

## Two Factors Predicting the Academic Success of High School Students: Justice in Classroom Management and School Engagement

### *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör: Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık*

Mustafa Özgenel<sup>1</sup>, Büşra Nur Bozkurt<sup>2</sup>

#### Abstract

The purpose of this study was to determine the predictive value of classroom justice perceptions and school engagement for academic success of high school students. The sample of the study consisted of 650 high school students studying in Istanbul City in the 2018-2019 academic year. The study was designed as a correlational survey study. The data were collected by classroom justice perception of students and the school engagement scales. The data were analyzed by independent t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. The results suggest that there is a significant difference between high school students' perceptions of justice in classroom management and their school engagement levels according to their gender, class levels and the types of schools they were educated. Besides, positive and low correlation was found between school engagement levels with distributive and awarding justice. It was concluded that the teachers should be fair in evaluating the students while ensuring fair classroom conduct.

**Keywords:** classroom management, justice, school engagement, academic success.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ve lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde eğitim gören 650 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler "Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği" ve "Okula Bağlılık Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ve okula bağlılık düzeylerinde cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler, öğrenciler için adil bir sınıf yönetimi sağlarken yaptıkları değerlendirmelerde adil olmaları gerektiği sonucuna varıldı.

**Anahtar Sözcükler:** sınıf yönetimi, adalet, okula bağlılık, akademik başarı

Received: 09.05.2019 / Revision received: 02.08.2019 / Approved: 18.09.2019

<sup>1</sup> Dr., İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul-Turkey, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr <sup>2</sup> Graduate Student in Educational Administration, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul-Turkey, nurbozkurt07@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

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 doi: 10.14527/kuey.2019.015

## Introduction

Justice is the most effective moral feature that makes human beings human. When we look at the Arabic origin of justice, it is seen that the root of a-d-l means true, honest and balanced. There is no exact definition of the word of justice. In general, justice is defined as an individual's compliance with the limits of rights and law (Töremen & Tan, 2006). When the concept of justice is considered as organizational justice; It is the employees' perception of justice and their reactions to the behaviors of the organizational structure or the managers of the organization towards individuals working in the organization (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Organizational justice is basically examined in three dimensions; interactional justice, distributive justice and procedural justice (Folger, 1987). Distributive justice, in general, stands for equal distribution of goods (Nural, 2015; Ngodo, 2008; Devonish & Greenidge, 2010; Özmen, Arbak & Özer, 2007; Wu & Wang., 2008; Foley, Deborah & Gary, 2002). Procedural justice means the process of distribution of goods (Cohen-Charash & Spector, 2001; Greenberg, 1987; Schimnke, Ambrose & Noel, 1997; Beugre, 2002). Interactional justice is the fairness of communication between employees (Nural, 2015; Bies & Shapiro, 1988). When we consider organizational justice in the context of school and classroom management, distributive justice is an accurate and realistic assessment of students' performance assignments and giving fair grades; procedural justice is the fairness of evaluation criteria when evaluating performance assignment; interactional justice is the communication and interaction between the teacher and the student during the evaluation process in the framework of respect and love and the teacher's fairness. When we consider organizational justice in the context of school and classroom management, distributive justice is an accurate and realistic assessment of students' performance assignments and fair grades; procedural fairness, fairness of evaluation criteria when evaluating performance assignment; interactional justice in the evaluation process is the communication and interaction between teacher and student taking place within the framework of respect and love and the teacher's fairness.

There have been many studies on organizational justice. For example, there are studies, which estimate that organizational justice affects organizational efficiency (Cremer, 2005; Zapata, et al., 2009; Acquach & Tukamushaba, 2009; Dzansi & Dzansi, 2010). There are also studies illustrate that procedural justice influences organizational commitment and job satisfaction (Folger & Konovsky, 1989), operational (Moorman, 1991), and studies show interactive justice affects organizational citizenship behaviors (Malatesta & Byrne, 1997). Job satisfaction (Lam et al., 2002; Liao, 2007) and human resources systems (Whitener, et al., 1998) are related to procedural justice. There are also studies in which the concept of justice is considered as a value in different fields of work (Skitka, 2002;

Skitka & Muellen, 2002; De Cremer, 2002; Lippopen, Olkkonen & Myyry, 2004). In the literature, it is encountered studies, which are addressing organizational justice and organizational commitment in tourism sector (Ekiztepe, 2011), organizational justice in mergers and acquisitions in the economic sector (Meyer, 2001), the effect of procedural and distribution justice on productivity levels of bank employees (McFarlin & Sweeney, 1992), university students 'perceptions of fair learning environment (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), health workers' perception of organizational justice and organizational commitment (Byrne & Cropanzano, 2001) and the history of organizational justice from past to present (Greenberg, 1990).

The concept of justice has emotional, logical and social characteristics (Chechen, 1993). If a society respects the principle of mutual justice and fulfills its responsibilities, it becomes a just society (Yılmaz, 2010). The most important source of a just society is undoubtedly the school where people receive character education and grow as an individual beneficial to society. School is a social system that accomplishes the aims of education (Elkatmış, 2013). The education of individuals who will contribute to the society and humanity takes place in the school and individuals become a part of the social life. Therefore, the existence of school environment in general and effective classroom management in particular is an important need (Terzi, 2002).

Classroom management is the provision and maintenance of an environment that is conducive to learning (Çetin, 2009; Başar, 2003), the competence of the teacher in class dominance (Turan & Şişman, 2018) and the activities that will ensure the academic, emotional and social development of the students (2006). In other words, providing all kinds of conditions to create the learning environment in the classroom. Elements of classroom management; the creation of a classroom management program (Erden, 2003; Glasser, 1999). According to Glasser (1999), the coordination of the process was determined as making the environment suitable for teaching, evaluating the students and solving the problems that might occur.

An effective classroom management can be achieved by motivating students with a number of criteria including healthy communication between teacher and student, time management, student motivation (Gündüz, 2004) and physical arrangements (Aydın, 2008; Karip, 2017). The teacher who is responsible for the classroom management should have these criteria (Nural, 2015). Because the teacher is not only the person who transfers the information in the classroom, but also the person who can influence the student with his/her behaviors. The positive behaviors of the teacher in the classroom affect the students positively and negatively affect the negative behaviors (Terzi, 2002). This leads to the conclusion that the attitudes of the teachers in the classroom are carefully examined by the students. Because the student is the most beautiful analyst in the classroom. Effective behavior of teachers in the classroom affects students' academic development as well as their social and behavioral development positively (Brouwers & Tomic, 2000; Dilekmen, 2008; Şahin, 2011).

When teachers behave unfairly in classroom management and education processes, there is a negative perception on students and students can reflect this on their behavior. For example, when teachers do not behave fairly in classroom management, students exhibit aggressive behavior, decrease motivation, resist learning and adversely affect classroom communication (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005). Effective classroom management is only possible if the teacher-student relationship is interactive. The teacher should always behave moderately towards the student, in other words, it must be neither too hard nor too soft (Büyükkaragöz & Çivi, 1996). In the study conducted by Sezer (2018), positive attitudes and behaviors of the teachers increase students' perception of justice. The justice provided by teachers in the classroom environment is an important factor in ensuring that students use the resources of the class equally (Cummings, 2000) and that they are fair in their relations with other people (Finger & Bamford, 2010). At the same time, teachers' failure to behave according to the principle of equality and justice prevents the perception of justice in students (Sheets & Gay, 1996; Vilegas & Lucas, 2002; Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). In a nutshell, students' perception of justice improves school education (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), makes them feel at school and contributes to the development of trust (Beugre, 2002). In this sense, fair behaviors of teachers in the classroom can affect students' engagement to school.

The concept of school engagement is considered as the feelings of the students have towards their schools. In general, students' commitment to school can be explained through the features of feeling positive emotions about education, being able to have positive relations with staff and students in the school, not attending absenteeism, participating in social activities (McNeal, 1995; Fall & Roberts, 2012), devoting more time to school related studies, following school rules (Finn, 1993), to be able to express their ideas in class, to be academically successful (Lee, 2008; Maddox & Prinz, 2003) and to provide intrinsic motivation to learn (Newman, 1992). Engagement to school has many factors. Correct choice of friends is a positive factor in school engagement, while wrong choices are a negative factor in the emergence of risky behaviors such as aggression, substance dependence and loneliness in the individual (Şimşek & Çöplü, 2018; Manzeske & Estell, 2009; Taş, 2017; Black et al., 2010; Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018).

According to the studies, it has been concluded that school attachment has three dimensions: affective, behavioral and cognitive (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Robinson, 2016). In general, behavioral commitment is the observable behaviors such as students' participation in academic and social activities in the school (Alparslan, 2016). Affective commitment explains the student's positive or negative response to the school (Connell & Welborn, 1991; Alparslan, 2016). Cognitive commitment contains student's behavior in school and the understanding of why and how he/she behave (Newman, Wehlage & Lamborn, 1992).

Since school engagement is an important element of education, it has been the subject of studies by many researchers. In the literature, it is possible to encounter with the studies that are examining the relationships between school engagement and school climate (Özdemir et al., 2010; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Pistacelli & Lee, 2011; Saufler, 2011; Wang, 2010), social support and self-efficacy (Mengi, 2011; Karababa, Oral & Dilmaç), 2018; Alparşlan, 2016; Goldschmidt, 2008), exam anxiety (Onuk, 2017), achievement levels (Yılmaz, 2015; Wang & Holcombe, 2010; LeCroy & Krysik, 2008; Eades, 2014), school burnout (Özdemir, 2015), life satisfaction (Özdemir, 2013; Blum, 2005), family participation (Erol, 2016), teacher behaviors (Perry, 2008; Phillips, 2013; Arias, 2013), violent tendencies (Scott & Twin, 2017), organizational trust (Arabikoğlu, 2016). However, there were no studies that examined high school students' perceptions of in-class justice, their level of engagement and academic achievement. Therefore, the aim of this study is to determine whether high school students' perceptions of in-class justice and their engagement to school are predictors of their academic achievement. To this end, the following questions were also sought:

1. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in school management and school engagement levels differ significantly according to their gender, grade level and school types?
2. Is there a meaningful relationship between high school students' level of interactional, rewarding, procedural and distributive justice perceptions, academic achievement and school engagement?
3. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management significantly predict their academic achievement and engagement to school?
4. Do high school students' engagement to school significantly predict their academic achievement?
5. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management and school engagement together predict their academic achievement?

