ama yok abimden dolayı bana kinli olduğu için telefonunu alamam diyorum.

Öğrenciler, suçlu olduklarıyla ilgili önyargılı davranıldığında da adaletsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci, bu konuyla ilgili yaşadığı olayı şu sözlerle anlatmıştır:

Ş1-12-E: Bütün sınıflar arasında arama oluyordu genelde on ikilere oluyordu. Bir şey öğrenmiş ya da bir şey duydukları için yapıyorlardı aramayı. Yedi tane öğretmen miydi ya da altı öğretmen falandı, bizim sınıfa girdiler... İçeri girdiler. İlk önce soldan başlayıp da hepsine teker teker gelmek yerine direkt benim sırama gelmişlerdi. Yani iki kişi benim sırama gelmişti, diğerleri yavaş yavaş arıyorlardı. İlk benim çantamı aramışlardı, benden şüpheleniyorlardı yani.

Başka bir öğrenci öğretmenin önyargılı davranışıyla ilgili şunları anlatmıştır:

E3-10-E: Geliyor. Sınavda sınıftan biri mesela kopya çekmiş. Görmediği halde, çektiğini de bilmiyoruz ama yüksek almış. Mesela çok ders dinlemeyen bir öğrenci. Ondan sonra yüksek almış. "Yok sen kopya çektin" diyor. Görmediği halde ona öyle davranıyor.

Öğretmenlerin öğrencileri etiketlemesi de önyargılı ve taraflı davranmalarına yol açmaktadır. Bu konuyla ilgili bir öğrenci şu sözleri söylemiştir:

Ş2-9-E: Mesela kendi dersi diyelim kimya. Kimyadan yüksek aldı diyelim, zeki. Diğerlerini aptal olarak görüyor bazı hocalar. Ona göre muamele yapıyor.

Başka bir öğrenci adaletsiz bulduğu bu muameleyi şöyle anlatmıştır:

Ş1-12-E: Hiç tanımayan bir öğretmenin bile yani yanından geçerken şu kelimesini duymuşluğum da var; "Bu haylaz bir çocuk" dediğini duymuşluğum da var. Yani önyargılı davrandıkları için bazen adaletsiz oluyorlar.

Bazı öğrenciler, öğretmenlerin öğrencilerle arası iyi olduğunda veya ailelerini tanıdığı öğrencilerle yaşanan problemlere taraflı yaklaşıldığını düşünmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğrenci şunları söylemiştir:

...

Araştırmacı: Arkadaşınla yaşadığın sorunlarda seni dinlememişler anladığım kadarıyla. Neden öyle olduğunu düşünüyorsun?

E2-11-K: Evet, genellikle onun üzerine düştüler. Yani onu haklı olarak gördüler. Sanırım okulda tanıdıkları çok fazla olduğu için.

Benzer bir durumu yaşayan başka bir öğrenci şöyle ifade etmiştir:

Ş2-10-K: şöyle bir şey olmuştu, normal mesela tartışma bile olmamıştı. Bir hocamız okuldaki bir öğrencinin böyle babasıyla falan arkadaştı. Hani ondan dolayı da kız da hemen mesela hocaya söylemişti. Kavgalık bir durum falan da yoktu. Ondan sonra hoca beni çağırdı. Hani ben de anlattım falan ama şey, bir de ben onun babasının arkadaşı olduğunu falan bilmiyordum. Ondan sonra hani böyle şey tuhaftı. Hoca normalde de sevdiğim bir hocaydı kendisi. Böyle tuhaf tuhaf davrandı falan. Yani şey kızı savundu babasıyla arkadaş diye.

Bu adaletsiz deneyimlere rağmen öğrenciler, öğretmenlerinin demografik değişkenler bakımından ayrımcılık yapmadığı deneyimleri de anlatmışlardır. Örneğin, bir öğrenci konuyla ilgili şunları söylemiştir:

E1-12-K: Oruç zamanı geldiğinde bir Alevi arkadaşım mesela sınıfta tutmuyorsa işte arkadaşlar “Sen tutmuyorsun, yok işte sen inanmıyor musun?” falan diyorlar. Genelde böyle olduğu zaman öğretmenler kayırıyorlar. Yani anlayış biçimleriniz farklı olabilir, arkadaşınızın üstüne gitmeniz falan doğru bir davranış değil diye. Şey bunu ben adaletli buluyorum onların açısından.

Benzer şekilde bir öğrenci daha bu konuda şöyle söylemiştir:

Ş1-10-K: Ben kız erkek ayrımı yaptıklarını düşünmüyorum. Böyle etnik kökene maddiyat durumlarında da hepimize eşit.

İmkân ve Fırsat. Öğrenciler, öğretmenleriyle ilgili adalet deneyimlerinin, imkân ve fırsatların sunulması sırasında da gerçekleştiğini belirtmektedir.

Öğrencilere göre öğretmenlerin imkânı olmayan öğrencilere anlayışsız davranışları ve eşit bir şekilde öğrencilerle ilgilenmemeleri adaletsiz görülmektedir. Adil bir öğretmen, öğrencilere başarılı olmaları için fırsatlar ve eşit imkânlar sunan öğretmendir.

İmkânı olmayan öğrencilere anlayış gösterilmediğinde yaşanan adaletsizlikle ilgili bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ş1-10-E: Ben bunu söyleyebilirim, okulun başında bir formayla ilgili bir sıkıntımız oldu hocayla. Tişörtü alamadım, tişört küçük geliyordu. O zaman durumumuz yoktu yani. Babam dedi ki iki hafta bekle sonra alalım dedi. Daha rahat alırız, hem işim de var dedi. Ben hocalara söyledim bunu. Hocalar sürekli bir şeyle

karşıma geldi işte, ne zaman alacaksın işte almadın mı? Yani sürekli ben göze batıyordum. Mesela girişte kontrol ediyorlar formları, sürekli ben göze batıyorum. Sürekli mesela ben daha servisten indim. Arkadan geliyordum hemen beni çağırıyordu. Hemen gel gel diyorlardı. Hani biliyorsunuz durumu yine de sürekli soruyordu ben anlamıyordum. Gerçekten düşünüyor muydu benim durumumun olmadığını?

Öğretmenlerin, öğrencilere ilgisini dağıtma konusunda taraflı yaklaşması da öğrenciler tarafından adaletsiz görülmektedir. Bir öğrenci bu konuyla ilgili yaşadığı olayı şu ifadelerle anlatmıştır:

E2-12-E: Bizim sınıfta da aynı. Herkes mesela iyi bir öğrenci olsun, ona şey yapıyorlar. Yani başarılı bir öğrenci olsun direkt ona yöneliyorlar. Başarılı olanlara daha ilgi gösteriyor. Mesela sınavda çıkacak konular falan olunca daha fazla şey yapıyorlar, ilgileniyorlar.

Benzer durumu yaşayan başka bir öğrenci şöyle anlatmıştır:

K-10-E: Bizim her hafta yapılan, 2 dersimiz var. Ondandır dolayı, her hafta yapılan bir derste önceki haftanın konularını hoca tekrar tekrar soruyor bütün sınıfa. Ama tüm sınıfa şey davranmıyor. Bazılarına yardım ediyor, bazılarına yardım etmiyor, mesela geçiştiriyor.

Araştırmacı: neye göre ayırıyor?

K-10-E: sevdiği öğrenciler olabilir. Veya bazı kızlar var, zaten 3 tane kız var sınıfta. Onlara çok yardım ediyor.

Öğrencilere eşit imkânlar sunan ve başarılı olmaları için fırsatlar oluşturan öğretmenler, öğrencilere göre adil öğretmenlerdir. Bu davranışı adaletli bulan bir öğrenci şunları söylemiştir:

E1-9-K: ortaokulda köyden gelen arkadaşlarımız vardı. Onlara adaletli olarak herkese olduğu gibi test kitapları dağıtılıyordu. Maddi durumu olan olmayan deyip ayırt etmiyorlardı.

Öğrenciyi fırsat sunmayla ilgili adalet deneyiminden bahseden bir öğrenci şunları söylemiştir:

E1-9-E: Matematik dersinde böyle hani bir soru vardır. Çalışkan olanlarla çalışkan olmayanları eşit bir şekilde kaldırıyor. Hani onlar daha sadece çalışkanlara söz hakkı vermiyordu da herkese eşit söz hakkı veriyordu.

Bir başka öğrenci bu durumla ilgili deneyiminden söz ederken şunu söylemiştir:

E3-11-K: Bir performans ödevimiz vardı. Herkes en az 5 dakika anlatacak. Arkadaşlarım anlattı hepsi. Ondan sonra sıra bana geldi, zil çaldı, çıkış ziliydi. 5 dakika beni de dinledi yani gitmeden.

Araştırmacı: Burada adaletli olarak düşündüğün neydi tam olarak?

E3-11-K: Onların hepsini dinleyip beni de çıkacak olmasına rağmen beni de dinlemesi.

Bir öğrenci, kopya çeken bir arkadaşına fırsat sunulmasıyla ilgili anlattığı olayda öğretmenini adaletli bulduğunu şöyle anlatmıştır:

E2-12-E: Şimdi sınavda bizim bir arkadaş kopya çekmiş, yakalandı. O hoca sesini çıkartmadı. Ondan sonra sınav sonucumuzu okudu. Sözlüler oluyor İngilizcede. Ondan sonra hoca dedi şimdi "bu yapamaz, bu yapamaz" tahtaya kaldırdı. Tek tek soru sordu, kelime sordu. Bilenler oldu, bilemeyenler oldu. İşte kopya çekenlere dedi ki haftaya daha ayrı bir şey yapacağım ona göre hazırlanın. Çekmeyenlere de tamam siz oturun dedi sizin notunuzu zaten vereceğim dedi. Ben bu hocanın çok adaletli bir davranışta bulunduğunu düşünüyorum.

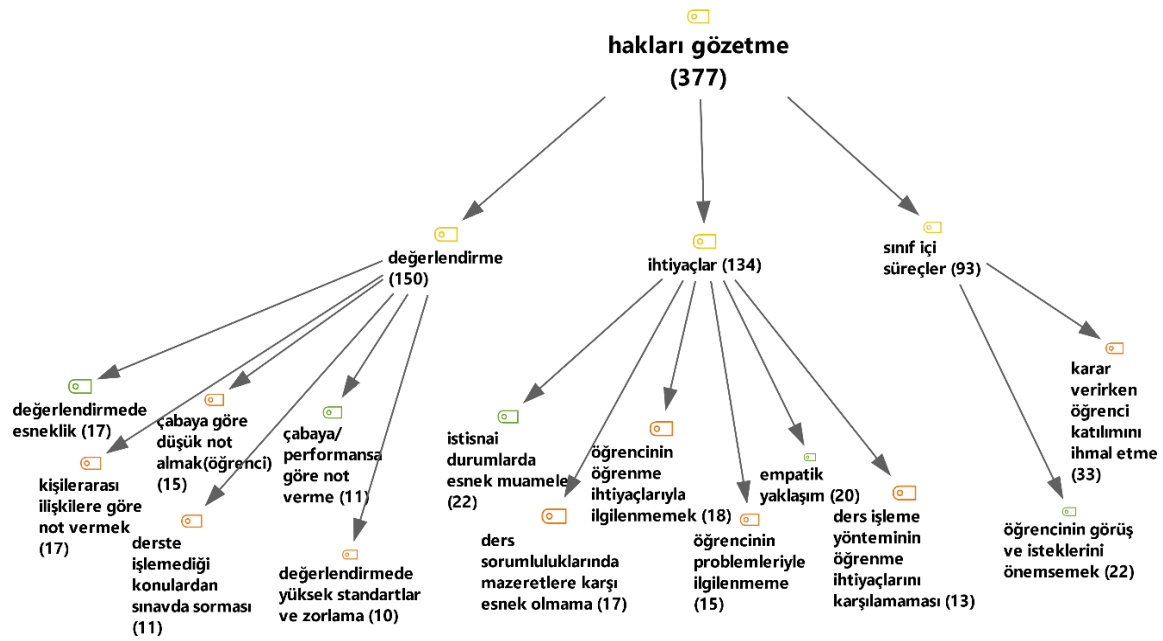
Özetle, lise öğrencilerine göre tarafsızlıkla ilgili adil davranan öğretmenler; öğrenciler arasında cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum gibi özelliklere göre ayırım yapmayan, tanıdığı veya sevdiği öğrencilerin tarafını tutmak yerine objektif yaklaşan, öğrencilere önyargıyla muamele etmek yerine tarafsız davranan, öğrencilere eşit fırsat ve imkân sunan öğretmenlerdir.

Hakları Gözetme

Bu tema, öğretmenlerin eğitim, öğretim ve değerlendirmede öğrencilerin haklarını gözetip gözetmeme durumunda, öğrencilerin algıladıkları adil ve adaletsiz davranışları temsil etmektedir. Hakları gözetme temasına ilişkin alt tema, kod ve frekans değerleri Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Hakları Gözetme Teması, Alt tema, Kod ve Frekans Değerleri



Şekil 7'ye göre bu temada yer alan kodların frekansı toplamda 377'dir. Bu temada daha sonra sınıf içi süreçler, ihtiyaçlar ve değerlendirme olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme. Öğrenciler, akademik performanslarının değerlendirilmesi sırasında haklarının gözetilmesi veya gözetilmemesine göre öğretmenleriyle adalet deneyimleri yaşamaktadırlar.

Öğrencilere göre, öğretmenlerin sevdiği veya tanıdığı öğrencilere sınavlardan daha yüksek not vermesi, derste işlemediği konulardan değerlendirme yapması, not verme kriterlerinin yüksek olması, öğrencinin çabasını aldığı notla veya diğerleriyle kıyasladığında düşük not alması adaletsizlik yaşanan konulardır. Ancak öğrenciler çabalarının karşılığını aldıklarında ve değerlendirme esnek olduğunda bu durumu adaletli görmektedirler.

Değerlendirmede kişilerarası ilişkilere göre not verilmesini adaletsiz bulan bir öğrenci bu konuda yaşadığı deneyimi şu sözlerle anlatmıştır:

E1-11-E: Yedinci sınıftayken bir tane matematik hocamız vardı, bu teyzeydi. Şey yani yeğeni işte aynı sınıfta okuyor. Genellikle yeğenine karşı daha şey davranırdı, torpilli davranırdı... yeğenine işte. Sınavdan sürekli tam puan gelirdi.

Araştırmacı: Neden torpilli olduğunu düşündün?

E1-11-E: Hep aynı dersten tam puan, diğer derslerden düşük alan birisi. İllaki bir şey var ya. Torpil var ki, öbür türlü dersten bir şekilde böyle iyi not alması bence çok zor.

Öğretmenlerin sevdiği öğrencilere yüksek puan vermesinin yol açtığı adaletsizlikle ilgili başka bir öğrenci şöyle söylemiştir:

K-12-K: Bir öğretmenimiz var. Bu öğretmenimiz kendinin böyle durmadan yüceltilmesini çok seviyor. Ve yüceltildiği takdirde bu öğrencileri birazcık daha ders konusunda, puan konusunda ayrıcalığını oluşturuyor. Bunun bence bir haksızlık olduğunu düşünüyorum ben. Sırf onu övmüyorum, sırf onu sevmiyorum, sırf durmadan yalakalık yapmıyorum diye ayrı bir tutum sergiliyor. Ve not vermesi de buna göre oluyor.

Öğrencilere göre, bir öğretmenin derste işlemediği konu hakkında sınavda soru sorması adaletsizliktir. Bu konuda bir öğrenci şöyle söylemiştir:

E2-9-E: mesela atıyorum sınavlarda, hoca maddeleri anlatıyor ama maddelerin özelliklerini anlatmamasına rağmen sınavda maddelerin özelliklerini soruyor. Bu bence olmaması lazım adaletsiz bir şey bu. Bilmediğimiz bir şeyden sorumlu olmamız yani.

Aynı konuda benzer bir deneyim yaşayan başka bir öğrenci yaşadığı deneyimi şöyle anlatmıştır:

Ş1-12-K: Hocamız derste hiçbir şey işlemeyip ama sınav zamanı gelince de hani bize konuları dahi vermeyip hani bizim başka hocadan duymamız. Ve biz de hani söylediğimizde "hocam bu mu çıkacak" dediğimizde bize şey demişti. Hani "siz zaten bunları bilmiyor musunuz? Bunları bilmeniz gerekiyor" gibi şeyler söylemişti. Ama biz zaten o derste ders bile işlemiyorken hani bize onları sorması adil değildi.

Öğrenciler dersler için gösterdikleri çabanın karşılığını alamadıklarında adaletsizliğe uğradıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu konuda yaşadığı olayı şu ifadelerle aktarmıştır:

Ş2-11-K: Resim dersi. Yani bazı resim hocalarım mükemmeliyetçiydi. O kadar iyi resim çizemiyorum tabii o zamanlar ve hani ne yaptıysam beğenmiyordu, bu olabilir. Daha sonra projeler. Dediğiniz gibi hani yapıyoruz emek ediyoruz, yazıyoruz, sunumsa uğraşıyoruz. Ama bazen işte vermiyorlar yani, o almamız gereken notu vermiyorlar. Burada adaletsiz davranıyorlar.

Bazı öğrenciler aldıkları notu arkadaşlarıyla kıyaslayarak adaletsizliğe uğradığı kanısına varmıştır. Örneğin, bir öğrenci bu durumla ilgili şunları söylemiştir:

Ş1-12-K: Sınavdan yüksek almıştım ama hocamız hani sınav notuna göre sözlü notumu çok daha düşük vermişti ve hani derste herkes uyurken ben aktifim sürekli derslere falan katılıyordum.

Performans ödeviyle ilgili benzer bir deneyim yaşayan bir öğrenci şöyle anlatmıştır:

K-10-K: Benim gibi karton hazırlamış arkadaşlarım. Yani ben önce incelediğim zaman benimkine baktığım bir de arkadaşımınkine baktığım zaman benimki daha düzenli ve tertipli duruyordu. Ama arkadaşımınkinin yapıştırıcının izleri görünüyor, onu da biz maalesef panoya astık. Haksız buldum yani.

Öğretmenlerin değerlendirme kriterleri yüksek olduğunda öğrenciler bu durumu adaletsiz olarak görmektedirler. Bu konuda bir öğrenci şunları anlatmıştır:

Ş2-9-E: Bize de hocam testi dağıtıyor, soruyor. Şunu gelin anlatayım filan diyor. Hani hocam anlatıyor, ediyor. Mesela yapamıyoruz ya hocam, zor soruyor. Ben size sınavda göstereceğim diyor. Harbiden de sınavda gösterdi hocam. Ben 10 soru, 8 soru mu ne vardı. İşte birini bile belki yapamamışımdır. Hocam adaletsiz işte düşük almamızı istedi hocam ya.

Öğrencilerin bir kısmı da çabalarını göz önünde bulundurduklarında düşük veya yüksek almış olsalar dahi değerlendirmeyi adil bulmaktadırlar. Bu konuda bir öğrenci şunları söylemiştir:

E1-12-E: Genelde hep çalıştığım sınavlardan iyi aldım, çalışmadığım sınavlardan kötü aldım. Bir adaletsizlik görmedim hak ettiğimi aldım.

Aynı konu hakkında başka bir öğrenci, kendi çıkarı için olsa dahi öğretmenin ekstra puan vermemesini adaletli gördüğünü şu ifadelerle anlatmıştır:

E2-10-E: İki üç kişi zorlanmıştı, yani ben de zorlandım. Ondan sonra ekstra puan istediğim zaman vermemişti. Ben o hocanın adaletli olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Öğretmenin hangi davranışını adaletli buluyorsun bu anlattığın olayda?

E2-10-E: Yani biri yüksek almışken, düşük alan ekstra puan istiyorsa onu vermiyor. Hak ettiysen onu aldın işte.

Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında da hak ettiği puanı alma konusunda bir adaletsizlik yapılmadığı bir öğrenci tarafından şöyle anlatılmıştır:

E1-11-K: Ben de öyle düşünüyorum yani sadece şöyle diyeyim, kızlar daha çok çalıştıkları için onlara daha fazla puan veriyorlardı. Erkekler daha az çalıştığı için ya da ödevleri de pek yapmıyorlar. Onlara daha düşük veriyorlardı. Ama onlar hak ettiğini alıyor.

Öğrenciler, değerlendirme yöntemlerinde öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetmesini adil bulmaktadır. Bununla ilgili bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ş2-12-E: Bizim bir arkadaş var hocam, görme sorunu oluyor %80 engelli falan gözünden. Ona mesela kâğıdı büyük hazırlıyorlardı. Hani her zaman herkes gibi küçük hazırlamıyorlar.

Benzer bir yaşantıyla ilgili başka bir öğrenci deneyimini şöyle anlatmıştır:

Ş1-9-E: Sekizinci sınıfta iki tane öğrenci vardı bizim sınıfta. Onların zekâ seviyesi bizimkilere göre biraz aşağıdaydı. Engelleri vardı zekâ. Hoca onların sınavlarını bizim sınavımızda farklı yapıyordu, onların düzeyine göre. Ben başlarda bunu garipsiyordum niye böyle yapıyor falan diye. Ama sonradan onların bizim yaptığımız soruları yapamadığını anlayınca hocaya hak verdim. Eşit davrandığını, adil davrandığını düşündüm.

Öğretmenlerin, sınıfın görüşünü alarak puan vermesi, tüm sınıf için esneklik göstermesi veya düşük puan alan öğrencinin buna ihtiyacı olduğu koşullarda öğrenciler, bunu adil bulmaktadırlar. Örneğin, öğrencinin ihtiyacı olduğu için fazla puan verilmesini adil bulan bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

E2-10-K: Geçen sene yaşanmış bir olay mesela bu. Bir arkadaşımız kalacakken hoca sağ olsun geçirdi. Çünkü sadece bir veya iki puanla kalacaktı hoca

da geçirmişti. Ben bunu gayet iyi karşılıyorum. Çünkü 1-2 puanın da yani bence laf yapılmaması lazım ve ben buna adaletli olarak karşılıyorum.

Bu konuyla ilgili başka bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

E3-10-K: Hocam performans ödevleri veriyorlar bize. Bunun için de bize bir süre veriyorlar. Bizim bir hocamız bize 3 hafta süre vermişti. Bu süre içinde ben ve birkaç arkadaşım yapmamıştık. Hocamız da bunu göz önünde bulundurarak bize bir hafta daha süre vermişti yapmamız için zaman tanıdı ki hani dersten geçebilelim diye çabalamıştı hocamız. Öyle yani hocam.

Öğrencilerin görüşünü alarak fazla puan vermeye ilgili deneyimi olan bir öğrenci şu sözlerle kendini anlatmıştır:

K-11-K: Bizim bir sınavımız olmuştu. Cevap anahtarına göre doğru değil ama yani doğruya yakın bir cevaptı. Ve çoğu kişi doğru olmasına yakın bir cevap yapmıştı. Hoca bütün sınıfa sordu dedi “Kabul edelim mi, etmeyelim mi?”. Çünkü hani sonuçta doğruya yakın, sözel bir şeydi sonuçta. Yani sınıfın çoğunluğu kabul etti. Hoca da kabul etmişti mesela sonuçta doğru olmasa bile en azından çabalayıp yakın bir cevap bulduğumuz için. Bence bu yönden yani çabaladığımız için herkese eşit davranmıştı. Ve sınıfın şeyini almıştı düşüncesini.

Öğretmenin değerlendirmeye ilgili herkese yardım etmesini adil bulan bir öğrenci şunları söylemiştir:

E2-9-K: Şimdi dokuzuncu sınıftan hani yeni kanunla geçmek zor oldu ya. Hani bazı hocalarımız da bize, arkadaşımın söylediği gibi din hocası vardı mesela. Sınav soruları falan işte bu konudan çıkacak, bu soru çıkacak falan. Geçmemiz daha da zorlaştığı için “Kalmayın bari dinden de geçin.” diyordu.

İhtiyaçlar. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmesi veya gözetmemesi durumuna göre adalet deneyimleri yaşanmaktadır.

Öğrenciler, adil öğretmen davranışını ihtiyaçlarına karşı empatik bir yaklaşım sergilemek, öğrencilerin farklı koşullarına karşı anlayışlı davranmak ve istisnai durumlarda öğrencilere esneklik göstermek olarak tanımlamaktadır. Öğrencilere göre adaletsiz bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyacıyla ve problemleriyle ilgilenmeyen, dersi yürütme

yöntemlerinde öğrencilerin anlayacağı yöntem yerine kendine uygun olan yöntemleri tercih eden ve istisnai durumlarda ders sorumluluklarında esneklik göstermeyen öğretmendir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıklara saygı duymasını adil bulan bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ş2-12-K: Önceden geldiğim okulda da bu okulda da gözlemlediğim şeylerden bir tanesi yani adaletli olarak. Kaynaştırma öğrenciler çok fazla vardı geldiğim okulda da bu okulda da. Sınıfımda da var bir tane. Hiçbir şekilde onları ayırmıyorlar. Yani normal davranıyorlar ve onlara daha kibar davranıyorlar. Hislerini merak ediyorlar. Adaletli bulduğum şey onları hiç ayırmaması, aşağılamaması gibi.

Öğretmenlerin öğrencilerin ekonomik koşullarına karşı anlayışlı bir tutum sergilemesini adil bulan öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir:

E2-12-K: Çoğumuz alabiliyorken bazılarımız alamıyor ama hocalarımız bunu hiç kimseye duyurmadan el altından halledebiliyor. Bu çok güzel bir şey. Arkadaşımız da mağdur olmuyor. Kimse akran zorbalığını da yapmıyor ona. O kişinin maddi durumunun kötü olduğunu da diğerlerinin öğrenmiyor hocamız sayesinde.

Ekonomik koşullarla ilgili anlayışlı ve duyarlı davranılmasıyla ilgili başka bir öğrenci şunları söylemiştir:

E1-10-E: İşte bir gün okuldaydık. Sonra top oynarken benim ayakkabı patladı. Sonra işte dersteydik. Hoca işte ayağıma baktı falan orada bir ara görmüş. Sonra hemen şey yapmış, idarecilere falan söylemiş. Baktım derste beni çağırdılar işte. Ben de olayı izah ettim. Orada yani bayağı bir anlayış göstermişti hoca direkt söylemişti. Hocaya da söyledim zaten ilk teşekkür ettim.

Başka bir öğrenci yaşam koşullarına anlayışlı davranan bir öğretmeni adil gördüğünü şöyle anlatmıştır:

E2-10-E: İki kez geç kaldım onun dışında kalmadım. Yani o zamanlar bilmiyordu Ankara'dan geldiğimi. Ankara'dan geldiğimi söylediğimde daha bir şey demedi.

Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından problemlerine karşı anlayışlı davranılmasını, duygularının fark edilmesiyle ilgili adalete yönelik deneyimi olan bir öğrenci kendini şu şekilde ifade etmiştir:

E1-9-K: Ben de tek kızım. İstediğim yere oturduğum zamanlar bazı öğretmenlerim beni en öne oturtuyordu ve çok rahatsızlık duyuyordum. Veya hani birilerinin yanına oturtuyor ve hani gerçekten çok rahatsız oluyordum. Sınıf öğretmenim bu konu hakkında şey demişti “Rahatsız oluyorsan hani istediğin kişinin yanına oturabilirsin, öğretmenlerle bu konuyu konuşabiliriz işte” ... kendisinin fark ettiğini düşünüyorum, çünkü sürekli oluyordu.

