



The Effect of Power Sources Used by Lecturers in Class Management on The Pre-Service Teachers' Perceptions of Fairness Regarding Their Learning Environment *

Tuğba HOŞGÖRÜR**^a, Yılmaz İlker YORULMAZ^a

^a Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye



Article Info

DOI:

Article history:

Received 27 June 2016

Revised 25 July 2016

Accepted 27 July 2016

Keywords:

Organizational justice,

Organizational power,

Power sources,

Lecturers.

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of the power sources used by lecturers in class management on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. The sample of the study, which was designed in the correlational survey model, consists of 455 pre-service teachers studying at Muğla Sıtkı Koçman University. The data were collected through the application of the 'Fair Learning Environment Scale' and the 'Lecturers' Power Sources Scale'. In the analysis of the data, descriptive statistics, *t*-test, ANOVA and multiple regression analysis was used. Based on the findings, it was seen that pre-service teachers perceive their learning environment as a medium level of fair in general and they think the lecturers use legitimate power the most. Pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments and the power sources used by their lecturers do not significantly differ according to *gender* variable but they do differ according to class and department variables. The power sources used by lecturers explain 57% of the total variance of the respectful partnership dimension and 46% of the total variance of the systemic fairness dimension of the fair learning environment. The use of personal power and information power by the lecturers leads to an increase in pre-service teachers' perceptions of fairness and the use of coercive power leads their fairness expectations to decrease.

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarına Yönelik Adalet Algılarına Etkisi

Makale Bilgisi

DOI:

Makale geçmişi:

Geliş 27 Haziran 2016

Düzeltilme 25 Temmuz 2016

Kabul 27 Temmuz 2016

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel adalet,

Örgütsel güç,

Güç kaynakları,

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim gören 455 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, *t*-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını genel olarak orta düzeyde adil olarak algıladıkları ve öğretim elemanlarının en fazla yasal güce başvurdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algıları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç

* This article is the extended version of an abstract presented orally at the 3rd International Eurasian Educational Research Congress held at Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Turkey on 31 May - 03 June, 2016.

** Autor: t.hosgorur@gmail.com

Öğretim elemanları.

kaynaklarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet değişkeni açısından değişmemekle birlikte, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılaştığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun toplam varyansının %57'sini, adil kurumsal işleyiş boyutunun toplam varyansının %46'sını açıklamaktadır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kişisel güç ve bilgi gücü kaynaklarını kullanmaları, öğretmen adaylarının öğrenme ortamına yönelik adalet algılarını artırmakta; zorlayıcı güce başvurmaları adalet algılarını azaltmaktadır.

Introduction

The concept of justice is generally described as the existence of a rapport between the rights of an individual and the rights of others, and also as the condition of appropriateness for fairness and rights (Cevizci, 1996, p. 11). When justice is mentioned in an organisational environment, the evaluations of individuals working in organisations regarding the convenience of administrators' behaviours and applications with ethics and moral values constitutes the framework (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007, p. 35). Individuals' perceptions of organisational justice are associated with their system of values (Enoksen & Sandal, 2015). With regards to this, organisational justice refers to the personal opinions of individuals regarding the appropriateness of situations individuals are exposed to, with the moral values. In this regard, an administrator's attempts to be fair require him to evaluate his behaviours and applications in terms of employees' points of view (Cropanzano et al., 2007, p. 35). Besides, it is considered that one of the factors which form the viewpoints of individuals towards justice is that from which sources the administrators take their powers in interactions with their employees.

Organisational Justice

In the related literature, the concept of organisational justice is identified with terms such as distributive justice which depends on the assumption of equality in distributing the revenue, reward or opportunities, procedural justice which emphasises that the decisions of administrators should not change according to individuals, time or environment, and interactional justice which stands for the fact that the relationships with employees should be carried out in an equality framework (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005). In terms of distributive justice, Lawler (1977) states that seeking equality in performance evaluation, rewarding and the allocation of the resources in organisations positively affect individuals' perception of fairness, which ensures that they have higher job satisfaction and their organisational effectiveness increases accordingly. As for procedural justice, it takes place through the unbiased and impartial behaviours of administrators and their objective decisions within the frame of ethical principles (Leventhal, Karuza, & Fry, 1980). Besides, the factors such as treating the individuals gently and respectfully in organisations, communicating with them honestly and sincerely, and making the required explanations regarding the decisions taken are asserted to affect individuals' interactional justice (Bies & Moag, 1986; Folger & Cropanzano, 1998).

According to Adams (1965), the fact that there are interaction, sharing and decision-making processes in organisational structures, brings about the possibility to encounter cases of injustice. On this issue, Aydın (2001, p. 156) states that one of the important variables which negatively impacts employee morale is their suspicion regarding the honesty and impartiality of administrators. Furthermore, Hoy & Tarter (2004) emphasise the direct effect of individuals' perception of fairness in organisations on their job satisfaction. Moreover, Tyler & Caine (1981) state that implementing decisions taken independent of each individual is of significance in terms of internalising the administrators. The studies conducted on this subject matter also indicate that the perceptions of individuals towards organisational justice have an effect on their performances and organisational commitment (Schminke, Arnaud, & Taylor, 2015). In this regard, it might be asserted that employees' perceptions of fairness are of crucial importance, both in terms of individuals and organisations. When the case of organisational justice is transferred into the classroom environment, the effects of teachers' behaviours as classroom managers on students, in other words the target audience, might result in more significant results. Whalen & Koernig (2009) state that students' perceptions of fairness regarding their learning environment have an effect on their performance, and their attitudes towards courses and academic staff. When the target audience of education is pre-service teachers, their attitudes towards the teaching profession will probably be affected from this aforementioned situation. One of the variables which affect pre-service teachers' perceptions of fairness towards educational environments is considered to be the sources of power employed by their lecturers.