## **Method**

In this section, information about the research model, universe-sample, data collection tools, data collection and data analysis are given.

### ***Research Model***

In this research, it is aimed to determine the relationships between high school students' perceptions of classroom justice, school commitment and academic achievement, and to determine whether high school students' perceptions of classroom justice and their engagement to school together are a predictor of

their academic achievement. With this aim correlational survey design, which is one version of general survey model, was used. correlational survey design is a statistical model used to determine the tendency or pattern to change together between two and more variables (Creswell, 2017).

### *Population and Sample*

The population of this study is the students of Anatolian High School (AL), Anatolian Vocational High School (AML) and Anatolian Imam Hatip High School (AİHL) in Sancaktepe, Çekmeköy and Sultanbeyli districts of the Anatolian side of Istanbul in 2018-2019 academic year. The sample consisted of 650 high school students who were reached through stratified sampling. Stratified sampling method is formed by combining the samples selected from the layers by dividing the universe into homogeneous groups (Kılıç, 2013).

Of the high school students who participated in the study, 369 were female (56.8%) and 281 were male (43.2%). 218 of the students were in 9th grade (33.5%), 223 of them were in 10th grade (34.3%), 112 of them were in 11th grade (17.2%) and 97 of them were in 12th grade. 366 of the participating students are attending Anatolian Imam Hatip High School (56.3%), 145 of them are in Anatolian Vocational High School (22.3%) and 139 of them are studying in Anatolian High School (21.4%).

### *Data Collection Tools*

In this study; Personal Information Form, Justice Perception Scale in Classroom Management and School Engagement Scale were used.

*Justice Perception Scale in Classroom Management;* In this study, Justice Perception in Classroom Management Scale developed, by Nural (2015), was used as a data collection tool in order to measure students' perception of justice in classroom management. The scale was developed in 5-point Likert type: "Strongly Disagree (1), Disagree (2), No Idea (3), Agree (4), Strongly Agree (5)". The Justice Perception Scale in Classroom Management consists of 16 items and has four sub-dimensions. Among the scale items, 1-2-3-4-5 refers to the Interactional Justice Dimension, 6-7-8 states Rewarding Justice Dimension, 9-10-11-12 stands for Procedural Justice Dimension and 13-14-15-16 expresses Distributive Justice Dimension. In this study, confirmatory factor analysis was performed to test the structure of the scale ( $\chi^2/df=2.404$ ; GFI=.930; AGFI=.903; SRMR=.048; RMSEA=.060) and it was found to be between acceptable compliance values (Hu & Bentler, 1999). Interactional justice reliability coefficient was 0.793; reward justice 0.790; procedural justice 0.735; The distribution reliability was 0.694 and the overall reliability coefficient of the scale was calculated as 0.875 and the scale was found to be reliable (Büyüköztürk, 2012).

*School Engagement Scale;* In the research, in order to measure students' engagement to school, the School Engagement Scale, developed by Fredricks et al. (2005) and adapted to Turkish by Çengel, Totan and Çoğmen (2017) was used.

The scale was developed in 5-point likert type: ‘Very accurate (5), Mostly correct (4), Sometimes correct (3), Occasionally correct (2), Not true at all (1)’. In the scale, there are 19 items and 3 sub-dimensions, 3 of which are reverse items. Reversal items (6-11-18) are converted to total points. The high scores indicate that the level of school engagement is high, and the low scores indicate that the level of school engagement is low. Sub-dimensions of the scale are identified as behavioral dimension (1-11-6-9-3), affective dimension (7-16-4-14-12-18) and cognitive dimension (2-5-8-10-13-15-17-19). this study, confirmatory factor analysis was conducted to test the construct validity of the scale ( $\chi^2/df=2.524$ ; GFI=.921; AGFI=.893; SRMR=.066; RMSEA=.062) and it was found to be between acceptable compliance values (Hu & Bentler, 1999). The overall reliability coefficient of the scale in this study was calculated as 0.836 and it was found to be reliable (Büyüköztürk, 2012).

*Academic success*; In the research, academic success of students is considered as end-of-year grade point averages. Year-end grade point averages of the students were provided by the school administration. Students’ year-end grades are determined by the Ministry of National Education (2017) 100 grade system (0-49.99 = Does not pass; 50.00-59.99 = Passes; 60.00-69.99 = Medium; 70.00-84.99 = Good; 85.00-100 = Very good).

#### ***Data Collection***

After obtaining the necessary permissions to collect the study data, Justice Perception Scale in Classroom Management” and “School Engagement Scale” were applied to the students in the 2018-2019 academic year. While applying the scales, the principle of volunteering was taken into consideration and in line with the principle of confidentiality, personal information was not given to anyone and the students’ trust was tried to be ensured.

#### ***Data Analysis***

The data collected in the study were analyzed with SPSS program. One-way ANOVA test was used to analyze whether the perception of high school students’ perception of justice in school administration and their level of school engagement differed according to their class levels and school types. T-test was used to analyze whether students’ perceptions of justice in classroom management and school engagement levels differ significantly according to gender. Correlation analysis was performed to determine the relationship between high school students’ perception of justice in classroom management, academic achievement and school engagement. Multiple regression analysis was conducted to determine the level of high school students’ perceptions of justice in classroom management and their level of engagement to school, and to predict their academic achievement.

#### ***Findings***

In order to determine whether high school students’ perceptions of justice in school management and their level of engagement to school differ significantly according to their gender, the conducted t-test results are given in Table 1.

*Table 1*  
*T-test results of students' perceptions of justice and their commitment to school in classroom management according to gender*

Variables	Groups	N	X̄	SD	t test		
					t	df	p
Interactional Justice	Female	369	3.403	.930	1.013	648	.311
	Male	281	3.327	.980			
Rewarding Justice	Female	369	3.149	1.021	-2.625	648	.009
	Male	281	3.361	1.027			
Procedural Justice	Female	369	3.706	.912	3.901	648	.000
	Male	281	3.422	.929			
Distributive Justice	Female	369	3.279	.900	-.704	648	.482
	Male	369	3.403	.930			
School Engagement	Female	369	3.476	.641	2.739	648	.006
	Male	281	3.333	.683			

When Table 1 is examined, the perception of rewarding ( $t_{[648]}=2.625$ ;  $p<.01$ ) and procedural ( $t_{[648]}=3.901$ ;  $p<.01$ ) justice in classroom management showed a significant difference according to gender. The perceptions of interactional ( $t_{[648]}=1.013$ ;  $p>.01$ ) and distributive ( $t_{[648]}=.704$ ;  $p>.01$ ) justice did not show significant differences according to gender. Male students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.36$ ) is more positive than female students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.14$ ). However, female students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.70$ ) is more positive than male students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.42$ ). The level of school engagement of high school students showed a significant difference according to gender ( $t_{[648]}=2.739$ ;  $p<.01$ ). Female students had higher levels of school engagement ( $X̄=3.47$ ) than male students ( $X̄=3.33$ ).

Table 2 shows the results of one-way ANOVA to determine whether high school students' perceptions of justice in classroom management and their level of engagement to school differ according to grade level.



**Table 2**  
ANOVA results of students' perceptions of justice in classroom management and their levels of school engagement according to grade levels

	Class	N	X̄	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Interactional Justice	9	218	3.56	.064	Between Groups	12.233	3	4.078			
	10	223	3.27	.059	Within Groups	576.532	646	.892			
	11	112	3.23	.086	Total	588.765	649		4.569	.004	9>10-11-12
	12	97	3.32	.110							
	Tot.	650	3.37	.037							
Rewarding Justice	9	218	3.41	.066	Between Groups	17.549	3	5.850			
	10	223	3.16	.065	Within Groups	668.913	646	1.035			
	11	112	3.31	.097	Total	686.462	649		5.649	.001	9>10-12; 11>12
	12	97	2.93	.116							
	Tot.	650	3.24	.040							
Procedural Justice	9	218	3.83	.058	Between Groups	22.276	3	7.425			
	10	223	3.44	.058	Within Groups	538.655	646	.834			
	11	112	3.40	.093	Total	560.930	649		8.905	.000	9>10-11-12
	12	97	3.52	.103							
	Tot.	650	3.58	.036							
Distributive Justice	9	218	3.47	.057	Between Groups	10.132	3	3.377			
	10	223	3.18	.060	Within Groups	550.892	646	.853			
	11	112	3.24	.093	Total	561.023	649		3.960	.008	9>10-11
	12	97	3.26	.105							
	Tot.	650	3.30	.036							
School Engagement	9	218	3.63	.042	Between Groups	15.998	3	5.333			
	10	223	3.31	.043	Within Groups	269.33	646	.417			
	11	112	3.28	.064	Total	285.33	649		12.790	.000	9>10-11-12
	12	97	3.29	.062							
	Top.	650	3.41	.026							

When Table 2 is examined, it is seen that there is a significant difference between students' perceptions of justice in classroom management according to their grade levels. According to the results of LSD test, which is used to determine the different classes of students' perceptions of justice in classroom management 9<sup>th</sup> grade students' perception of interactional justice in classroom management ( $X̄=3.56$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.27$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.23$ ), and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.32$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.41$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.16$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=2.93$ ); 11<sup>th</sup> grade students' perception of rewarding justice ( $X̄=3.23$ ) is perceived to be higher than 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.32$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.83$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.44$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.40$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.52$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of distributional justice in classroom management ( $X̄=3.47$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.18$ ) and 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.24$ ).