Öğretmenlerin istisnai durumlarda dersle ilgili sorumluluklara karşı anlayışlı davranışları da öğrenciler tarafından adil görülmektedir. Bununla ilgili bir öğrenci yaşantısını şu sözlerle anlatmıştır:

Ş2-12-K: Hatta bugün geldi başıma olay benim. En yakın arkadaşımın ailesinden biri vefat etti. Bugün bu yüzden okula gelemedi. Bugün de edebiyat sınavımız vardı. Edebiyat öğretmenimiz sorunca neden gelmedi diye ben de üstü kapalı anlattım ve anlayış gösterdi. Yani anlayış gösteriliyor en azından bize giren öğretmenlerimizle çok bir sıkıntı yaşamadım ben bu konuda.

Sorumluluklarda esneklikle ilgili benzer bir durumu yaşayan öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

E3-12-E: olumlu karşılıyor. Yani benim cenazem vardı. Staj defterlerini dolduramamıştım. Getirdim doldurdum hoca bir hafta mühlet verdi. Verdim geri, yani ekstra zaman tanıdı.

Derslerin sorumluluklarıyla ilgili esnekliği adil bulan bir meslek lisesi öğrencisi şunları söylemiştir:

E3-10-K: hocam biz okulda çalıştığımız için geç çıkıyoruz. O yüzden de ödevleri zaman kalmadığı için hocalara gerekli durumu açıklayıp hani en azından bir hafta da olsa 1-2 gün de olsa süre verip ödevi yapıyoruz. Gününde getirmesek de geç getirdiğimizde puan falan da kırmıyor, anlayışla karşılıyorlar yani.

Ancak bazı öğrenciler istisnai durumlarda öğretmen tarafından adaletsizliğe uğradığını belirtmektedir. Bununla ilgili bir öğrenci yaşadığı olay hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Ş1-9-E: Ben ortaokulda okulu temsilen Ankara'ya maça gittim karate maçına. Orada birinci oldum, Anadolu'ya gidecektim. Yani bir ay falan geçti, ben gittim. Şehir dışındaydım, maçıydım, Sivas'taydım. Bir hafta orada kaldım. Üçüncü oldum. Okulu temsilen üçüncü olmuştum. Geldiğimde bayağı çok ödev vardı yapamadım ödevleri. Hem yorgunum hem de yetişemedim. Ben okula gittiğimde bunu bilmelerine rağmen, Anadolu'da okulu temsilen üçüncü olmama rağmen gidip eksileri attılar ve sözlü notuna da düşük verdiler.

Bu konularda anlayışsızlığa karşı başka bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ş1-12-K: Dershanedeki hocamız. Hani o hafta iyi bir hafta değildi. Geçen hafta benim dedem öldü...İyi bir hafta olmamasına rağmen ödevimiz vardı ve onu yapmamı istiyordu. Ben yapamadığımı söylemişim hani birkaç sebepten dolayı. Ama o da anlayışla karşılamamıştı. Hani ailemi falan arayacaktı. Ben de zaten aramasını söyledim ama hala hani sürekli "Niye yapmadım, yapabiliirdin." sürekli böyle şeyler söylemişti bana. Daha anlayışla karşılamasını beklerdim açıkçası.

Öğrenciler, öğretmenlerinin dersi yürütme biçimleri öğrenmelerine uygun olmadığında da adaletsizliğe uğradıklarını belirtmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

Ş2-10-K: Benim de şöyle bir olayım oldu. Kimya dersindeydik. Zaten hoca her 5 dakikada 7 soru yazıyor ve çözüyor hiçbir şey anlamıyorduk. Gerçekten o kadar fazla yazıyoruz ki hani hoca da anlamadığımızı biliyor halbuki.

Aynı konudan dolayı bir meslek lisesi öğrencisi yaşadığı adaletsizliği şöyle anlatmıştır:

E2-12-K: yani otelde gördüğümüz İngilizceyle okulda gördüğümüz İngilizce çok farklı ve bizim temelimiz yok. Sınıfa girip İngilizce konuşmaya başlıyor çıkarken görüşürüz diyor Türkçeyi orada sadece konuşuyor. Yani burada adaletsizlik yapıyor. Böyle yapıldığı için diğer yerlerde başarısızlık yaşıyoruz.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyacıyla ilgilenmeyen öğretmenler, öğrencilerin adaletsizliğe uğradıklarını düşünmelerine neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili bir öğrenci yaşadığı durumu şu ifadelerle açıklamıştır:

Ş1-9-K: O konuda eksiktim yine sınav haftası yaklaşmaya başlıyordu. Sınavda soruların bir bölümünü benim kaçırdığım anlamadığım o konudan soracaktı. Bu eksiği kapatmak için de hani sağdan soldan bulabildiğim soruları hocama götürüyorum. Örnek üzerinden bana açıklayabilsin ki hani ben de anlayayım sınavda güçlük çekmeyeyim diye. Hocamın yanına ne zaman gitsem “Meşgulüm, sonra konuşalım, şu an başka bir sınıfa gitmem lazım.” diye beni sürekli geçiştiriyordu. Bir gün boş anını düşündüğüm anda ona sordum hani hocam anlatabilir misiniz artık diye. O da bir öğrenciyi gösterdi bana, git o sana anlatsın dedi. Yani o öğrencinin bana anlattığı, öğrencinin öğrenciye anlatması bazı zamanlarda gerçekten yeterli oluyor fakat bir öğretmen ağızından dinlemek benim için daha iyiydi. Öğrenciyle de tam bir iletişim kuramadığımız için konuyu halen tam olarak anlayamamıştım. O gün bir hocamın bana anlatmasını beklerdim. Çünkü yani boş anında bana göre keyfi yani anlatmak istememişti.

Bu konuda adaletsizlik yaşayan başka bir öğrenci şunları söylemiştir:

K-9-K: ...Sonra ders işlemeye başladık. Bir soru vardı herkes aynı cevabı verdi. Ben dedim hocam “Bu niye böyle oldu ki, niye bu cevap çıktı? Ben böyle yapmadım.” dedim. “Of sus zaten dersi dinlemiyorsun etmiyorsun” dedi, “hiçbir şey anlamıyorsun” dedi.

Öğrencinin ilkokul yıllarında uzun süredir devam eden zorbalıkla ilgili yaşadığı probleme karşı duyarsız kalan öğretmenini adaletsiz bulan bir öğrenci şu sözlerle başından geçenleri anlatmıştır:

K-12-K: Çantamı alıp çöpe attıkları oldu, tuvalet köşesinde sıkıştırdıkları oldu, saçıma sakız attıkları oldu daha bir sürü şey yaşadım. Ve öğretmenim hiçbir zaman, özellikle sınıf öğretmenim yani hakkımı helal etmiyorum hiçbir şekilde sesini çıkarmadı.

Sınıf İçi Süreçler. Öğretmenlerle yaşanan adalet deneyimleri, sınıf içinde öğrencilerle etkileşim sırasında yaşanmaktadır.

Öğrencilere göre, öğrencilerin görüş ve isteklerini önemseyen bir öğretmen adil bir öğretmenken bunu önemsemeyen öğrencilerin katılımını ihmal eden öğretmenler adaletsiz görülmektedir.

Sınıf içinde ders işleyişine yönelik öğrencinin görüş ve isteklerine önem veren öğretmenleri adil bulan bir öğrenci bunu şu sözlerle açıklamıştır:

Ş2-9-K: Ben de kendimi ifade edebiliyorum yani. Mesela slayttan işleyen bir öğretmenimiz vardı. Slayttan biz anlamıyoruz dedik farklı bir tarza geçelim dedik. Geçmişti o da yani olumlu karşıladı bunu.

Sınıfta kararlar alınırken öğrencilerin haklarını gözeterek onların görüşlerini alan bir öğretmen öğrenciler tarafından adil bulunmaktadır. Konuyla ilgili bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır:

K-10-K: Sınıf öğretmenimiz kuralları koyarken, okulun ilk açıldığı dönem hepimize sormuştu. "Nasıl kurallar koyalım?". Hepimizin fikrimizi almıştı... Yani bence hepimizin fikrini alıp da o kâğıdı doldurması bence çok adaletli.

Aynı durumla ilgili başka bir öğrenci şöyle söylemiştir:

E2-10-K: Ya şöyle mesela bir karar alacakları zaman sınıf ortamıyla ilgili bize illa danışıyorlar. Çünkü biz o sınıfta okuyoruz o yüzden danışıyorlar ve verdiğimiz kararlara da sağ olsunlar saygı duyuyorlar hani.

Öğrencilerin görüşlerini önemseyen öğretmenler birçok öğrenci tarafından adil görülmektedir. Örneğin, staj yerlerinin belirlenmesiyle ilgili görüşleri önemsenen bir meslek lisesi öğrencisi şunları söylemiştir:

E2-12-E: Hoca bizi staj yerlerine götürdü, bir gün okuldan götürdü. O staj yerlerini gezdirdi. "Hangisini beğendin?" diye sordu bize...Şimdi okul okula desek, okul kendi çıkarı olan yere gönderecekti mesela. Ama hoca öyle değil nereyi istediyseniz, nereyi beğendiyseniz oraya vereyim dedi. İstediklerimiz yere de verdi şimdi. Fikrimizi aldı ve önemsemi aynen.

Ancak öğrencilere göre, öğrencilerin görüşlerini önemsemeyen ve katılımlarını ihmal eden öğretmenler adaletsiz görülmektedir. Bu konuda adaletsizlik yapıldığını düşünen bir öğrenci deneyimini şu sözlerle anlatmıştır:

Ş2-11-K: Sordu aslında. Genel olarak hocalar soruyor zaten ilk tanışma faslında. İşte nasıl ders işleyelim vesaire falan filan. Kimse hiçbir şeyin fikrini söylemiyor. Daha sonrasında işte bir kere şey söylemişti hani "Zaten söyleyemezsiniz ben ne dersem o olacak." tarzında bir şey söylemişti. Yani ifade edemiyoruz aslında.

Öğrenciler, okuldaki diğer öğrencilerle kendilerini kıyaslayarak da isteklerinin önemsenmediğini düşünmektedirler. Bu konuda bir öğrenci şunları söylemiştir:

Ş2-9-E: Mesela hocam bütün sınıflar geziye falan gider. Hocam biz de geziye gidelim mi deriz. Yok der, ben sizinle mi uğraşacağım der, kaybolursunuz falan der. Dedim ki hocam hep beraber sınıfça bir yere gidelim yemeğe. Yok dedi çoluk çocuk eğlendiremem, şunu yapamam, ya da birinize bir şey olur ben ilgilenemem.

Bu konuyla ilgili benzer bir düşünceye sahip olan başka bir öğrenci şu sözlerle kendini ifade etmiştir:

K-10-E: hocam bizim bir hocamız var. Yani biz ne yaparsak tam tersini diyor. Mesela kitap okuma saati var bu okulda. Bizim de 5 dersimiz varsa o saatte yapmaz da sona bırakır. Mesela ama sorar bize ilk. Bu saatte mi okuyalım yoksa son saat mi okuyalım diye. Sorduğunda çoğunluk bu saat okuyalım derse son saat okutur. Dalga geçiyor bence.

Özetle, lise öğrencilerine göre hakları gözetmeyle ilgili adil davranan öğretmenler; öğrencileri değerlendirme konusunda çabanın karşılığını veren, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, öğrencinin ekonomik ve duygusal koşullarını fark edip bu konuda duyarlı davranan ve sınıf içinde öğrencilerin görüş ve isteklerini önemseyen öğretmenlerdir.

Öğretmen adaletine ilişkin temalar, kodlar ve katılımcı görüşlerinden alıntılar ile kodlara karşılık yazılan ölçek maddeleri Tablo EK-A'da verilmiştir.

ÖAÖ Kullanılarak Pilot Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

Pilot çalışmada ÖAÖ taslak formu 321 lise öğrencisine uygulanmış, bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde ESEM testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaleti Ölçeği Pilot Uygulaması ESEM Sonuçları

	F1	F2	F3
M1	.82	M12 .65	M22 .49
M2	.18	M13 .25	M23 .54
M3	.78	M14 .58	M24 .37
M4	.47	M15 .30	M25 .52
M5	.48	M16 .74	M26 .53
M6	.54	M17 -.08	M27 .74
M7	.42	M18 .04	M28 .56
M8	-.06	M19 .34	M29 .58
M9	.22	M20 .05	M30 .50
M10	.05	M21 .63	M31 .38
M11	.09	M1 -.06	M32 .45
M12	.01	M2 .31	M33 .63
M13	.34	M3 -.06	M34 .42
M14	.30	M4 -.05	M1 -.02
M15	-.15	M5 -.01	M2 .17
M16	.09	M6 .15	M3 -.11
M17	-.03	M7 .32	M4 .27
M18	.35	M8 .26	M5 .32
M19	.06	M9 -.03	M6 .12
M20	.40	M10 .60	M7 -.09
M21	-.03	M11 .58	M8 .21
M22	.20	M22 -.01	M9 .36
M23	.02	M23 .07	M10 .00
M24	-.08	M24 .23	M11 -.01
M25	.17	M25 -.04	M12 .11
M26	.15	M26 -.08	M13 .33
M27	.00	M27 .03	M14 -.15
M28	.10	M28 .15	M15 .36
M29	.09	M29 .03	M16 -.03
M30	.20	M30 .08	M17 .65
M31	.13	M31 .01	M18 .37
M32	.17	M32 -.01	M19 -.14
M33	.06	M33 -.03	M20 .20

M34 .20 M34 .19 M21 .24

Not: Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modeli (ESEM)

Tablo 7’de faktör yükü kesme puanları .40 alındığında, ilk boyutta yüksek yüke sahip maddelerin M1, M3, M4, M5, M6, M7 ve M20 oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, M10, M11, M12, M14, M16 ve M21 ikinci boyutla ilişkili görünmektedir. Üçüncü boyutta ise M17, M22, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M33 ve M34 yer almaktadır. Üç faktörlü modele ilişkin $\chi^2_{462} = 888.61$, $p = .00$, CFI = .90, TLI = .88, RMSEA = .05 (%90 GA: .05 ile .06) ve SRMR .04’tür. Tek faktörlü modele ilişkin $\chi^2_{527} = 1652.51$, $p = .00$, CFI = .73, TLI = .71, RMSEA = .08 (%90 GA: .08 ile .09) ve SRMR .08’dir. Buna göre, önerilen üç faktörlü model tek faktörlü modele göre daha yüksek uyum katsayılarına sahiptir ($\Delta\chi^2_{65} = 763.90$, $p = .00$). Üç boyutta yüksek yüke sahip maddelerle tekrarlanan ESEM sonucunda genel uyum katsayıları ise $\chi^2_{228} = 421.33$, $p = .00$, CFI = .94, TLI = .92, RMSEA = .05 (%90 GA: .04 ile .06) ve SRMR .04’tür. Madde anlamlarından yola çıkarak boyutlar sırasıyla adil disiplin uygulamaları, tarafsız yaklaşma ve hakları gözetme şeklinde isimlendirilebilir.

Adil disiplin uygulamaları yedi maddeden oluşmakta, madde toplam korelasyonları .42 ile .70 arasındadır. Tarafsız yaklaşma altı maddeden oluşmakta, madde toplam korelasyonları .56 ile .68 arasındadır. Hakları gözetme boyutu ise 12 maddeden meydana gelmekte ve madde toplam korelasyonları .52 ile .71 arasındadır. Boyutların Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .83, .83 ve .89’dur. Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa katsayısı .92’dir.

ÖAÖ Kullanılarak Model Testi Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

Model testi çalışmasında ÖAÖ formu kullanılarak, 598 lise öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde DFA yapılmış, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Öğretmen Adaleti Ölçeği Model Testi Uygulaması DFA Sonuçları*

	ADU		TY		HG
M1	.81	M8	.48	M14	.62
M2	.77	M9	.57	M15	.71
M3	.74	M10	.61	M16	.61
M4	.78	M11	.61	M17	.73
M5	.68	M12	.53	M18	.63
M6	.56	M13	.83	M19	.61
M7	.57			M20	.59
				M21	.66
				M22	.47
				M23	.70
				M24	.68
				M25	.55

Not: Adil Disiplin Uygulamaları (ADU); Tarafsız Yaklaşma (TY) ve Hakları Gözetme (HG); Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Tablo 8'de DFA uygulanması sonucu madde faktör yüklerinin adil disiplin uygulamaları boyutunda .56 ile .81 arasında, tarafsız yaklaşma boyutunda .48 ile .83 arasında ve hakları gözetme boyutunda .47 ile .73 arasında değer aldığı görülmektedir. Nitel çalışmaya dayalı önerilen üç boyutlu yapıya ilişkin genel uyum katsayıları $\chi^2_{272} = 1034.61$, $p = .00$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .07 (%90 GA: .07 ile .08) ve SRMR .05'tir. Tek faktör modeline ilişkin genel uyum katsayıları $\chi^2_{125} = 1999.35$, $p = .00$, CFI = .80, TLI = .78, RMSEA = .11 (%90 GA: .10 ile .11) ve SRMR .07'dir. Buna göre, çok boyutlu model maddeler arası ilişkileri açıklamada, tek faktör modeline göre daha iyi görünmektedir ($\Delta\chi^2_{65} = 964.74$, $p = .00$).

Adil disiplin uygulamaları boyutu madde toplam korelasyonları .41 ile .72, tarafsız yaklaşma boyutu madde toplam korelasyonları .41 ile .52 ve hakları gözetme boyutu madde toplam korelasyonları .40 ile .64 arasındadır. Boyutların ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .84, .72, .86 ve .91'dir.

Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Okula Katılım Düzeylerinin İncelenmesi

Kişisel Bilgi Formunda yer alan katılımcı özelliklerine göre öğrencilerin okula katılım düzeylerinin ne derece farklılık gösterdiği, bağımsız örneklem için t, tek yönlü ANOVA ve basit doğrusal regresyon analizleriyle test edilmiş, sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Özelliklerine Göre Okula Katılım Puanlarının İncelenmesi

Değişken	Kategori	\bar{x}	ss	Önem testi	Etki Büyüklüğü	Sonuç
Cinsiyet	Kadın (n = 239)	80.06	18.83	$t_{(595)} = .894$	$d = .08$	Ø
	Erkek (n = 358)	78.62	19.54			
Sınıf	9 (n = 98)	81.45	22.63	$F_{(3,556)} = 1.63$	$\eta^2 = .01$	Ø
	10 (n = 183)	78.94	18.04			
	11 (n = 189)	80.24	18.74			
	12 (n = 127)	76.27	18.74			
Gelir		41.34	24.78	$R^2 = .01$	$f^2 = .01$	Ø
Yaş		16.01	1.08	$R^2 = .01^*$	$f^2 = .01$	Düşük
Disiplin cezası	Almayanlar (n = 511)	80.86	19.05	$t_{(595)} = 5.25$	$d = .61$	Almayan>Alan
	Alanlar (n = 86)	69.33	17.51			
Okul türü	Anadolu Lisesi (n = 239)	77.39	18.63	$F_{(2,594)} = 7.34$	$\eta^2 = .02$	Fen>Anadolu Fen>Meslek
	Mesleki ve Teknik (n = 166)	76.80	19.20			
	Fen Lisesi (n = 192)	83.52	19.45			
Sınıf mevcudu		26.83	4.75	$R^2 = .00$	$f^2 = .00$	Ø
Öğretmenle ilişki		2.27	.58	$R^2 = .21^*$	$f^2 = .17$	Orta
Aile desteği		50.65	8.77	$R^2 = .13^*$	$f^2 = .11$	Orta

* $p < .05$

** Bir öğrenci Okul Bağlılığı Ölçeğindeki maddelerin çoğunu boş bıraktığından yanıtları veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle tabloda 597 öğrenciye ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9’da etki büyüklükleri, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşları, ailelerinin gelir seviyeleri ve öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcudunun (toplam öğrenci sayısı) okula katılım puanları üzerindeki etkisinin düşük (önemsiz) olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, disiplin cezası almayanların alanlara göre; fen lisesine devam edenlerin Anadolu, mesleki ve teknik liselerinde öğrenim görenlere göre okula katılım puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca öğretmenle ilişki ve aileden alınan destek öğrencinin okula katılımını orta düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi

Kişisel Bilgi Formunda yer alan katılımcı özelliklerine göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin (genel başarı ortalaması) ne derece farklılık gösterdiği, bağımsız örneklem için t, tek yönlü ANOVA ve basit doğrusal regresyon analizleriyle test edilmiş, sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Özelliklerine Göre Başarı Puanlarının İncelenmesi

Değişken	Kategori	\bar{x}	ss	Önem testi	Etki Büyüklüğü	Sonuç
Cinsiyet	Kadın (n=229)	77.64	13.728	$t_{(558)} = 5.75$	$d = .50$	Kız>Erkek
	Erkek(n=331)	70.71	14.231			
Sınıf	9 (n=88)	81.45	22.63	$F_{(3.556)} = 1.63$	$\eta^2 = .02$	11>10
	10 (n=178)	78.94	18.04			
	11 (n=179)	80.24	18.74			
	12 (n=115)	76.27	18.74			
Gelir		41.34	24.78	$R^2 = .03^*$	$f^2 = .03$	Düşük
Yaş		16.01	1.08	$R^2 = .02^*$	$f^2 = .02$	Düşük
Disiplin cezası	Almayanlar(n=484)	75.25	13.85	$t_{(595)} = 7.41$	$d = .91$	Almayan>Alan
	Alanlar(n=76)	62.66	13.29			
Okul türü	Anadolu Lisesi (n=228)	68.77	12.02	$F_{(2.557)}=304.91$	$\eta^2 = .52$	Anadolu>Meslek

	Mesleki ve Teknik (n=146)	62.70	10.53			Fen>Anadolu Fen>Meslek
	Fen Lisesi (n=186)	87.91	5.99			
Sınıf mevcudu		26.83	4.75	$R^2 = .01^*$	$f^2 = .01$	Düşük
Öğretmenle ilişki		2.27	.58	$R^2 = .10^*$	$f^2 = .09$	Düşük-Orta
Aile desteği		50.65	8.77	$R^2 = .02^*$	$f^2 = .02$	Düşük

* $p < .05$

** Bazı öğrenciler genel not ortalamalarını net hatırlayamadıklarından Kişisel Bilgi formunda ilgili soruyu boş bırakmışlardır. Bu nedenle tablodaki öğrencisi sayısı toplam 560'tır.

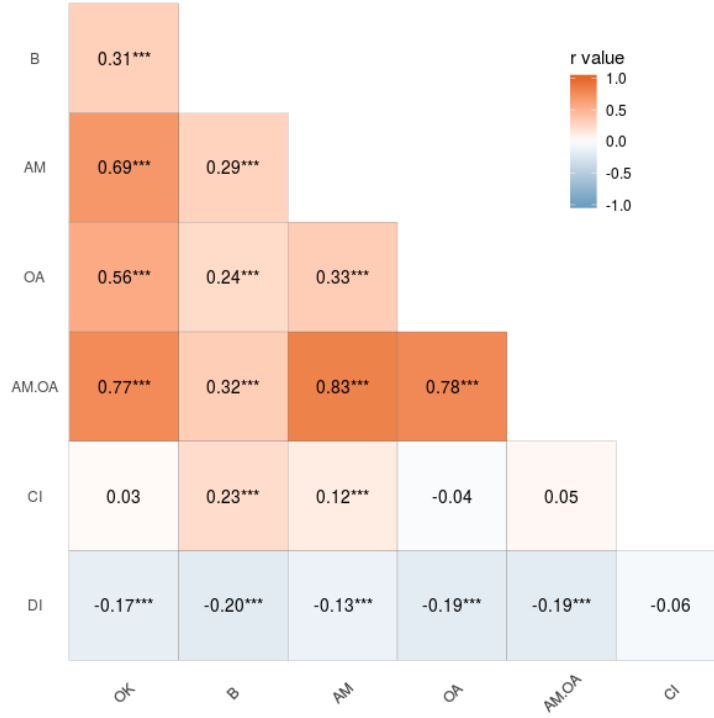
Tablo 10, etki büyüklükleri, aile geliri, aile desteği, öğrencilerin yaşı ve sınıflarındaki öğrenci sayısının, öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kız öğrencilerin, disiplin cezası almayanların, öğretmenle ilişkileri iyi olanların ve 10'a göre 11. sınıfta olanların diğer kategoridekilere göre başarı seviyeleri daha yüksektir. Ayrıca Anadolu liseleri mesleki ve teknik liselerinden, fen lisesindekiler diğer okul türlerinden akademik açıdan daha başarılıdır.

Lise Öğrencilerinin Başarıları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Koşullu İlişkide Okula Katılımın Aracı ve Öğretmen Adaletinin Durumsal Etkileri

Araştırma kapsamında önerilen modelde akademik motivasyon bağımsız, akademik başarı bağımlı, okula katılım aracı ve öğretmen adaleti durumsal değişkenler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve alınan disiplin cezası sayısı kontrol değişkenleridir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Pearson Korelasyon Katsayıları



Not: OK = Okula Katılım, B = Başarı, AM = Akademik Motivasyon, OA = Öğretmen Adaleti, CI = Cinsiyet, DI = Disiplin Cezası Sayısı, n = 586, *** $p < .001$

** Eksik değerler için pairwise atama yapıldığından katılımcı sayısı 586'dır.

Şekil 8 incelendiğinde, okula katılım ile akademik motivasyon ve öğretmen adaleti arasındaki korelasyonların pozitif yönde ve .50'den yüksek olduğu görülmektedir. Akademik başarı ile motivasyon ve öğretmen adaleti arasındaki ilişkiler .30; disiplin ve cinsiyetin diğer değişkenlerle ilişkisi ise yaklaşık .00 ile .20 civarındadır. Cinsiyet ile okula katılım, öğretmen adaleti ve alınan disiplin cezası sayısı arasında istatistiksel bakımdan önemsiz ilişkiler bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilerin öngörülen model çerçevesinde ne derece açıklandığını incelemek amacıyla durumsal aracılık testi yapılmış, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11*Durumsal Aracılık Model Testine Ait Yol Analizi Sonuçları*

Öncüller	Okula katılım (M)				Başarı (Y)			
	Katsayı	SH	t	p	Katsayı	SH	t	p
Akademik Motivasyon (X)	b ₁ 0.37	0.13	2.76	.01	c 0.10	0.05	1.95	.052
Öğretmen Adaleti (W)	b ₂ 0.14	0.12	1.23	.22				
Cinsiyet (C ₁)	f ₁ 0.85	1.04	0.82	.41	g ₁ -6.05	1.15	-5.27	<.00
Disiplin Cezası Sayısı (C ₂)	f ₂ -0.61	0.70	-0.88	.38	g ₂ -2.54	0.75	-3.39	.00
Motivasyon: Adalet (X:W)	b ₃ 0.01	0.00	2.69	.01				
Okula Katılım (M)					b 0.16	0.04	3.80	<.00
Sabit	i _Y 23.18	8.30	2.79	.01	i _Y 65.34	3.29	19.87	<.00
R ²	0.60				0.17			
Artık SH	12.20 (SD = 579)				13.17 (SD = 549)			
F	F _(5,579) = 175.37, p < .01				F _(4,549) = 28.16, p < .01			

Tablo 11 incelendiğinde, lise öğrencilerinde akademik motivasyonun okula katılımı artırdığı ($b_1 = .37$, $p = .01$); cinsiyet, disiplin cezası sayısı ve öğretmen adaletinin koşullu doğrudan etkilerinin istatistiksel bakımdan önemsiz olduğu görülmektedir. Tabloya göre akademik motivasyon ile okula katılım arasındaki ilişki öğretmen adaletine göre farklılaşmaktadır ($b_3 = .01$, $p = .01$). Motivasyonun başarı üzerinde okula katılım aracılığıyla olan koşullu dolaylı etkisi ($M_i = [a_{1i} + a_{3i}W]b_i$) öğretmen adaletinin düşük orta ve yüksek (sırasıyla, 56.81, 72.75, 88.69) düzeylerinde incelenmiş; bu etkinin doğrusal bir şekilde arttığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, algılanan öğretmen adaleti düşük olduğunda motivasyon ile başarı arasındaki ilişki (katsayı) .10 iken, öğretmen adaletinin yüksek olması durumunda bu ilişki .12 kadardır. Doğrudan ve dolaylı etkiler Ek-B'de gösterilmiştir.