Organisational Power

The concept of power generally refers to the ability to have the desired behaviours exhibited; including formal and informal, and legal and illegal methods (Hoy & Miskel, 2010, p. 203). There is no guarantee that power-holders in organisations use their power in a sensible and fair way (Bolman & Deal, 2008, p. 238). In this regard, the fact in which sources the lecturers receive their power is of crucial importance. According to French & Raven's (1959) classification, which might be stated to form the basis of the studies conducted regarding the power sources, there are five power sources which are legitimate, reward, coercive, referent, and expert powers. Among these power sources, legitimate, coercive and reward powers emerge from the organisational status that administrators have (Hoy & Miskel, 2010). Legitimate power, the source of which is the legal status of the administrator, is used to manage lower rank employees. According to Tyler (1990), this power source, which includes the use of authority, requires lower ranks to obey such orders and to apply the decisions of those of higher rank. Similarly, coercive power is the ability to have an effect on the undesired behaviours of the lower ranks through punishment. Raven & French (1958) state that legitimate and coercive powers are differentiated in terms of observability, which means coercive power might be observed tangibly, while legitimate power might not. As for reward power, it is the ability of the administrators to have those of lower rank exhibit desired behaviours through reward. The effect of this power source is dependent on the attractiveness of the reward and the administrators' level of control regarding reward sources.

As for the expert, referent, and informational powers, it might be asserted that they emerge from the individual status of the administrators. Expert power is defined as the ability of the administrators to have an impact on the lower ranked employees through their knowledge and skills. As to the referent power, it is the ability to have an impact on the employees of lower rank through admiration felt for the administrator. According to Martin (1978), referent power is differentiated from expert power in that it is possible to reach larger masses through referent power. The informational power which is added to French & Raven's (1959) classification by Raven (1965) is defined as the ability to have an impact on those of lower rank through information held by the administrators. According to Erchul & Raven (1997), informational power generally comes under the expert power in literature. In both power sources, those of lower rank accept that recommendations of the administrators are the best way to solve problems. However, they understand the reason why this manner of solution is best for them is through informational power, yet they do not try to question the trueness of the solution offered through expert power.

The studies conducted indicate that especially the coercive power has negative impacts on individuals (Aslanargun, 2009; Özdemir, 2013). In Özdemir's (2013, p. 285) study, it is stated that pre-service teachers' motivations decrease when lecturers use coercive power, and their motivations increase when lecturers prefer to use referent, reward and expert powers. Additionally, in Jamieson & Thomas' (1974) study, it is stated that the use of coercive power has a negative relationship with students' learning satisfactions, learning qualities and the impact of teachers on the class. Besides, in McCroskey & Richmond's (2009) study, it is asserted that students' cognitive and affective learning has a negative relationship with the use of legitimate and coercive powers, and positive with the use of referent and expert powers.

In the literature, there are many studies which investigate the opinions of teachers (Altinkurt & Yılmaz, 2010; Babaoğlu & Ertürk, 2003; Baş & Şentürk, 2011; Dündar & Tabancalı, 2012; Oğuz, 2011; Polat & Celep, 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Yılmaz & Taşdan, 2009) and students (Chory-Assad, 2002; Chory, 2007; Çağlar, 2013; Hoy & Tarter, 2004; Lizzio, Wilson, & Hadaway, 2007; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005; Tata, 1999; Tomul, Çelik, & Taş, 2012) regarding the organisational justice. Additionally, there are some studies conducted within educational organisations which aim at determining the power sources used by school administrators (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol, & Salalı, 2014; Aslanargun, 2009; Atmaca, 2014; Gökkaya, 2010; Helvacı & Kayalı, 2011; Hoşgörür, 2016; Johnson & Short, 1998; Koşar & Çalık, 2011; Koyuncu, 2016; Uğurlu & Demir, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2012), educational supervisors (Sapançı, Aslanargun, & Kılıç, 2014; Titrek & Zafer, 2009), heads of department

in universities (Özaslan & Gürsel, 2008), and academic staff and teachers (Jamieson & Thomas, 1974; McCroskey & Richmond, 2009; Özdemir, 2013). The scope of these studies consists of the relationship between organisational justice, power sources and some other variables. However, any studies investigating the relationship between the power sources used by lecturers and pre-service teachers' perceptions of fairness have not been found in literature. In this regard, the purpose of this study is to determine the effect of the power sources used by lecturers in class management on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. In accordance with this purpose, the following research questions form the base of this research study:

1. How are pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment?
2. Do pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment differ according to gender, class, and department variables?
3. How are the opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers?
4. Do the opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers differ according to gender, class and, department variables?
5. Do the power sources used by lecturers significantly predict pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment?

Method

The study was designed in the correlational survey model. The population of the study consists of 3,135 pre-service teachers studying at the Faculty of Education of Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey, during the 2015-2016 academic year. In identification of the sample, disproportionate cluster sampling technique was employed. The sample size to represent the population was calculated as 342 for a 95% confidence level. However, taking into consideration that there might be a lower return rate or imprecise completion of scales, the data were collected from 488 pre-service teachers, and analyses were conducted with 455 valid scales returned from the participants.

66.4% (n=302) of the participants are female and 33.6% (n=153) are male. 20.7% (n=94) of the participant pre-service teachers are first graders, 27.7% (n=126) second graders, 23.5% (n=107) third graders, and 28.1% (n=128) fourth graders. 47.5% (n=216) of the pre-service teachers study at the department of Elementary Education Teaching, 16.5% (n=75) are from Educational Sciences, 14.5% (n=66) from Turkish Language Teaching, 11.6% (n=53) from Foreign Language Teaching, and 9.9% (n=45) from Fine Arts Teaching.

The data were collected through the application of the 'Fair Learning Environment Scale' and the 'Lecturers' Power Sources Scale'. The Fair Learning Environment Scale was developed by Lizzio et al. (2007), and adapted to Turkish by Özer & Demirtaş (2010) in order to determine university students' perceptions of fairness regarding their learning environment. The scale consists of two sub-dimensions, which are "Respectful Partnership" (nine items) and "Systemic Fairness" (six items). The items in the scale relate to whether or not there is interpersonal justice, which specifically focuses on the relationships between students and faculty staff, in the respectful partnership dimension; and also on the access to information and the ways in which problems are solved effectively, or not, in the systemic fairness dimension (Lizzio et al., 2007). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Disagree' through to '5: Totally Agree'. High scores from the sub-dimensions show high levels of respectful partnership and systemic fairness in learning environments. The item-total correlation coefficients of the scale vary from .39 to .74. The variance ratio explained by the scale was determined as 44.71% (Respectful Partnership: 35.82%, Systemic Fairness: 8.89%), and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient as .87 (Respectful Partnership = .81; Systemic Fairness = .76). For this study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .89 (Respectful Partnership = .87; Systemic Fairness = .73).