When Table 2 is examined, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to their grade levels ( $F=12.790$ ;  $p < .001$ ). According to the results of LSD test which was done in order to determine which classes the students? 9<sup>th</sup> grade students' school engagement levels ( $\bar{X}=3.63$ ), 10<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.31$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.28$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.29$ ) were found to be higher.

Table 3 shows the results of conducted one-way ANOVA to determine whether high school students' perceptions of justice in school administration and their level of attachment to school differ according to school type.

*Table 3*  
ANOVA results of students' justice perception in classroom management and level of school engagement according to school types

	School Type	N	$\bar{X}$	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Interactional Justice	İHHS	366	3.36	.049	Between Groups	8.484	2	4.242			
	VHS	145	3.19	.077	Within Groups	580.281	647	.897	4.730	.009	İHHL>VHS
	AHS	139	3.30	.079	Total	588.765	649				
	Tot.	650	3.37	.037							
Rewarding Justice	İHHS	366	3.37	.054	Between Groups	16.052	2	8.026			
	VHS	145	2.99	.086	Within Groups	670.409	647	1.036	7.746	.000	İHHL>VHS-AHS
	AHS	139	3.15	.077	Total	686.462	649				
	Tot.	650	3.24	.040							
Procedural Justice	İHHS	366	3.66	.048	Between Groups	6.218	2	3.109			
	VHS	145	3.41	.081	Within Groups	554.713	647	.857	3.626	.027	İHHL>VHS
	AHS	139	3.55	.073	Total	560.930	649				
	Tot.	650	3.58	.036							
Distributive Justice	İHHS	366	3.34	.050	Between Groups	2.433	2	1.217			
	VHS	145	3.18	.077	Within Groups	558.590	647	.863	1.409	.245	---
	AHS	139	3.31	.069	Total	651.013	649				
	Tot.	650	3.30	.036							
Engagement	İHHS	366	3.54	.033	Between Groups	13.955	2	6.978			
	VHS	145	3.20	.053	Within Groups	271.378	647	.419	16.635	.000	İHHL>VHS-AHS
	AHS	139	3.29	.056	Total	285.333	649				
	Tot.	650	3.41	.026							

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant difference between the students' perceptions of interaction, rewarding and procedural justice

and their engagement to school in classroom management ( $p < .001$ ). According to the results of LSD test conducted to determine which school types differ in the perception of justice in classroom management, the students' perception of interactional justice in classroom management ( $\bar{X} = 3.36$ ) is higher than that of Vocational High School ( $\bar{X} = 3.19$ ). The perception of rewarding justice in the classroom management of the students attending Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.37$ ) is higher than that of the Vocational High School students ( $\bar{X} = 2.99$ ) and Anatolian High School students ( $\bar{X} = 3.15$ ). The perceptions of procedural justice in the classroom management of the students attending the Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.66$ ) were higher than those of the Vocational High School ( $\bar{X} = 3.41$ ).

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to school types ( $p < .001$ ). According to the results of LSD test which was done in order to determine which school types the students' level of engagement to school differed, the level of school engagement of the students studying at Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.54$ ), from Anatolian Vocational High School students ( $\bar{X} = 3.20$ ) and from Anatolian High School students ( $\bar{X} = 3.29$ ) was found to be higher.

The results of the correlation analysis conducted in order to determine the relationship between high school students' perception of justice and their commitment to school are given in Table 4.

*Table 4*

*Correlation analysis results between students' perceptions of justice and classroom engagement in classroom management*

Variables		School Engagement	Academic Success
Interactional Justice	r	.318**	.213**
Rewarding Justice	r	.122**	.049
Procedural Justice	r	.316**	.199**
Distributive Justice	r	.265**	.170**
Academic Success	r	.203**	1

According to the correlation analysis given in Table 4 significant relationship is found among students' level of engagement to school and academic success ( $r = .203$ ;  $p < .01$ ), perceptions of interactional justice in classroom management ( $r = .318$ ;  $p < .01$ ), rewarding justice ( $r = .122$ ;  $p < .01$ ), procedural justice ( $r = .316$ ;  $p < .01$ ), and distributive justice ( $r = .265$ ;  $p < .01$ ). Another significant relationship is found among students' academic success and the perception of interactional justice in classroom management ( $r = .213$ ;  $p < .01$ ), transactional justice ( $r = .199$ ;  $p < .01$ ), and distributive justice ( $r = .170$ ;  $p < .01$ ). However, there is no significant relationship between academic success and rewarding justice ( $r = .049$ ;  $p > .05$ ).

Table 5 shows the results of multiple regression analysis in order to determine whether the perceptions of justice in the classroom management perceived by students predict students' level of engagement and academic success.

*Table 5*  
*Results of multiple regression analysis on whether students' perception of justice in classroom management predicted school engagement and academic achievement levels*

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		2.318	.114		20.368	.000				
Interactional	School Engagement	.108	.034	.156	3.168	.002				
Rewarding		.037	.027	.058	1.380	.168	.368	.135	25.262	.000
Procedural		.117	.034	.163	3.477	.001				
Distributive		.058	.032	.082	1.809	.071				
Constant		2.428	.105		23.208	.000				
Interactional	School Engagement	.142	.031	.204	4.549	.000	.357	.128	47.288	.000
Procedural		.141	.032	.198	4.415	.000				
Constant		2.158	.215		10.058	.000				
Interactional	Academic Success	.183	.064	.145	2.834	.005				
Rewarding		-.099	.051	-.085	-1.948	.052	.248	.062	10.598	.000
Procedural		.155	.063	.120	2.457	.014				
Distributive		.083	.061	.064	1.367	.172				
Constant		2.127	.197		10.793	.000				
Interactional	Academic Success	.186	.059	.147	3.154	.002	.233	.054	18.573	.000
Procedural		.148	.060	.115	2.453	.014				

When Table 5 is analyzed, the interactional and procedural justice dimensions, one of the sub-dimensions of perception of justice in classroom management, significantly predict students' engagement to school ( $p < .01$ ), while dimensions of rewarding and distributive justice do not significantly predict school commitment ( $p > .05$ ). Rewarding and distributive justice perceptions were excluded from the analysis because they did not predict the level of school engagement, and multiple regression analysis was re-performed. Interactional and procedural justice perceptions of high school students in classroom management together predict 13% of students' engagement to school. In other words, 13% of the total variance in students' level of school engagement is explained by their perceptions of interactional and procedural justice in classroom management. In addition, students' perceptions of interactional and procedural justice in classroom management predict 5% of their academic success. In other words, 5% of the total variance in students' academic success is explained by their perceptions of interactional and procedural justice.

Table 6 shows the results of simple regression analysis to determine whether students' engagement to school predicts their academic success.

*Table 6*  
The results of simple regression analysis of students' engagement to school predicted their academic success levels

Independent Variable	Dependent Variable.	B	Std. Mis.	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		2.026	.242		8.372	.000				
School engagement	Academic Success	.368	.070	.203	5.291	.000	.203	.041	27.990	.000

When Table 6 is examined, students' engagement to school significantly predicts their academic success ( $p < .05$ ). Students' engagement to school predicts 4% of their academic success ( $r = .203$ ;  $r^2 = .04$ ). In other words, students' engagement is explained by 4% of the total variance in the academic success of the students.

The results of the hierarchical regression analysis conducted in order to determine whether the perceptions of justice and their engagement to school predicted academic success are given in Table 7.

*Table 7*  
Multiple regression analysis results regarding whether students' perception of justice and school engagement levels predicted academic achievement levels together

Independent Variables	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		1.571	.273		5.759	.000				
Interactional		.155	.064	.123	2.410	.016				
Rewarding	Academic Success	-.108	.050	-.093	-2.148	.032	.280	.079	10.989	.000
Procedural		.126	.063	.097	1.988	.047				
Distributive		.068	.060	.053	1.131	.259				
School Engagement		.253	.074	.140	3.441	.001				
Constant		1.623	.269		6.038	.000				
Interactional		.179	.061	.142	2.940	.003				
Rewarding	Academic Success	-.101	.050	-.087	-2.025	.043	.277	.077	13.411	.000
Procedural		.140	.062	.108	2.253	.025				
School Engagement		.259	.073	.143	3.529	.000				

As can be seen in Table 7, students' perceptions of interactional, rewarding and procedural justice and school engagement levels significantly predict their academic success ( $p < .05$ ). However, as perceptions of distributive justice did not significantly predict academic achievement, multiple regression analysis was omitted, and the analysis was renewed. Interactional, rewarding, and procedural justice perceptions and engagement levels of high school students in classroom management predict 7.7% of their academic success. In other words, 7.7% of

the total variance in students' academic success is explained by students' level of interactional, rewarding and procedural justice perceptions and engagement to school in classroom management.

### **Discussion, Conclusions and Suggestions**

In this study, it was aimed to determine whether high school students' perception of justice related to classroom management and their levels of school engagement predicted their academic achievement. As a result of analysis, high school students' perception of rewarding and procedural justice in classroom management showed a significant difference according to gender. The perceptions of interactional and distributive justice do not differ significantly according to gender. Male students' perception of rewarding justice in classroom management is more positive than female students' perception of rewarding justice in classroom management. However, female students' perception of procedural justice in classroom management is more positive than male students' perception of procedural justice in classroom management. In addition, female students' level of school engagement is higher than male students' level of school engagement. According to Çelikkaya's (2008) study on 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students, there is a significant difference in terms of rewarding, procedural, interactional and distributive justice perceptions in class management in favor of female students. This study supports the studies (Arastaman, 2006; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Alpaslan, 2016; Mengi, 2011), which concluded that female students' perception of procedural justice (Nural, 2015) and distributive justice (Kepekçioğlu, 2015) is higher than male students and their engagement to school is higher than male students. The main reason why female students' engagement to school is higher than male students may be due to the meaning and importance they attach to school. While female students perceive the school as a place where they set up their future, boys can perceive the school as a place where there is always discipline and rules.