Tablo 11'de ayrıca okul başarısını motivasyonun ($c = .10$, $p = .052$), okula katılımın artırdığı ($b = .16$, $p = .00$); erkeklerin başarısının kızlardan daha düşük olduğu ($g_1 = -6.05$, $p =$

.00), disiplin cezasının başarıyı düşürdüğü ($g_2 = -2.54$, $p = .00$) saptanmıştır. Model testine ilişkin istatistiksel diyagramlar EK-B'de yer almaktadır.

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde önce ölçek geliştirme çalışmasının nitel basamağından, daha sonra nicel basamağından elde edilen bulgular ve son olarak model testine ilişkin bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Bulgular, önceki çalışmalar ile karşılaştırılırken anlamsal bir karşılıklığa yol açmamak için bu araştırma sonuçlarından bahsedilirken “mevcut çalışma sonuçları” şeklinde bahsedilmiştir.

Lise öğrencilerinin Öğretmen Adaletiyle İlgili Deneyimlerine İlişkin Tartışma

Türk Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan “Genellik ve eşitlik” ile “Fırsat ve imkân eşitliği” ilkeleriyle eğitimde eşit muamelenin altı çizilmektedir (Resmî Gazete, 1973, s. 2342). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 raporunda, öğrencilerin eğitim kaynaklarına eşit ulaşımına, okula aidiyet, öğretmenlerle ilişkiler ve adil okul sistemlerine, okula erişim gibi konularda adil olunmasına odaklanılmaktadır. Literatüre göre, öğrenme motivasyonu, akademik başarı, okula katılım gibi pek çok öğrenci çıktısı, öğretmen öğrenci ilişkilerinden etkilenmektedir (Berti, Mameli vd., 2016; Berti, Molinari vd. 2010; Gorard, 2012; Harris, 2011, Schmidt vd., 2003; Zhao ve Chang, 2019).

Eğitimde eşitliğe ve adalete yapılan bu vurgular öğrenci öğretmen ilişkilerinde adaletin ve çıktılarının incelenmesinin önemini göstermektedir. Bu nedenle araştırmada “Lise öğrencilerinin öğretmen adaletine ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda nitel ve nicel desenin birlikte kullanıldığı keşfedici sıralı karma desene dayalı Öğretmen Adaleti Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında karma yöntemle başvurulması, farklı veri toplama araçları kullanılarak verilerin toplanmasını ve birleştirilmesini sağlayıp farklı türde geçerlik kanıtlarının ortaya konmasını mümkün kılmaktadır (Zhou, 2019). Aşağıda, nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara ilişkin tartışma yer almaktadır. Bu temalar şunlardır: *adil disiplin uygulamaları, tarafsız yaklaşma ve hakları gözetme*.

Adil Disiplin Uygulamaları Temasına İlişkin Tartışma. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar, okuldaki öğretmen adaletine ilişkin yaşantıları hakkında disiplin uygulamalarına yönelik deneyimlerden söz etmişlerdir. Katılımcılara göre, haklarında ceza veya yaptırımla ilgili bir karar verilirken öğretmenlerin öğrencileri dinlememesi ve tutarsız davranışları adaletsizdir. Öğrenciler, kuralların katı bir şekilde uygulanmasının ve bu nedenle sık sık ceza almalarının üzerlerinde baskıya yol açtığını belirtmişlerdir. Ancak kurallar gerekçelendirildiğinde veya ceza konusunda ayrımcılık yaşamadıklarında öğretmenlerin adil davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin müdahale gerektiren davranışları sonucu, öğretmenlerin çözüm odaklı, eşit ve hakkaniyetli davranmasını adil olarak değerlendirmişlerdir.

Literatürde öğretmen adaletine ilişkin deneyimleri ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle, öğrencilerin disiplin uygulamalarıyla ilgili adalet algılarını ele alan çalışmalar da incelenmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, öğretmenler tarafından disiplinin baskı aracı olarak kullanılması (Carter Andrews ve Gutwein, 2020; Chory-Assad ve Paulsel, 2004; Morrison, 2018) ve katı disiplin uygulamaları (Morrison, 2018) öğrenciler tarafından adil bulunmamaktadır. Öğretmenlerin konumunu, baskı amacıyla kullanması, öğrencilerin bu durumu adaletsiz olarak algılamalarına yol açmaktadır (Chory-Assad ve Paulsel, 2004). Read vd. (2022) okuldan uzaklaştırma gibi katı ve dışlayıcı disiplin uygulamaları yerine, demokratik ve eşitlikçi süreçlerin önemini vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin adalet deneyimlerini inceleyen çalışmalarda öğrencilerin sıklıkla cezalandırmayla ilgili adaletsizlik yaşadığı görülmektedir (Fan ve Chan, 1999; Israelashvili, 1997; Taylor, 1962). Cezalandırmada yaşanan adaletsizlikler, ceza verirken adil davranmama ve haksız suçlama gibi yollarla deneyimlenmektedir (Carter Andrews ve Gutwein, 2020; Čiuladienė ve Račelytė; 2016; Fan ve Chan, 1999; Israelashvili, 1997; Taylor, 1962). Ayrıca literatürdeki çalışmalar, cezalandırmada taraf tutma, ayrımcılık (Carter Andrews ve Gutwein, 2020; Israelashvili, 1997; Taylor, 1962) ve öğrenciyi dinlemeden önyargıyla karar verme

(Morrison, 2018; Read vd., 2022; Yaman ve Güven, 2014) gibi durumların adaletsizliğe yol açtığını göstermektedir.

Öğretmenler ve idareciler gibi otoritelerin disiplin uygulamalarında süreçsel adaleti sağlaması için tutarlı, önyargısız, doğru ve öğrencilerin görüşlerini dikkate alan kararlar almaları gerekmektedir (Rasooli vd., 2018). Öğrencilerin adaletsiz olarak gördüğü bu öğretmen davranışları yerine, adil görünen sonuçlar için çözüm odaklı yaklaşım, cezada eşitlik ve hakkaniyetin gözetilmesi gerektiği literatürdeki çalışmalarca da ortaya koyulmaktadır. Deutsch'e (1975) göre, ödüller ve cezalar dağıtılırken eşitlik ve hakkaniyet ilkelerini gözetmek dağıtıcı adalet algısına yol açmaktadır. Gomez vd.'nin (2020) öğrencilerin hatalı davranışlarında cezalandırmayı amaç edinmek yerine, ortaya çıkan zararın telafisini vurgulayan onarıcı adalete dayalı disiplin uygulamalarının eğitimde eşitliği ve olumlu iklimini teşvik edeceğini belirtmektedir. Ayrıca öz belirleme kuramı çerçevesinde, öğrencilerin davranışlarının ödül ve ceza yoluyla denetimlerini sağlamak yerine, özerkliği desteklenerek içsel motivasyon kaynaklarının teşvik edilmesi, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yol açmaktadır (Ryan ve Deci, 2020). Dolayısıyla, öğrencilerin okuldaki disiplin uygulamalarına yönelik adalet deneyimleriyle ilgili ortaya koyulan bu sonuçlar, beklenen bir durumu yansıtmaktadır.

Mevcut çalışmanın sonuçları adaletsizlik yaşanan durumlar bakımından önceki çalışmalarla farklılık da göstermektedir. Örneğin, cezada eşitsizliğin yaşandığı durumlar ırksal ayrımcılık (Carter Andrews ve Gutwein, 2020; Gomez vd., 2020) değil, başarıdan ve öğrenciye duyulan yakınlıktan kaynaklanmaktadır. Diğer çalışmalar, etnik köken bakımından çeşitliliğe ve ırkçılıkla mücadele edilen bir geçmişe sahip olan ABD'de yapılmıştır. Bu durum, Türkiye'nin demografik yapısında ırksal çeşitliliğin görece az belirgin olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin adaletsiz bulunduğu durumların yoğunlukları diğer çalışmalarla farklılaşmaktadır. Örneğin, Israelashvili (1997) ve Čiuladienė ve Račelytė (2016) öğrencilerin en sık sınavlar ve notlandırma hakkında adaletsizlik yaşadıklarını belirtirken, mevcut araştırmada cezada önyargılı davranma, sık cezalandırma gibi deneyimler ön plana çıkmaktadır. Türkiye'de

ortaöğretimdeki bazı ortak sınavlar nedeniyle görece standartlaştırılmış değerlendirme yöntemleri kullanılması, katılımcıların bu konuda daha az adaletsizlik yaşamalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu durum, mevcut araştırmadaki katılımcıların, uygulamanın yapıldığı okullardan birinde belirgin olarak ceza ve disiplinle ilgili sorunlarla karşılaşmış olabileceğinden de kaynaklanmış olabilir.

Mevcut araştırma, önceki çalışmalardan farklı olarak, öğrencilerin yalnızca adaletsiz deneyimlere odaklanmadıklarını, bunun yerine çözüme yönelik davranışlar, hak savunma, ceza verirken hakkaniyete uyma gibi adil disiplin uygulamalarını da dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde değerler eğitimi ve etik ilkelere önem verilmesi nedeniyle öğrencilerin bu konuda bilinçli olabileceğinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğrenciler, okul yaşamlarında adaletli öğretmenlerle karşılaşmış olabilirler. Mevcut araştırmayla ortaya koyulan bir başka farklılık, öğrenciler hakkında disiplin kararlarının verilmesi sürecinde ortaya çıkan baskının adaletsizliğe yol açmasıdır. Leventhal'ın (1980) süreçsel adalet için belirlediği ilkeler arasında baskının yol açacağı bir adaletsizlikten açık bir şekilde söz edilmemektedir.

Son olarak, öğretmen adaletinin öğrenciler tarafından bireysel olarak deneyimlendiği veya gözlemlendiği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Donat, Umlauf vd., 2012; Jiang vd., 2018; Peter ve Dalbert, 2010; Yang, 2021). Dolayısıyla, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin her biri, içinde yaşanılan topluma bağlı olarak kendine özgü ve öznel adalet algılarına yol açmaktadır. Literatürdeki ve bu araştırmadaki bulguların gösterdiği benzerlik ve farklılıklar adaletin öznel yapısından kaynaklanabilir.

Tarafsız Yaklaşma Temasına İlişkin Tartışma. Odak grup görüşmelerinde öğrenciler, imkânların eşit sunulmamasını adaletsizlik olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılara göre, öğrencilere herhangi bir nedenden dolayı ayrıcalık gösterilmesi ve tüm öğrencilerin eşit bir şekilde bazı imkânlardan yararlanmaması adaletsizdir. Öğrencilerin geneli başkasına ve kendilerine yönelik ayrıcalık yapılmasını adaletsiz olarak değerlendirirken bazı öğrenciler kendilerine yönelik ayrıcalık yapılmasını adil bulmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre,

öğretmenlerin cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik düzey gibi değişkenler bakımından tarafsız yaklaşması adil olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, öğretmenler tarafından cinsiyete (Bell ve Juvonen, 2020; Esen, 2013; Myhill ve Jones, 2006; Neupane, 2022), etnik kökene (Čiuladienė ve Račelytė, 2016; Horan vd., 2010; Tomul vd., 2012; Weiner, 2016), sosyoekonomik düzeye (Parashari, 2019; Tomul vd., 2012) göre ayrımcılık yapılması, öğrencilere ayrıcalık sunulması (Pretsch vd., 2016), önyargılı ve taraflı davranılması (Robbins ve Jeffords, 2009) gibi konularda öğrenciler, adaletsiz deneyimler yaşamaktadır.

Öğrencilerin, okulda karşılaştıkları adaletsizlikler arasında yer alan önyargı, kayırmacılık ve ayrımcılık gibi konularda, sıklıkla okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisine başvurdukları belirtilmektedir (Tarhan, 2022). Mevcut araştırmada da öğrencilerin, ayrımcılık ve tarafsız yaklaşımla ilgili yaşadığı adaletsizlikler, Türkiye'deki lise öğrencilerinin ortak nedenlerle, öğretmenleri tarafından adaletsizliğe uğradığını göstermektedir. Ergenlikte öğretmenler tarafından adil muamele görmek, okul ortamının daha olumlu algılanmasına katkı sağlar (Peter ve Dalbert, 2010). Öğrenme ortamlarında desteklenmesi gereken temel psikolojik ihtiyaçlar arasında yer alan, özerklik, yetkinlik ve ilişkililiğin (Ryan ve Deci, 2018) yanı sıra öğrencilerin, adalet ihtiyaçlarının (Molinari ve Mamei, 2018) karşılanması, olmazsa olmaz bir koşul olarak görülmektedir.

Mevcut çalışmadaki sonuçlara göre, öğretmenlerin, akademik faaliyetlerle ilgili bazı öğrencilerle ilgilenirken, bazılarını görmezden gelmesi adaletsizliktir. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve farklı koşullara sahip olmalarına karşı duyarlı bir yaklaşım sergileyen öğretmenler, adil görülmektedir. Önceki çalışmaların, bu bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretmenin ilgisi ve zamanını eşit dağıtmaması, bir dağıtıcı adalet sorunudur (Jasso vd., 2016). Örneğin, Robbins ve Jeffords'ın (2009) öğrencilerin adalet algılarıyla ilgili yürüttükleri çalışmada, "kayırmacılık yok" teması belirginleşmiştir. Bu durum, öğrencilerin adalet algısı için eşit muamelenin önemini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen etiği açısından

öğrencilerin öğrenmesine yönelik ilgi (Colnerud, 2006) ve dersle ilgili konularda yardım sağlamak (Buttner, 2004), öğrencilerin kişilerarası adalet algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Mahali (2024) imkân ve fırsatların sunulmasıyla ilgili adaletin teşvik edilmesi için öğrenci ihtiyaçlarına uygun kapsayıcı öğrenme ortamlarının gerekli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin tarafsız yaklaşılmadığında adaletsizlik hissetmeleri beklenen bir durumu ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet ayrımcılığını vurgulayan önceki çalışmalarla farklılık göstermektedir. Önceki çalışmalarda farklı konularda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı ifade edilmektedir (Bell ve Juvenon, 2020; Esen, 2013; Khan, Arooj vd., 2018; Lavy, 2008; Terrier, 2020; Neupane, 2022; Patall vd., 2018). Mevcut çalışmada ise kız öğrencilere daha ayrıcalıklı davranıldığı; bu ayrıcalığın genellikle iletişim, not, ceza ve ilginin sunulması konularında gözlendiği dile getirilmiştir. Myhill ve Jones (2006) davranış ve disiplin konusunda erkek öğrencilere daha olumsuz davranıldığını, kızların daha olumlu muamele gördüğünü, ancak bu durumun kızların daha uyumlu davranışlarından kaynaklandığını belirtmektedirler. Kızlara ayrıcalık yapıldığı görüşü, Türkiye’de, geleneksel cinsiyet rollerinin hâkim olması nedeniyle açıklanabilir. Ayrıca daha hareketli ve problemleri için (Heyder ve Kessels, 2015) disiplin ve davranış konusunda erkek öğrencilere, öğretmenler tarafından daha negatif bir tutum sergileniyor olabilir.

Mevcut çalışmada, katılımcıların deneyimlediği diğer adaletsizlikler göz önünde bulundurulduğunda, etnik köken bakımından ayrımcılığa uğrama, görece daha az bildirilmiştir. Horan vd. (2010) ve Tomul vd. (2012) çalışmalarında, öğrencilerin kültürel geçmiş ve etnik köken bakımından sıklıkla ayrımcılığa uğradıklarını bildirmektedirler. Bu farklılık, örneklemelerden kaynaklı olabilir. Lisede, genellikle aynı çevrede yaşayan benzer gruplara dâhil öğrenciler bulunurken, üniversitede farklı şehirlerden gelen öğrenciler bulunduğu için etnik çeşitlilik daha fazla olabilir. Bu nedenle öğrencilerin etnik kökene dair ayrımcılık görme ihtimali, etnik çeşitliliğin fazla olduğu bir çevrede daha fazla olacaktır. Ayrıca ergenlik döneminde, sosyal kabul isteği ve yakınlık ihtiyacı artmakta, arkadaşlık kurmak daha önemli hale

gelmektedir (Buhrmester, 1990). Bu nedenle, içinde bulunduğu gruba ait hisseden lise öğrencilerinin, öğretmenleri tarafından desteklenmesi beklenebilir. Liseler, üniversiteye göre daha yapılandırılmış ve dışsal kontrolün uygulandığı ortamlardır. Öğretmenlerin ayrımcı davranışlar göstermesi denetim altında bulunduğu için, etnik köken ayrımcılığı daha az gözlemlenebilir.

Mevcut araştırmadaki katılımcı ifadelerine göre, imkânı olmayan öğrencilere karşı anlayışsız davranan öğretmenler adaletsiz görülmekte, bu durumdaki öğrencilere anlayış gösterilmesi beklenmektedir. Deutsch'a (1975) göre, bireylerin kaynakların dağıtımını adil bulması için; kaynakların herkese eşit dağıtılması, katkıya göre dağıtılması ve daha fazla ihtiyacı olana daha fazlasının verilmesi gerekmektedir. Katılımcılar ihtiyaç ilkesine göre değerlendirme yaparak bu durumu adaletsiz bulmaktadırlar. Bunun yanında, katılımcılar ilgi ve iletişimle ilgili durumlarda eşitlik ve hakkaniyet ilkelerini benimseyerek, öğretmenlerin bu konuda ayrımcılık yapmasının adaletsiz olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğrencilerin dağıtıcı adalete ilişkin algıları, farklı koşullarda farklı ilkelerin benimsenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Adalet algılarının öznel oluşu, bir konuyla ilgili farklı değerlendirmeler yapılmasına neden olabilir.

Hakları Gözetme Temasına İlişkin Tartışma. Katılımcılar okulda söz hakkı, eğitim hakkı, bilgi edinme hakkı ve hak ettiği notları alma gibi konularda haklarının gözetilmesiyle ilgili adalet deneyimlerine sahiptir. Katılımcılar sınıftaki karar alma süreçlerinde söz hakkına sahip olmak istemektedirler. İfadelerine göre, öğretmenler tarafından görüş ve isteklerin önemsenmesi adil olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, bazı öğretmenlerin ders işleme yönteminin öğrenme stillerine uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durumda öğrenciler, öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgilenilmediğinde öğretmenlerini adaletsiz görürken, görüş ve isteklerine göre uygun bir ders işleme yöntemi belirlenmesini adil görmektedirler. Öğrenciler değerlendirme sürecinde çabalarının karşılığı olarak iyi veya kötü bir not almayı adil bulmaktadırlar. Sınav içeriği hakkında bilgi verilmemesi veya yanlış bilgi verilmesi ve öğretmenin işlemediği konulardan sorular sorması adaletsiz görülmektedir. Katılımcı ifadelerine göre, notlar

açıklandıktan sonra kâğıtlarını görmek isteyen bazı öğrencilere izin verilirken bazılarının bilgi edinme hakkı verilmemektedir. Bu durum öğrencilere karşı farklı tutumlar gösterilmesinden ve öğrenciyi bu konuda geçiştirmekten dolayı adaletsiz görülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, öğrencilere söz hakkı verilerek katılımlarının sağlanması (Fernandez vd., 2021; Jiang vd., 2018; Schmidt vd., 2003; Thornberg ve Elvstrand, 2012), öğrencilerin hak ettiği notları alması (Alm ve Colnerud, 2015; Bempechat vd., 2013; Khan, Imad vd., 2022; Murillo ve Hidalgo, 2017) ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek ders sürecinin yürütülmesi (Alonge vd., 2019; Bempechat vd., 2013; Berti, Molinari vd., 2010; Ferguson vd., 2011; Paralikar, 2022) öğrencilerin adil bir okul ortamında eğitim almalarına ve okula katılımlarına katkıda bulunmaktadır.

Ferguson vd. (2011) öğrencilerin geribildirimlerine dayanarak öğretmenlerin, öğretim uygulamaları ve içerikte değişiklik yapmasının olumlu bir sınıf iklimine katkı sağladığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Paralikar (2022) öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul olarak öğretmenlerin, etkili geri bildirim vermek ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetmek gibi adil ilkelere uymaları gerektiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmada, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ihmal edilerek dersin yürütülmesi, adaletsiz görülmektedir. Berti, Molinari vd. (2010) sınıf adaletinin ideal temsilinde, öğrencilerin anlamadığı konuları öğretmenin tekrar etmesinin yer aldığını belirtmektedirler. Adil bir sınıf ortamında, öğrencilerin katılımları daha yüksek olmaktadır. Bempechat vd.'nin (2013) öğrencilerle yaptıkları görüşmelere göre öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için yeterli zaman ayırdığında, öğrencilerin sınıf adaleti algıları olumlu yönde etkilenmektedir. Alonge vd. (2019) öğretmenlerin, öğretmeye yönelik gösterdikleri çabanın, öğrencilerin adalet algılarını ve akademik başarılarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okul ortamında ilişki kurma ihtiyacının giderilmesi için, öğretmenleriyle yakınlık hissetmesi ve öğretmenleri tarafından önemsenmesi önemli görülmektedir (Molinari ve Mameli, 2018).

Jiang vd. (2018) karar verme süreçlerine öğrencileri dâhil etmenin ve öğrencilerin bakış açılarını dikkate almanın, öğrencilerin sınıfa aidiyet hissetmelerini sağlamak için önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler, okuldaki karar alma süreçlerinde genellikle etkilerinin sınırlı olduğunu hissetseler de sürece daha fazla dâhil olmak istemektedirler (Thornberg ve Elvstrand, 2012). Benzer şekilde, mevcut araştırmada da öğrenciler, görüşlerinin ve isteklerinin temsil edildiği kararlar veren öğretmenleri adil görmektedirler. Bu doğrultuda, öğrenci algılarını ve görüşlerini, öğretme ve öğrenme sürecine dâhil etmenin daha karşılıklı bir eğitim ortamını teşvik ettiği ve eşitsizlik sorunlarını çözebileceği vurgulanmaktadır (Fernandez vd., 2021). Ayrıca, öz belirleme kuramı öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından özerklik, davranışlar ve seçim yapma konusunda otoritenin kontrolü yerine, içsel kontrolün önemini vurgulamaktadır (Molinari ve Mameli, 2018). Öğrencilerin itiraz etme hakkını kullanma düzeyleri, adalet algılarını etkilemektedir. Schmidt vd. (2003), öğrencilere olumlu ve olumsuz notlarıyla ilgili itiraz etme hakkı verilmesinin, öğrencilerin adalet algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin, adaletsizlik deneyimledikleri konulardan biri de not ve değerlendirmeyle ilgili öğretmen davranışlarıdır. Rasooli'ye (2021) göre adil bir değerlendirme için notlandırmada adalet gerekmektedir. Notlandırmada adalet, öğrencilere itiraz etme fırsatı ve yeterli gerekçeler sunulmasıyla sağlanır. Öğretmenler, aynı performansa farklı not vermeyi haksız bir değerlendirme olarak görse de not verirken bu durumların yaşandığını söylemektedirler (Alm ve Colnerud, 2015). Mevcut araştırmada öğrenciler, kendi lehlerine dahi olsa hak etmedikleri bir not almayı adaletsiz bulmaktadırlar. Buna göre haksız değerlendirme hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açısından adaletsizdir. Bunun nedeni, sınav notlarının, somut olarak gözlenebilecek nitelikte olmasıyla ilgili olabilir. Öğrenci aldığı notları diğerleriyle kıyaslayarak veya performansıyla kıyaslayarak bunun adil olup olmadığını görece daha objektif değerlendirebilir. Benzer şekilde öğrenciler, çabalarının karşılığını alamadıklarında ve zaman zaman önyargılar nedeniyle düşük notlar aldıklarında öğretimsel adaletsizliğe uğramaktadırlar (Bempechat vd., 2013). Ayrıca öğrenciler, not verilirken kayırma ve ayrımcılık nedeniyle adil değerlendirilmediklerini düşünmektedirler (Khan, Imad vd., 2022). Öz belirleme kuramına

göre, adaletsiz veya önyargılı olarak algılanan not verme uygulamaları, öğrencinin başarılı olabileceğine yönelik inancı olan yetkinlik duygusunu (Ryan ve Deci, 2020) zayıflatabilir, içsel motivasyonun ve akademik görevlere katılımının azalmasına yol açabilir. Önceki çalışmalar ve mevcut araştırmayla ortaya koyulan bu sonuçlara göre, öğrencilerin haklarının gözetilmesinin adil olması, beklenen bir durumu yansıtmaktadır.

Mevcut çalışmanın sonuçları, değerlendirmeye ilgili benimsenen adalet ilkeleri bakımından önceki çalışmalarla farklılık göstermektedir. Örneğin, Murillo ve Hidalgo'ya (2017) göre, değerlendirmenin adil olması için eşitlik ve hakkaniyet ilkelerinin benimsenmesi gerekmektedir. Oysa mevcut çalışma, adaletli değerlendirme için eşitlik ve hakkaniyet ilkelerini yeterli bulmamakta, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmenin de gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Deutsch (1979) bir öğretmenin notları dağıtırken eşitlik ilkesini kullanmasının, bazı koşullarda adaletle çatışacağını öne sürmektedir. Okullarda bireysel performansa dayalı liyakat ve ihtiyacın, değerlendirmede adaletin baskın ilkeleri olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca değerlendirmeye ilgili adaletsizlik yaşanan durumlar bakımından mevcut çalışma, önceki çalışmalarla farklılık göstermektedir. Örneğin, mevcut çalışmada, öğretmenlerin anlamadığı konularla ilgilenmemesi öne çıkarken; Bempechat vd. (2013) öğrencilerin çalışmaları kontrol edilmediğinde, öğretmenlerin profesyonellikten uzak ve adaletsiz görüldüğünü belirtmektedirler. Mevcut araştırmada, bu konuda bir adaletsizlik belirtilmemesi nedeni, öğrencilerin böyle bir deneyime sahip olmaması veya çalışmalar ve ödevlerin kontrol edilmemesini adaletsizlik olarak görmemeleriyle ilişkili olabilir.

ÖAÖ'nin Pilot ve Model Testi Uygulamalarından Elde Edilen Verilere Dayalı Geçerlik ve Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan deneyimlerinde adaletsizlik hissetmeleri eğitim sisteminde eşitliğin vadedilmesi, öğretmenle ilişkilerin öğrenme süreçlerine ve eğitim çıktılarına etkileri ve öğrencide gelişen adalet anlayışına etki edebileceği gerekçeleriyle önemli görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin adalet algılarını ölçmek amacıyla çalışmada ÖAÖ geliştirilmiş ve bu ölçek kullanılarak "ÖAÖ'nin pilot ve model testi uygulamalarından elde edilen

verilerin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları istatistiksel bakımdan yüksek düzeyde midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde ESEM ve model testinden elde edilen veriler üzerinde DFA yapılmıştır. Aşağıda bu analiz sonuçları tartışılmıştır:

ESEM’e İlişkin Tartışma. ESEM, hem açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi hem de DFA yöntemlerini içeren, çok boyutlu ölçeklemede model uyumunun ve yüklerin, böylelikle yapı geçerliğinin incelendiği bir yöntemdir (Asparouhov ve Muthén, 2009).