The Lecturers' Power Sources Scale, developed by Aslanargun & Eriş (2013), identifies from which sources the lecturers' use of power stem. The scale consists of 34, five-point, Likert-type items and determines the power sources used by lecturers in seven sub-dimensions, which are personal power (ten items), coercive power (six items), referent power (seven items), informational power (four items), expert power (three items), legitimate power (two items), and understanding power (two items). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Totally Disagree' through to '5: Totally Agree'. It is not possible to obtain a total score from the whole of the scale. The dimensions in the scale are interpreted as "1.00-1.79: Very Low", "1.80-2.59: Low", "2.60-3.39: Medium", "3.40-4.19: High", and "4.20-5.00: Very High" level of power use. The item-total correlation coefficients of the scale vary from .36 to .66. The variance ratio explained by the scale is 53.32% and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is .92. For this study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .91.

In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test and ANOVA were used. For significant F values, Tukey test was used in order to determine the source of significant difference. In addition, multiple regression analysis was used to determine whether or not the power sources used by lecturers significantly predict the pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environments. Correlation coefficient as an absolute value ranging from 0.70 to 1.00 are considered as a high correlation, 0.69 to 0.30 as moderate, and 0.29 to 0.00 as a low correlation (Büyüköztürk, 2009).

Findings

In this section, firstly, the participant pre-service teachers' views regarding the fairness of their learning environments and the power sources used by lecturers in class management are presented. Then, based on the multiple regression analysis, it was aimed at determining to what extent the power sources used by lecturers affect the pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. The opinions of pre-service teachers regarding their fair learning environment are shown in Table 1.

Table 1.
Pre-Service Teachers' Opinions Regarding their Fair Learning Environment

<i>Dimensions</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Respectful Partnership	455	2.80	.80
Systemic Fairness	455	3.07	.77
Total	455	2.91	.73

According to Table 1, it was identified that the pre-service teachers perceive their fair learning environment in the systemic fairness dimension and the whole scale as partially fair, and in the respectful partnership dimension as a medium level. Comparison of the pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments in terms of gender variable is shown in Table 2.

Table 2.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Gender Variable

<i>Scale</i>	<i>Dimension</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fair Learning Environment	Respectful Partnership	Female	302	2.80	.76	453	.13	.89
		Male	153	2.79	.88			
	Systemic Fairness	Female	302	3.10	.74	453	1.51	.13
		Male	153	2.99	.82			
	Total	Female	302	2.92	.70	453	.72	.47
		Male	153	2.87	.80			

According to Table 2, pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment do not differ according to the variable of gender ($p > .05$). However, female pre-service teachers think that the level of fairness in their learning environment in respectful partnership and systemic fairness dimensions

and the whole scale is higher than for males, even though the difference is not significant. The findings related to the comparison of the pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment in terms of class variable are shown in Table 3.

Table 3.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Class Variable

Dimensions	Class	n	\bar{x}	S	df	F	p	Difference
Respectful Partnership	1 st Graders	94	3.02	.75	3-451	15.66	.00	1-3
	2 nd Graders	126	3.03	.69				1-4
	3 rd Graders	107	2.74	.82				2-3
	4 th Graders	128	2.44	.79				2-4
Systemic Fairness	1 st Graders	94	3.28	.73	3-451	13.48	.00	1-3
	2 nd Graders	126	3.27	.68				1-4
	3 rd Graders	107	3.00	.80				2-3
	4 th Graders	128	2.76	.74				2-4
Total	1 st Graders	94	3.12	.66	3-451	17.33	.00	1-3
	2 nd Graders	126	3.13	.63				1-4
	3 rd Graders	107	2.84	.76				2-3
	4 th Graders	128	2.57	.72				2-4

According to Table 3, the pre-service teachers opinions regarding their fair learning environment significantly differ in respectful partnership, systemic fairness and the whole scale in terms of the variable of class ($p < .05$). This significant difference is between the first and second grade pre-service teachers having relatively higher scores, and third and fourth grade pre-service teachers having lower scores. Besides, the opinions of third and fourth grade pre-service teachers differ in respectful partnership dimension and the whole scale. The third graders gave higher scores than the fourth graders in both dimensions. The pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment in terms of department variable are shown in Table 4.

Table 4.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Department Variable

Dimensions	Department	n	\bar{x}	S	df	F	p	Difference
Respectful Partnership	1. Elementary Education Teaching	216	2.59	.76	4-450	7.93	.00	1-2
	2. Educational Sciences	75	2.97	.81				1-3
	3. Turkish Language Teaching	66	2.96	.80				1-4
	4. Fine Arts Teaching	45	3.14	.74				
	5. Foreign Languages Teaching	53	2.89	.78				
Systemic Fairness	1. Elementary Education Teaching	216	2.88	.75	4-450	6.73	.00	1-2
	2. Educational Sciences	75	3.24	.75				1-3
	3. Turkish Language Teaching	66	3.28	.75				1-4
	4. Fine Arts Teaching	45	3.30	.73				
	5. Foreign Languages Teaching	53	3.09	.75				
Total	1. Elementary Education Teaching	216	2.70	.71	4-450	8.58	.00	1-2
	2. Educational Sciences	75	3.08	.72				1-3
	3. Turkish Language Teaching	66	3.09	.72				1-4
	4. Fine Arts Teaching	45	3.20	.68				
	5. Foreign Languages Teaching	53	2.97	.70				

According to Table 4, pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment differ in all dimensions according to the variable of department ($p < .05$). This difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching, who have relatively lower scores, and of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, and Fine Arts Teaching in all dimensions. The findings regarding the power sources used by lecturers according to the opinions of pre-service teachers are shown in the following parts.