According to another result, 9<sup>th</sup> grade students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management were higher than 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades. In the study conducted by Nural (2015), it was determined that 9<sup>th</sup> grade students' perceptions of justice were higher than other grades. This study supports the fact that perception of justice differs according to class levels in classroom management. 9<sup>th</sup> grade students perceive the school and teachers fairer in class management since they are in the stage/level of getting to know and adapt to school. Grade 9 students may have evaluated their teachers' attitudes and behaviors more comfortably and positively because they do not know the school and their teachers more fully and they are not worried about the university exam. As high school students' stress, anxiety and dissatisfaction increase as the class level rises, they evaluate teachers' attitudes and behaviors more sensitively (Kayıkçı & Sayın, 2010). According to the findings, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to their class levels. 9<sup>th</sup> grade students' engagement to school is higher than other

grade levels. According to the study conducted by Turgut (2015), 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade students' level of school engagement was higher than 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students. In addition, Wang and Holcombe (2010), Schotland (2011) and Simons-Morton et al. (1999) found similar findings. This shows that as the grade level increases, the engagement to school decreases. In other words, it could be concluded that with the higher-class level, students become more acquainted with the school. And for this reason, their expectations and dissatisfaction from the school increase, and therefore their engagement to the school decreases.

According to the findings, students' perceptions of interactional, rewarding and procedural justice and their engagement to school were found to be significantly different according to school types. It was determined that the students who are studying Anatolian Imam Hatip High School had higher levels of interactional, procedural and rewarding justice perceptions and engagement to the school in the classroom management than other high school types. The results obtained are in parallel with other studies (Molinari, Sipeltini & Passini, 2013; Nural, 2015; Luyten & Dejong, 1998; Kepekcioglu, 2015) conducted on the point that students' perceptions of justice in classroom management show a significant difference according to the type of school, and other studies on the level of engagement to school show a significant difference according to the type of school (Mengi, 2011; Yilmaz, 2015). This can be explained by the religious education of the students in Imam Hatip High Schools. Religious education at Imam Hatip High Schools often reminds students of the religious value and sacredness of the school and teachers and reminds it by constantly emphasizing it. Teachers in Imam Hatip High Schools may be more sincere and more interested in students. In addition, the increase in the number of Imam Hatip High Schools in recent years, the opening of Anatolian Imam Hatip High Schools applying Science and Social Sciences program and the lack of coefficient problem in the university exam may have contributed positively to the high level of school engagement.

According to the results of the research significant relationships were determined among students' perceptions of interactional, procedural, rewarding and distributive justice and levels of their engagement to school. Likewise, school engagement levels with academic successes and perceptions of interactional, procedural and distributive justice with academic successes have significant relationships among each other. However, there was no significant relationship between rewarding justice and academic success. It was understood that the students' perceptions of interactional and procedural justice in classroom management significantly predicted their level of engagement and academic success. Perceptions of rewarding and distributive justice did not significantly predict school engagement and academic success. It was concluded that students' engagement to school significantly predicted their academic achievement. At the same time, students' perception of interactional, rewarding and procedural justice and their engagement to school together predicted their academic success significantly in classroom management perceived by students; however, it was found that perceptions of distributive justice did not predict academic success significantly. This situa-

tion can be interpreted as a fair distribution of prizes is not a factor in increasing students' academic success, but it can also be interpreted that interactional, procedural, and rewarding perception is a factor that increases academic success (Nural, 2015). According to the results of another study, students' perceptions of justice affect their academic success (Çelikkaya, 2008). This study supports the other studies which concluded that students' engagement to school significantly predicted their academic success (Alpaslan, 2016; Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Eith, 2005; Griffin, 2014; Özgök, 2013; Sarı, 2013; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). In this context, it can be stated that students' interaction with their teachers and fair behaviors in classroom management increase students' engagement to the school and consequently affect their academic success positively. To put it another way, teachers who exhibit fair attitudes and behaviors in classroom management enable students to develop positive emotions, behavior and cognition/thinking towards their school and teachers, and these positive elements support students' success in exams and increase their academic success.

Distributive and procedural justice perception is a significant predictor of the engagement of both students and teachers to school (Selvitopu & Şahin, 2013). Distributive justice in schools defined as equal distribution of grades by teachers (Deutsch, 1979). Procedural justice is defined as whether the grading process is fair or not (Nural, 2015). According to these definitions, it can be said that high school students with high perceptions of procedural justice have high levels of school engagement. Students expect their teachers to behave fairly while interacting with them (Whalen & Koerning, 2009). In particular, it can be concluded that the dimension of procedural justice which includes in-class or out-of-class rules (Chesebro, Martin & Bulson, 2004; Rawnsley, 1997; Nural, 2015) affects the behavioral engagement. However, it can also be claimed that the interactional dimension of justice reflecting the behaviors of the teacher such as mocking speech, embarrassing the student with his / her friend and leaving the student unanswered (Chory-Assad & Pausel, 2004; Nural, 2015; Rodabaugh, 1996) may affect the affective engagement of the students. According to Chory-Assad (2002), students who consider their teachers as fair are more successful than other students. Because students associate their thoughts about justice with the grades they receive within the scope of distributive justice (Wendorf & Alexander, 2005). In this regard, it is illustrated that teachers' fair behaviors and positive attitudes and school support of students in classroom management and education process have positive effect on their academic successes.

As a conclusion, research shows that interactional and procedural justice can positively affect students' engagement to the school and consequently contribute to their academic success. Rewarding and distributional justice are the least predictive dimensions of school engagement. In future research, other variables may be added that affect students' level of engagement and academic achievement. Qualitative research can be conducted to explore the students' perceptions of justice in the classroom according to the behaviors of the teachers. It may be suggested that teachers evaluate whether their behaviors in classroom management are fair and pay attention to their classroom practices.



## Türkçe Sürüm

### Giriş

Adalet, insanı insan yapan en etkili ahlaki özelliktir. Adaletin Arapça kökenine baktığımızda a-d-l kökünün doğru, dürüst ve dengeli manasına geldiği görülmektedir. Adalet kelimesinin yapılmış kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Genel itibariyle adalet, bireyin hak ve hukuk sınırlarına riayet etmesi olarak tanımlanmıştır (Töremen & Tan, 2006). Adalet kavramı, örgütsel adalet olarak ele alındığında; örgüt yapısının veya örgüt yöneticilerinin örgütte çalışan bireylere yönelik sergiledikleri davranışlar karşısında çalışanların adalet algıları ve buna bağlı olarak gösterdikleri tepkilerdir (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Örgütsel adalet temelde üç boyutta incelenir. Bu boyutlar; etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet olarak bilinmektedir (Folger, 1987). Genel olarak dağıtımsal adalet; malların eşit bir şekilde dağıtımı (Nural, 2015; Ngodo, 2008; Devonish & Greenidge, 2010; Özmen, Arbak, & Özer, 2007; Wu & Wang., 2008; Foley, Deborah & Gary, 2002), işlemsel adalet; malların dağıtımı esnasındaki süreç (Cohen-Charash & Spector, 2001; Greenberg, 1987; Schimnke, Ambrose & Noel, 1997; Beugre, 2002), etkileşimsel adalet; çalışanlar arasındaki iletişimin adaletli olması (Nural, 2015; Bies & Shapiro, 1988) olarak yorumlanmıştır. Örgütsel adaleti, okul ve sınıf yönetimi bağlamında ele aldığımızda dağıtımsal adalet, öğrencilerin performans ödevlerinin doğru ve gerçekçi şekilde değerlendirilmesi ve notların adil verilmesi; işlemsel adalet, performans ödevi değerlendirilirken değerlendirme ölçütlerinin adil olması; etkileşimsel adalet ise değerlendirme sürecinde öğrenmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin saygı ve sevgi çerçevesinde gerçekleşmesi ve öğretmenin adil davranması örnek verilebilir.