Pituch ve Stevens’a (2015) göre bir maddenin bir faktörle ilişkisini belirlerken, madde faktör yükünün .40 ve üzerinde olması gerekmektedir. Ayrıca Karşılaştırmalı Uyum İndeksinin (CFI) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) değerlerinin .90 ve üzeri; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerinin .05-.10 aralığında; standartlaştırılmış artığın ortalama karekökü (SRMR) değerinin .05 ve .08 aralığında olması gerektiği belirtilmiştir (Pituch ve Stevens, 2015). Buna göre, ölçeğin pilot uygulamasından elde edilen verilerle ESEM testinde, kesme değerinin altında faktör yüküne sahip maddeler bulunduğu, CFI değerinin önerilen değerde, TLI değerinin önerilen değere oldukça yakın, RMSEA değerine göre iyi uyum ve SRMR değerine göre yakın uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucunda her boyutta .40’ın altında faktör yüküne sahip maddeler çıkarılıp analiz tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda CFI ve TLI değerleri yükseldiği ve önerilen kesme değerine eşit oldukları, RMSEA ve SRMR değerlerinde ise herhangi bir iyileşme olmadığı gözlemlenmiştir. Güvenirlik katsayıları için önerilen minimum değer .70 ve maksimum değer .90 - .95 olarak belirtilmektedir (Hair vd., 2019). ÖAÖ pilot uygulamasından elde edilen ölçümlerden hesaplanan Cronbach alfa değerleri boyutlar için minimum değer üzerinde ve ölçeğin bütünü için, tercih edilen maksimum değerde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonu bir ölçekteki toplam puan ile her bir madde puanları arasındaki korelasyonları göstermektedir. Güvenilir bir ölçüm için madde toplam korelasyonları .30’un üzerinde olmalıdır (Field, 2018). Ölçekte boyutların her biri için madde toplam korelasyonları .30’un üzerinde değer almıştır. Bu açıklamalara göre, ÖAÖ’nin pilot uygulamasından elde edilen ölçümlerden

hesaplanan geçerlik ve güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

DFA'ya İlişkin Tartışma. Model testi uygulamasından elde edilen verilerle yapılan DFA sonucunda, faktör yüklerinin kesme puanlarının üzerinde olduğu görülmektedir (Pituch ve Stevens, 2015). Ölçeğin genel uyum katsayıları incelendiğinde, CFI ve TLI değerlerinin önerilen değerde ve üzerinde olduğu; RMSEA değerinin yeterli uyum ve SRMR değerinin ise iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Pituch ve Stevens, 2015). Ölçeğin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, alt boyutlara ilişkin katsayıların önerilen minimum değer üzerinde ve ölçeğin bütününe önerilen maksimum değer aldığı saptanmıştır (Hair vd., 2019). Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının her bir boyut için .40 ve üzerinde olduğu görülmektedir (Field, 2018). Bu açıklamalara göre ESEM analizi sonucuna dayalı önerilen üç boyutlu yapının, model testi uygulamasından elde edilen veriler arasındaki ilişkileri yeterli düzeyde açıkladığı söylenebilir.

Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Okula Katılım Düzeylerine Yönelik Tartışma

Eğitim çıktılarının anlaşılması ve geliştirilmesi bakımından, öğrencilerin okula katılım düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş, gelir düzeyi, sınıf mevcudu, disiplin cezası sayısı, okul türü, öğretmen öğrenci ilişkileri ve aile desteği gibi çeşitli özelliklere göre incelenmesi katılım düzeyi düşük öğrencilerin belirlenmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle mevcut araştırmada “Öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre okula katılım düzeyleri ne derece farklılık göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve yaşı, geliri ve sınıf mevcudunun okula katılım puanları üzerindeki etkisinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde okula katılım puanlarında cinsiyet farklılıklarının önemli olduğu ortaya konmaktadır (Kang vd., 2023; van Houtte, 2023). Örneğin, Kang vd. (2023) öğretmen öğrenci ilişkilerinde yaşanan çatışmaların, kız öğrencilerin duygusal katılımlarını, erkek öğrencilerin ise bilişsel katılımlarını daha güçlü bir şekilde etkileyeceğini belirtmektedirler. van Houtte (2023) toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle erkek öğrencilerin daha fazla yıkıcı davranış sergileyerek

daha düşük okula katılım gösterdiklerini belirtmektedir. van Houtte'a göre kız öğrencilere yönelik uyumlu davranış beklentileri ise yüksek okula katılıma yol açmaktadır. Bu farklılıkların araştırma grubunda geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla "Öğrencilerin okula katılımları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışma sonuçları okula katılım ortalamalarının cinsiyete göre önemli düzeyde değişmediğini göstermiştir.

Bu beklenmeyen bir sonuçtur. Bununla birlikte, cinsiyete dayalı katılım puanlarının farklılaşmadığını ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır (Charkhabi vd., 2020; Liu, Gai vd. 2021; Zhao vd., 2023). Zhao vd. (2023) kız ve erkek öğrencilerin okula katılımları arasında farklılığın yalnızca bilişsel ve duygusal katılımı olduğunu ancak davranışsal olarak bir fark olmadığını belirtmektedirler. Böyle bir sonucun elde edilmesinin nedeni, Türkiye'de kız çocuklarının okula devam etmelerine katkıda bulunan kapsamlı projeler (ör., Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Şartlı Nakit Transferi, mesleki eğitim ve istihdam olanakları, 12 yıllık zorunlu eğitim vb.) olabilir. Araştırmanın verileri bir büyük şehrin merkez ilçelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Bu öğrencilerin velilerin her iki cinsiyetten çocukları için beklentilerinin benzer olması, bunun yanı sıra benzer çevresel ve kültürel koşullar, öğrencilerin okula katılımları arasında cinsiyete bağlı farklılıkları törpülemiş olabilir. Ayrıca örnekleme alınan okullardan biri fen lisesidir. Bu lise türüne, liseye geçiş sınavlarında yüksek puan alan öğrenciler yerleşmektedir. Her iki cinsiyetten başarılı öğrencilerin örneklemede yer alması, katılım puanlarında cinsiyet farklılıklarının yol açtığı varyansı azaltmış olabilir.

Lise eğitiminin başlarında öğrenciler yeni bir okula ve ortama uymaya çalışmaktadırlar. Farklı sınıfların ders içerikleri, zorluk seviyesi ve öğretmen beklentileri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bazı öğrencilerin motivasyonunu düşürebilirken diğerlerini daha fazla motive edebilmektedir. Ayrıca okul içi sosyalleşme ve ders dışı aktiviteler de sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Bütün bunların öğrencilerin farklı sınıflarda ya da yaşlarda okula katılımlarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle, araştırmada "Okula katılım, sınıf ve yaş düzeylerine göre ne derece farklılık göstermektedir?"

sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada 12.sınıf öğrencilerinin katılım puanları daha düşük olmakla birlikte, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böyle bir sonuç önceki bazı çalışmalarda da (Charkhabi vd., 2020; Lam vd., 2016; Olana ve Tefera, 2022; Zhao vd., 2023) elde edilmesine karşın, bu beklenmeyen bir sonuçtur. Böyle bir sonucun elde edilmesi, okula devam ve öz düzenleme gibi katılımın davranışsal ve bilişsel boyutlarının başarı, çaba, aile ve öğretmen ilişkileri gibi farklı faktörlerden büyük ölçüde etkilenmesinden kaynaklanabilir (Bowles vd., 2022; Estevez vd., 2021). Ayrıca farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler, okul ortamında farklı deneyimler yaşayabilirler. Üst sınıflardaki öğrenciler daha fazla sorumluluk ve liderlik rolü üstlenirken, alt sınıftakiler daha fazla uyum ve rehberlik ihtiyacı duyabilirler. Üst sınıftaki öğrenciler daha yerleşik bir sosyal çevreye sahip iken, alt sınıftakiler yeni insanlarla tanışma ve uyum sağlama çabasına girmiş olabilirler. Lise öğrencileri, bu dönem boyunca hızlı bir şekilde kişisel gelişim ve değişim yaşamaktadırlar. Bu durum, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı motivasyonlara, ilgi alanlarına ve önceliklere sahip olmalarına yol açabilir. Bu da katılım puanlarında yaş ve sınıf düzeylerinden kaynaklanan farklılıkları azaltmış olabilir.

Ailenin sosyoekonomik durumu, çocukların özellikle eğitim sonuçlarını ve katılımını önemli ölçüde etkileyebilir. Düşük sosyoekonomik düzey ve sınırlı kaynaklar, eğitim fırsatlarına yeterince erişimi sınırlandırarak düşük okula katılıma yol açmaktadır (Chung, 2015). Bu durumun mevcut çalışma grubundaki sonuçlarını ortaya koymak için “Okula katılım, gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları, okula katılım puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç, beklenmeyen bir durumdur. Buna karşın literatürde yaygın olarak gelir düzeyine göre katılım puanlarının farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Liu, Gai vd., 2021; Olana ve Tefera, 2022; Tomaszewski vd., 2020). Mevcut araştırmada ortaya koyulan bu sonuç, düşük gelir düzeyinin çeşitli kolaylaştırıcı faktörler nedeniyle okula katılımı etkilememesinden kaynaklanabilir. Nitekim Cesnaviciene vd. (2022) öğretmen desteği ve eşitliğin, düşük sosyoekonomik bağlamlarda bile okula katılımı etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin destekleyici bir okul ortamında bulunmaları, okulun sunduğu akademik ve sosyal imkânlar, akranlarla olumlu ilişkiler, öğrencinin motivasyonu gibi faktörler düşük gelir düzeyinin neden olacağı düşük katılımı baskılayabilir. Ayrıca aile gelir düzeyinin okula katılım üzerinde etkisinin olmaması, Türkiye'deki liselerde öğrencilere yönelik destekleme kursları, ders kitabı sağlama, ders içi süreçlerde teknolojiye erişim gibi gelir farkının olumsuz etkilerini aza indirmeyi amaçlayan düzenlemelerden kaynaklanabilir.

Sınıf mevcudu, çeşitli sınıf içi süreçler ve öğrenci davranışları üzerindeki etkiler nedeniyle okula katılımı etkileyebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmen, ilgisini ve dikkatini tüm öğrencilere yeterli derecede yöneltemeyebilir. Bununla birlikte Finn vd.'ne (2003) göre sınıf mevcudunun az olması, öğrencinin görünürlüğünü ve gruba aidiyet hissini artırmasını sağlayarak yüksek düzeyde katılıma yol açmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada "Okula katılım, sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut araştırmada öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre okula katılım puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yaygın olarak küçük sınıf mevcudunun yüksek okula katılımı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Blatchford vd., 2011; Finn vd., 2003; Wang ve Calvano, 2022). Bununla birlikte mevcut araştırma sonucuyla tutarlılık gösteren çalışmalara rastlamak da mümkündür (Blatchford vd., 2005; Yamamori vd., 2015). Bu durum matematik, fen gibi alanlarda öğrencilerin ders sorumluluklarının öğrenci sayısına göre değişmemesiyle açıklanmaktadır (Blatchford vd., 2005). Sınıf mevcuduna göre katılımın farklılaşmama nedeni, katılımın tüm öğrencilerde düşük veya yüksek düzeyde gözlenmesinden de kaynaklanabilir. Örneğin, öğrencilerin davranışsal katılımlarının bir göstergesi olan ödev yapma davranışı, kalabalık sınıflarda yeterince tespit edilememektedir (Yamamori vd., 2015). Mevcut araştırmada elde edilen bu sonuç öğrencilerin katılıma etki eden motivasyonlarının güçlü olması, genellikle öğretmenle olumlu ilişkiler bildirmeleri ve aileden destek görmeleri gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Ayrıca veri toplanan okullardaki sınıf mevcutları arasında büyük farklar olmaması da okula katılımın sınıf mevcuduna göre farklılaşmamasına neden olabilir.

Yapılan araştırmalarda okula katılım üzerinde bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle ilgili çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Okula katılımın, öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel katılımını içeren karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle, cinsiyet, yaş gibi bireysel ve sınıf mevcudu, aile geliri gibi çevresel faktörlerin tek başına etkileri önemli olmayabilir. Ayrıca araştırmaların yapıldığı ülkelerin eğitim sistemleri, kültürel ve ekonomik yapıları, araştırmadaki katılımcıların sayısı, aile ilişkileri ve akranlarıyla ilişkileri gibi birçok özellik birbirinden farklılık göstermektedir. Bu araştırmada cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, gelir ve sınıf mevcudunun okula katılım üzerindeki etkilerinin önemsiz olmasının, öğrencilerin okula katılım puan ortalamalarının yüksek olmasından veya okula katılımın çok boyutlu yapısı nedeniyle bu özelliklerin tek başına etkilerinin yeterince önemli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Wang ve Fredricks (2014) okula katılım, sorunlu davranışlar ve okulu bırakma arasındaki karşılıklı bağlantılara göre, davranışsal ve duygusal katılımındaki düşüşün problemleri davranışlarla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Problemleri davranış gösteren öğrencilerin, öğretmenlerle ilişkileri zedelenebilir. Sık sık cezalandırılmak, öğrencilerin etiketlenmesine ve okula karşı olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir. Bu açıklamalara dayanarak araştırmada “Okula katılım, disiplin cezası sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut araştırmada, disiplin cezası alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre okula katılım puan ortalamalarının daha düşük olduğu ve disiplin cezası almanın okula katılım üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, disiplin cezası almanın, okula katılım üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Hirschfield ve Gasper, 2011; Huang ve Anyon, 2020; Quin, 2019; Wang ve Fredricks, 2014). Hirschfield ve Gasper’e göre duygusal ve davranışsal katılım, okuldaki suçlarda azalmayı öngörmektedir. Quin (2019) ise cezaların öğrencilerde antisosyal davranışları ve isyanı artırma, derslerden mahrum kalma ve okul ortamından uzaklaşma yoluyla sosyal-duygusal ihtiyaçlarını giderememelerine yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca dışlayıcı disiplin uygulamaları, öğrencilerin okul iklimi algıları ve okula yönelik tutumlarını

olumsuz yönde etkilemektedir (Huang ve Anyon, 2020). Mevcut araştırma ve önceki çalışmalarla ortaya koyulan bu sonuçlar birçok farklı nedenden kaynaklanabilir. Disiplin cezası almak, okuldaki olumsuz davranışlar sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Duygusal olarak okula aidiyet hissedemeyen, öğretmenleriyle ve okuluyla olumlu ilişkilere sahip olan, derslere ve okul etkinliklerine ilgi duyan bir öğrencinin ceza almasını gerektiren olumsuz davranışlar gösterme ihtimali daha az olabilir. Okula katılım, öğrencilerin okula karşı olumlu düşüncelere ve duygulara sahip olması, olumlu davranışlar göstermesini içermektedir (Fredricks vd., 2004). Bu durum disiplin cezası almayla bağdaşmamaktadır. Mevcut araştırmanın bulgularıyla farklılık gösterdiği söylenebilecek çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Wang ve Fredricks (2014) sorunlu davranışlarla okula katılımın bilişsel boyutu arasında herhangi bir ilişki olmadığını; Hirschfield ve Gasper (2011) bilişsel katılımın okuldaki ve genel suçlarda artışa neden olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bilişsel katılım, akademik performans ve çaba gösterilmesini içermektedir (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin bu alanda katılım göstermesinin ve olumlu akademik sonuçlar elde etmesinin herhangi bir davranışsal dışavurumu olmayabilir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler, başarılı olduklarında veya derslere ilgi gösterdiklerinde olumsuz davranışlar göstermezler veya gösterirler şeklinde kesin bir yorum yapmak doğru olmayacaktır. Bu nedenle bilişsel katılımın öğrencilerin olumsuz davranışlarını tahmin etmemesi olasıdır.

Dersler ve derslerin yoğunluğu okul türüne göre değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin fen lisesi; fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde daha yoğun bir eğitim sunarken, mesleki ve teknik liselerde meslek derslerine ağırlık verilmektedir (Resmî Gazete, 2017, s. 30182). Bu nedenle araştırmada “Okula katılım, okul türüne göre ne derece farklılık göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut araştırmada fen lisesine devam eden öğrencilerin, Anadolu ve mesleki ve teknik Anadolu lisesine devam eden öğrencilere göre okula katılım puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında okula katılım puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar, önceki bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Büyükgöze vd., 2018;

Özgenel ve Bozkurt, 2019). Okul türlerine göre farklılaşan müfredat odağı, öğrencilerin derslere yönelik motivasyonları ve ilgi alanları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak okula katılımlarını etkileyebilir. Ayrıca fen liselerinde sıklıkla uygulamalı deneyler, araştırma projeleri gibi çalışmalarla öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilecek etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılması da daha yüksek okula katılıma yol açabilir. Öğrencilerin öz yeterlik algıları da öğrenme faaliyetlerine katılımlarını etkilemektedir (Zimmerman vd., 1992). Özdemir vd. (2020) fen lisesi öğrencilerinin, Anadolu ve meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek akademik öz yeterliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerle fen lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre daha yüksek okula katılım puanlarına sahip olmaları beklenen bir durumu yansıtmaktadır. Yine de beklenen bu sonuçtan farklılık gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Yavrutürk vd. (2020) sosyal destek ve okul iklimi algılarına bağlı olarak, meslek liselerindeki öğrencilerin fen lisesindekilere göre daha yüksek düzeyde okula katılıma sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu açıklamalara göre öğrencilerin okula katılımlarını etkileyebilecek birçok çevresel ve bireysel faktör olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarının nedenleri, kişisel bilgi formundaki diğer sorulara verilen yanıtlarla açıklanabilir. Veri toplanan Anadolu ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, disiplin cezası almış ve okul imkânlarının kısıtlı olduğunu bildiren öğrenci sayısı, fen lisesindekilere kıyasla daha fazladır. Okulda olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin ve öğrencileri öğrenmeye teşvik edecek, kaliteli zaman geçirebilecekleri yeterli imkânların sunulmadığı okullarda öğrencilerin daha düşük okula katılım bildirmeleri beklenen bir sonuçtur.

Bireysel faktörlere kıyasla öğretmen ve ebeveyn etkisini içeren bağlamsal faktörler, öğrencilerin okula katılımlarında, ailelerinden ve öğretmenlerinden destek görmelerinin önemini göstermektedir (Lam vd., 2016). Bu nedenle çalışmada “Okula katılım, öğretmenlerle ilişkiler ve aile desteğine göre ne derece farklılık göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada öğrencilerin okula katılım puanları üzerinde öğretmenleriyle ilişkilerinin ve aile desteğinin orta düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yaygın olarak okula katılımın aile desteği ve öğretmenlerle ilişkilere

göre farklılaştığı ortaya koyulmuştur (Descals-Tomas vd., 2021; Fernández-Lasarte vd., 2019; Gao vd., 2021; Garcia-Reid vd., 2015; Gil vd., 2021; Mengi, 2011; Olana ve Tefera, 2022; Yavrutürk vd., 2020). Örneğin, Garcia-Reid vd. ebeveynlerin eğitime verdikleri önemin, çocukların hedefler geliştirerek okula katılımlarının artmasına yol açabileceğini; öğretmen ve aile desteğinin birlikte yüksek olması durumunda, okul sorunlarının azaldığını ve katılımın önemli ölçüde arttığını belirtmektedirler. Öğretmen desteği, öğrencilerin okula devam etmeleriyle ilgili motivasyonu artırarak daha yüksek okula katılıma yol açmaktadır. Ayrıca çocuklarını destekleyen, saygı duyan ve cesaretlendiren ailelerin, çocukların okula katılımlarını artırma olasılıkları yüksektir (Olana ve Tefera, 2020). Önceki çalışmalar ve mevcut araştırmayla ortaya koyulan bu sonucun birçok nedeni olabilir. Örneğin öğretmenlerin, öğrencilere bilgiyi sunma şekli, kişilerarası olumlu iletişimi, akademik destek sunması, öğrencilerden akademik beklentileri gibi pek çok faktör, öğrencilerin okulla ilişkisini etkileyebilir. Ayrıca öğrencinin, öğrenme etkinlikleri yalnızca okulla sınırlı kalmamakta bir kısmı da evde veya okul dışı ortamlarda gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okul dışında gerçekleşecek öğrenme etkinlikleri için; özel ders veya ders çalışma ortamı gibi ailenin sağlayacağı olanaklar gerekli olabilmektedir. Aynı zamanda öğrencinin eve gelir sağlama, bakım verme gibi ağır sorumluluklarının olmaması da ders ve okul faaliyetlerine katılımını artırabilir. Bu nedenlerle öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailelerinden gördükleri destek, okula katılımlarını etkileyebilir.

Öğrencilerin Çeşitli Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Tartışma

Eğitimin; istihdam fırsatları, gelir, sosyal statü ve becerilerin gelişmesiyle topluma yarar sağlayacağı belirtilmektedir (OECD, 2013). Ancak bunun için, öğrenme kazanımları yüksek, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilen, eleştirel düşünebilen, başarılı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Kısa vadede bireyin, uzun vadede toplumun gelişimi için akademik başarıyı etkileyen bireysel ve bağlamsal faktörlerin anlaşılması yararlı olacaktır. Bu nedenle mevcut araştırmada “Öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre akademik başarı düzeyleri ne derece farklılık göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, gelir düzeyi, aile desteği, yaş ve sınıf mevcudunun, akademik başarı üzerindeki etkilerinin, istatistiksel bakımdan önemli ancak

düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri; cinsiyet, disiplin cezası, öğretmenle ilişkiler, sınıf düzeyi ve okul türüne göre orta ve yüksek düzeyde farklılaşmaktadır.

Literatürde yaygın olarak akademik başarının cinsiyete göre farklılaştığı ortaya konmaktadır (Jackman vd., 2019; Jiang, 2021; Mikas ve Szivovitz, 2017; Richardson vd., 2020; Workman ve Heyder, 2020). Örneğin, Mikas ve Szivovitz (2017) ilkokulun sonlarından itibaren ergenlerin başarılarında, kız öğrencilerin pozitif yönde fark oluşturduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin eğitim sonuçlarında, bilişsel olmayan bir faktör olarak cinsiyetin etkisi bulunmaktadır (Bahrun vd., 2023). Akademik başarıdaki cinsiyet farklılıklarının mevcut araştırma grubunda geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla "Akademik başarı, cinsiyete göre ne derece farklılık göstermektedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Jackman vd.'ne (2019) göre kız öğrenciler, akademik faaliyetlere dikkatlerini daha iyi odaklayabilirken erkek öğrenciler, ders dışı aktivitelere odaklanmaktadır. Workman ve Heyder (2020) kız öğrencilerin çaba harcama yoluyla daha fazla akademik başarıya sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Yazarlara göre erkek öğrenciler, popülerlik veya dışlanma gibi sosyal normlar nedeniyle, daha az çaba harcadıkları için daha düşük akademik başarı göstermektedirler. Jiang (2021) kız öğrencilerin, özellikle temel beceriler, matematik işlemleri ve veri analizi alanlarında daha iyi akademik performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Önceki çalışmalar ve mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Yağan ve Avcı (2023) cinsiyete yönelik kalıp yargılar nedeniyle, kız öğrencilerin daha düşük akademik başarı gösterdiğini belirtmektedirler.

Akademik başarıdaki cinsiyet farklılıkları birçok bireysel, toplumsal veya kültürel faktörle ilişkili olarak değişkenlik gösterebilir. Örneğin, toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel beklentiler, ebeveyn beklentisi, okuldaki cinsiyet dağılımı, kaynaklara erişim gibi pek çok değişken öğrencinin başarısını etkileyebilir. Mevcut çalışmada veri toplanan okullardan biri mesleki ve teknik Anadolu lisesidir. Buradaki kız öğrenciler, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin

kalıp yargılar nedeniyle başarılı olabileceklerini ispatlamak için erkek öğrencilerden daha yüksek akademik performans gösteriyor olabilir. Diğer veri toplanan okulun bulunduğu çevre, düşük sosyoekonomik koşullara sahiptir. Buradaki kız öğrenciler, bu koşullardan daha iyi bir koşulda yaşamlarını sürdürmek amacıyla yüksek akademik başarıya sahip olabilirler. Ayrıca mevcut araştırmadaki örneklem grubunun ergenlerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, kız öğrencilerin ergenliğe daha erken girmeleri nedeniyle, ergenlik döneminin zorluklarıyla baş etme konusunda erkek öğrencilerden daha tecrübeli olabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle de kız öğrenciler, dikkatlerini akademik faaliyetlere odaklamakta, sorumluluk almakta daha fazla başarı gösterebilirler. Bunlara ek olarak kız çocuklarının eğitime erişimi ve kadınların güçlendirilmesini kapsayan, cinsiyet eşitliğine yönelik sürdürülebilir kalkınma hedefi (United Nations, 2015) kız çocuklarının eğitime verilen önemi göstermektedir. Bu doğrultuda gösterilen önem ve yürütülen çalışmalar, kızların akademik başarılarının yüksek olmasının nedeni olabilir. Ancak mevcut araştırma ve önceki çalışmalarla ortaya koyulan, akademik başarıdaki cinsiyet farklılıkları, erkek öğrencilere yönelik bir eşitsizliğin olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle, toplumun tüm bireylerini kapsayan ve cinsiyete yönelik akademik başarı farklarını ortadan kaldırmayı amaçlayan düzenlemeler yapılması önemlidir.

Sınıf düzeyi ve yaşın ilerlemesiyle müfredatın zorluğu, bilişsel gelişim düzeyleri, öğrenci hedefleri ve akranların etkileri farklılık gösterebilmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe hedeflerin belirginleşmesi nedeniyle öğrenciler daha yüksek akademik performans gösterebilir. Ayrıca ergenlik döneminde yaş ilerledikçe soyut düşünme becerilerinin artması nedeniyle öğrenciler yüksek akademik başarıya sahip olabilirler. Bu nedenlerle mevcut araştırmada “Akademik başarı, sınıf düzeyi ve yaşa göre ne derece farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlara göre, 11.sınıf öğrencileri 10.sınıf öğrencilerinden daha yüksek başarı göstermişlerdir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin yaşları ilerledikçe, daha yüksek akademik başarı gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Literatürde de yaygın olarak hem sınıf düzeyinin hem de yaşın akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Çelikkol,

2023; Fu vd., 2020; Quílez-Robres vd., 2021; Wu vd., 2021). Bu nedenle mevcut araştırma sonuçları beklenen bir durumu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin akademik alandaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eden akademik benlik kavramı, akademik başarıyı etkileyen motivasyonel bir yapıdır (Marsh ve Martin, 2011). Akademik benliğin, akademik başarı üzerindeki etkisi yaşla birlikte daha belirgin bir etki göstermektedir (Fu vd., 2020; Wu vd., 2021). Yaşın, akademik başarı üzerindeki etkileriyle ilgili Çelikkol (2023) okula erken başlayan öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduklarını belirtmektedir. Quílez-Robres vd. (2021) daha büyük çocukların, kronolojik yaştan ziyade çatışmaları çözmek için daha fazla kaynağa sahip olmaları nedeniyle, daha fazla akademik performans gösterdiklerini belirtmektedirler. Akademik başarı ile yaş ve sınıf düzeyi arasındaki doğrusal ilişki, sınıf düzeyi ilerledikçe, öğrencilerin üst öğrenim kurumlarıyla ilgili hedeflerine odaklanmasından kaynaklanabilir. Bir hedefe yönelik motivasyonu olan bir öğrenci, daha fazla akademik başarı gösterebilir. Ayrıca bu farklılığa on birinci sınıfta alan seçimi yapılması da neden olmuş olabilir. Öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yaptıkları alan seçimi, o alana özgü derslere yönelik daha fazla motive olmalarına ve başarılı olmalarına neden olmuş olabilir. Mevcut araştırma sonuçlarından farklı bir sonuç ortaya koyan de la Fuente vd. (2021) ergenlerde yaş ilerledikçe akademik başarının düştüğünü belirtmektedirler. Bu durum ergenliğin, kontrol ve bağımsızlığın kazanıldığı çatışmalı bir dönem olmasıyla açıklanmıştır. Literatürde yaş ve sınıf düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkileriyle ilgili farklı sonuçlar bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin akademik başarıları, sınıf düzeyi ilerledikçe okula uyum, aidiyet, ilgi veya katılım olasılıklarının artması ve yaş ilerledikçe bilişsel yeteneklerindeki olası ilerleme nedeniyle, daha yüksek olabilir.

Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler ve aile gelir düzeyi ortalaması daha düşük okullara giden öğrencilerin, belirli derslerden düşük başarıya sahip oldukları belirtilmektedir (Finch ve Finch, 2022). Ayrıca gelir düzeyi öğrencilerin kaynaklara erişimiyle ilgili bir rol oynayabilir. Bu nedenle araştırmada “Akademik başarı gelir düzeyine göre ne derece farklılık göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada, ailenin gelir

düzeyi arttıkça akademik başarı artmaktadır. Bu beklenen bir sonuçtur. Önceki çalışmaların sonuçları da beklenen bu bulguyu destekler niteliktedir (Finch ve Finch, 2022; Liu, Peng vd. 2020; Nguyen vd., 2021). Gelir düzeyi azaldıkça, öğrencilerin akademik gelişimlerini sekteye uğratabilecek fiziksel ve ruhsal problemler ortaya çıkabilmesi nedeniyle akademik başarıda düşüş yaşanabilmektedir (Nguyen vd., 2021). Bu duruma kaynaklık eden birçok neden olabilir. Örneğin, öğrencilerin yeterli imkânlarla sahip olması, okul dışında daha fazla eğitim desteği almaları yoluyla akademik başarıları artabilir. Ya da ekonomik zorluk yaşanan bir ailede, çocukların da geliri artırmak için çalışması, derslerine yeterli zamanı ayıramamalarına ve düşük akademik başarıya yol açabilir. Önceki araştırmalar ve mevcut çalışmanın bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Fang vd. (2023) ailenin ekonomik durumunun, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlamsız olduğunu ortaya koymuşlardır. Ailenin gelir düzeyinin, başarı üzerindeki etkisiyle ilgili farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Gelir düzeyinin yüksek olması, imkân ve fırsatlara erişim olasılığını artırarak akademik başarıyı artırabilir. Ancak gelir düzeyinin yüksek olması durumunda bile, öğrenciden (örneğin, motivasyonsuzluk) veya çevreden kaynaklı (örneğin, öğretmen adaletsizliği) diğer nedenlerle, gelirin, başarı üzerinde etkisinin anlamsız olması beklenebilir.

Disiplin sorunları ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar incelendiğinde bu iki değişken arasında sıklıkla negatif yönde bir korelasyon olduğu görülmektedir (Anderson vd., 2019; Arens, Morin vd., 2015; Holt vd., 2022; Swanson vd., 2021). Bu nedenle araştırmada “Akademik başarı, disiplin cezası sayısına göre ne derece farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin disiplin cezası sayısı arttıkça akademik başarılarının düştüğü görülmektedir.

Disiplin sorunlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen Anderson vd. (2019) öğrencilerin okuldan ve akademik faaliyetlerden uzak tutulmasını içeren dışlayıcı disiplin uygulamalarının, düşük notlara ve sınıfta kalmaya neden olduğunu belirtmektedirler. Özellikle lise öğrencilerinde önyargıyla verilen disiplin cezaları, öğrencilerin devamsızlıklarının artmasına, okul başarılarının düşmesine ve üniversiteye gitme niyetlerinin azalmasına yol açmaktadır (Holt vd.,

2022). Swanson vd. (2021) öğretmenlerin, öğrencilerin geçmişteki disiplin sorunları nedeniyle, olumsuz tutumlara sahip olabileceğini ve öğrenciye yardım etme olasılığının düşük olacağını belirtmektedirler. Bu durum, öğrencilerin akademik açıdan okula devam etmelerinin anlamsız görülmesine ve yeterli akademik desteği alamamalarına yol açarak başarıyı düşürmektedir. Bu açıklamalar, daha fazla disiplin cezası alan öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip olacaklarını göstermektedir. Ayrıca, daha önce okuldan uzaklaştırma alan öğrenciler, daha düşük okula katılıma sahiptirler (Graham vd., 2022). Öğrencilerin disiplin cezası almalarına neden olabilen olumsuz davranışları, akademik sonuçları negatif yönde etkileyen bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır (Gurty ve Lyamuya, 2023). Bu doğrultuda disiplin cezası fazla olan öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olması beklenen bir durumdur.

Mevcut çalışmanın ve önceki araştırmaların ortaya koyduğu bu sonuç, birçok farklı nedenden kaynaklanabilir. Disiplin cezası almak, öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilişkilidir. Olumsuz davranışların sınıfa yansması öğrenme ortamının zarar görmesine yol açabilir. Örneğin öğrencilerin, okulda disiplin cezası alacakları davranışlar sergilemeleri, halihazırda akademik faaliyetlerle daha az ilgilendiklerini gösterebilir. Ayrıca ödül ve ceza ile davranışı yönlendirmek, öğrencilerin özerk motivasyona sahip olmadıklarını göstermektedir (Vallerand vd., 1992). Öğrencilerin özerk motivasyona sahip olmaması ise olumsuz akademik sonuçlarla ilişkilidir (Reeve vd., 2003). Son olarak disiplin cezası, öğrencilerin okul ortamından uzaklaşması, eğitim öğretim faaliyetlerinden mahrum kalması, kaygı ve stres gibi olumsuz duygulara neden olması, problemlili veya başarısız olarak etiketlenmesi gibi olası nedenlerle düşük akademik başarıya yol açabilir.

Öğrencilerin aldıkları eğitimin içeriği okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Üstelik liselere, öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilerek öğrenci alınmaktadır. Bu nedenlerle araştırmada "Akademik başarı, lise türüne göre ne derece farklılaşmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmanın bulguları, fen lisesine giden öğrencilerin, mesleki teknik ve Anadolu ve Anadolu liselerine giden öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu konuda sınırlı sayıda araştırma yapılmış olsa da önceki

araştırmalar, fen liselerinin öğrenci başarısı üzerinde en olumlu etkiye sahip olma eğiliminde olduğunu, meslek liselerinin ise daha düşük akademik performansla ilişkilendirildiğini göstermiştir (Suna vd., 2020). Öğrencilerin geçmiş akademik performansları, gelecekteki performansın en önemli göstergelerinden biridir (Salanova vd., 2010). Mevcut araştırmada da ortaya koyulduğu gibi, öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları yüksek puanlar doğrultusunda yerleştikleri fen liselerinde, daha yüksek akademik başarıya sahip olunması beklenen bir durumdur. Kutlu (2020), fen lisesi öğrencilerinin, Anadolu lisesindekilerden daha fazla tekrarlamaya stratejisini kullandıklarını ve öğrenmekten keyif aldıklarını söylemektedir. Mevcut araştırmadaki fen lisesi öğrencilerinin, daha fazla tekrarlamaya yapmaları, öğrenmelerinin pekişmesi yoluyla daha yüksek akademik başarı göstermelerine neden olmuş olabilir. Öğrenmekten keyif alma, öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla ilişkili olarak daha yüksek akademik başarıya yol açabilir. Ayrıca okullar arasındaki müfredat farklılıkları, fen lisesi öğrencilerinin daha başarılı olmasına yol açmış olabilir. Fen liselerinde, fen ve matematik alanlarında bilim insanı yetiştirmeye kaynaklık edilirken (Resmî Gazete, 2013, s. 28758) mesleki teknik ve Anadolu liselerinde, mesleki bilgi ve beceriler kazandırılarak nitelikli işgücünün yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Resmî Gazete, 2017, s. 30182). Dolayısıyla, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında daha yoğun eğitim almaları, daha yüksek akademik başarı göstermelerine neden olabilir. Türkiye’de fen liseleri ve merkezi puanla öğrenci alan Anadolu liselerinde, daha deneyimli veya nitelikli öğretmenler eğitim vermektedirler (Alacacı ve Erbaş, 2010). Bu durum, eğitim öğretimin kalitesinin artması yoluyla, öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmasına yol açabilir. Mevcut çalışma bulgularından farklı sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Bahar, 2013). Öğrencilerin liseye giriş sınav puanları ile üniversite sınavından aldıkları puanlar karşılaştırılarak Türkiye’deki okul türleri arasında akademik başarı düzeyinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, Anadolu liselerinin daha iyi sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, Anadolu lisesindeki öğrencilerin geçmiş akademik performansları ile mevcut akademik performansları arasındaki farkın, fen lisesi ve Anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilerden daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır (Bahar, 2013).

Daha büyük sınıf mevcudu, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını sınırlayarak düşük akademik performansa neden olmaktadır (Akoto-Baako ve Kissi-Abrokwah, 2021). Bununla birlikte sınıf mevcudu az olsa da öğrencilerin ders başarılarını düşük düzeyde etkileyebilir (Filges vd., 2018). Bu nedenlerle mevcut örnekleme sınıf mevcudunun akademik başarıyı etkileyip etkilemediğini belirlemek için “Akademik başarı, sınıf mevcuduna göre ne derece farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin sınıf mevcudu arttıkça akademik başarıları artmaktadır. Bu beklenmeyen bir sonuçtur. Ancak sınıf mevcudunun akademik başarı üzerinde düşük düzeyde etkisi bulunmaktadır. Literatürde yaygın olarak kalabalık sınıfların düşük akademik başarıya yol açacağıyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Akoto-Baako ve Kissi-Abrokwah, 2021; Kusi ve Manful, 2019; Nakamura ve Dev, 2022). Buna karşın sınıf mevcudu, öğrencilerin derse katılım düzeylerine göre akademik başarıyı etkilemektedir (Saprudin vd., 2019). Kalabalık sınıflarda daha fazla sayıda öğrencinin derse katılım göstermesi, etkileşimi artırarak yüksek akademik başarıya yol açabilir. Ayrıca sınıf mevcudunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi öğretmen ve dersin özellikleri gibi diğer faktörlerden etkilenebilir (Wetstein ve Mora, 2003). Kalabalık bir sınıfta etkili eğitim verebilen bir öğretmen öğrencilerin, küçük bir sınıftaki öğrencilerden daha yüksek akademik başarıya sahip olmalarına yol açabilir. Sınıf mevcudu ve akademik başarı arasındaki doğrusal ilişki, çok sayıda öğrencinin zengin tartışma ortamına katkı sağlaması, öğrencilerin kalabalık sınıfta öne çıkmak için daha iyi performans göstermeye çabalamaları ve bu sınıflarda öğrencilerin akademik konularda kendi sorumluluklarını almalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin kişilerarası davranışları, destekleyici ve işbirliğine dayalı bir sınıf ortamı yaratma yetenekleri, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için çok önemlidir (Zhang, 2022). Öğretmenleriyle kaliteli ilişkilere sahip öğrenciler, bilgi, beceri, tutum ve sosyal gelişimlerini geliştirme ve koruma konusunda daha başarılıdırlar (Rabo, 2022). Bu nedenle araştırmada “Akademik başarı, öğretmenlerle ilişkilere göre ne derece farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut araştırma, öğretmenlerle ilişkilerini iyi olarak tanımlayan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç önceki

çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Afzal vd., 2023; Jowett vd., 2023; Teng vd., 2018; Peng vd., 2022; Xu ve Qi, 2019; Zhou vd., 2023). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, öğrencilerin öz saygılarını etkileyerek akademik başarılarını öngörebilir (Teng vd., 2018). Ayrıca iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencilerin öğretmenlerle iletişim kurmaya daha istekli olmalarına, daha fazla ilgi ve akademik yardım almalarına ve bu doğrultuda akademik başarılarının artmasına yol açmaktadır (Xu ve Qi, 2019). Olumlu ve destekleyici öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olan motivasyon ve katılımı büyük ölçüde etkilemektedir (Afzal vd., 2023). Zhou vd.'ne (2023) göre, öğrencilerin öğretmenleriyle; saygı, güven, takdir, öğrenmeye yönelik istek, bağlı hissetme, duyarlı, anlayışlı ve arkadaşça tavırlar gibi ilişkilerinin sonucunda yüksek içsel motivasyon, benlik kavramı ve yeterlilik algısına yol açtığını belirtmektedirler. Bu açıklamalara göre, olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin yüksek akademik başarılarına yol açması beklenen bir durumu ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bir sonuca rastlanmamıştır. Önceki araştırmalar ve mevcut çalışmadaki bu sonuca kaynaklık eden birçok neden olabilir. Örneğin, öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsenmesi ve desteklenmesi, başarılı olacaklarına yönelik inançlarının gelişmesine yol açarak akademik başarılarını artırabilir. Ayrıca öz belirleme kuramına göre özerklik, yetkinlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması olumlu öğrenme sonuçlarıyla ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2018). Öğretmenlerle olumlu ilişkilere sahip öğrencilerin, bu ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla daha fazla başarıya sahip olmaları beklenebilir. Öğretmen öğrenci ilişkileri, motivasyonel yapıların yanı sıra, okula katılım yoluyla da akademik başarıyı etkilemektedir (Roorda, Jak vd., 2017). Bu doğrultuda olumlu ilişkiler, öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular hissetmesi, akademik faaliyetlere ilgi duyması ve çaba harcaması yoluyla akademik başarının artmasına katkı sunabilir.

Özellikle ergenlik dönemindeki çocukların akademik streslerine karşı aile desteği, koruyucu bir rol oynamaktadır (Banstola vd., 2020). Çocukları için rahat ve olumlu bir ev ortamı oluşturan, zorlandıkları konularla ilgilenen, duyguları ve isteklerini anlayan ebeveynler,

çocuklarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Nguyen vd., 2021). Buna karşın çocuklarından yüksek akademik beklentileri olan ebeveynler, akademik yük ve psikolojik baskıya yol açarak, akademik başarının düşmesine neden olmaktadır (Fang vd., 2023). Bu nedenle araştırmada “Akademik başarı, algılanan aile desteğine göre ne derece farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut çalışmada algılanan aile desteği arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Betco vd. (2024) aileden sosyal destek algılanmasa dahi öğrencilerin içsel motivasyon yoluyla yüksek akademik performans gösterebileceğini ortaya koymuştur. Buna karşın literatürde sıklıkla aile desteğinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan sonuçlar bulunmaktadır (Fang vd., 2023; Granada ve Luzano, 2023; Liu, Hou vd., 2022; Nguyen vd., 2021; Peng vd., 2022; Zhang vd., 2020). Bu nedenle mevcut araştırmada ortaya koyulan aile desteği ve akademik başarı arasındaki pozitif yönde ilişkiler beklenen bir durumu yansıtmaktadır. Böyle bir sonucun elde edilmesi aileden görülen akademik, duygusal ve ekonomik desteğin öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmasından kaynaklanabilir (Granada ve Luzano, 2023). Aile desteğinin akademik başarıyı çeşitli faktörler aracılığıyla etkilediğini ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, ailenin okul, arkadaşlık ilişkileri, akademik çalışmalar gibi konularda öğrenciye destek olması, katılım (Peng vd., 2022) ve okula aidiyet (Liu, Hou vd., 2022) yoluyla akademik başarıyı etkilemektedir. Bunlara ek olarak öğrencilere aileleri tarafından sunulan özel ders, ders çalışma ortamı gibi imkân ve fırsatlar, akademik başarıyı artırabilir. Ayrıca çocuklarının okul çalışmalarıyla ilgilenen, akademik performanslarını takip eden aileler, çocuklarının bu konuda sorumluluk almalarına katkı sunabilir. Ailenin eğitime gösterdiği önem ve teşvik öğrencinin akademik faaliyetlere değer vermesi yoluyla daha iyi akademik performans göstermesine yol açabilir. Son olarak aileler duygusal bakımdan çocuklarına destek olduklarında, öğrencilerin sınav veya başarı kaygıları azalarak yüksek akademik başarı gösterebilirler.

Lise Öğrencilerinin Başarıları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Koşullu İlişkide, Okula Katılımın Aracı ve Öğretmen Adaletinin Durumsal Etkilerine Yönelik Tartışma

Okula katılım, öğrencilerin performanslarını ve motivasyonlarını etkileyen ve öğretmen davranışından etkilenen önemli bir konudur (Skinner ve Belmont, 1993). PISA 2018 raporu incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin okula aidiyetleri geçen üç yılda iyileşme göstermiş olmakla birlikte, OECD ülkeleri genelinde son 15 yılda okula aidiyetin düştüğü ve Türkiye'nin okula aidiyet konusunda oldukça gerilerde yer aldığı görülmektedir (OECD, 2019). Bu nedenle öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları arasındaki ilişkide okula katılım ve öğretmen adaletinin etkilerini incelemek önemlidir. Bu gerekçelerle yapılan araştırmadan elde edilen doğrudan ve dolaylı etkiler aşağıda sırasıyla tartışılmıştır:

Doğrudan Etkilere Yönelik Tartışma. Bu başlıkta durumsal aracılık model testinde yer alan değişkenlere dair doğrudan etkiler tartışılmaktadır.

Akademik Motivasyonun Başarı Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, motivasyon düzeyi düşük olanlara kıyasla akademik olarak daha iyi performans gösterme eğilimindedirler (Khaliq, 2023; Raysharie vd., 2023; Werang vd., 2022). Bu nedenle mevcut çalışmada "Akademik motivasyonun, akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular akademik motivasyonun, başarıyı pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordadığını göstermektedir. Bu sonuç, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyan önceki çalışmalar ile tutarlıdır (Datu ve Yang, 2021; Doğan, 2015; Kriegbaum vd., 2018; Lohbeck vd., 2022; Toste vd., 2020; Reyes, Fernández vd., 2022).

Öz belirleme kuramına göre, öğrencilerin kendilerini yönetme ve irade duygusu, dışardan kontrol edilerek veya özerk bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Ryan ve Deci, 2018). Datu ve Yang'a (2021) göre, öğrencilerin öğrendiklerinden keyif duymasına kaynaklık eden özerk motivasyon, okulla ilgili görevlerin yerine getirilmesine yol açarak akademik başarının yüksek olmasını öngörmektedir. Benzer şekilde, Lohbeck vd. (2022) öğrencilerin başarı göstermesinde daha yüksek irade, öz yönetim becerileri kullanma, öğrenmeye yönelik çaba ve ısrarın etkili olduğunu söylemektedir. Araştırmacıların bu açıklamaları, öğrencilerin akademik faaliyetlere karşı motivasyonsuzluklarını daha düşük akademik başarıyla ilişkili olduğunu

göstermektedir. Ayrıca Toste vd. (2020) öğrencilerin, okuma başarıları ve motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Motivasyon, başarı için itici bir güç olmakla birlikte, elde edilen yeterlilik duygusu, öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır (Hebbecke vd., 2019; Schiefele vd., 2012). Önceki çalışmalarla tutarlı olarak, mevcut araştırmada da akademik motivasyonun başarıyı yordaması diğer araştırmacıların ifade ettikleri ilişkilerden kaynaklanıyor olabilir.

Ryan ve Deci (2020) öğrencilerin iyi oluşu ve yüksek akademik performans göstermelerinde sınıftaki özerklik, yetkinlik ve yakınlık ihtiyaçlarının tatmin edilmesinin etkili olduğunu söylemektedir. Öz belirleme kuramına göre, öğrencilerin bu temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi, içsel motivasyonu artırarak daha yüksek başarıya yol açmaktadır. Mevcut araştırmanın ve önceki çalışmaların ortaya koyduğu bu sonuçlar, akademik motivasyonun, öğrencilerin başarısı için önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, birçok farklı nedenden kaynaklanabilir. Örneğin, öğrencilerin derse yönelik ilgileri, daha anlamlı öğrenmelere yol açarak başarılarını artırabilir. Mevcut araştırmanın örneklemini oluşturan lise öğrencilerinin, belirlediği mesleki ve akademik hedefleri doğrultusunda gösterdikleri çaba ve motivasyon, daha yüksek akademik performansa ve akademik başarıya yol açabilir. Ryan ve Deci'ye (2018) göre, öğrencilerin, başarılı olabileceğine yönelik inançlarını destekleyen ve öğrencilere saygı ve ilginin iletildiği öğrenme ortamları, içsel motivasyon sağlamalarına yol açmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılandığı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin daha yüksek akademik başarı göstermesi beklenebilir. Ayrıca yüksek motivasyonlu öğrenciler derslerine daha fazla zaman ayırabilirler. Motivasyon öz düzenleme becerisiyle de ilişkili olduğundan (Baumeister ve Vohs, 2007) bu öğrenciler hedeflerine ulaşmak için plan yapabilir, zamanlarını daha iyi yönetebilir ve daha etkili çalışabilirler.

Akademik olarak motive olmuş öğrencinin derslere katılımı, azmi ve akademik dayanıklılığı artabilir, kendisi için uzun ve kısa süreli gerçekçi hedefler belirleyebilir, hedeflerine ulaştıkça kendine yönelik inancı yani özyeterliliği yükseltebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, akademik motivasyonun akademik başarıyı artırdığı sonucuna varılabilir.

Akademik Motivasyonun Okula Katılım Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, okuldaki ders ve ders dışı faaliyetlere aktif olarak katılım gösterme olasılıkları daha yüksektir (Lee vd., 2023; Olivier vd., 2020; Xia vd., 2022). Bu doğrultuda mevcut çalışmada “Akademik motivasyonun, okula katılım üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, akademik motivasyonun okula katılımı pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Mevcut bulgular, akademik motivasyon ve okula katılım arasındaki bu ilişkiyi ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Bedi, 2023; Descals-Tomas vd., 2021; Dierendonck vd., 2023; Martin, Ginns vd., 2017; Prakasha vd., 2023; Taş vd., 2019; Xie vd., 2020).

Motivasyon ve katılım, birbiriyle ilişkili faktörlerdir. Ancak motivasyon, öznel olarak deneyimlenirken katılım nesnel olarak gözlemlenir. Ayrıca katılım, motivasyonel süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Reeve, 2012). Benzer şekilde motivasyon, katılım için itici bir güç olsa da aralarında döngüsel bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Martin, Ginns vd., 2017). Motivasyon ve katılımın bu önerilen sıralaması, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Taş vd. (2019) akademik benlik ve görev değeri gibi motivasyonel inançlara sahip öğrencilerin, katılımlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Görev değeri yüksek öğrencilerin, başarılı olma konusunda çaba ve zaman harcayarak davranışsal katılım gösterecekleri beklenmektedir. Ayrıca, başarılı olmaya yönelik inançların artması da derse katılımın artmasına yol açmaktadır (Eccles ve Wang, 2012). Xie vd. (2020) motivasyonsuz ve dışsal düzenlenmiş motivasyona sahip öğrencilerin, daha özerk düzeyde motive olan öğrencilere kıyasla düşük düzeyde bilişsel ve sosyal katılım gösterdiğini söylemektedir. Öğrencilerin özerkliği, öğretmenler tarafından desteklendiği takdirde de okula katılım görülebilmektedir. Örneğin, Olivier vd. (2020) ve Lee vd. (2023) olumlu bir öğrenme ortamı için öğretmenin özerklik desteğinin önemini vurgulamaktadırlar. Çalışmalarda özerklik desteği sağlanan öğrencilerin, daha yüksek katılım gösterdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca Olivier vd., kendilerini yeterli hisseden ve görev değeri yüksek olan öğrencilerin, daha fazla katılım

gösterme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Lee vd. ise, belirli bir görevi tamamlamaya yönelik gösterilen önemi ifade eden başarı değerinin, yüksek akademik katılımı ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bedi (2023) akademik motivasyonu, okula katılımın temel bir faktörü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Bedi, üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, katılımlarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da motivasyonun okula katılımı artırdığını saptanmıştır. Yukarıda bahsedilen sebepler bu araştırma için de geçerli olabilir.

Okula yönelik olumlu davranışlar, duygular, öğrenme faaliyetlerine ilgi ve çaba olarak kendini gösteren okula katılım (Finn ve Rock, 1997) öğrencilerin akademik faaliyetlere yönelik motivasyonları sonucunda gerçekleşmektedir (Newmann, vd., 1992). Bu doğrultuda hem önceki çalışmalar hem de mevcut çalışmanın bulguları, akademik motivasyonun, okula katılımı etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuca kaynaklık eden birçok farklı neden olabilir. Örneğin, akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler, öğrenmeye yönelik ilgi duymaktadırlar (Ryan ve Deci, 2009). Öğrencilerin içsel olarak motive olmaları, okulla ilgili görevlere daha fazla katılım göstermelerine yol açabilir. Ayrıca bilmeye ve başarmaya yönelik içsel motivasyonu olan öğrencilerin, akademik faaliyetlere yönelme istekleri bulunmaktadır (Vallerand vd., 1992). Buna göre, bu öğrencilerin, okula karşı olumlu tutumlar, hedeflerini gerçekleştirmek için derslere yönelik çaba, akademik sorumluluklarını yerine getirme ve devamlılık göstererek okula katılım göstermeleri beklenebilir. Ayrıca öğrencilerin, okula bağlı ve ait hissetmesi sonucunda karşılanan ilişkililik ihtiyacı (Ryan ve Deci, 2018) duygusal katılımı ilişkilendirilebilir. Mevcut araştırma ve önceki çalışmaların güçlü bir şekilde ortaya koyduğu bu sonuçlarla, farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Akademik motivasyon, akademik çalışmalara yönelik enerji ve çabayla ilişkilidir (Wilkesman vd., 2012). Bu enerji ve çabanın eyleme dönüşmesinin, öğrenme sürecine yönelik olumlu davranışları ortaya çıkararak okula katılımı artırması beklenen bir sonuçtur.

Okula Katılımın Başarı Üzerindeki Doğrudan Etkisi. Okula katılım, öğrenmeye yönelik gözlemlenebilir süreçleri içermektedir (Fredricks vd., 2004). York vd.'nin (2015)

öğrenmeye yönelik gözlemlenebilir bir sonuç olarak tanımladığı akademik başarı, okula katılımı ilişkili görünmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada “Okula katılımın, akademik başarı üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara göre, okula katılım, akademik başarıyı pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli düzeyde yordamaktadır. Bu sonuç, okula katılım ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmayla tutarlılık göstermektedir (Böheim vd., 2020; Chase vd., 2014; Garcia- Martinez vd., 2021; Lardy vd., 2022; Lei vd., 2018; Reyes, Jimenez-Hernandez vd., 2022).