Table 5.
Pre-service Teachers' Opinions Regarding the Power Sources used by Lecturers

<i>Dimension</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Legitimate Power	455	3.29	1.01
Expert Power	455	3.19	.91
Referent Power	455	3.18	.84
Personal Power	455	3.06	.84
Informational Power	455	2.85	.87
Understanding Power	455	2.62	.95
Coercive Power	455	2.46	.95

According to Table 5, pre-service teachers think that lecturers use legitimate power the most. This is followed by expert, referent, personal, informational, understanding, and coercive powers. According to the findings, legitimate, expert, referent, personal, informational, and understanding powers are used at a medium level, and coercive at a low level. The findings related to the comparison of the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management in terms of gender variable are shown in Table 6.

Table 6.
Comparison of Opinions Regarding the Power Sources Used by Lecturers in terms of Gender Variable

<i>Scale</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lecturers' Power Sources Scale	Personal Power	Female	302	3.05	.78	453	.01	.99
		Male	153	3.05	.95			
	Coercive Power	Female	302	2.42	.95			
		Male	153	2.53	.95			
	Referent Power	Female	302	3.17	.80			
		Male	153	3.17	.90			
	Informational Power	Female	302	2.83	.83			
		Male	153	2.87	.95			
	Expert Power	Female	302	3.23	.86			
		Male	153	3.10	.99			
	Legitimate Power	Female	302	3.32	.96			
		Male	153	3.21	1.10			
	Understanding Power	Female	302	2.57	.92			
		Male	153	2.71	.99			

According to Table 6, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management do not differ according to the variable of gender in all dimensions ($p > .05$). However, female pre-service teachers think that personal, coercive, referent, expert, and legitimate powers are used more, and informational, understanding less than the male pre-service teachers think. The findings related to the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in terms of the class variable are shown in Table 7.

Table 7.
Comparison of Opinions Regarding Power Sources Used by Lecturers in terms of Class Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Class</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Difference</i>
Personal Power	1 st Graders	94	3.31	.71	3-451	10.79	.00	1-4
	2 nd Graders	126	3.12	.78				2-4
	3 rd Graders	107	3.14	.86				3-4
	4 th Graders	128	2.72	.86				
Coercive Power	1 st Graders	94	2.20	.81	3-451	11.56	.00	1-3
	2 nd Graders	126	2.20	.81				1-4
	3 rd Graders	107	2.63	.98				2-3
	4 th Graders	128	2.76	1.03				2-4
Referent Power	1 st Graders	94	3.50	.82	3-451	11.54	.00	1-3
	2 nd Graders	126	3.28	.76				1-4
	3 rd Graders	107	3.12	.85				2-4
	4 th Graders	128	2.87	.81				
Informational Power	1 st Graders	94	3.03	.89	3-451	5.23	.00	1-4
	2 nd Graders	126	2.98	.83				2-4
	3 rd Graders	107	2.77	.88				
	4 th Graders	128	2.64	.85				
Expert Power	1 st Graders	94	3.42	.84	3-451	4.32	.01	1-4
	2 nd Graders	126	3.23	.82				
	3 rd Graders	107	3.17	1.00				
	4 th Graders	128	2.98	.91				
Legitimate Power	1 st Graders	94	3.50	1.01	3-451	4.12	.01	1-4
	2 nd Graders	126	3.36	.90				
	3 rd Graders	107	3.29	1.03				
	4 th Graders	128	3.04	1.05				
Understanding Power	1 st Graders	94	2.58	.94	3-451	.12	.95	
	2 nd Graders	126	2.60	1.00				
	3 rd Graders	107	2.64	.98				
	4 th Graders	128	2.65	.86				

According to Table 7, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers differ in all dimensions ($p < .05$) excluding the understanding power ($p > .05$) in terms of the variable of class. When the findings are examined, it is seen that the first, second. and third grade pre-service teachers think that lecturers use personal power more, when compared to the fourth graders. Concerning the coercive power dimension, first and second graders state that lecturers use this power source less, when compared to the third and fourth graders. Another finding shows that the first graders, when compared to the third and fourth graders, and second graders, when compared to the fourth graders, think lecturers use referent power more. Lastly, the first grade pre-service teachers think lecturers use expert and legitimate power sources more, when compared to the fourth graders. The comparison of the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in terms of department variable is shown in Table 8.

Table 8.
Comparison of Opinions Regarding Power Sources Used by Lecturers in terms of Department Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Department</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Differ.</i>
Personal Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.82	.79	4-450	9.06	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.24	.79				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	3.14	.74				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.43	.96				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.29	.83				

<i>Dimensions</i>	<i>Department</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Differ.</i>
Coercive Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.68	.97	4-450	7.74	.00	1-2
	2. Educational Sciences	75	2.18	.87				1-4
	3.Turkish Language Teaching	66	2.50	.91				1-5
	4.Fine Arts Teaching	45	2.20	.90				
	5.Foreign Languages Teaching	53	2.09	.83				
Referent Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.92	.76	4-450	10.56	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.40	.89				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	3.32	.76				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.52	.81				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.41	.91				
Informational Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.64	.84	4-450	8.51	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.12	.89				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	2.78	.89				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.17	.82				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.13	.76				
Expert Power	1.Elementary Education Teaching	216	3.00	.90	4-450	6.04	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.48	.85				1-4
	3.Turkish Language Teaching	66	3.13	.85				1-5
	4.Fine Arts Teaching	45	3.42	.94				
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.39	.85				
Legitimate Power	1.Elementary Education Teaching	216	3.07	.98	4-450	5.48	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.53	.97				1-5
	3.Turkish Language Teaching	66	3.29	1.05				
	4.Fine Arts Teaching	45	3.46	1.03				
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.62	.94				
Understanding Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.45	.97	4-450	4.13	.01	1-4
	2.Educational Sciences	75	2.63	.93				
	3.Turkish Language Teaching	66	2.78	.94				
	4.Fine Arts Teaching	45	2.97	.88				
	5.Foreign Languages Teaching	53	2.77	.77				

According to Table 8, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management differ across all dimensions in terms of department variable ($p < .05$). This difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching having lower scores and the pre-service teachers studying at the other departments in all dimensions apart from coercive power dimension, which is the total reverse. When the findings are examined in terms of each dimension, the difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching having relatively lower scores and of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching in terms of personal, referent and informational powers, and of Educational Sciences, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching in terms of expert power, and of Educational Sciences and Foreign Languages Teaching in terms of legitimate power, and of Fine Arts Teaching in terms of understanding power. As for coercive power, it is seen that pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching think lecturers use this power sources more, when compared to pre-service teachers studying at the departments of Educational Sciences, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching. Presented next are findings related to the multiple regression analysis regarding to what extent the power sources used by lecturers have an effect on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their fair learning environment.