Örgütsel adaleti konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin, örgütsel adalet örgütsel verimliliği (Cremer, 2005; Zapata, vd., 2009; Acquach & Tukamushaba, 2009; Dzansi & Dzansi, 2010), işlemsel adalet örgütsel bağlılığı ve iş tatminini (Folger & Konovsky, 1989), işlemsel (Moorman, 1991) ve etkileşimsel adalet örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği (Malatesta & Byrne, 1997) sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Yine iş tatmininin (Lam vd., 2002; Liao, 2007) ve insan kaynakları sistemlerinin (Whitener, vd., 1998) işlemsel adalet ile ilişkili olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır. Farklı çalışma alanlarında adalet kavramının bir değer olarak ele alındığı (Skitka, 2002; Skitka & Muellen, 2002; De Cremer, 2002; Lippopen, Olkkonen & Myyry, 2004), turizm sektöründe örgütsel adalet ile örgütsel bağlılığı (Ekiztepe, 2011), ekonomi sektöründe birleşme ve satın almalarda örgütsel adaleti (Meyer, 2001), usul ve dağıtım adaletinin banka çalışanları üzerindeki verimlilik düzeylerine etkisini (McFarlin & Sweeney, 1992), üniversite öğrencilerinin adil öğrenme ortamına ilişkin algılarını (Liz-zio, Wilson & Hadaway, 2007), sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıklarını (Byrne & Cropanzano, 2001) ve örgütsel adaletin geçmişten günümüze tarihini (Greenberg, 1990) inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Adalet kavramının duygusal, mantıksal ve toplumsal özelliği vardır (Çeçen, 1993). Bir toplum karşılıklı adalet ilkesini gözetirse ve sorumluluklarını yerine getirirse adaletli bir toplum olur (Yılmaz, 2010). Adaletli bir toplumun en önemli kaynağı ise hiç kuşkusuz insanların karakter eğitimi aldıkları ve topluma faydalı bir birey olarak yetiştikleri eğitim yuvası olan okuldur. Okul, eğitimin amaçlarını gerçekleştiren sosyal bir sistemdir (Elkatmış, 2013). Topluma ve insanlığa katkı sağlayacak bireylerin eğitimleri okulda gerçekleşir ve bireyler toplumsal yaşamın bir parçası olur. Bu nedenle genelde okul ortamının, özelde ise etkili sınıf yönetiminin varlığı önemli bir ihtiyaçtır (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi (Çetin, 2009; Başar, 2003), öğretmenin sınıf hâkimiyeti noktasında yetkin olması (Turan & Şişman, 2018) ve öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin yapılmasıdır (Evertson & Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle sınıftaki öğrenme ortamını oluşturacak her türlü şartların sağlanmasıdır. Sınıf yönetiminin öğeleri; sınıf yönetim programının oluşturulmasıdır (Erden, 2003; Glasser, 1999). Glasser'e (1999) göre sürecin koordine edilmesi, ortamın öğretim için uygun hale getirilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve oluşabilecek sorunların çözülmesi olarak belirlenmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması, zaman yönetimi, öğrenci motivasyonu (Gündüz, 2004) ve fiziksel düzenlemeleri içeren birtakım kriterlerle öğrencilerin güdülenmesi sağlanabilir (Aydın, 2008; Karip, 2017). Bu kriterlere sahip olması gereken ise sınıf yönetiminden sorumlu olan öğretmendir (Nural, 2015). Çünkü öğretmen sınıfta sadece bilgiyi aktaran kişi değil aynı zamanda davranışlarıyla da öğrenciyi etkileyebilen kişidir. Öğretmenin sınıf içindeki olumlu davranışları öğrencileri olumlu etkilerken olumsuz davranışları da olumsuz etkiler (Terzi, 2002). Bu durum öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarının öğrenciler tarafından dikkatle incelendiği sonucunu doğurur. Çünkü öğrenci, sınıftaki en güzel analizcidir. Öğretmenlerin sınıf içindeki etkili davranışları, öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal ve davranışsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Brouwers & Tomic, 2000; Dilekmen, 2008; Şahin, 2011).

Öğretmenler sınıf yönetimi ve eğitim-öğretim süreçlerinde adaletsiz davrandığında öğrenciler üzerinde olumsuz bir algı oluşur ve öğrenciler bunu davranışlarına yansıtabilir. Örneğin, öğretmenlerin sınıf yönetiminde adaletli davranmadığı durumlarda öğrenciler saldırgan davranış sergilemekte, motivasyonu düşmekte, öğrenmeye direnç göstermekte ve sınıf içi iletişimi olumsuz etkilemektedir (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005). Sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkileşimli olmasıyla mümkündür. Öğretmen öğrenciye karşı her zaman ölçülü davranmalı, başka bir anlatımla ne çok sert ne de çok yumuşak olmalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1996). Sezer (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları öğrencilerin adalet algılarını artırmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında sağladıkları adalet, öğrencilerin sınıfın kaynaklarını eşit olarak kullanmaları (Cummings, 2000) ve diğer insanlarla ilişkilerinde adil olmaları noktasında önemli bir etken olmaktadır (Finger

& Bamford, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin eşitlik ve adalet ilkesine uygun *davranmamaları* öğrencilerde adalet algısının oluşmasına da engel olmaktadır (Sheets & Gay, 1996; Villegas & Lucas, 2002; Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). Özetle, öğrencilerdeki adalet algısı okuldaki eğitimi geliştirir (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), kendilerini okula ait hissettirir ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlar (Beugre, 2002). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş oldukları adil davranışlar, öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyebilir.

Okula bağlılık kavramı, öğrencilerin okullarına karşı besledikleri duygular olarak ele alınmaktadır. Genel olarak öğrencilerin okula bağlılıkları; eğitimle ilgili olumlu duygular hissetme, okuldaki personel ve öğrencilerle olumlu ilişkiler içerisinde olabilmek, devamsızlık yapmama, sosyal etkinliklere katılma (McNeal, 1995; Fall & Roberts, 2012), okulla alakalı çalışmalara daha fazla zaman ayırabilme, okul kurallarına uyma (Finn, 1993), fikirlerini sınıfta söyleyebilme, akademik anlamda başarılı olabilmek (Lee, 2008; Maddox & Prinz, 2003) ve öğrenmeye karşı içsel motivasyonu sağlama (Newman, 1992) özellikleri ile açıklanabilir. Okula bağlılığın birçok etkeni vardır. Doğru arkadaş seçimi, okula bağlılığın olumlu etkeni olurken, yanlış seçimler ise bireydeki saldırganlaşma, madde bağımlılığı ve yalnızlaşma gibi riskli davranışların ortaya çıkmasında olumsuz bir etken olmaktadır (Şimşek & Çöplü, 2018; Manzeske & Estell, 2009; Taş, 2017; Black vd., 2010; Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018).

Yapılan araştırmalara göre okula bağlılığın duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Robinson, 2016). Genel itibariyle davranışsal bağlılık, öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal etkinliklere katılımı gibi gözlenebilen davranışlarını (Alparslan, 2016), duyuşsal bağlılık, öğrencinin okuluna karşı olumlu veya olumsuz tepkisini (Connell & Welborn, 1991; Alparslan, 2016), bilişsel bağlılık, öğrencinin okuldaki davranışlarını niçin ve nasıl yaptığı hakkında anlayışını içerir (Newman, Wehlage & Lamborn, 1992).

Okula bağlılık, eğitimin önemli bir unsuru olduğu için birçok araştırmacı tarafından çalışmalara konu olmuştur. Okula bağlılık ile *okul iklimi* (Özdemir vd., 2010; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Pistacelli & Lee, 2011; Saufler, 2011; Wang, 2010), *sosyal destek ve özyeterlilik* (Mengi, 2011; Karababa, Oral & Dilmaç, 2018; Alparslan, 2016; Goldschmidt, 2008), *sinav kaygısı* (Onuk, 2017), *başarı düzeyleri* (Yılmaz, 2015; Wang & Holcombe, 2010; LeCroy & Krysik, 2008; Eades, 2014), *okul tükenmişliği* (Özdemir, 2015), *yaşam memnuniyeti* (Özdemir, 2013; Blum, 2005), *aile katılımı* (Erol, 2016), öğretmen davranışları (Perry, 2008; Phillips, 2013; Arias, 2013), şiddet eğilimleri (Sağlam ve İkiz, 2017), örgütsel güven (Arabikoğlu, 2016) arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının, okula bağlılık düzeylerinin ve akademik başarılarının birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı

olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri birlikte, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

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

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algıları, okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek ve lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amaçlandığından nicel araştırma modellerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişime yönelim veya örüntüsünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel modeldir (Creswell, 2017).

### *Evren ve Örneklem*

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Sancaktepe, Çekmeköy ve Sultanbeyli İlçelerinde bulunan Anadolu Lisesi (AL), Anadolu Meslek Lisesi (AML) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde (AİHL) eğitim gören öğrenciler; örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla ulaşılan 650 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi; evrenin homojen gruplara ayrılarak tabakalardan seçilen örneklerin birleştirilmesiyle oluşturulan yöntemdir (Kılıç, 2013).

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 369'u kız (%56.8) ve 281'i (%43.2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 218'i 9. sınıfa (%33.5), 223'ü

10. sınıfa (%34.3), 112'si 11. sınıfa (%17.2) ve 97'si 12. sınıfa devam etmektedir. Katılımcı öğrencilerin 366'sı Anadolu İmam Hatip Lisesinde (%56.3), 145'i Anadolu Meslek Lisesinde (%22.3) ve 139'u Anadolu Lisesinde (%21.4) öğrenim görmektedir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.

*Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği:* Araştırmada, öğrencilerin sınıf yönetiminde algıladıkları adalet algısını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Nural (2015) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert türünde geliştirilmiştir. Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği 16 maddeden oluşmaktadır ve dört alt boyuta sahiptir. Ölçek maddelerinden 1-2-3-4-5 Etkileşimsel Adalet Boyutunu, 6-7-8 Ödüllendirme Adaleti Boyutunu, 9-10-11-12 İşlemsel Adalet Boyutunu ve 13-14-15-16 Dağıtımsal Adalet Boyutunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ( $\chi^2/df=2.404$ ; GFI=.930; AGFI=.903; SRMR=.048; RMSEA=.060) ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Etkileşimsel adalet güvenilirlik katsayısı 0.793; ödüllendirme adaleti 0.790; işlemsel adalet 0.735; dağıtımsal adalet 0.694 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0.875 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2012).

*Okula Bağlılık Ölçeği:* Araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını ölçmek amacıyla Fredricks vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Çengel, Totan ve Çoğmen (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Bağlılık Ölçeği (School Engagement Scale) kullanılmıştır. Ölçek, “Çok doğru (5), Çoğu zaman doğru (4), Bazen doğru (3), Arada sırada doğru (2), Hiç doğru değil (1)” olmak üzere beşli likert türünde geliştirilmiştir. Ölçekte 3’ü ters madde olmak üzere toplamda 19 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Ters maddeler (6-11-18) çevrilerek toplam puan alınmaktadır. Alınan yüksek puanlar okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğuna alınan düşük puanlar ise okula bağlılık düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları; davranışsal boyut (1-11-6-9-3), duyuşsal boyut (7-16-4-14-12-18) ve bilişsel boyut (2-5-8-10-13-15-17-19) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ( $\chi^2/df=2.524$ ; GFI=.921; AGFI=.893; SRMR=.066; RMSEA=.062) ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Ölçeğin bu çalışmada genel güvenilirlik katsayısı 0.836 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2012).