Chase vd.’nin (2014) lise öğrencilerinde okula katılım ve başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımları, genel not ortalamalarını tahmin etmektedir. Ayrıca, akademik başarı yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda katılımı etkileyen bir faktör olarak kendini göstermektedir. Böheim vd. (2020) öğrencilerin davranışsal katılımının bir göstergesi olarak el kaldırmanın, önceki başarının etkisi kontrol edildiğinde dahi, akademik başarıyı öngördüğünü söylemektedirler. Buna göre öğrencilerin, ders işleme sürecine daha fazla katılım göstermeleri, öğrenmelerine katkı sağlamış olabilir. Benzer şekilde Lardy vd. (2022) de okula katılımın, akademik geçmişe bakılmaksızın öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenmeye yönelik öz düzenleme çabası ve derin bir yaklaşımla yönlendirilmiş öğrenci katılımının, daha iyi bir akademik performans sağladığını belirtmektedirler. Reyes, Jimenez-Hernandez vd. (2022) öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri ve çalışma alışkanlıkları aracılığıyla bilişsel ve davranışsal katılımın, akademik başarıyı tahmin ettiğini ortaya koymaktadırlar. Yazarlar, ders çalışmaya daha fazla zaman ayıran, bu konuda rutin oluşturan, okul kurallarına uyan ve uyumlu davranışlar gösteren öğrencilerin daha iyi akademik sonuçlar elde etmelerinin beklenen bir durum olduğunu söylemektedirler. Okula katılımın yüksek düzeylerinin, daha yüksek akademik başarıyı tahmin etmesinin çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin, davranışsal katılım gösteren öğrenciler, okula düzenli gelerek derslerden mahrum kalmayacaklardır. Eğitimlerine ara vermeyen öğrencilerin,

akademik başarılarının, katılım göstermeyen öğrencilerden daha yüksek olması olasıdır. Okula katılım, öğrencinin akademik çalışmalara ilgisi, çabası ve öğrenme ortamıyla ilişkilerini içeren bir kavramdır (Fredricks vd., 2004). Akademik faaliyetlerle ilgili yeterince çaba harcayan öğrencilerin, akademik performansları ve sonucunda da başarı göstermeleri beklenebilir. Nitekim mevcut araştırmadaki ve literatürdeki bulgular okula katılımın, akademik başarının yordayıcılarından biri olduğunu desteklemektedir.

Yukarıdaki araştırmaların da gösterdiği gibi okula katılım başarıyı artırmaktadır. Mevcut araştırmada da aynı bulgu elde edilmiştir. Bu beklenen bir sonuçtur, çünkü öğrencilerin okula katılımının artması devamsızlık yaptıkları gün sayısının azalmasını, bilgi birikimlerinin artmasını, öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha yakından ilişki kurmalarını sağlayabilir. Tüm bu olumlu akademik yaşantılar başarıyı artırabilir. Dolayısıyla, okula katılımın akademik başarıyı artırdığı ileri sürülebilir.

Öğretmen Adaletinin Okula Katılım Üzerindeki Koşullu Doğrudan Etkisi.

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan adaletsiz deneyimleri, öğrencilerde öfke, saldırganlık ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır (Horan vd., 2010). Ancak, okula yönelik olumlu duygu ve davranışlarla ilişkili olan okula katılım, öğretmenlerinin adil davrandığını hisseden öğrencilerde daha yüksek olma eğilimindedir (Chory, 2023; Jiang vd., 2018). Bu nedenle mevcut araştırmada “Öğretmen adaletinin okula katılım üzerindeki koşullu doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaletinin okula katılım üzerindeki koşullu doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemsizdir. Ancak öğretmen adaleti ile okula katılım arasında pozitif yönde ve yüksek korelasyon bulunmaktadır. Bulgularla tutarlılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Berti, Molinari, vd. 2010; Fatou ve Kubiszewski, 2018; Jiang vd., 2018; Konold vd., 2017; Mameli, Biolcati vd., 2018; Molinari ve Mameli, 2018; Thomas ve Mucherah, 2018).

Konold vd. (2017) olumlu bir okul iklimini, kuralların adil bir şekilde uygulanmasıyla ilişkilendirmektedirler. Öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarının yüksek olması ve okulda adil bir disiplin yapısı olması, yüksek düzeyde okula katılımı tahmin etmektedir. Chory (2023)

öğrencilerin adaletsizlik algılarının, antisosyal sınıf davranışlarıyla ilişkili olarak okula katılımı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Molinari ve Mameli (2018) adaletin öneminin altını çizerek, öğrencilerde adalet duygusunun temel bir ihtiyaç olduğunu söylemektedirler. Adalet ihtiyacının karşılanması durumunda öğrenciler, daha yüksek düzeyde davranışsal ve duygusal katılım göstermektedirler. Mevcut araştırmada öğretmen adaletinin okula katılım üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da aralarında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Katılımın sosyal boyutu, öğrencilerin okulla ilgili yazılı ve yazılı olmayan kurallara uygun davranmasını içermektedir (Finn ve Zimmer, 2012). Öğrencilerin algıladığı adalet ile okul kuralları ve otoriteye uyum arasındaki ilişkiyi ele alan Thomas ve Mucherah (2018) adalet algısı yüksek olan öğrencilerin, ilgili konularda daha uyumlu davranışlar sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Çobanoğlu ve Demir (2022) öğretmenlerinin sınıf yönetiminde adil davrandığını düşünen öğrencilerin, okula katılım düzeylerinin yüksek olacağını söylemektedirler. Ayrıca öğrencilerin sıklıkla algıladığı bir adaletsizlik konusu olarak adaletsiz değerlendirme, öğrencilerde öğrenmeye yönelik psikolojik bir bağlantısızlık oluşturarak eğitimde istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır (Rasooli, 2023). Mevcut araştırma ve önceki çalışmalar, öğretmen adaleti ile okula katılım arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Model testinde öğretmen adaletinin, okula katılımı doğrudan yordamadığı ancak motivasyonla olan etkileşim sonucu yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin adil davranmasının öğrencideki olası etkileriyle açıklanabilir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından adil muamele görmeleriyle adalet ihtiyaçları karşılanacaktır (Molinari ve Mameli, 2018). Eğitim öğretim yaşamında haksızlığa uğramadığını düşünen öğrencilerin okulda uyumlu davranışlar sergilemesi, okula karşı olumlu duygular beslemesi ve derslere yönelik katılım göstermesi beklenebilir. Okul kuralları, değerlendirme ve kişilerarası ilişkiler gibi konularda öğrencilere adil davranan öğretmenler, öğrencinin çaba gösterdiğinde karşılığını alacağını düşünmesine, okula karşı güven ve aidiyet gibi olumlu duygular hissetmesine yol açabilir. Bu durum okula katılımın sosyal ve duyuşsal boyutlarındaki davranışlarla ilişkili görünmektedir.

Literatür incelendiğinde, öğretmen adaleti ile katılım arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar arasında Mameli, Grazia vd. (2022) hem bu araştırmadaki hem de literatürdeki diğer bulgularla farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, öğrencilerin adalet algıları ve okula katılımlarına ilişkin karşılıklı etkileri boylamsal olarak incelemişlerdir. Bulgular, okula katılım üzerindeki öğretmen adaletinin etkisinin anlamsız olduğunu ortaya koymaktadır. Mameli, Grazia vd.'ne göre beklenmedik olan bu bulgu, öğretmen adaletinin, katılım üzerindeki etkisinin zamanla azaldığına işaret etmektedir. Mevcut araştırma ile Mameli, Grazia vd.'nin çalışması arasındaki bu farklılık örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada lisedeki tüm kademelerden veri toplanmıştır. Fakat Mameli, Grazia vd. yalnızca dokuzuncu sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme veri toplamıştır. Öğrenciler dokuzuncu sınıfta farklı bir ortama girmektedirler. Okul ortamındaki değişiklik ve yalnızca bir eğitim öğretim yılında veri toplanması nedeniyle, öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerini ve okula katılımlarını incelemek açısından daha sınırlı bulgular ortaya çıkmış olabilir.

Dolaylı Etki ve Durumsal Etkiye Yönelik Tartışma. Bu başlık altında durumsal aracılık modeline dair dolaylı ve durumsal etkiler tartışılmaktadır.

Akademik Motivasyonun Okula Katılım Aracılığıyla Başarı Üzerinde Dolaylı Etkisi. Önceki araştırmalar, çeşitli motivasyonel yapılar ile akademik başarı arasında, derse katılımın (Green vd., 2012), bilişsel katılımın (Acosta-Gonzaga ve Ramirez-Arellano, 2022) ve sınıfa katılımın (Froiland ve Worrell, 2016) aracı etkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, akademik motivasyonun artması, daha yüksek düzeyde okula katılımı (Bedi, 2023; Martin, Ginns vd., 2017; Taş vd., 2019) okula katılımın yüksek düzeyleri ise yüksek akademik başarıyı (Böheim vd., 2020; Chase vd., 2014; Lardy vd., 2022; Reyes, Jimenez-Hernandez vd. 2022) öngörmektedir. Bu ilişkiler nedeniyle mevcut çalışmada “Akademik motivasyonun okula katılım aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara göre okula katılım, akademik motivasyon ile başarı arasındaki ilişkide tam aracılık etmektedir. Bu sonuçlar, benzer ilişkileri ele alan önceki

çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Acosta-Gonzaga ve Ramirez-Arellano, 2022; Atik ve Çelik, 2021; Froiland ve Worrell, 2016; Green vd., 2012; Martin, Martin vd., 2016).

Green vd. (2012) öz sistem modeli çerçevesinde kurdukları modelde, uyumlu, engelleyici, uyumsuz motivasyon ve benlik kavramının okula karşı olumlu tutumlara yol açtığını söylemektedirler. Okula yönelik tutumlar, derse katılımı, ödev tamamlamayı ve devamsızlığı tahmin ederek öğrencilerin test performansını etkilemektedir. Buna göre, akademik başarı üzerinde davranışsal katılımın öneminin altı çizilmektedir. Öğrencilerin içsel motivasyonları arttıkça, katılımları artmaktadır (Ryan ve Deci, 2009). Bu doğrultuda, Froiland ve Worrell (2016) içsel motivasyonun, katılım yoluyla akademik başarıyı tahmin ettiğini söylemektedirler. Bu çalışma, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun, katılım ve öğrenme hedefleri yoluyla akademik performansı pozitif yönde ve dolaylı şekilde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca Atik ve Çelik (2021) akademik motivasyonun, öğrenci katılımı aracılığıyla başarıyı etkilediğini söylemektedirler. Bu nedenle akademik başarı için, akademik motivasyon ve okula katılım önemli birer faktör olarak görülmektedir. Acosta-Gonzaga ve Ramirez-Arellano (2022) motive olan öğrencilerin, öğrenmeyle ilgili görevleri tamamlamak için bilişsel katılımı ilişkili olarak derin öğrenme stratejilerini seçtiklerini belirtmektedirler. Bu da öğrencilerin daha başarılı olmalarına yol açar. Mevcut araştırma ve önceki araştırmalarla ortaya koyulan bu sonuçlar, akademik motivasyonun, okula katılıma yol açarak akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Bu ilişkinin ortaya çıkması çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Örneğin, motivasyon ve katılımın yüksek olması, akademik başarının göstergesi olarak notların yüksek olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Fredricks vd., 2004). Bu nedenle akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin, okula katılım üzerinden gerçekleşebileceği düşünülebilir. Motivasyon, bir şeyi yapmaya yönelik istek ve eylemleri içermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin, akademik başarı elde etmeye yönelik isteği sonucunda akademik faaliyetlere ilgisi artabilir ve artan ilgi, öğrenme süreçlerine aktif katılıma yol açabilir. Buna göre okula katılımın, motivasyonu yüksek öğrencilerin, çabalarının performansa dönüşmesinde aracılık eden bir yol görevi görmesi beklenen bir durumdur.

Akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkide okula katılımın tam aracılık etmesi, motivasyonun başarı üzerindeki etkisinin okula katılım aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini ve doğrudan etkisinin ortadan kalktığını göstermektedir. Motivasyonun başarı üzerindeki etkisinin tümüyle okula katılım aracılığıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Buna göre, motive olan öğrenciler derslere düzenli katılarak, okuldaki faaliyetlerde yer alarak ve ödevlerini zamanında yaparak davranışsal katılım gösterirler. Aynı zamanda bu öğrenciler, öğrenmeye yönelik ilgileri ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları nedeniyle bilişsel katılıma sahiptirler. Okula ve öğrenmeye yönelik olumlu duygular besleme ve okulda kendilerini değerli hissetme, öğrencilerde duygusal katılımın varlığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Özetle, akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin akademik başarı göstermelerinde tümüyle okula katılım etkili olmaktadır.

Dolaylı Etkide Öğretmen Adaletinin Durumsal Etkisi. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik motivasyonları (Hussain vd., 2024; Simbolon vd., 2023) ve okula katılımları (Brandisauskiene vd., 2021; Lim vd., 2022) üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir. Öğretmenlerin adil davranışları sonucunda, öğrenciler daha yüksek akademik motivasyon (Helm vd., 2020), okula katılım (Mameli, Grazia vd., 2022) ve akademik başarı (Kazemi, 2016) göstermektedirler. Bu nedenle mevcut araştırmada “Akademik motivasyonun okula katılım aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisi öğretmen adaletine göre istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaletinin düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda motivasyonun, okula katılım aracılığıyla başarı üzerindeki koşullu dolaylı etkisi artmaktadır. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları öğretmen adaleti yüksek olduğunda motivasyon ve başarı arasındaki ilişki daha yüksektir. Öğrencilerin, okuldaki adalet deneyimlerinin, akademik motivasyonları ve okula katılımlarını etkilediği önceki çalışmalar tarafından da gösterilmektedir (Berti, Mameli, vd., 2016; Berti, Molinari vd., 2010; Kazemi, 2016; Konold vd., 2017; Molinari vd., 2013; Molinari ve Mameli, 2018).

Berti, Molinari vd.'ne (2010) göre öğretmenlerinin adil davranmadığını düşünen öğrencilerin, öğrenme motivasyonunu da içeren psikolojik katılımları düşük olma eğilimindedir. Ayrıca öğrencilerin, iletişimde ve eşitlikte adaletsizlik algısı arttıkça, öğrenme motivasyonları düşmektedir. Berti, Mameli vd. (2016) lise öğrencilerinde öğrenme motivasyonunun yordayıcısı olan öğretmen adaletinin, ergenlerin olumlu uyumu için önemli bir faktör olduğunu söylemektedirler. Ayrıca, öz belirleme kuramına göre öğrencilerin iyi oluşunu sağlamak için ilişkililik, yetkinlik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Okul ortamında bu ihtiyaçların karşılanmasında öğretmenlerle ilişkilerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Kazemi (2016) destekleyici bir sınıf ortamının sağlanmasında, öğretmenlerin adil davranmasının gerekliliğinden söz etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerini bilgilendirici olarak adil algılayan öğrencilerin, okulda daha az olumsuz duygular yaşayacaklarını, akademik zorluklarla daha iyi baş edeceklerini ve daha fazla motive olarak yüksek performans göstereceklerini belirtmektedir. Helm vd. (2020) öğrencilerin adaletsizlik hissettiği derslere ilişkin öz benlik algılarının olumsuz olacağını ve bu doğrultuda o derse ilişkin başarı sonuçlarının düşeceğini söylemektedirler.

Mevcut araştırma ve önceki çalışmaların ortaya koyduğu bu sonuçlara göre, öğretmen adaleti; öğrencilerin akademik motivasyonları ve okula katılımları arasındaki ilişkiyi etkileyerek akademik başarılarının farklılaşacağı görülmektedir. Ortaya koyulan bu ilişki, lise öğrencilerinin adalete ilişkin kıyaslama yapabilecekleri bilişsel gelişim düzeyinde olmalarından kaynaklanabilir. Tüm bunların ötesinde yaştan bağımsız olarak bir öğrenci, öğretmenleri tarafından adaletsizlik deneyimlediğinde alacağı notlara dair güveni zedelenebilir, çabalarının takdir görmeyeceğini düşünebilir, kendini yetersiz hissedebilir. Buna bağlı olarak akademik faaliyetlere yönelik çaba harcama konusunda isteği azalabilir. Tüm bunların sonucunda, öğrencilerin düşük motivasyona sahip olması, okula katılım düzeylerini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca öğretmenleri tarafından adil davranılan öğrencilerin, adil bir eğitim ortamında öğrenmeye yönelik isteklerinin ve eylemlerinin artacağı, buna bağlı olarak akademik faaliyetlere ve okula katılım gösterecekleri söylenebilir. Akademik

motivasyon, okula katılım ve başarı arasındaki aracı ilişki göz önünde bulundurulduğunda; öğretmen adaletinin, motivasyon ve katılım arasındaki ilişkiye etki ederek akademik başarı üzerindeki koşullu dolaylı etkiyi artırması beklenmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları verilmiştir. Bu doğrultuda politika yapıcılara, araştırmacılara, öğretmenlere ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Alan yazında akademik motivasyon, okula katılım ve akademik başarı sıklıkla önceki araştırmalara konu olsa da öğretmen adaletinin bu değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Öğretmen adaletiyle ilgili bir ölçme aracı Türkçe'ye daha önce uyarlanmasına rağmen bu çalışmada söz konusu araca ilişkin bazı çekinceler ortaya konmuş; araştırma kapsamında karma desene dayalı ÖAÖ geliştirilmiştir. ÖAÖ adil disiplin uygulamaları, tarafsız yaklaşma ve hakları gözetme olmak üzere üç boyutta toplam 25 maddeden oluşmaktadır; pilot ve model testi verilerine dayalı geçerlik ve güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir sınır değerlerin üzerinde bulunmuştur.

Çalışmanın nitel kısmında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, alanyazından farklı olarak öğretmenlerin öğrenci başarısına veya öğrenciye duydukları yakınlığa göre cezada yanlı davrandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerin disiplini baskı aracı gibi kullandıklarını; kız öğrencileri koruduklarını hissetmektedirler. Şaşırtıcı olan ise öğretmenlerin ilgilerini, dikkatlerini ve notları eşitlik, hakkaniyete uygun vermeleri yanında, öğrencilerin sıkı sıkıya kurallara bağlı kalınmadan ve ihtiyacı olana bir iki puan fazladan not verilebilmesini de adaletli algılamalarıdır.

Çalışmanın nicel kısmında akademik başarıyı kız olma, 11. sınıfta okuma, yaş ve gelir artışı, fen lisesinde okuma, aile desteği ve öğretmenlerle iyi ilişkiler artırmaktadır. Okula katılım ile disiplin cezası almama, fen lisesinde okuma, öğretmenlerle iyi ilişkiler ve aile desteği pozitif ilişkilidir. Ayrıca motivasyon ve öğretmen adaleti okula katılımı, bu değişkenler bir arada akademik başarıyı artırmaktadır. Motivasyon ile başarı arasındaki ilişkiye katılımın aracılık

ettiği; motivasyon ile katılım arasındaki ilişkinin öğretmen adaletine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Öneriler

Politika yapıcılara yönelik öneriler:

- Politika yapıcılar, nitelikli eğitim ve öğretmen adaletini göz önünde bulundurarak öğrencilerin ve toplumun refahına katkı sağlayacak planlamalar yapabilir.
- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde öğretmenlere, adalete yönelik bakış açısı kazandıracak ve adaleti teşvik edecek programlar hazırlanabilir ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Disiplin önlemleri ve değerlendirme yöntemlerinin şeffaf ve adil olmasını sağlayacak, tüm öğrenciler için eşitliği gözeten standartların belirlenmesine katkı sunabilir.
- Ulusal düzeyde öğrencilerin okula katılımları ve akademik başarılarını ölçen araştırmalar düzenleyebilir. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak mevcut politikaları iyileştirmeye yönelik kaynak ve bütçe tahsis edebilir.
- Öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden daha fazla yararlanabilmeleri için okullarda psikolojik danışmanların daha fazla istihdamı ve ders programlarının rehberlik faaliyetlerine uygun düzenlenmesi gibi konularda düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Öğretmen adaleti Türkçe alan yazın için yeni bir kavramdır. Araştırma bu yönüyle özgün bir çalışmadır ve literatüre katkı sunmaktadır. Gelecek araştırmalar öğretmen adaletiyle ilgili yeni çalışmalar yürüterek literatürü genişletebilir. Öğretmen adaleti, zorbalığa uğrama riski, adil dünya inancı, öfke, saldırganlık, okul

terki, okula katılım, okula ve sınıfa aidiyet gibi konularda öğrencileri etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen adaleti üzerine çalışmalar yapmak önemli görülmektedir.

- Bu araştırmada öğretmen adaletinin öğrencilerin motivasyonları, katılımları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri kesitsel olarak ele alınmıştır. Gelecek araştırmalar öğretmen adaletinin zaman içindeki etkilerini ortaya koymak için boylamsal olarak tasarlanabilir.
- Öğretmen adaleti; bencillik, nevroz vb. gibi kişilik yapılarıyla birlikte ölçülerek, Öğretmen Adaleti Ölçeğinin yakınsak geçerliği incelenebilir.
- Bu araştırmada Öğretmen Adaleti Ölçeği lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Gelecek araştırmalar, ölçeğin cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre yanlı ölçüm yapıp yapmadığını araştırabilir. Ölçeğin bu değişkenlere göre normları hazırlanabilir.
- Bu araştırmanın verileri, zaman kısıtlaması nedeniyle üniversite sınavına yakın bir tarihte toplanmıştır. Bu nedenle yüksek başarılı grubun 12. Sınıf öğrencilerinden veri toplanamamıştır. Gelecek araştırmalar bu sınırlılığı gidererek grupları birbirleriyle karşılaştırabilir.
- Bu araştırmada ölçek geliştirme çalışmasının bir basamağı olarak öğrencilerin adalet deneyimleriyle ilgili nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında konum tehdidi ve araştırmacının öğretmen rolü nedeniyle sınırlılıklar yaşanmıştır. Gelecek araştırmaların bu sınırlılıkları en aza indirmek için görüşmeleri, dışarıdaki etkilerden uzak yerlerde ve araştırmacı rolünü vurgulayarak gerçekleştirmeleri yararlı olabilir.
- Araştırmanın nitel basamağında yalnızca öğrencilerin, öğretmen adaletine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Ancak gelecek araştırmalar, adalete ilişkin çok yönlü bir bakış açısı sunmak veya öğretmenlerin adalet algılarıyla öğrencilerin adalet algılarını karşılaştırmak için öğretmenlerin deneyimlerini de ele alabilir.

- Öğrenciler odak grup görüşmelerinde yöneltilen soruları, öznel değerlendirmelerine göre yanıtlamışlardır. Bu çalışmada adalet algısını yönlendiren bilişsel veya ahlaki gelişim süreçleri hakkında bir araştırma yapılmamıştır. Ancak öğrencilerin adalet algılarına yön veren yüklem stilleri veya ahlaki gelişim evrelerini araştırmak yararlı olabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Okul psikolojik danışmanları okula katılımı ve motivasyonu artırmak için öğrencilere yönelik zaman yönetimi, verimli ders çalışma yöntemleri, hedef belirleme gibi konularda psikoeğitimler ve grup rehberliği düzenleyebilirler.
- Okul psikolojik danışmanları öğretmen adaletinin öğrencilerde yol açabileceği psikolojik ve akademik etkileri göz önünde bulundurarak bu konuda risk altındaki öğrencilerle önleyici ve iyileştirici çalışmalar yürütebilir.
- Öğrencilerin eğitim sürecinde okul, öğretmen ve velilerin önemli rollere sahip olması nedeniyle ebeveynleri eğitim sürecine dâhil edecek görüşmeler, toplantılar, eğitimler düzenleyebilirler. Örneğin sınav kaygısı, düşük akademik motivasyon gibi akademik başarıyı olumsuz etkileyen konularda ailelerin çocuklarına destek olacağı stratejiler hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.
- Okul psikolojik danışmanları okul idaresi ve öğretmenlere yönelik olumlu okul iklimini teşvik edecek ve eğitimde adil davranışın önemini vurgulayacak seminer, konferans ve eğitimler düzenleyebilirler. Bu konuda broşürlerle ve konsültasyon hizmetiyle farkındalık oluşmasına katkı sağlayabilirler.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğretmenler, öğrencilerine karşı tutumlarında dışlayıcı disiplin uygulamaları yerine onarıcı disiplin uygulamalarını tercih edebilirler.
- Öğrenci davranışlarında gözlenen olumsuzluklarda ve anlaşmazlıklarda hakkaniyetli ve çözüm odaklı yaklaşımlar benimsenebilir.

- Değerlendirme yaparken veya öğrenciler hakkında karar alırken cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, akademik başarı gibi bireysel farklılıklarda öğrencilere karşı adil, eşitlikçi yaklaşımlar tercih edilebilir.
- Öğrencilere adaletli davranış konusunda rol model olabilirler.
- Öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve okula katılımlarını artırmak amacıyla sınıf içinde öğrencinin ilgisini çekecek ders anlatma yöntemleri, uygulamalı etkinlikler, öğrenmeyi teşvik edecek tartışma ortamları, etkileşimli ve işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri kullanabilirler.
- Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderebilmeleri için zamanında ve etkili geribildirimler sağlayarak öğrencinin ilgisi, motivasyonu ve isteklerini canlı tutmalarını sağlayabilirler.