Table 9.
Prediction of Respectful Partnership

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Zero Order	Partial r
Constant	.954	.163	-	5.85	.00	-	-
1. Personal Power	.352	.058	.368	6.105	.000	.71	.28
2. Coercive Power	-.111	.028	-.131	-3.955	.000	-.39	-.18
3. Referent Power	.079	.064	.083	1.235	.217	.68	.06
4. Informational Power	.259	.048	.282	5.437	.000	.67	.25
5. Expert Power	-.020	.042	-.022	-.469	.639	.55	-.02
6. Legitimate Power	.059	.033	.075	1.813	.071	.52	.08
7. Understanding Power	-.030	.027	-.035	-1.112	.267	.12	-.05
R = 0.76 R ² = .57 F(7-447) = 88.73 p = 0.00							

According to Table 9, the findings of the regression analysis indicate that the respectful partnership dimension has a high level positive relationship with personal power ($r=0.71$), a medium level positive relationship with referent power ($r=0.68$), information power ($r=0.67$), expert power ($r=0.55$), and legitimate power ($r=0.52$), a low level positive relationship with understanding power ($r=0.12$), and a medium level negative relationship with coercive power ($r=-0.39$). When the other variables remain constant, respectful partnership has a low level positive relationship with personal power ($r=0.28$) and informational power ($r=0.25$), and a negative and low level with coercive power ($r=-0.18$). The power sources used by lecturers as a whole have a high level positive relationship with respectful partnership ($r=0.76$, $p<0.01$). The order of importance of the power sources used by lecturers on the respectful partnership dimension is as (β); personal, information, coercive, referent, legitimate, understanding and expert power. The power sources used by lecturers explain 57% of the total variance of the respectful partnership dimension. According to the findings, the regression equation of the respectful partnership dimension is as follows:

$$\text{Respectful partnership} = .954 + 0.352 \text{ Personal power} - 0.111 \text{ Coercive power} + 0.079 \text{ Referent power} + 0.259 \text{ Informational power} - 0.020 \text{ Expert power} + 0.059 \text{ Legitimate power} - 0.030 \text{ Understanding power}$$

Table 10.
Prediction of Systemic Fairness

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Zero Order	Partial r
Constant	1.627	.177	-	9.177	.000		
1. Personal Power	.333	.063	.362	5.306	.000	.64	.24
2. Coercive Power	-.124	.030	-.153	-4.070	.000	-.38	-.19
3. Referent Power	.063	.069	.068	.902	.367	.61	.04
4. Informational Power	.163	.052	.184	3.143	.002	.58	.15
5. Expert Power	.034	.046	.040	.740	.459	.51	.03
6. Legitimate Power	.019	.036	.025	.540	.590	.45	.03
7. Understanding Power	-.040	.029	-.048	-1.351	.177	.09	-.06
R = 0.68 R ² = .46 F(7-447) = 55.33 p = 0.00							

According to Table 10, the regression analysis findings also indicate that systemic fairness dimension has a medium level positive relationship with personal power ($r=0.64$), referent power ($r=0.61$), informational power ($r=0.58$), expert power ($r=0.51$) and legitimate power ($r=0.45$), a low level positive relationship with understanding power ($r=0.09$), and a medium level negative relationship with coercive power ($r=-0.38$). When the other variables remain constant, systemic fairness has a positive and low level relationship with personal power ($r=0.24$) and informational power ($r=0.15$), negative and low level with coercive power ($r=-0.19$). The power sources used by lecturers as a whole have a medium level

positive relationship with systemic fairness ($r=0.68$, $p<0.01$). The order of importance of the power sources used by lecturers on the systemic fairness dimension is as (β); personal, information, coercive, referent, understanding, expert, and legitimate power. The power sources used by lecturers explain 46% of the total variance of the systemic fairness dimension. According to the findings, the regression equation of the systemic fairness dimension is as follows:

$$\text{Systemic fairness} = 1.627 + 0.333 \text{ Personal power} - 0.124 \text{ Coercive power} + 0.063 \text{ Referent power} + 0.163 \text{ Informational power} + 0.034 \text{ Expert power} + 0.019 \text{ Legitimate power} - 0.040 \text{ Understanding power}$$

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study aimed at determining the effect of power sources used by lecturers on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. Additionally, responses were sought as to whether or not pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment and power sources used by lecturers differ in terms of gender, class, and department variables. Lastly, it was also investigated to what extent the power sources used by lecturers have an effect on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environments.

Based on pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment, it might be asserted that they perceive their learning environment in systemic fairness dimension and the whole scale as partially fair, and in the respectful partnership dimension as a medium level of fair. Tomul et al. (2012) also indicated in their study that pre-service teachers stated their lecturers have discriminatory practices. The results also coincide with findings of Özer & Demirtaş's (2010) study. The studies conducted identify that one of the qualifications students expect from their teachers is fairness (Hoşgörür, 2012, 2015; Rajić, Hoşgörür, & Drvodelić; 2015). Considering the fact that practices in teacher training institutions are a set model for pre-service teachers, this finding is disappointing. In order to enhance pre-service teachers' level of fairness regarding their learning environment, creating process maps related to students affairs and ensuring the employees comply with these standards are thought to be a possible solution for the problems which stem from the faculty administration. In terms of the academic staff, providing accountability through giving students feedback within the learning process by clearly defining methods of evaluation and expectations from pre-service teachers might work well for the problems stemming from the academic staff. According to the results of this study, it is also clear that pre-service teachers have anxiety over fairness. For this reason, it is considered appropriate to design qualitative studies for deep investigation of which practices of academic staff, that have a primary level impact on students, are perceived as unfair by pre-service teachers. To be able to stress the critical value of the situation, Lunenburg & Ornstein (2013, p. 17) state that in the case of less than perfect implications for education and fairness, points to the reality that education itself is not democratic.

Pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments do not significantly differ according to *gender* variable. Özer & Demirtaş (2010) and Çağlar (2013), both state in their studies that female pre-service teachers find their learning environments to be fairer than do their male counterparts. When it was assumed that both groups have similar expectations from the learning environments, the difference between the results could be due to the equalitarian approach of the faculty environment. In terms of the *class* variable, it has been identified that the first and second grade pre-service teachers perceive their learning environment fairer than the third and fourth graders. The findings coincide with the findings of Özer & Demirtaş's (2010) and Çağlar's (2013) studies. Considering that pre-service teachers have many more ideas about the faculty learning environment as their learning time progressed, it might be asserted that the situation is not favourable. In addition, results regarding the respectful partnership dimension and the whole scale indicate that third graders perceive their learning environment to be relatively fairer than the fourth graders. This situation might stem from the fact that the senior students experience anxiety over their graduation, and for this reason, they perceive the practices as opposite to the facts. When pre-service teachers' opinions are evaluated in

terms of the *department* variable, it has been identified that pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching perceive their learning environment to be less fair than that of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, and Fine Arts Teaching across all dimensions. Considering that all pre-service teachers share the same educational environment and interact with the same faculty administration, this difference between departments is thought to stem from the academic staff of the departments.

The results of the study concerning the power sources used by lecturers assert that the pre-service teachers think the lecturers use legitimate power the most. This is followed by expert, referent, personal, informational, understanding, and coercive powers, respectively. As for legitimate power, the source of effect is independent of the lecturers' qualifications in class management. Özdemir (2013) concluded in his study that lecturers use expert power the most and, similar to the findings of this study, they use coercive power the least. In the use of legitimate power, lecturers use their position, which was awarded to them by law, as a tool to influence their students. For this reason, the source of the effect is independent of lecturers' qualifications concerning class management. Aslanargun & Eriş (2013) indicated in their study that effectiveness will improve when lecturers use informational, expert, and referent powers, which take their source from personal qualifications instead of legitimate and coercive powers which take their source only from their position within in the organisation. Besides, in studies about power sources, excessive use of legitimate power causes authoritarianism, as well as job dissatisfaction, resistance and conflictions within the target audience of the power (Yılmaz & Altinkurt, 2012; Altinkurt et al., 2014). Bolman & Deal (2013, pp. 232-233), also highlighted that administrators that use their position as a source of influence, create both resistance and a serious opposition. Moreover, the results of the study indicate that lecturers use coercive power, even if just at a low level. Hoy & Miskel (2010, p. 212) state that effective administrators avoid using coercive power as it damages referent power and leads to hostility, alienation and even aggression in those exposed to it. In addition, Hoşgörür (2016) in her study asserts that the increase in the use of coercive power of administrations leads those exposed to this power to an increase in their organisational cynicism level. Another study finding shows that when lecturers take their power from their expertise and personal qualifications, they do not feel the need to use legitimate and coercive power (Özdemir, 2013). For this reason, lecturers' use of legitimate power comes into prominence, and the use of coercive power, even if it at a low level, is thought to be worrisome for academic learning environments, especially for those institutions taking a critical role like teacher training.

The opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers do not significantly differ according to the *gender* variable. The accessed studies found in the literature which relate to the power sources that lecturers employ did not explicate the differences in terms of gender, grade level, and department variables (comparisons with the related literature could not be made in this section). When the results are interpreted in terms of the *class* variable, it is seen that first, second, and third grade pre-service teachers think lecturers use personal power much more than the fourth graders think. The dimension of personal power refers to individual qualifications possessed by lecturers and the ability to impact students through being a role model. In this regard, results related to the personal power dimension might stem from an increase in pre-service teachers' competence regarding class management, and in the expectations they have of the lecturers. Another result of the study concerning the class variable indicates that the first and second grade pre-service teachers think lecturers use coercive power less than do the third and fourth graders. This finding might stem from the fact that students in the first years of their higher education might find the harsh and repressive attitudes of the lecturers relatively more natural, and their level of awareness about such practices increase as they become more conscious. It also might result from the fact that lecturers do not feel themselves needing to use this power source due to the shy attitudes that pre-service teacher's exhibit in their first years in the organisation. Another dimension where there is a meaningful difference is referent power dimension. Pre-service teachers in their first years as compared to third and fourth years, and pre-service teachers in their second years compared to fourth years, think their lecturers use referent power more. According to the results related to expert and legitimate power, pre-service teachers in their first

years stated that their lecturers use these power sources more compared to those in their final years. These results might stem from the fact that the pre-service teachers in the very first years, when their level of awareness towards the teaching profession is relatively low, might attribute values to lecturers more than they possess, and that these pre-service teachers might perceive the distance they have with the lecturers as high. When the results are interpreted in terms of the *department* variable, it is seen that the lecturers in Elementary Education Teaching Department use coercive power more, and the other power sources less than those from other departments. This result might result from the fact that the number of programmes, branches, and the ratio of students to academic staff, in the Elementary Education Teaching Department is higher than for other departments. Besides, lecturers' heavy workloads might lead them to use coercive power. Additionally, this result coincides with the result which states that pre-service teachers in the Elementary Education Teaching Department have lower levels of perception regarding their learning environments, compared to those in other departments. The negative impacts of coercive power on pre-service teachers might decrease their level of perceptions regarding fair learning environments.