*Akademik Başarı:* Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, yıl sonu not ortalamaları olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin yılsonu not ortalamaları okul idaresi tarafından temin edilmiştir. Öğrencilerin yılsonu notları Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2017) belirlediği 100’lü not sistemine (0-49.99=Geçmez;

50.00-59.99=Geçer; 60.00-69.99=Orta; 70.00-84.99=İyi; 85.00-100=Pekiyi) göre değerlendirilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Çalışma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” ve “Okula Bağlılık Ölçeği” 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınmış ve gizlilik ilkesi doğrultusunda kişisel bilgilerin kimseye verilmeyeceği açıklanarak öğrencilerin güveni sağlanmaya çalışılmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. SPSS paket programı yardımıyla lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ve okula bağlılık düzeylerinin öğrencilerin sınıf seviyelerine ve eğitim gördükleri okul türlerine göre farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için one-way ANOVA; öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için *t-testi*; lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için korelasyon analizi; lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılıkları düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

## **Bulgular**

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1*

*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	X̄	SD	t test		
					t	df	p
Etkileşimsel Adalet	Kız	369	3.403	.930	1.013	648	.311
	Erkek	281	3.327	.980			
Ödüllendirme Adaleti	Kız	369	3.149	1.021	-2.625	648	.009
	Erkek	281	3.361	1.027			
İşlemsel Adalet	Kız	369	3.706	.912	3.901	648	.000
	Erkek	281	3.422	.929			
Dağıtımsal Adalet	Kız	369	3.279	.900	-.704	648	.482
	Erkek	369	3.403	.930			
Okula Bağlılık	Kız	369	3.476	.641	2.739	648	.006
	Erkek	281	3.333	.683			

Tablo 1 incelendiğinde lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme ( $t_{[648]}=2.625$ ;  $p<.01$ ) ve işlemsel ( $t_{[648]}=3.901$ ;  $p<.01$ ) adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; etkileşimsel ( $t_{[648]}=1.013$ ;  $p>.01$ ) ve dağıtımsal ( $t_{[648]}=.704$ ;  $p>.01$ ) adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $X=3.36$ ), kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algılarından ( $X=3.14$ ) daha olumludur. Ancak kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $X=3.70$ ), erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algılarından ( $X=3.42$ ) daha olumludur. Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{[648]}=2.739$ ;  $p<.01$ ). Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ( $X=3.47$ ), erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden ( $X=3.33$ ) daha yüksektir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin sınıf kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin sınıf kademelerine göre ANOVA sonuçları

Boyut	Sınıf	N	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Etkileşimsel Adalet	9	218	3.56	.064	G. Arası	12.233	3	4.078			
	10	223	3.27	.059	G. İçi	576.532	646	.892	4.569	.004	9>10-11-12
	11	112	3.23	.086	Toplam	588.765	649				
	12	97	3.32	.110							
	Top.	650	3.37	.037							
Ödüllendirme Adaleti	9	218	3.41	.066	G. Arası	17.549	3	5.850			
	10	223	3.16	.065	G. İçi	668.913	646	1.035	5.649	.001	9>10-12; 11>12
	11	112	3.31	.097	Toplam	686.462	649				
	12	97	2.93	.116							
	Top.	650	3.24	.040							
İşlemsel Adalet	9	218	3.83	.058	G. Arası	22.276	3	7.425			
	10	223	3.44	.058	G. İçi	538.655	646	.834	8.905	.000	9>10-11-12
	11	112	3.40	.093	Toplam	560.930	649				
	12	97	3.52	.103							
	Top.	650	3.58	.036							
Dağıtımsal Adalet	9	218	3.47	.057	G. Arası	10.132	3	3.377			
	10	223	3.18	.060	G. İçi	550.892	646	.853	3.960	.008	9>10-11
	11	112	3.24	.093	Toplam	561.023	649				
	12	97	3.26	.105							
	Top.	650	3.30	.036							
Okula Bağlılık	9	218	3.63	.042	G. Arası	15.998	3	5.333	12.790	.000	
	10	223	3.31	.043	G. İçi	269.335	646	.417			9>10-11-12
	11	112	3.28	.064	Toplam	285.333	649				
	12	97	3.29	.062							
	Top.	650	3.41	.026							

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algıları arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının hangi sınıflar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel adalet algıları ( $\bar{X}=3.56$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.27$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.23$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.32$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $\bar{X}=3.41$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.16$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=2.93$ ); 11. sınıf öğrencilerinin ödüllendirme adalet algıları ( $\bar{X}=3.23$ ), 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.32$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $\bar{X}=3.83$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.44$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.40$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.52$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki dağıtımsal adalet algıları ( $\bar{X}=3.47$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.18$ ) ve 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.24$ ) daha yüksektir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=12.790$ ;  $p<.001$ ). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin hangi sınıflar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ( $\bar{X}=3.63$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.31$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.28$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türlerine göre ANOVA sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Etkileşimsel Adalet	İHL	366	3.36	.049	G. Arası	8.484	2	4.242	4.730	.009	İHL>ML;
	ML	145	3.19	.077	G. İçi	580.281	647	.897			
	AL	139	3.30	.079	Toplam	588.765	649				
	Top.	650	3.37	.037							
Ödüllendirme Adaleti	İHL	366	3.37	.054	G. Arası	16.052	2	8.026	7.746	.000	İHL>ML-AL
	ML	145	2.99	.086	G. İçi	670.409	647	1.036			
	AL	139	3.15	.077	Toplam	686.462	649				
	Top.	650	3.24	.040							
İşlemsel Adalet	İHL	366	3.66	.048	G. Arası	6.218	2	3.109	3.626	.027	İHL>ML
	ML	145	3.41	.081	G. İçi	554.713	647	.857			
	AL	139	3.55	.073	Toplam	560.930	649				
	Top.	650	3.58	.036							



Tablo 3

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türlerine göre ANOVA sonuçları (Devamı)

Boyut	Okul Türü	N	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Dağıtimsal Adalet	İHL	366	3.34	.050	G. Arası	2.433	2	1.217	1.409	.245	---
	ML	145	3.18	.077	G. İçi	558.590	647	.863			
	AL	139	3.31	.069	Toplam	651.013	649				
	Top.	650	3.30	.036							
Okula Bağlılık	İHL	366	3.54	.033	G. Arası	13.955	2	6.978	16.635	.000	İHL>ML-AL
	ML	145	3.20	.053	G. İçi	271.378	647	.419			
	AL	139	3.29	.056	Toplam	285.333	649				
	Top.	650	3.41	.026							

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ).

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının hangi okul türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel adalet algıları ( $X̄=3.36$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=3.19$ ); Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $X̄=3.37$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=2.99$ ) ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.15$ ); Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $X̄=3.66$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=3.41$ ) daha yüksektir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin hangi okul türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ( $X̄=3.54$ ), Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.20$ ) ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**  
*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet alguları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler		Okula Bağlılık Toplam	Akademik Başarı
Etkileşimsel Adalet	r	.318**	.213**
Ödüllendirme Adaleti	r	.122**	.049
İşlemsel Adalet	r	.316**	.199**
Dağıtım sal Adalet	r	.265**	.170**
Akademik Başarı	r	.203**	1

\*p<.05; \*\*p<.01; N=650

Tablo 4’te verilen korelasyon analizine göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları (r=.203; p<01), sınıf yönetiminde etkileşimsel adalet alguları (r=.318; p<.01), ödüllendirme adaleti (r=.122; p<.01), işlemsel adalet (r=.316; p<.01) ve dağıtım sal adalet (r=.265; p<.01) arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf yönetiminde etkileşimsel adalet alguları (r=.213; p<.01), işlemsel adalet (r=.199; p<.01) ve dağıtım sal adalet (r=.170; p<.01) arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak akademik başarı ile ödüllendirme adaleti arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=.049; p>.05).

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde adalet algılarının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algularının, okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		2.318	.114		20.368	.000				
Etkileşimsel	Okula Bağlılık	.108	.034	.156	3.168	.002				
Ödüllendirme		.037	.027	.058	1.380	.168	.368	.135	25.262	.000
İşlemsel		.117	.034	.163	3.477	.001				
Dağıtım sal		.058	.032	.082	1.809	.071				
Sabit		2.428	.105		23.208	.000				
Etkileşimsel	Okula Bağlılık	.142	.031	.204	4.549	.000	.357	.128	47.288	.000
İşlemsel		.141	.032	.198	4.415	.000				
Sabit		2.158	.215		10.058	.000				
Etkileşimsel	Akademik başarı	.183	.064	.145	2.834	.005				
Ödüllendirme		-.099	.051	-.085	-1.948	.052	.248	.062	10.598	.000
İşlemsel		.155	.063	.120	2.457	.014				
Dağıtım sal		.083	.061	.064	1.367	.172				

Tablo 5

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının, okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları (Devamı)

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		2.127	.197		10.793	.000				
Etkileşimsel	Akademik başarı	.186	.059	.147	3.154	.002	.233	.054	18.573	.000
İşlemsel		.148	.060	.115	2.453	.014				

Tablo 5 incelendiğinde sınıf yönetiminde adalet algısının alt boyutlarından etkileşimsel ile işlemsel adalet boyutları, öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordarken ( $p < .01$ ); ödüllendirme ve dağıtımsal adalet boyutları okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $p > .05$ ). Ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algıları okula bağlılık düzeylerini yordadığından analizden çıkarılmış, çoklu regresyon analizi yeniden yapılmıştır. Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları birlikte, öğrencilerin okula bağlılıklarının %13'ünü yordamaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerindeki toplam varyansın %13'ünü öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları açıklamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları, akademik başarılarının %5'ini yordamaktadır. Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %5'ini etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	Akademik	2.026	.242		8.372	.000				
Okula bağlılık	Başarı	.368	.070	.203	5.291	.000	.203	.041	27.990	.000