Kaynaklar

- Acosta-Gonzaga, E., & Ramirez-Arellano, A. (2022). Scaffolding matters? Investigating its role in motivation, engagement and learning achievements in higher education. *Sustainability*, 14(20), 13419. <https://doi.org/10.3390/su142013419>
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (pp. 267–299). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60108-2)
- Afzal, A., Rafiq, S., & Kanwal, A. (2023). The influence of teacher-student relationships on students' academic achievement at university level. *March*, 39(01), 55–68. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-01-06>
- Akbay, S., & Gizir, C. (2011). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akoto-Baako, H., & Kissi-Abrokwah, B. (2021). Perceived influence of large class size and psychological classroom environment on students' academic performance in senior high schools in Kumasi Metropolis, Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10–23. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v19i330464>
- Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182–192
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Cham: Springer International Publishing.
- Alm, F., & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>

- Alonge, B. D., Olusesan, O. J., Ojo, O. A., Olatide, A. E., & Nathaniel, O. O. (2019). Teachers' fairness and passion for teaching as correlates of secondary school student academic performance in Ekiti State, Nigeria. *Alonge | Public Policy and Administration Research*. <https://doi.org/10.7176/ppar/9-12-08>
- Anderson, K., Ritter, G., & Zamarro, G. (2019). Understanding a vicious cycle: the relationship between student discipline and student academic outcomes. *Educational Researcher*, 48, 251 - 262. <https://doi.org/10.3102/0013189X19848720>.
- APA (2018a). *Dictionary of Psychology, academic achievement*. <https://dictionary.apa.org/academic-achievement>
- APA (2018b). *Dictionary of Psychology, situational conditions*. <https://dictionary.apa.org/situational-conditions>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Archambault, I., & Dupéré, V. (2016). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupere, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. In A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed.). Springer.
- Arens, A. K., Schmidt, I., & Preckel, F. (2019). Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic

- domains. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 663–684. <https://doi.org/10.1037/edu0000313>
- Arens, A., Morin, A., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator?. *Learning and Instruction*, 39, 184-193. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2015.07.001>.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioural problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 205-217. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1828-9>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397–438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Atik, S. & Çelik, O. T. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural equation modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118-130. <https://doi.org/10.33200/ijcer.826088>
- Bahar, M. (2013). Academic achievement of Turkish selective schools in national exams of HSEE and UEE with respect to test types and gender. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(2), 163–171. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0009-1>
- Bahrin, B., Sanusi, S., Yeningsih, T. K., Bakar, A., & Hasan, A. (2023). Understanding gender approach to educational achievement: perceptions of outstanding female students of University in Aceh, Indonesia. *Jwee*, (1-2), 131–166. <https://doi.org/10.28934/jwee23.12.pp131-166>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191– 215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Banstola, I., Banstola, R. S., & Pageni, S. (2020). The role of perceived social support on academic stress. *Prithvi Academic Journal*, 111–124. <https://doi.org/10.3126/paj.v3i1.31290>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- Bedi, A. (2023). Keep learning: Student engagement in an online environment. *Online Learning*, 27(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3287>
- Bell, A. N., & Juvonen, J. (2020). Gender discrimination, perceived school unfairness, depressive symptoms, and sleep duration among middle school girls. *Child Development*, 91(6), 1865–1876. <https://doi.org/10.1111/cdev.13388>
- Bempechat, J., Ronfard, S., Li, J., Mirny, A., & Holloway, S. D. (2013). " She always gives grades lower than one deserves:" a qualitative study of Russian adolescents 'perceptions of fairness in the classroom. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(4), 169-187.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In *Social motivation* (pp. 248–278). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511571190.013>
- Berti, C., Mameli, C., Speltini, G. & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. *Issues in Educational Research*, 26(4), 543-560. <http://www.iier.org.au/iier26/berti.pdf>

- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education, 13*(4), 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- Betco, J. P. I., Mendoza, P. C. M., Pendejito, A. S. A., & Cubillas, T. E. (2024). Perceived social support of students in different living arrangement vis-à-vis their academic performance. *International Journal of Scientific and Research Publications, 14*(1), 241–254. <https://doi.org/10.29322/ijsrp.14.01.2023.p14524>
- Bies, R.J., & Moag, J.S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research On Negotiation in Organizations, 1*, 43-55.
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research, 1*(2), 199–218. <https://doi.org/10.1007/bf01048016>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kasım 20, 1989, https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Aralık 10, 1948, <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 454–467. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.454>
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*, 715-730. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2011.04.001>
- Blau, P. M. (1964). Justice in social exchange. *Sociological Inquiry, 34*(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.1964.tb00583.x>

- Boutakidis, I., Rodríguez, J., Miller, K., & Barnett, M. (2014). Academic engagement and achievement among latina/o and non-latina/o adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 13, 13 - 4. <https://doi.org/10.1080/15348431.2013.800815>.
- Bowles, T., Scull, J., & Jimerson, S. R. (2022). School connection through engagement associated with grade scores and emotions of adolescents: four factors to build engagement in schools. *Social Psychology of Education*, 25(2–3), 675–696. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09697-4>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000094
- Böheim, R., Urdan, T., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101894>
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., Bruzgeleviciene, R., & Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2021). Connections between Teachers' Motivational Behaviour and School Student Engagement. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica/Revista De Investigación Psicoeducativa*, 19(53), 165–184. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3871>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61 (4), 1101-1111. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1990.TB02844.X>
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-

- lagged panel and random-intercept cross-lagged panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77–91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
- Buttner, E. H. (2004). How do we “dis” students?: A model of (dis)respectful business instructor behavior. *Journal of Management Education*, 28(3), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1052562903252656>
- Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E., Kubilay, S. (2018). Examining how social justice leadership relates to student engagement in high schools. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961. <https://doi.org/10.14812/cuefd.373808>
- Carter Andrews, D. J., & Gutwein, M. (2020). Middle school students’ experiences with inequitable discipline practices in school: The elusive quest for cultural responsiveness. *Middle School Journal*, 51(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1689778>
- Cesnaviciene, J., Buksnyte-Marmiene, L., & Brandisauskiene, A. (2022). The importance of teacher support and equity in student engagement and achievement in low SES school contexts. *The New Educational Review*, 69(3), 157–169. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.12>
- Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., S Baker, J., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: psychometric, and gender comparisons. *PLOS ONE*, 14(11), Article e0225542. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225542>
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884- 896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Chen, F., & Cui, Y. (2020). Investigating the relation of perceived teacher unfairness to science achievement by hierarchical linear modeling in 52 countries and

economies. *Educational Psychology*, 40, 273 - 295.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1652248>

Cheung, H. Y., & Chan, A. W. H. (2008). Understanding the relationships among PISA scores, economic growth and employment in different sectors: A cross-country study. *Research in Education*, 80(1), 93–106. <https://doi.org/10.7227/RIE.80.8>

Choi, C., Lee, J., Yoo, M., & Ko, E. (2019). South Korean children's academic achievement and subjective well-being: The mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youth Services Review*, 100, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.004>

Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>

Chory, R. M. (2023). Fairness matters in higher education: Student classroom justice perceptions and behavioral responses. In *Ninth international conference on higher education advances*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/head23.2023.16315>

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>

Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>

Chung, K. K. H. (2015). Socioeconomic status and academic achievement. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 924–930). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.92141-x>

- Čiuladienė, G., & Račelytė, D. (2016). Perceived unfairness in teacher-student conflict situations: students' point of view. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(1), 49–66. <https://doi.org/10.1515/pjap-2015-0049>
- Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.007>
- Çelikkol, Ö. (2023). Impacts of the school starting age on academic achievement. *Shanlax International Journal of Education*, 11(S1-July), 208–215. <https://doi.org/10.34293/education.v11is1-july.6186>
- Çobanoğlu, N., & Demir, S. (2022). The relationship between classroom management justice and school engagement from the perspective of university students. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(4), 516–530. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.516>
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365–385. <https://doi.org/10.1080/13450600500467704>
- Colquitt, J. A., Greenberg, J. & Zapata-Phelan, C., P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp 3-56). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2002). Gerechtes Schulklima [Just School Climate]. In J. Stoeber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32-34). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200–207. <https://doi.org/10.1177/0165025406063638>
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(8), 3958–3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- de la Fuente, J., Malpica-Chavarria, E. A., Garzón-Umerenkova, A., & Pachón-Basallo, M. (2021). Effect of personal and contextual factors of regulation on academic achievement during adolescence: The role of gender and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8944. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178944>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Denscombe, M. (2021). *Good research guide: Research methods for small-scale social research* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A., & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of teacher and family support on university student motivation and engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391–401. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.5.391>
- 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>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Pekrun, R., Guo, J., & Televantou, I. (2018). Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1112–1126. <https://doi.org/10.1037/edu0000259>
- Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 101–124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979>
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390. <https://doi.org/10.14686/buefad.201428190>
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553–561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>

- Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38(3), 185-193. <https://doi.org/10.1002/ab.21421>
- Donat, M., Gallschütz, C., & Dalbert, C. (2017). The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Social Psychology of Education*, 21(2), 447–475. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9423-9>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Duncan, M. J., Patte, K. A., & Leatherdale, S. T. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 335-357. <https://doi.org/10.1177/0829573521997311>
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6
- Erdoğan, M. Y. (2019). The Mediating Role of School Engagement in the Relationship between Attitude toward Learning and Academic Achievement. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 75. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.75>
- Ergene, T., Özer, A., Gençtanırım-Kurt, D., Arıcı-Şahin, F., Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S., Acar, T., & Hoard, P. (2019). The risk behaviors of high school students and causes thereof: A qualitative study. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 197-217. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037862>
- Esen, Y. (2013). Gender discrimination in educational processes: an analysis on the experiences of studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.

- Estevez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Fan, R., & Chan, S. (1999). Students' perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, 16(4), 32-50. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.1999.16.4.32>.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fang, X., Luo, Y., & Qian, Y. (2023). The impact of family economic situation and parents' educational expectations on academic performance of junior high school students. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6(1), 379–386. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220370>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. *Social Psychology of Education*, 21, 427-446. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9422-X>.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fernandez, M., Doan, S., & Steiner, E. D. (2021). *Use, capture, and value of student voice in schools: findings from the 2021 learn together surveys*. RAND.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

- Filges, T., Sonne-Schmidt, C., & Nielsen, B. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14, 1 - 107. <https://doi.org/10.4073/CSR.2018.10>.
- Finch, H., & Finch, M. E. H. (2022). The relationship of national, school, and student socioeconomic status with academic achievement: A model for programme for international student assessment reading and mathematics scores. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.857451>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill Pub.
- Fraysier, K., & Reschly, A. L. (2022). The role of high school student engagement in postsecondary enrollment. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2183–2207. <https://doi.org/10.1002/pits.22754>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Fu, R., Lee, J., Chen, X., & Wang, L. (2020). Academic self-perceptions and academic achievement in Chinese children: A multiwave longitudinal study. *Child Development*, 91(5), 1718–1732. <https://doi.org/10.1111/cdev.13360>
- Fuertes, H. G., Evangelista Jr., I. A, Marcellones, I. J. Y. & Bacatan, J. R. (2023). Student engagement, academic motivation, and academic performance of intermediate level students. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 10(3), 133-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8037103>
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: individual and school-level influences. *LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report*, n.27. http://research.acer.edu.au/lsay_research/31
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.95.1.148>
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gao, H., Ou, Y., Zhang, Z., Ni, M., Zhou, X., & Liao, L. (2021). The relationship between family support and e-learning engagement in college students: the mediating role of e-learning normative consciousness and behaviors and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.573779>

- Garcia-Martinez, I., Landa, J., & León, S. (2021). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328–343. <https://doi.org/10.1177/0013124513495278>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Gillet, N., Morin, A. J. S., & Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 222–239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.006>
- Gomez, J., Rucinski, C., & Higgins-D'alessandro, A. (2020). Promising pathways from school restorative practices to educational equity. *Journal of Moral Education*, 50, 452 - 470. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1793742>.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127–137. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2012.03.003>
- Graham, L. J., Gillett-Swan, J., Killingly, C., & Van Bergen, P. (2022). Does it matter if students (dis)like school? Associations between school liking, teacher and school connectedness, and exclusionary discipline. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825036>
- Granada, C., O. & Luzano, R., A. (2023). Family support and academic performance of learners. *International Journal of Research Publications*, 127(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001271620235042>

- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, *35*(5), 1111–1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79–103). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *Plos One*, *15*(5), Article e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Gunderson, E. A., Park, D., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2018). Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, *19*(1), 21–46. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1421538>
- Gurty, H. B., & Lyamuya, R. (2023). Assessment of disciplinary problem among secondary student in Kondoa District. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *5*(5). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.7016>
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: a mediation model. *Universitas Psychologica*, *17*(5), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.aspn>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hamedi, A. (2014). The concept of justice in Greek philosophy (Plato and Aristotle). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*, 1163. <https://doi.org/10.5901/MJSS.2014.V5N27P1163>

- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.006>
- Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32. <https://doi.org/10.1037/a0017668>
- Helm, F., Arens, A. K., & Möller, J. (2020). Perceived teacher unfairness and student motivation in math and German: An application of the generalized internal/external frame of reference model. *Learning and Individual Differences*, 81, 101891. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101891>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, 18(3), 467–485. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9303-0>
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161 - 164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Holt, S., Vinopal, K., Choi, H., & Sorensen, L. (2022). Strictly speaking: Examining teacher use of punishment and student outcomes. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4093118>

- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: its elementary forms* (R. K. Merton, Ed.). Harcourt Brace & World.
- Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453–474. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.487282>
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73. <https://doi.org/10.1037/a0026223>
- Huang, F., & Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 212–222. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1722940>
- Hussain, N. Z., Dahar, N. D. M. A., & Imran, N. D. M. (2024). Impact of teachers' behavior on students' motivation and learning at elementary school level in Tehsil Jampur District Rajanpur. *Al-Qamar*, 7(1), 91–112. <https://doi.org/10.53762/alqamar.07.01.e05>
- Israelashvili, M. (1997). Situational determinants of school students' feelings of injustice. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 283–292.
- Jackman, W. M., Morrain-Webb, J., & Fuller, C. (2019). Exploring gender differences in achievement through student voice: Critical insights and analyses. *Cogent Education*, 6(1), 1567895. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1567895>
- Jasso, G., Törnblom, K. Y., & Sabbagh, C. (2016). Distributive justice. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 201–218). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_11.
- Jiang, R., Liu, R., Ding, Y., 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00802>

- Jiang, P. (2021). Gender differences in mathematics academic performance of high school students in western China. *Journal of Physics: Conference Series*, 1978(1), 012038. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1978/1/012038>
- Jowett, S., Warburton, V. E., Beaumont, L. C., & Felton, L. (2023). Teacher–Student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>
- Kang, D., Stough, L. M., Yoon, M., & Liew, J. (2023). The association between teacher–student relationships and school engagement: An investigation of gender differences. *Educational Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2225816>
- Kazemi, A. (2016). Examining the interplay of justice perceptions, motivation, and school achievement among secondary school students. *Social Justice Research*, 29(1), 103–118. <https://doi.org/10.1007/s11211-016-0261-2>
- Kepekçioğlu, E. S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıftaki adalet algısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Khaliq, S. (2023). Extrinsic motivation and students' academic achievement: a correlational study. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(II).
- Khan, F. N., Imad, M., & Ali, S. (2022). An exploration into the students' perceptions of teachers' objectivity during exams grading: a case of university of swat. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 5 (4), 12-19. <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022>
- Khan, M. J., Arooj, K., Arif, H., Nazir, N., & Nosheen, M. (2018). Attitude of male and female university students towards gender discrimination. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 429-436.

- Kobs, S., Ehlert, A., Lenkeit, J., Hartmann, A., Spörer, N., & Knigge, M. (2022). The influence of individual and situational factors on teachers' justice ratings of classroom interactions. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.789110>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Racial/Ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1289–1303. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0576-1>
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
- Krnjajic, S. (2002). Peer relationships and academic achievement. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 34, 213–235. <https://doi.org/10.2298/zipi0204213k>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications, Inc.
- Kusi, H., & Manful, H. O. (2019). Class size and academic performance of students in selected nursing and midwifery training colleges in the central region, Ghana. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(9), 224–246. <https://doi.org/10.14738/assrj.69.7107>
- Kutlu, M. O. (2020). Comparison of “course study and learning strategies” used by 9th and 12th grade students in anatolian and science high schools. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 155. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p155>

- Lam, S.-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 137–153. <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lardy, L., Bressoux, P. P., & De Clercq, M. (2022). Achievement of first-year students at the university: A multilevel analysis of the role of background diversity and student engagement. *European Journal of Psychology of Education*, *37*, 949–969. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00570-0>
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of Public Economics*, *92*(10–11), 2083–2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, *45*(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Lee, T., Hong, S. E., Kang, J., & Lee, S. M. (2023). Role of achievement value, teachers' autonomy support, and teachers' academic pressure in promoting academic engagement among high school seniors. *School Psychology International*, *44*(6), 629–648. <https://doi.org/10.1177/01430343221150748>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, *46*, 517–528. <https://doi.org/10.2224/SBP.7054>
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In *Social Exchange* (pp. 27–55). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2

- Lim, W. M., Badiozaman, I. F. A., & Leong, H. J. (2022). Unravelling the expectation-performance gaps in teacher behaviour: a student engagement perspective. *Quality in Higher Education*, 29(3), 302–322. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2090746>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage publications.
- Liu, Y., & Hou, S. (2017). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International*, 39, 38-55. <https://doi.org/10.1177/0143034317710574>
- Liu, F., Gai, X., Xu, L., Wu, X., & Wang, H. (2021). School engagement and context: a multilevel analysis of adolescents in 31 provincial-level regions in China. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724819>
- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- Liu, Y.-B., Hou, X.-Y., & Chen, B.-B. (2022). Links between Chinese vocational school students' perception of parents' emotional support and school cooperation climate and their academic performance: The mediating role of school belonging. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952001>
- Lohbeck, A., Tóth-Király, I., & Morin, A. J. S. (2022). Disentangling the associations of academic motivation with self-concept and academic achievement using the bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Contemporary Educational Psychology*, 102069. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102069>
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 6–19. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>

- Ma, X., & Klinger, D. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25, 41-55. <https://doi.org/10.2307/1585867>.
- Mahali, J. (2024). Inclusive curriculum design: fostering equity and access for students with diverse learning needs. *Indian Journal of Applied Research*, 14(3), 64-66. <https://doi.org/10.36106/ijar>
- Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S., & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International*, 39(5), 526–542. <https://doi.org/10.1177/0143034318794226>
- Mameli, C., Caricati, L., & Molinari, L. (2019). That's not fair! The effects of teacher justice and academic achievement on Self and Other's resistant agency. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 933–947. <https://doi.org/10.1111/bjep.12335>
- Mameli, C., Grazia, V., Passini, S., & Molinari, L. (2022). Student perceptions of interpersonal justice, engagement, agency and anger: a longitudinal study for reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 765 - 784. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00559-9>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910x503501>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>

- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and individual differences*, 55, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- Martin, T. G., Martin, A. J., & Evans, P. (2016). Student engagement in the Caribbean region: Exploring its role in the motivation and achievement of Jamaican middle school students. *School Psychology International*, 38(2), 184–200. <https://doi.org/10.1177/0143034316683765>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34, 793-849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Maurya, S. K. (2021). The concept of justice in reference with philosophies of plato and aristotle: A critical study. *Journal of Liberty and International Affairs, Institute for Research and European Studies- Bitola*, 7(3) 250–266. <https://doi.org/10.47305/jlia21370250m>
- Maxwell, S., Reynolds, K., Lee, E., Subašić, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Mikas, D., & Szivovitz, L. (2017). School success, gender and sociometric status of students. *Collegium Antropologicum*, 41, 345-349.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMFÖBA)-I: 2019 4. sınıf seviyesi. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 9. MEB Yayınları.
- Molinari, L., Speltini, G., & 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*, 19, 58 - 76. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.748254>.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: a focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1), 157–172. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1>
- Morrison, K. (2018). Students' perceptions of unfair discipline in school. *The Journal of Classroom Interaction*, 53(2), 21–45. <http://www.jstor.org/stable/45372875>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, IEA.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, IEA. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10–16. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.001>
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99–113. <https://doi.org/10.1080/03057640500491054>

- Nakamura, Y., & Dev, S. (2022). Effects of class-size reduction on students' performance. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(2), 797–812. <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.2.20>
- Neupane, B. (2022). EFL Female teachers' and students' experiences of gender discrimination in rural Nepali schools. *English Language Teaching Perspectives*, 7(1–2), 65–75. <https://doi.org/10.3126/eltp.v7i1-2.47410>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546–564. <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
- Nguyen, L., Duong, N., Dinh, H., Nguyen, M., & Nguyen, T. (2021). The role of parents on their children's academic performance. *Management Science Letters*, 7(4), 747–756. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.10.032>
- Nordlander, E., & Stensöta, H. O. (2014) Grades—for better or worse? The interplay of school performance and subjective well-being among boys and girls. *Child Indicators Research* 7(4), 861–879. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9233-y>
- OECD (2013). "What Are the Social Benefits of Education?", *Education Indicators in Focus*, No. 10, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- OECD (2023b). "Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye", OECD Education Policy Perspectives, No. 68, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5ea7657e-en>
- Olana, E., & Tefera, B. (2022). Family, teachers and peer support as predictors of school engagement among secondary school Ethiopian adolescent students. *Cogent Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123586>
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887–909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- Ormrod, J. E. (2018). *Human learning* (8th ed.). Pearson.
- ÖSYM (2023). YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisabilgiler20072023.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, T. Y., Orhan, M. & Demir, Y. (2020). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 1979-1989. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41965>
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (1), 302-317.
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2019). Two factors predicting the academic success of high school students: justice in classroom management and school engagement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.621-662. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.015>
- Paralıklar, S. (2022). Let's be FAIR to our students. *Adesh University Journal of Medical Sciences & Reserach*, 4, 16–19. https://doi.org/10.25259/aujmsr_10_2022

- Parashari, S. (2019). Teacher discrimination in occupational expectations and grading (No. 640). *ISS Working Papers-General Series*.
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Freeman, J. L., Pituch, K. A., & Vasquez, A. C. (2018). Gender disparities in students' motivational experiences in high school science classrooms. *Science Education*, 102(5), 951–977. <https://doi.org/10.1002/sce.21461>
- Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2015). School order, justice, and education: Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research On Adolescence*, 25(3), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jora.12138>
- Peng, X., Sun, X., & He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863740>
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: a multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22, 55-63. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2011.09.011>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.

- Prakasha, G. S., Pramod Kumar, M.P.M., & Srilakshmi, R. (2023). Student engagement in online learning during COVID-19. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135500>
- Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68–84. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137458>
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(1), 119–138. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-0234-x>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: a meta-analysis. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87, 345 - 387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- Quin, D. (2019). Levels of problem behaviours and risk and protective factors In suspended and non-suspended students. *Educational and Developmental Psychologist*, 36(1), 8–15. <https://doi.org/10.1017/edp>
- Rabo, M. U. (2022). Teacher –students relationship as a tool for positive academic performance in nigeria. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 3(1), 42–53. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0018>
- Rasooli, A. (2021). *Fairness in classroom assessment: conceptual and empirical investigations* [Doctoral Dissertation]. Queen's University.

- Rasooli, A. (2023). Digital Module 33: Fairness in Classroom Assessment: Dimensions and Tensions. *Educational Measurement*, 42(3), 82–83. <https://doi.org/10.1111/emip.12572>
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Rawls, J. (1958). Justice as fairness. *The Philosophical Review*, 67(2), 164. <https://doi.org/10.2307/2182612>
- Raysharie, P. I., Harinie, L. T., Inglesia, N., Vita, J., Wati, S., Sianipar, B., Ongki, O., Pasha, R. P. N., Abdurrahman, M., Fadilla, K. A., & Putri, F. A. (2023). The effect of student's motivation on academic achievement. *Jurnal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (JPIPS)*, 15(1), 168–175. <https://doi.org/10.37304/jpips.v15i1.9552>
- Read, E., Robertson, T., Dharan, V., & O'Neill, J. (2022). Secondary students' perceptions of their school's disciplinary processes. *Set: Research Information for Teachers*, 3, 46–51. <https://doi.org/10.18296/set.1519>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2022). Jingle jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construction. In A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed.). Springer.

Resmî Gazete (07.09.2013), *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Sayı:28758).

Resmî Gazete (16.09.2017), *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, Sayı:30182).

Resmî Gazete (24.06.1973), *Millî Eğitim Temel Kanunu*, No: 1739. Sayı: 14574.

Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De Los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2022). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediation role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60(3), 606–625. <https://doi.org/10.1002/pits.22780>

Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Reyes, B., Fernandez, I., Pérez-Belmonte, S., De los Santos, S., Tomás, J. M., & Galiana, L. (2022). Psychometric properties of the Adolescents' Academic Motivation Scale (AAMS) in a representative sample of Dominican Republic high school students. *Anales de Psicología*, 38(1), 93–100. <https://doi.org/10.6018/analesps.451641>

Richardson, J. T. E., Mittelmeier, J., & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346–362. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1702012>

Robbins, T. L., & Jeffords, B. C. (2009). Practising what we preach: justice and ethical instruction in management education. *Ethics and Education*, 4(1), 93–102. <https://doi.org/10.1080/17449640902861562>

Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and

- test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 239 - 261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review Of Educational Research*, 81, 493 - 529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–196). Routledge Taylor & Francis Group.
- Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Saprudin, S., Liliarsari, L., Setiawan, A., & Prihatmanto, A. S. (2019). The effectiveness of using digital game towards students' academic achievement in small and large classes:

- A comparative research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(12), 196–210. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.12>
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences*, 26, 42–54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.003>
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795–814. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Møller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/rrq.030>
- Schmidt, T. A., Houston, M. B., Bettencourt, L. A., & Boughton, P. D. (2003). The impact of voice and justification on students' perceptions of professors' fairness. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 177-186. <https://doi.org/10.1177/0273475303254024>
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
- Schunk D.H. & Miller S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Informational Age Publishing.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-005>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.35-53). Routledge Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. and Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-Efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Simbolon, B. R., Jihan, J., Susanti, P. A., Sukomardojo, T., & Rizqi, V. (2023). Analysis of student perceptions of teacher quality and learning environment as predictors of learning motivation in High Schools. *JlIP (Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan)*, 6(3), 2018–2024. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i3.1794>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Oxford Bibliographies*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Steinmayr, R., Weidinger, A., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Suna, E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 76–98. <https://doi.org/10.21031/epod.702191>

- Sussman, L. (1975). A theoretical analysis of equity and its relationship to student evaluation. *Southern Journal of Communication*, 40, 321–334. <http://dx.doi.org/10.1080/10417947509372275>.
- Swanson, E., H. Erickson, H., & Ritter, G. W. (2021). Examining the impacts of middle school disciplinary policies on ninth-grade retention. *Educational Policy*, 35(6), 1014-1041. <https://doi.org/10.1177/0895904819843600>
- Tarhan, S. (2020). Adaptation of the scales of justice in the classroom into Turkish. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3) 501–514. <https://doi.org/10.14686/buefad.637422>
- Tarhan, S. (2022). School counsellors' perceptions of school justice and awareness of advocacy duties. *Journal of Qualitative Research in Education*, 22(29). <https://doi.org/10.14689/enad.29.2>
- Taş, Y., Subaşı, M., & Yerdelen, S. (2019). The role of motivation between perceived teacher support and student engagement in science class. *Educational Studies*, 45(5), 582–592. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509778>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Taylor, P. H. (1962). Children's evaluations of the characteristics of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(P3), 258–266. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1962.tb01769.x>
- Teng, X., Liu, G., & Song, T. (2018). Influence of teacher-student relationship on junior high students' academic achievements: Mediating role of self-esteem. In *2018 2nd international conference on management, education and social science (ICMESS 2018)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icmess-18.2018.111>

- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77, 101981. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101981>
- Thomas, K. J., Moreira de Cunha, J., Americo de Souza, D., & Santo, J. (2019). Fairness, trust, and school climate as foundational to growth mindset: A study among Brazilian children and adolescents. *Educational Psychology*, 39(4), 510–529. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1549726>
- Thomas, K. J., & Mucherah, W. M. (2018). Brazilian adolescents' just world beliefs and its relationships with school fairness, student conduct, and legal authorities. *Social Justice Research*, 31(1), 41–60. <https://doi.org/10.1007/s11211-017-0301-6>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Tian, H., & Sun, Z. (2018). Overview of academic achievement assessment. In *Academic achievement assessment* (pp. 15–34). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56198-0_2
- Tomaszewski, W., Xiang, N., & Western, M. (2020). Student engagement as a mediator of the effects of socio-economic status on academic performance among secondary school students in Australia. *British Educational Research Journal*, 46(3), 610–630. <https://doi.org/10.1002/berj.3599>
- Tomul, E., Celik, K., & Tas, A. (2012). Justice in the classroom: evaluation of teacher behaviors according to students' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12

- Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/ijink6989>
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- van Houtte, M. (2023). Understanding the gender gap in school (dis)engagement from three gender dimensions: The individual, the interactional and the institutional. *Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1842722>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, L., & Calvano, L. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. *Organization Management Journal*. <https://doi.org/10.1108/omj-01-2021-1139>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

- Watts, T. W. (2020). Academic achievement and economic attainment: Reexamining associations between test scores and long-run earnings. *AERA Open*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858420928985>
- Weiner, M. F. (2016). Racialized classroom practices in a diverse Amsterdam primary school: the silencing, disparagement, and discipline of students of color. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1351–1367. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1195352>
- Wendorf, C. A., & Alexander, S. (2005). The influence of individual- and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 190–206. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.003>
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 1-8). Routledge Taylor & Francis Group.
- Werang, B. R., Jampel, I. N., Agung, A. a. G., Putri, H. W. S., & Asaloei, S. I. (2022). Teacher teaching performance, students' learning motivation and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(12), 4672–4682.
- Wetstein, M., & Mora, F. (2003). The impact of class size on student success: The importance of controlling for instructor and course characteristics. In *41st Annual Conference of the Research and Planning Group, Track* (Vol. 1).
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case* (pp. 1-20). zhb.
- Wong, D., Allen, K. A., & Cordoba, B. G. (2022). Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102113>
- Workman, J., & Heyder, A. (2020). Gender achievement gaps: the role of social costs to trying hard in high school. *Social Psychology of Education*, 23, 1407 - 1427. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09588-6>.

- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33, 1749 - 1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>.
- Xia, Q., Yin, H., Hu, R., Li, X., & Shang, J. (2022). Motivation, Engagement, and Mathematics Achievement: an exploratory study among Chinese primary students. *SAGE Open*, 12(4), 215824402211346. <https://doi.org/10.1177/21582440221134609>
- Xie, K., Vongkulluksn, V., Lu, L., & Cheng, S. (2020). A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101877. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101877>.
- Xu, Z., & Qi, C. (2019). The relationship between teacher-student relationship and academic achievement: The mediating role of self-efficacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10). <https://doi.org/10.29333/ejmste/105610>
- Yağan, E., & Avcı, S. (2023). The effect of stereotype threat on academic success of female students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(4), 1102–1113. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1169>
- Yamamori, K., Okada, I., & Hagiwara, Y. (2015). Class size effect on homework engagement and its change. *Educational Technology Research*, 38(1), 11-19. <https://doi.org/10.15077/etr.39071>
- Yaman, E., Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences / Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1163–1177. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2782>
- Yang, D. (2021). EFL/ESL students' perceptions of distributive, procedural, and interactional justice: the impact of positive teacher-student relation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755234>

- Yang, M.Y., Chen, Z., Rhodes, J. L. F., & Orooji, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review*, 88, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.043>
- Yavrutürk, A.R., İlhan, T., & Baytemir, K. (2020). Social support and school climate as predictors of school connectedness in high school students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 334-351. <https://doi.org/10.14686/buefad.653345>
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 95-112.
- Zhang, Q. (2022). The role of teachers’ interpersonal behaviors in learners’ academic achievements. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921832>
- Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., & Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children’s academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 561–579. <https://doi.org/10.1111/bjep.12374>
- Zhao, R. B., & Chang, Y. (2019). Students' family support, peer relationships, and learning motivation and teachers' fairness have an influence on the victims of bullying in middle school of Hong Kong. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 97-107. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.111>
- Zhao, X., Narasuman, S., & Ismail, I. S. (2023). Influences of gender, major and age differences on student engagement in blended learning environment. In *Proceedings of the 2023 4th International Conference on Education, Knowledge and Information*

- Management (ICEKIM 2023)* (pp. 1186–1194). Atlantis Press International BV. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-172-2_125
- Zheng, B., Chang, C., Lin, C., & Zhang, Y. (2021). Self-Efficacy, Academic Motivation, and Self-Regulation: How do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*, 31(1), 125–130. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01143-4>
- Zhou, D., Liu, S., Zhou, H., Liu, J., & Ma, Y. (2023). The association among teacher-student relationship, subjective well-being, and academic achievement: Evidence from Chinese fourth graders and eighth graders. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1097094>
- Zhou, Y. (2019). A mixed methods model of scale development and validation analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(1), 38–47. <https://doi.org/10.1080/15366367.2018.1479088>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Informational Age Publishing.

EKLER

EK-A: Öğretmen Adaletine İlişkin Tema, Alt Tema, Kod, İfade ve Ölçek Maddesi Tablosu

Tablo 12

Öğretmen Adaleti Temalar, Alt Temalar, Kodlar, Katılımcı İfadeleri, Ölçek Maddeleri

Tema	Kod (Alt Tema)	İfade	Ölçek Maddesi
Adil Disiplin Uygulamaları	Çözüm odaklı yaklaşım (Karar uygulama)	K-11-E: <i>Hoca birçok kez çözmeye çalıştı. Yani, haklı haksız aramaya çalıştı. Yani, ben uğraşmam disipline vereyim bana ne falan gibisinden yapmadı. Sürekli sordu soruşturdu.</i> Ş1-11-K: <i>Daha sonrasında birbirimizden özür dileyerek hani hocalar da bizi niye kavga ettiğimizi dinleyerek bir çözüm yolu bulmaya çalışmışlardı. Genellikle böyle uzlaşım yolu aramaları gerektiğini düşünüyorum.</i>	Öğretmenler okulda yaşanan sorunlarda, herkes için uygun bir çözüm bulmaya çaba gösterirler.
	Kendini ifade etme fırsatı vermeme (Karar uygulama)	Ş1-12-E: <i>Beni çağırdı, hiçbir şey sormadı, hemen konuyu söyledi bana. Bir daha böyle bir şey olmayacak dedi...Yani hiç kendimi ifade etme hakkı hiç vermedi bile. O gün gerçekten böyle bir adaletsizlik var dedim. Çok üzüldüm ve bir daha böyle bir şey olursa kendimi savunmak için her şeyi yapacağım, onu da öğrendim.</i>	Öğretmenler, bir sorun yaşandığında öğrencilerin kendini ifade etmelerine fırsat vermezler.
	Aşırı disiplin uygulamaları (Ceza)	K-10-K: <i>Sonra dedi ki sen benimle nasıl konuşuyorsun böyle dedi. Böyle hocam yani insan bir dinler karşısındakini. Hocam önce bir dinleseydi keşke. Daha dinlemeden elini falan yumruk yapıp masaya vurdu ya.</i> E2-11-E: <i>Ya kavga ediyoruz, tutanak. Telefon getiriyor, tutanak. Ona tutanak, buna tutanak...Yani şey gibi bekliyor çocuk ceza mı verecekler, ne yapılacak, uzaklaştırma mı, kurbanlık koyun gibi bekleniyor.</i> E2-10-K: <i>Mesela bazı derslerde arkadaşlarımız çok konuştuğu için hocalar tutanak tutmak istiyor.</i>	Öğretmenler hatalı davranışlar karşısında ölçülü bir biçimde ceza verirler.

	Öğrencinin hakkını savunma (Karar uygulama)		E2-10-E: <i>Sonra müdür geldi işte sesi filan duydu. Bizi orada savundu yani. Yani normalde müdürler öğretmeni savunur ya. Bu sefer bizi savundu.</i> K-12-K: <i>Ben ve yakın arkadaşımın bu konudan bağımsız olduğunu öğrendiği için hep arkamızda durdu ve onun sayesinde bu olaydan sıyrıldık. Yani burada adil davrandığını düşünüyorum. Onun sayesinde bu konudan bağımsız olduğumuz ispatlandı.</i>	Bir öğretmen öğrenciyle sorun yaşadığında diğer öğretmenler adil davranırlar.
Tarafsız Yaklaşma	Önyargıyla verme (Tarafsızlık)	karar	E3-10-E: <i>Görmediği halde, kopa çektiğini de bilmiyoruz ama yüksek almış. Mesela çok ders dinlemeyen bir öğrenci. Ondan sonra yüksek almış. "yok sen kopya çektin" diyor. Görmediği halde ona öyle davranıyor.</i> Ş1-11-K: <i>İşte o zamanlarda pek derslere katılmıyordum işte birazcık konuşuyordum derslerde falan. O olaylardan dolayı direkt suçlu olanların yerine beni hedef göstermesi benim baya canım sıkıydı. Çünkü olayı bilmiyordum bile yani ne yaşandığını bilmiyordum.</i> K-10-K: <i>Öğretmenlerimiz kendini sevdiren öğrencilere, kendine böyle daha iyi yaklaşan öğrencilere ya da ne bileyim böyle dersleri çok olan öğrencilere daha çok not veriyor.</i> Ş2-9-E: <i>Başarılı öğrenciler genellikle daha da ayrıştırılıyor hocam. Öğretmenlerin gözüne daha çok giriyor. Mesela öğretmene bir şeyi şikâyet ediyor hoca mesela ayırıyor hocam.</i> E3-12-E: <i>Hani çalışkan öğrencilere daha iyi. Ama bize gelince biz çalışmadığımız için bize kötü yani adaletsizlik şu başarıya göre değişiyor.</i>	Öğretmenler öğrencilerin önceki olumsuz davranışlarına bakarak herhangi bir olayda onların suçlu olduğunu düşünürler. Öğretmenler sevdiği öğrencilere daha yüksek not verirler. Öğretmenler başarılı öğrencilere daha iyi davranırlar.
	Problemlere kişilerarası ilişkilere göre yaklaşma (Tarafsızlık)		Ş2-11-K: <i>Adaletsizlik açısından hani birisiyle eğer kavga ettiysem, diğer öğrenci kavga ettiğim kişi, o öğretmenle disiplindeki öğretmenle daha samimiyse eğer, o öğretmen ona daha şey davranabilir. Daha iyi davranabilir, kayırıyor olabilir.</i> E2-11-K: <i>evet, genellikle onun üzerine düştüler. Yani onu haklı olarak gördüler. Sanırım okulda tanıdıkları çok fazla olduğu için.</i>	Öğretmenler sevdiği öğrencilerin hatalı davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşırlar.

Hakları Gözetme	İstisnai durumlarda esnek muamele (İhtiyaçlar)	Ş2-11-E: <i>Ha ben de sporla uğraşıyorum. O yüzden telafi sınavlarında veya normal derste yorgun olduğum zaman maçtan geldiğimizde, tekrardan okula geldiğimiz zamanlar derse girmiyoruz. Bu bunu iyi karşılıyorlar, anlayışla karşılıyorlar.</i> E1-12-K: <i>İlkokulda dedem vefat etmişti. Yaklaşık işte bir haftaya kadar falan okula gelemedim. Konulardan da geri kaldım. Ben katılmamıştım sınavlara. Bana daha basit düzeyde farklı bir sınav yaptı hoca. Hani tabii herkesin öğrencilerine falan fikrini alarak yaptı haksızlık olmasın diye.</i> Ş2-12-E: <i>Bizim bir arkadaş var hocam görme sorunu oluyor %80 engelli falan gözünden. Ona mesela kâğıdı büyük hazırlıyorlardı. Hani her zaman herkes gibi küçük hazırlamıyorlar.</i> K-10-K: <i>sınıf öğretmenimiz kuralları koyarken okulun ilk açıldığı dönem hepimize sormuştu. Nasıl kurallar koyalım. Hepimizin fikrimizi almıştı... Yani bence hepimizin fikrini alıp da o kâğıdı doldurması bence çok adaletli.</i> E2-12-E: <i>Ama hocamız öyle değil nereyi istediyseniz, nereyi beğendiyseniz oraya vereyim dedi. İstedığımız yere de verdi şimdi. Fikrimizi aldı ve önemseddi.</i> E2-9-K: <i>şimdi şöyle sınıf başkanı seçiyorlar hoca hani illaki vardır yani. Seçiyor ama hoca kendi kararına göre seçmiş. Hani o çalışkan diye onu seçmiş mesela.</i> E1-12-K: <i>Sadece hani sevdiği böyle gözüne kestirdiği kişilere ekstra puan falan veriyordu. Hakkımızı aldığımızı düşünmüyorduk.</i>	Öğretmenler okulla ilgili sorumluluklarda öğrencilerin koşullarını dikkate alırlar.
	Öğrencinin görüş ve isteklerini önemsemek (Sınıf içi süreçler) Karar verirken öğrenci katılımını ihmal etme (Sınıf içi süreçler)		Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin özel gereksinimlerini göz önünde bulundururlar.
	Kişilerarası ilişkilere göre not vermek (Değerlendirme)		Öğretmenler öğrencileri etkileyen konularda öğrencilerle birlikte karar alırlar.
			Öğretmenlerin not verme kriterleri adildir.

EK-B: Model Testine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

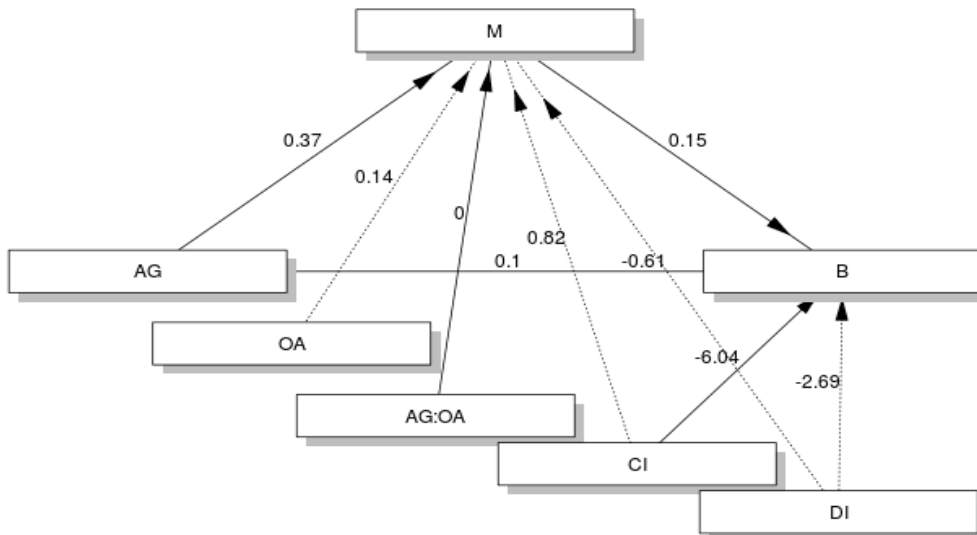
EK-B1: Power Analizi Sonuçları

```
test = wp.modmed.m7(a1 = 0.37, cp = 0.1, b1 = 0.16, c1 = 0.14,
  c2 = 0.01, sigx2 = 234.42, sigw2 = 254.15, sig12 = .40,
  simulation_method = "MC", w_value = 88.69,
  alpha = 0.05, MCrep = 1000, ncore = 1)
print(test)
```

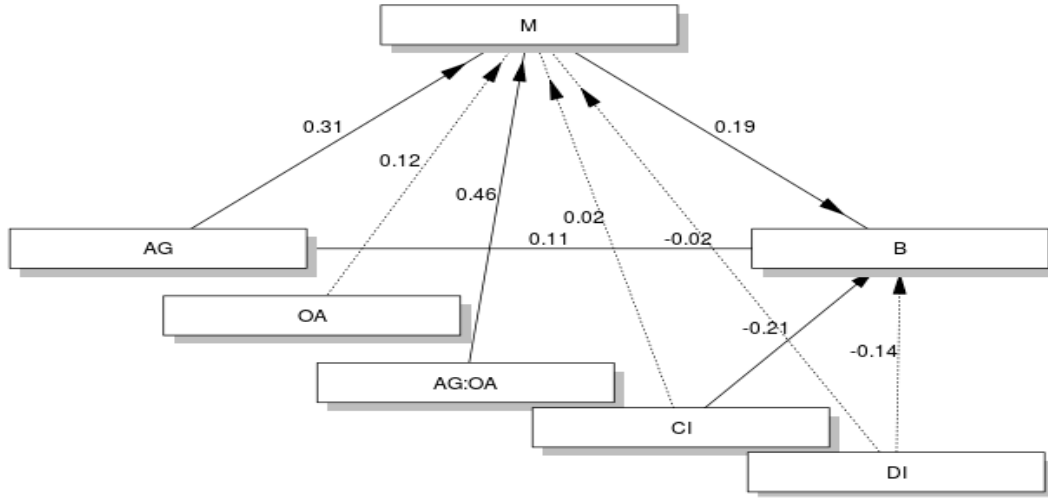
moderated mediation model 7

n	alpha	samples	w	power1	power2	power3
586	0.05	1000	56.81	1	1	1

EK-B2: Standartlaştırılmamış Katsayılar



EK-B3: Standartlaştırılmış Katsayılar



EK-B4: Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

	Indirect Effect			Direct Effect		
	$(a1+a3*W)*(b)$			c		
OA(W)	estimate	95% Bootstrap CI	p	estimate	95% Bootstrap CI	p
56.81	0.10	(0.061 to 0.158)	<.001	0.10	(0.010 to 0.202)	0.05
72.75	0.11	(0.071 to 0.180)	<.001	0.10	(0.010 to 0.202)	0.05
88.69	0.12	(0.080 to 0.205)	<.001	0.10	(0.010 to 0.202)	0.05

Not: AG= Akademik Motivasyon, OA = Öğretmen Adaleti, M = Okula Katılım, B = Başarı, CI = Cinsiyet, DI = Disiplin Cezası Sayısı

EK-C: Ölçek Kullanım İzinleri

EK-C1. Okul Bağlılığı Ölçeği Kullanım İzni



Gökhan Arastaman

Alıcı: ben

26 Tem 2023 12:10 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sevgili Rabia Akar
Çalışmanızda tarafımdan geliştirilmiş olan "Okul Bağlılığı" ölçeğini kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim

Rabia Akar < >, 26 Tem 2023 Çar, 03:16 tarihinde şunu yazdı:

Assoc. Prof.Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-C2. Akademik Güdülenme Ölçeği Kullanım İzni



İhsan Bozanoğlu

Alıcı: ben

15:18 (4 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Ölçek ektedir, çalışmanızda başarılar dilerim

On Wed, 2 Aug 2023 at 12:15, Rabia Akar < > wrote:

Sayın Dr. İhsan Bozanoğlu

Sayın Hocam, merhaba. Ben, Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Rabia Akar. Prof. Dr. Arif Özer danışmanlığında "Öğretmen Adaleti İle Öğrenci Katilimi Arasında Motivasyonun Aracı Rolünün Özyeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını yürütmekteyim. İzininiz olursa çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz Akademik Güdülenme Ölçeğini kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



EK-C3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R Kullanım İzni



İbrahim Yıldırım

Alıcı: Arif, ben

27 Temmuz Per 11:52 (4 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Rabia Akar,

Sayın Prof. Dr. Arif Özer'in akademik Danışmanlığında yürüteceğiniz "Öğretmen Adaleti İle Öğrenci Katilimi Arasında Motivasyonun Aracı Rolünün Özyeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi" konulu YL tez çalışmanızda veri toplamak amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R (ASDÖ-R) ekte sunulmuştur. Başarılar ve kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım

Rabia Akar < >, 27 Tem 2023 Çar, 16:31 tarihinde şunu yazdı:

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



EK-D: Gönüllü Katılım Formu**EK-D1. Veli Formu**

Sayın Veli,
.../.../.....

Bu form, gerçekleştirilecek araştırmayla ilgili sizi bilgilendirmek ve çocuğunuzun araştırmaya katılımıyla ilgili yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırmada "Lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletini ölçen bir ölçme aracı geliştirmek ve öğretmen adaleti, akademik motivasyon ve öz yeterlik inancının öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini incelemek" amaçlanmıştır. Toplanan tüm veriler genel değerlendirmeye alınacak olup bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülüğe dayanmaktadır. Çocuğunuz araştırmının herhangi bir noktasında rahatsızlık hissederse ya da bunun dışında bir neden sebebiyle ayrılmak isterse dilediği zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahiptir. Böyle bir durumda çocuğunuza ait veriler değerlendirmeye alınmayacak ve hiçbir sorumluluk yüklenmeyecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı ile ilgili sormak istedikleriniz için onay vermeden önce veya onay verdikten sonra benimle iletişime geçebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda çocuğumun yürütülecek olan araştırmaya katılmasına onay veriyorum.

Katılımcı:
Veli Adı, soyadı:
Öğrenci Adı, soyadı:

Adres:

İmza

Sorumlu Araştırmacı:
Prof. Dr. Arif ÖZER
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim
Bilimleri Bölümü, Beytepe
Kampüsü/Çankaya/ANKARA

İmza:

Araştırmacı:
Rabia AKAR
Hacettepe Üniversitesi PDR

İmza:

EK-D2. Öğrenci Formu

Merhaba,

.../.../.....

Elinizde bulunan form, gerçekleştirmekte olduğum araştırmam ile ilgili sizi bilgilendirmek ve araştırmaya katılımınızla ilgili yazılı onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, Prof. Dr. Arif ÖZER danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırmada "Lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen adaletini ölçen bir ölçme aracı geliştirmek ve öğretmen adaleti, akademik motivasyon ve öz yeterlik inancının öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini incelemek" amaçlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplarda tamamen özgürsünüz. Elde edilen tüm veriler genel değerlendirmeye alınacak olup bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Veriler yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel bir amaç için kullanılacak, bunun dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılım gönüllülüğe dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir noktasında rahatsızlık hissederseniz ya da bunun dışında bir nedenle ayrılmak isterseniz dilediğiniz zaman çalışmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz. Böyle bir durumda size ait olan veriler değerlendirmeye alınmayacak ve herhangi bir sorumluluk yüklenmeyecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırma ile ilgili sormak istedikleriniz için her zaman benimle iletişime geçebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmaya katılım ile ilgili yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda yürütülecek olan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı:

Veli Adı, soyadı:

Öğrenci Adı, soyadı:

Adres:

İmza

Sorumlu Araştırmacı:

Prof. Dr. Arif ÖZER

Hacettepe Üniversitesi/Eğitim

Bilimleri Bölümü, Beytepe

Kampüsü/Çankaya/ANKARA

İmza:

Araştırmacı:

Rabia AKAR

Hacettepe Üniversitesi PDR

İmza:

EK-E: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Sorular

<p>2. Okulda yaşadığınız olayları düşündüğünüzde öğretmenin adil davranmasıyla ilgili aklına belirgin bir şekilde gelen bir olayı bizimle paylaşır mısınız? Size göre bu olayda yerine getirilmesi gereken adil davranış nedir?</p>
<p>4. Öğretmenlerinizin not verme veya ceza verme gibi konularda tüm öğrencilere eşit yaklaştığı veya bu konuda eşitsizlik yaptığı bir anınızı anlatınız. Öğretmenin yaptığı hangi davranış böyle düşünmenize yol açtı?</p>
<p>7. Okulunuzda öğrenciler için belirlenen kurallar ve alınan kararları düşününüz. Kurallara uyulmasıyla ilgili tüm öğrencilere eşit davranıldığı veya davranılmadığı bir olayı anlatır mısınız? Kurallarla ilgili öğretmenleriniz nasıl davrandılar? Bu olaydaki adaletli veya adaletsiz olduğunu düşündüğünüz noktalar nelerdir?</p>
<p>8. Cinsiyet, etnik köken, maddi durum, dış görünüş gibi faktörleri düşündüğünüzde sizce öğretmenleriniz öğrencilere nasıl davranmaktadır? Bununla ilgili bir anınızı paylaşır mısınız? Öğretmen tam olarak ne yaptı? Bu olaydaki adaletli veya adaletsiz olduğunu düşündüğünüz noktalar nelerdir?</p>
<p>16. Öğretmenlerinizin sizlere yönelik adaletli veya adaletsiz gördüğünüz davranışlarına konuşulanlardan başka eklemek istediğiniz şeyler nelerdir?</p>

EK-F: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenci,

Hacettepe Üniversitesinde yapılan bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında size aşağıdaki maddeler yöneltilmektedir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacak, **kimseyle paylaşılmayacaktır.** Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve maddenin karşısında verilen seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeye cevap veriniz. Bu araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()
Sınıf Düzeyi: 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()
Yaş: ()
Genel not ortalaması:
Sınıf Mevcudu:
Aile Geliri (yan tarafa yazınız):
Okulunuzda laboratuvar, kütüphane, spor salonu vb. gibi imkânlar bulunmakta mıdır? Lütfen belirtiniz.
Daha önce disiplin cezası aldınız mı? Aldıysanız kaç kere aldınız?
Öğretmenlerinizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? İyi değil () İyi () Çok İyi ()

EK-G: Örnek Ölçek Maddeleri

EK-G1. Öğretmen Adaleti Ölçeği Örnek Maddeler

Sevgili öğrenci, Bu ölçek, lise öğrencilerinin bakış açısından öğretmenlerin ne derece adil davrandıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz. Maddeleri yanıtlarken okulunuzdaki öğretmenlerle yaşadığınız ya da birinin yaşadığına şahit olduğunuz deneyimleri düşünerek sizin için en uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Yanıtlarınız yalnızca bu araştırma için kullanılacak, okulunuzda bulunan hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
4. Öğretmenler okulda yaşanan sorunlarda, herkes için uygun bir çözüm bulmaya çaba gösterirler.					
8. Öğretmenler sevdiği öğrencilerin hatalı davranışlarına daha hoşgörülü yaklaşır.					
15. Öğretmenler zorbalığa uğrayan öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitim almaları için çaba harcarlar.					
17. Öğretmenler okulla ilgili sorumluluklarda öğrencilerin koşullarını dikkate alırlar.					
25. Öğretmenlerin not verme kriterleri adildir.					

EK-G2. Okul Bağlılığı Ölçeği Örnek Maddeler

Sevgili öğrenci, aşağıda bir öğrencinin okul bağlılığı ile ilgili olduğu düşünülen olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçenikle ilgili kutuyu işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

Okulla İlgili Görüşler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Pek Çok Katılıyorum
1. Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım.					
5. Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum.					
14. Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım.					
20. Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm.					
25. Öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar.					

EK-G3. Akademik Güdülenme leği rnek Maddeler

Sevgili ğrenci, aşağıda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla yazılmış maddeler yer almaktadır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

	AŞağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1) Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3) Genel olarak uygun ise "Uygun" (4) Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5) Seçeneğini (X) Şeklinde işaretleyiniz	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok Şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düŐünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sıf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir Şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuŐ gibi hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-G4. Algılanan Sosyal Destek Aile Alt Ölçeği

Sevgili öğrenci, aşağıda ailenizden gördüğünüz desteği belirlemek amacıyla yazılmış maddeler yer almaktadır. Maddeleri yanıtlarken ailenizle ilişkilerinizi düşünerek seçenekleri işaretleyiniz. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

AİLEM	Bana Uygun Değil	Kısmen	Bana Uygun
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder			
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir			
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur			
16. Başarılı olmam için bana destek olur			
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler			

EK-H: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 05/09/2023 19:31
Sayı: E-66777842-399-00003053939



00003053939

Sayı : E-66777842-399-00003053939
Konu : Etik Komisyon İzni (Rabia AKAR)

05/09/2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.08.2023 tarihli ve E-51944218-399-00003005470 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi **Rabia AKAR**'ın, **Prof. Dr. Arif ÖZER** sorumluluğunda yürüttüğü "**Öğretmen Adaleti ile Öğrenci Katılımı Arasında Motivasyonun Aracı Rolünün Özyeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **22 Ağustos 2023** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 3CDABE2E-58B5-4AD7-929A-7083AC115059

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Çağla Handan GÖL

E-posta: Elektronik Ađ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051008

Keş:



EK-I: Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-87645263
Konu : Araştırma İzni

20.10.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 22.09.2023 tarihli ve 3091445 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia AKAR'ın "**Öğretmen Adaleti ile Öğrenci Katılımı Arasında Motivasyonun Aracı Rolünün Özyeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (6 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Gölbaşı
Keçiören-Mamak-Sincan-Pursaklar
Yenimahalle-Kahramankazan İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Konuk

E-Posta: istatistik06@meh.gov.tr

İnternet Adresi: ankara.meh.gov.tr

Unvan : Şef
Faks: _____

EK-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,

* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,

* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,

* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,

* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Rabia AKAR

EK-K: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Akademik Başarıda Öğrenci Özellikleri ve Akademik Motivasyon: Okula Katılım ve Öğretmen Adaletinin Yeri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/07/2024	225	360522	26/06/2024	%6	2413832977

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Rabia Akar

Öğrenci No.: N21134688

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İmza

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Arif ÖZER, İmza)

EK-L: Thesis/Dissertation Originality Report

08/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Title: Student Characteristics and Academic Motivation in Academic Achievement: The Roles of School Engagement and Teacher Justice

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/07/2024	225	360522	26/06/2024	%6	2413832977

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Rabia Akar

Student No.: N21134688

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Arif ÖZER, Signature)

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Rabia AKAR

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