The last purpose of this study is to investigate to what extent the power sources used by lecturers predict the pre-service teachers' perceptions of fairness. For this reason, multiple regression analysis was conducted. The results show that the respectful partnership dimension of the fair learning environment has a high level positive relationship with personal power, a medium level positive relationship with referent, informational, expert, and legitimate powers, a low level positive relationship with understanding power, and a medium level negative relationship with coercive power. When the other variables remain constant, respectful partnership has a low level positive relationship with personal power and informational power, has a low level negative relationship with coercive power. The power sources used by lecturers as a whole have a high level positive relationship with respectful partnership. The results also show that the systemic fairness dimension of the fair learning environment has a medium level positive relationship with personal, referent power, informational, expert, and legitimate powers, low level of positive relationship with understanding power, and medium level of negative relationship with coercive power. When the other variables remain constant, systemic fairness has a positive low level relationship with personal and informational power, and a negative low level relationship with coercive power. The power sources used by lecturers as a whole has a medium level positive relationship with systemic fairness. According to regression analysis results, it has also been identified that personal power, information power and coercive power are the significant predictors of systemic fairness and respectful partnership dimensions. It might be claimed that the students felt themselves to be safe in their learning environment when their lecturers used their fund of knowledge, as well as their personal and occupational qualifications in class management as an effective tool. Özdemir (2013) highlights in his study that when lecturers use their expert power in an effective way, the motivation and identification levels of pre-service teachers also increase as a result. Besides, using the coercive power as an effective tool, and creating a culture of fear in the learning environment might increase pre-service teachers' level of anxiety and lead their fairness expectations to decrease.

One of the most important sources that cause people to feel safe in social life is their perceptions related to justice. For this reason, establishing the perception of fairness acquired in teacher training institutions is also seen as a priority in terms of providing the societal dissemination of this value. The positive impact of lecturers' preferring to use power sources based on their personal qualifications in class management on pre-service teachers' perception of fairness might contribute to pre-service teachers acquiring similar attitudes during the process of education, and to reflect such behaviours over the course of their career. From the results of this study regarding the fair learning environments and power sources used by lecturers, it is thought that further studies aiming at investigating and comparing such factors as power sources used by lecturers and the academic background which cause them to use these power sources, and the ratio of students to academic staff, in order to clearly evaluate the source of difference regarding the results about the department variable.

Türkçe Sürümü

Giriş

Adalet kavramı genel olarak, bir kimsenin hakları ile başkalarının hakları arasında bir uyumun bulunması hali, hak ve hukuka uygun olma durumu olarak açıklanır (Cevizci, 1996, s. 11). Örgütsel ortamda adaletten söz edildiğinde ise; yöneticilerin davranış ve uygulamalarının etik ve ahlaki değerlere uygunluğuna dair örgüt içindeki bireylerin yaptıkları değerlendirmeler çerçeveyi oluşturur (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007, s. 35). Bireylerin örgütsel adaletle ilişkin algıları, onların değerler sistemi ile ilişkilidir (Enoksen & Sandal, 2015). Bu yönüyle örgütsel adalet, bireylerin örgütte maruz kaldıkları durumların, ahlaki değerlere uygunluğuna dair kişisel düşüncelerini temsil etmektedir. Bu bağlamda, bir yöneticinin adil olma girişimi, davranış ve uygulamalarını işgörenlerin bakış açılarından değerlendirmesini gerektirir (Cropanzano et al. 2007, s. 35). Bireylerin adaletle ilişkin bakış açılarını şekillendiren unsurlardan birinin, yöneticilerin onlarla etkileşimlerinde güçlerini hangi kaynaktan aldıkları konusunun oluşturduğu düşünülmektedir.

Örgütsel adalet

Örgütsel adalet kavramı alanyazında, gelir, ödül ya da fırsatların dağıtımında eşitlik varsayımına dayanan dağılımda adalet, yöneticilerin kararlarının bireylere, zamana ve ortama göre farklılaşmaması gerektiğine vurgu yapan yönetsel adalet ile çalışanlarla ilişkilerin eşitlik çerçevesinde yürütülmesi anlamındaki etkileşimsel adalet kavramları ile ifade edilmektedir (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005). Dağılımda adalet açısından Lawler (1977), örgüt içerisinde kaynakların paylaşılması, ödüllendirme ve performans değerlendirme gibi konularda eşit davranılmasının, bireylerin adalet algılarını olumlu etkileyerek yapılan işten daha yüksek düzeyde doyum sağladıklarını ve örgütsel etkililiklerinin yükseldiğini belirtmektedir. Yönetsel adalet ise, yöneticilerin tutarlı, önyargısız ve tarafsız davranışları ile etik ilkeler çerçevesinde herkese hitap eden kararlar almalarıyla sağlanmaktadır (Leventhal, Karuza, & Fry, 1980). Ayrıca, örgüt içerisinde bireylere nazikçe ve saygı çerçevesinde yaklaşılması, bireylerle dürüst ve samimi biçimde iletişim kurulması ve alınan kararlara ilişkin yeterli açıklamaların yapılması gibi etmenlerin bireylerin iletişimsel adalet algılarını etkilediği söylenmektedir (Bies & Moag, 1986; Folger & Cropanzano, 1998).

Adams'a (1965) göre, örgütsel yapı içerisinde etkileşimin, paylaşımın ve karar verme süreçlerinin olması adaletsizlik olgusuna rastlanma olasılığını da beraberinde getirmektedir. Konuyla ilgili olarak, Aydın (2001, s. 156), bir örgütte işgörenlerin gönüllüğünü olumsuz yönde etkileyen en önemli değişkenlerden birinin, yöneticilerin dürüstlüğünden ve tarafsızlığından kuşku duyulması olduğunu belirtir. Hoy ve Tarter (2004), örgüt içindeki bireylerin adalet algılarının iş tatminleri üzerinde doğrudan etkisi olduğuna vurgu yapar. Bununla birlikte, Tyler ve Caine (1981) kararların uygulanış biçiminin kişilere göre farklılaşmamasının örgüt yöneticilerinin benimsenmesinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar ayrıca, bireylerin örgütsel adaletle yönelik algılarının performanslarını ve örgütsel bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir (Schminke, Arnaud & Taylor, 2015). Bu anlamda, işgörenlerin adalet algılarının bireysel ve örgütsel açıdan oldukça kritik olabilecek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel adalet olgusu sınıf ortamına aktarıldığında, bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin davranışlarının, hedef kitle olan öğrenciler üzerindeki etkisi çok daha önemli sonuçlara neden olabilecektir. Whalen ve Koernig (2009), öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik adalet algısının, onların performanslarını ve derslere ve öğretim elemanlarına yönelik tutumlarını etkilediğini belirtir. Eğitimin hedef kitlesinin öğretmen adayları olması durumunda ise, öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları da bundan etkilenebilecektir. Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına yönelik adalet algıları üzerine etki eden değişkenlerden birinin, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları olabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel güç