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p < .05$ ). Öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarılarının %4'ünü yordamaktadır ( $r = .203$ ;  $r^2 = .04$ ). Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %4'ünü öğrencilerin bağlılıkları açıklamaktadır.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde adalet algıları ile okula bağlılıklarının, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin sınıf yönetiminde adalet algısı ile okul bağlılık düzeyleri birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		1.571	.273		5.759	.000				
Etkileşimsel		.155	.064	.123	2.410	.016				
Ödüllendirme	Akademik başarı	-.108	.050	-.093	-2.148	.032	.280	.079	10.989	.000
İşlemsel		.126	.063	.097	1.988	.047				
Dağıtımsal		.068	.060	.053	1.131	.259				
Okula Bağlılık		.253	.074	.140	3.441	.001				
Sabit		1.623	.269		6.038	.000				
Etkileşimsel		.179	.061	.142	2.940	.003				
Ödüllendirme	Akademik başarı	-.101	.050	-.087	-2.025	.043	.277	.077	13.411	.000
İşlemsel		.140	.062	.108	2.253	.025				
Okula Bağlılık		.259	.073	.143	3.529	.000				

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p < .05$ ). Ancak dağıtımsal adalet algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamadığından çoklu regresyon analizinden çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarının %7.7’sini yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %7.7’sini öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri açıklamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin adalet algıları ile okula bağlılık düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları, kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algılarından daha olumludur. Ancak kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları, erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algılarından daha olumludur. Ayrıca kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden daha yüksektir. Çelikkaya’nın (2008) ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre sınıf yönetiminde ödüllendirme, işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algılarında kız öğrencile-

rin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucu, kız öğrencilerin sınıf yönetiminde işlemsel adalet (Nural, 2015) ve dağıtımsal adalet (Kepekçioğlu, 2015) algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaları ve kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaları (Arastaman, 2006; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Alpaslan, 2016; Mengi, 2011) destekler niteliktedir. Kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilerden yüksek olmasının temel nedeni kız ve erkek öğrencilerin okula yükledikleri anlam ve verdikleri önemden kaynaklanabilir. Kız öğrencileri okulu, geleceklerini kurdukları bir yer olarak algılayan, erkekler ise okulu sürekli disiplin ve kuralların olduğu yer olarak algılayabilir.

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuca göre 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algılarının 10., 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nural (2015) tarafından yapılan araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin adalet algılarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma sınıf yönetiminde adalet algısının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini destekler niteliktedir. 9. sınıf öğrencileri okulu ve öğretmenlerini tanıma ve okula uyum sağlamaya aşamasında/seviyesinde olduklarından öğretmenlerinin sınıf yönetiminde daha adaletli algılamaktadırlar. 9. Sınıf öğrenciler okulu ve öğretmenlerini daha tam olarak tanımadıkları ve üniversite sınavının kaygısından uzak oldukları için öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını değerlendirirken daha rahat ve olumlu değerlendirmiş olabilirler. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe stresleri, kaygıları ve memnuniyetsizlikleri arttığından öğretmenlerin tutum ve davranışlarını daha duyarlı değerlendirmektedirler (Kayıkçı ve Sayın, 2010). Bulgulara göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksektir. Turgut'un (2015) yaptığı araştırmaya göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Wang ve Holcombe, (2010), Schotland (2011) ve Simons-Morton ve arkadaşları da (1999) benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum sınıf seviyesi arttıkça okula bağlılığın azaldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe okulu daha iyi tanıdığı, okuldan beklentilerinin ve memnuniyetsizlerinin arttığı ve bu nedenle okula bağlılıklarının azaldığı söylenebilir.

Bulgulara göre öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ve okula bağlılık, okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, işlemsel ve ödüllendirme adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği noktasında yapılan diğer çalışmalarla (Molinari, Sipeltini & Passini, 2013; Nural, 2015; Luyten & Dejong, 1998; Kepekçioğlu, 2015) ve okula bağlılık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği noktasında yapılan diğer çalışmalarla (Mengi, 2011; Yılmaz, 2015) paralellik göstermektedir. Bu durum İmam Hatip Liselerinde öğrencilerin aldıkları dini eğitim ile açıklanabilir. İmam Hatip Liselerinde verilen dini eğitim, okulun ve öğretmenlerin

dini açıdan değerini ve kutsallığını öğrencilere sıklıkla hatırlatmakta ve sürekli ön plana çıkararak vurgulamaktadır. İmama hatip Liselerindeki öğretmenler öğrencilere samimi ve daha fazla ilgi gösteriyor olabilirler. Ayrıca son yıllarda İmam Hatip Liselerinin sayısının artması, Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılması ve üniversite sınavındaki katsayı sorunun olmaması okula bağlılık düzeylerinin yüksek olmasına olumlu katkı sağlamış olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin etkileşimsel, işlemsel, ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri; okul bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları etkileşimsel, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ile akademik başarıları; arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ancak ödüllendirme adaleti ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algılarının okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; ancak dağıtımsal adalet algılarının akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Bu durum ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada bir etken olmadığı, ancak etkileşimsel, işlemsel ve ödüllendirme adalet algısının akademik başarılarını artıran bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir (Nural, 2015). Yine başka bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin adalet algıları akademik başarılarını etkilemektedir (Çelikkaya, 2008). Bu araştırma, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşan diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Alpaslan, 2016; Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Eith, 2005; Griffin, 2014; Özgök, 2013; Sarı, 2013; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimi ve sınıf yönetimindeki adil davranışlar, öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı ve buna bağlı olarak da akademik başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle sınıf yönetiminde adil tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenler öğrencilerin okula ve öğretmenlerine yönelik olumlu duygu, davranış ve düşünce geliştirmesini sağlayabilir ve bu olumlu unsurlar öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını ve akademik başarılarının artmasını destekleyebilir.

Dağıtımsal ve işlemsel adalet algısı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır (Selvitopu & Şahin, 2013). Okullardaki dağıtımsal adalet; öğretmenlerin notları eşit bir şekilde dağıtması olarak tanımlanırken (Deutsch, 1979); işlemsel adalet, not verme sürecinin adil olup olmadığı (Nural, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sonuca göre işlemsel adalet algısı yüksek olan lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri de yüksektir denilebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle etkileşim halindeyken adil davranmalarını beklemektedirler (Whalen & Koerning, 2009). Özellikle öğretmenlerin, sınıf içindeki ders planlama süreci, dersin takibi sırasındaki tutarlılık ve program-

lama sürecindeki sınıf içi veya sınıf dışı kuralları içeren işlemsel adalet boyutunun (Chesebro, Martin & Bulson, 2004; Rawnsley, 1997; Nural, 2015) davranışsal bağlılığı; öğretmenin alaycı konuşması, öğrenciyi arkadaşının yanında utandırması, öğrencinin sorularını cevapsız bırakması gibi davranışlarını yansıtan etkileşimsel adalet boyutunun (Chory-Assad & Pausel, 2004; Nural, 2015; Rodabaugh, 1996) öğrencilerin duyuşsal bağlılığı etkileyebileceği söylenebilir. Chory-Assad'a (2002) göre öğretmenlerini adil olarak gören öğrencilerin akademik başarıları diğer öğrencilere göre daha fazladır. Çünkü öğrenciler adaletle ilgili düşüncelerini dağıtımsal adalet kapsamında aldıkları notlarla ilişkilendirirler (Wendorf & Alexander, 2005). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere adil davranışlar göstermesi ve pozitif tutumları ile okul desteği öğrencilerin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak olumlu bağ kurması (okula bağlılıkları) akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmalar etkileşimsel ve işlemsel adaletin öğrencinin okula bağlılığını olumlu yönde etkileyebildiğini ve buna bağlı olarak da akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Ödüllendirme ve dağıtımsal adalet boyutunun okula bağlılığı en az yordayıcı boyut olduğu dikkat çekmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen başka değişkenler eklenebilir. Öğrencilerin sınıf içindeki adalet algılarının öğretmenlerin hangi davranışlarına göre oluştuğunu keşfedici nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimindeki davranışlarının adaletli olup olmadığını değerlendirmesi ve sınıf içi uygulamalarına dikkat etmesi önerilebilir.

## References/Kaynaklar

- Acquaah, M. & Tukamushaba E. K. (2009). Human factor, organizational justice and perceived organizational effectiveness: An empirical analysis from Ghana and Uganda. *International Academy of African Business and Development (IAABD) Peer-Reviewed Proceedings of the 10th Annual International Conference: Makerere*, 359-368.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Examination of self-esteem and school engagement levels of adolescents whose parents are divorced] (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınsoy, F. ve Karakaya Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri [Sense of school belonging in high school adolescents: relationships with hopelessness and loneliness]. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Arabikoğlu, S. N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamalarını değerlendirmeleriyle örgüte güven ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Preschool teachers' evaluation of the leadership practices of the administrators and examining the levels of trust and commitment to the organization] (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* [The opinions of students, teachers and administrators in Ankara province in relation to freshman high school students' school engagement] (Unpublished Master Thesis). Ankara University Institute of Educational Sciences, Ankara. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Arias, S. J. (2013). *Exploring the relationship between attachment, perceived teacher support and school engagement in truant and non-truant students* (Doctoral Dissertation). Biola University, California
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi* [Classroom management] (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* [Classroom Management] (10. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Beugre, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: an African perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Bies, R. J. & Shapiro, D. L. (1988). Voice and justification: their influence on procedural fairness judgements. *Academy of Management Journal*, 31(3), 676-685.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S. & Rohrbach, A. L. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5).
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*. Baltimore, Maryland.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. & Slap, W. (2000). GB school disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metodları* [General learning methods]. İstanbul: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd.şti.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* [Manual of data analysis for social sciences] (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cropanzano (Eds.). *Justice in the workplace: From theory to practice*, 2, 3-26. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chesebro, J. L., Martin, M. M. & Bulson, A. (2004). Further examining the nature and benefits of clear teaching: the relationships between teacher clarity, feedback to students and student perceptions of fairness. *In Annual Meeting of the Eastern Communication Association*, Boston, MA.
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.
- 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.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self- system processes. In Gunnar, M. R. and Sroufe, L. A., Eds. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 43-77.
- Cremer D. D. (2005). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4-13.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184.



- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research]. İstanbul: Edam.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. USA: ASCD Publication.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet kavramı [Concept of justice]* (2. Baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çelikkaya, T. (2008). *Justice in the school practices: 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students' perceptions of their school experiences* (Master Thesis). The Educational Sciences of Middle East Technical University.
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [Adaptation of school engagement scale to Turkish]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi* [Examination of the behaviors of faculty members working in education faculties related to classroom management] (Doktora Tezi-PhD Dissertation). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- De Cremer, D. (2002). The self-relevant implications of distribution rules: When self-esteem and acceptance are influenced by violations of equity rule. *Social Justice Research*, 15(4), 327-339.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice, some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391-401.
- Devonish, D. & Greenidge, D. (2010). The effect of organizational justice on contextual performance, counterproductive work behaviors, and task performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 75-86.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik [Effective teaching for effective education]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dzansi, D. Y. & Dzansi, L. W. (2010). Understanding the impact of human resource management practices on municipal service delivery in south africa: An organizational justice approach. *African Journal of Business Management*, 4(6), 995-1005.
- Eades, M. P. (2014). *Social support, school engagement, and academic achievement in a sample of African American male high school students* (Doctoral Dissertation). The University of North Carolina. ABD
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Ekiztepe, B. (2011). *Konaklama işletmelerinde etik iklimi, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi* [The relationship between ethical climate, organizational justice and organizational commitment in accommodation establishments] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Elkatmış, M. (2013). Geleceğin okullarına dair bir perspektif [A perspective on the schools of the future]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 383-396.
- Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi* [Classroom management]. İstanbul: Alkım Yayın Evi.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki* [Relationship between shared leadership, family participation and school engagement] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3- 15. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Finn, J. D. (1993). Student engagement and student at risk. *Washington, DC: National Center for Education Statistics*.
- Foley, S., Deborah L. K. & Gary N. P. (2002). The perceived glass ceiling and justice perceptions: An investigation of hispanic law associates. *Journal of Management*, 28(4), 471-496.
- Folger, R. (1987). Distributive and Procedural Justice in the Workplace. *Social Justice Research*, 1(2), 143-159.
- Folger, R. G. & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reaction to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- 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, 59-109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?. Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, 305-321. New York: Springer Science + Business Media.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (Çev. Ulas Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement* (Doctoral Dissertation). Boston College. ABD
- Greenberg, J. (1987). Taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Griffin, C. B. (2014). *School racial climate and the academic achievement of African American high school students: The mediating role of school engagement* (Doctoral dissertation). University of South Carolina, Chapel Hill.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi [Education, school, and classroom management]*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü [The role of perceived social support and value in predicting school engagement in secondary school students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri [Satisfaction levels of secondary school students from their schools]. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 207-224.
- Kepekçioğlu, E. S. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki* [The Relationship Between University Students' Perceptions of Credibility of Faculty Members and Perception of Justice in the Classroom] (Yayınlanmamış Doktora Tezi-Unpublished PhD Dissertation). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri [Sampling methods]. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. DOI: 10.5455/jmood.20130325011730.
- Küçükçene, M. ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme [A review on the importance and necessity of justice in educational administration]. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.

- Lam, S. S. K., Schaubroeck, J. & Aryee, S. (2002). Relationship between organizational justice and employee work outcomes: A cross-national study. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 1–18.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children Schools*, 30(4).
- Lee, J. S. (2008). *School socialization style, student engagement and academic performance* (Doctoral Dissertation). University of North Carolina, Chapel Hill.
- Liao, Y. (2007). The impact of organizational justice on independent sales peoples' intent to stay. *Australian and New Zealand Marketing Academy (ANZMAC) Conference*, 266–275. New Zealand.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 7(74).
- Lippopen, J., Olkkonen, M. A. & Myyry, L. (2004). Personal value orientation as a moderator in the relationship between perceived organizational justice and its hypothesized consequences. *Social Justice Research*, 17(3), September, 275-292.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195–213.
- Luyten, J. W. & De Jong, R. (1998). Parallel classes: Differences and similarities, teacher effects and school effects in secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 437-473.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Malatesta, R. M. & Byrne, Z. S. (1997). The impact of formal and interactional procedures on organizational outcomes. *Paper Presented at the 12<sup>th</sup> Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. St. Louis. MO.
- Manzeske, D. P. & Estell, D. P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084- 1097.
- McFarlin, D. B. & Sweeney P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637.
- McNeal, R. B., (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği [Regulation on secondary schools]*. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [The relationship between social support and self-efficacy levels of 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students with their commitment to school] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyer, C. B. (2001). Allocation processes in mergers and acquisitions: An organizational justice perspective. *British Journal of Management*, 12, 47-66.
- 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(1), 58-76.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organisational justice and organisational citizenship behaviours: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal Applied Psychology*, 76(6), 845–855.

- Newmann, F. (1992). *Higher order thinking and prospects for classroom thoughtfulness student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- 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 Schools*, 11-39. New York: Teachers College Press.
- Ngodo, O. E. (2008). Procedural justice and trust: The link in the transformational leadership – organizational outcomes relationship. *International Journal of Leadership Studies*, 4(1), 82–100.
- Nural, B. (2015). *Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algıları* [High school students' perception of justice in classroom management] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi* [The effect of personality traits on test anxiety and attachment styles in adolescents] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi [Examining the variables that predict the perceptions of primary school students about school climate]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, Y. & Koruklu, N. (2013). Parental attachment, school attachment and life satisfaction in early adolescence. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü [School burnout among secondary school students: Homework, school engagement and the role of academic motivation]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özgenel, M., Çalışkan Yılmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (78).
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Investigation of sense of belonging to school, level of commitment to friends and perception of empathic classroom atmosphere among secondary school students] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Özmen, Ö. N. T., Arbak Y. ve Özer P. S. (2007). Adalet verilen değer adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma [A study on the question of the effect of the value given to justice on the perceptions of justice]. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17–33.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.
- Perry, L. J. (2008). *Student-teacher relationships: The impact of students' relationships with teacher on student school engagement, academic competence and behavior* (Doctoral Dissertation). Syracuse University, New York.
- Phillips, S. H. (2013). *The relationship between teacher behavior and student engagement among black, white, and Latino students attending one urban high school* (Doctoral Dissertation). Brandeis University, Massachusetts.
- Pistacelli, J. & Lee, C. (2011). State policies on school climate and bully prevention efforts: Challenges and opportunities for deepening state policy support for safe and civil schools. *National School Climate Center*. New York.

- Rawnsley, D. G. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behavior and student outcomes in secondary mathematics classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Curtin University, Sydney.
- Robinson, M. O. (2016). *An investigation of behavioral, emotional, and cognitive engagement as predictors of the intent to drop out of school for eleventh- and twelfth-grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Regent University, London.
- Rodabaugh, R. C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 37-45.
- Sağlam, A. ve İkiz, E. F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between violent tendencies and engagement levels of secondary school students]. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu [Belonging emotion of high-school students]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Saufler, C. (2011). *School climate, the brain and connection to school*. <http://fhtml5.com/fsml/ugan>
- Schimnke, M., Ambrose, M. L. & Noel T. W. (1997). The effect of ethical framework on perception of organizational justice. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1190-1207.
- Schotland, M. (2011). *Profiles of perceived school climate: The impact on development for urban youth* (Doctoral dissertation). New York University, New York.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [The relationship between secondary school teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment]. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme [The effects of teachers' classroom management attitudes on students' development: A phenomenological analysis]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Sheets, R. H. & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84-94.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Skitka, L. J. & Mullen, E. (2002). Understanding judgments of fairness in a real-world political context: A test of the value protection model of justice reasoning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1419 – 1429.
- Skitka, L. J. (2002). Do the means always justify the ends or do the ends sometimes justify the means? A value protection model of justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 588 -597.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları [Effective teacher behaviors according to teacher perceptions]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği [A research for teachers in determining the relationship between organizational justice and organizational commitment: Bayat case]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between high school students' showing risky behaviors and levels of engagement to school]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.

- Tan, Ç. ve Töremen, F. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme [Justice in educational organizations: A conceptual analysis]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-71.
- Taş, İ. (2017). Relationship between internet addiction, gaming addiction and school engagement among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2304-2311.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları [Effective teacher behaviors in terms of classroom management]. *MEB Dergisi*, 155-156.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2018). *Sınıf yönetimi* [Classroom management]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Examination of psychological well-being of adolescents in terms of important life events, perceived social support and school engagement] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi [Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi]. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(3), 97-120.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T. (2010). *School climate support for student engagement during adolescence* (Doctoral Dissertation). Harvard University. Massachusetts.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wendorf, C. A. & Alexander, S. (2005). The influence of individual-and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 190-206.
- Whalen, D. J. & Koerning, S. K. (2009). Maintaining fairness when a student goes foul of classroom rules: A procedural, justice model. *Marketing Education Review*, 19(2), 27-47.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Wu, X. & Wang, C. (2008). The impact of organizational justice on employees' pay satisfaction, work attitudes and performance in Chinese hotels. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 7(2), 181-195.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* [The effect of school engagement on achievement levels of secondary school students] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zapata, P. C. P., Colquitt, J. A., Scott, B. A. & Livingston, B. (2009). Procedural justice, interactional justice and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 93-105.