Güç genel olarak, bireylerin gerçekleştirmeleri istenen davranışları onlara yaptırabilme becerisini ifade eder ve resmi, resmi olmayan, yasal ve yasal olmayan yöntemleri içerir (Hoy & Miskel, 2010, s. 203). Örgütlerde güç sahibi olan bireylerin onu akla uygun ve adil bir biçimde kullanabileceklerinin garantisi bulunmamaktadır (Bolman & Deal, 2008, s. 238). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının güçlerini hangi kaynaktan aldıkları konusu önem taşımaktadır. Alanyazında güç kaynakları ile ilgili yapılan çalışmalara temel oluşturduğu söylenebilecek French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına göre; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizma gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş güç kaynağı bulunmaktadır.

Söz konusu güç kaynaklarından yasal güç ve zorlayıcı güç ile ödül gücü yöneticilerin sahip olduğu örgütsel konumdan dolayı ortaya çıkmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Yasal güç, kaynağını yöneticinin bulunduğu resmi konumundan alarak astları yönetmek için kullanılan güç türüdür. Tyler'a (1990) göre yetki ve otorite kullanımını içeren bu güç türünde astlar, yöneticinin emirlerine uymak ve kararlarını uygulamak durumundadır. Benzer biçimde zorlayıcı güç, yöneticilerin astlarının istenmeyen davranışlarını ceza ile etkileme yeteneğidir. Raven ve French (1958) yasal güç ve zorlayıcı gücün gözlemlenebilirlik açısından farklılaştığını, zorlayıcı gücün somut olarak gözlemlenirken, yasal gücün somut olarak görülemeyebileceğini belirtmektedir. Ödül gücü ise, yöneticinin beklediği davranışın sergilenebilmesi için astlarını ödül ile etkilemesidir. Bu güç kaynağının etkisi, ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kontrol etme düzeyine bağlıdır.

Uzmanlık ve bilgi gücü ile karizmatik güç kaynaklarının ise yöneticilerin sahip oldukları bireysel konumdan dolayı ortaya çıktığı ifade edilebilir. Uzmanlık gücü, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile astlarının davranışlarını etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Karizmatik güç ise, yöneticiye duyulan hayranlığın etkisiyle astların davranışlarını etkileyebilme becerisidir. Martin'e göre (1978) karizmatik güç, kullanıldığında daha geniş kitlelere ulaşılabilmesi yönüyle uzmanlık gücünden ayrılmaktadır. French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına daha sonra Raven (1965) tarafından eklenen bilgi gücü, yöneticinin sahip olduğu bilgi nedeniyle astlarını etkileme yeteneği olarak belirtilmektedir. Erchul ve Raven'a (1997) göre, alanyazında bilgi gücünün genellikle uzmanlık gücünün altında toplandığı görülmektedir. İki güç türünde de, astlar sorunun çözümünde kullanılacak en iyi yolun yöneticinin önerileri olduğunu kabul etmektedir. Ancak, bilgi gücünde astlar sunulan çözüm yolunun kendileri için neden çok iyi olduğunu kavrarken, uzmanlık gücünde astlar önerinin doğruluğunun nedenini anlamaya çalışmazlar.

Yapılan araştırmalar, bu güç kaynaklarından özellikle zorlayıcı gücün, bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğundan söz etmektedir (Aslanargun, 2009; Özdemir, 2013). Özdemir (2013, s. 285) yaptığı araştırmasında; öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kaynaklarına başvurduklarında, öğretmen adaylarının motivasyonlarının azaldığını; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini tercih ettiklerinde motivasyonlarında artış gözlemlendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Jamieson ve Thomas'ın (1974) çalışmasında, zorlayıcı gücün kullanımının öğrencinin öğrenme ortamından sağladığı doyum, öğrenme kalitesi ve öğretmenin sınıf üzerindeki etkisi ile negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, McCroskey ve Richmond'ın (2009) araştırmasında, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerinin yasal ve zorlayıcı güç kullanımı ile negatif, karizma ve uzmanlık gücünün kullanımı ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin (Altinkurt & Yılmaz, 2010; Babaoğlu & Ertürk, 2003; Baş & Şentürk, 2011; Dündar & Tabanlı, 2012; Oğuz, 2011; Polat & Celep, 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Yılmaz & Taşdan, 2009) ve öğrencilerin (Chory-Assad, 2002; Chory, 2007; Çağlar, 2013; Hoy & Tarter, 2004; Lizzio, Wilson, & Hadaway, 2007; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005; Tata, 1999; Tomul, Çelik, & Taş, 2012) örgütsel adalet konusundaki düşüncelerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra, eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol, & Salalı, 2014; Aslanargun, 2009; Atmaca, 2014; Gökaya, 2010; Helvacı & Kayalı, 2011; Hoşgörür, 2016; Johnson & Short, 1998; Koşar & Çalık, 2011; Koyuncu, 2016; Uğurlu & Demir, 2016; Yılmaz & Altinkurt,

2012), eğitim denetmenlerinin (Sapancı, Arslanargun, & Kılıç, 2014; Titrek & Zafer, 2009), üniversite bölüm ve anabilim dalı başkanlarının (Özaslan & Gürsel, 2008), öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin (Jamieson & Thomas, 1974; McCroskey & Richmond, 2009; Özdemir, 2013) kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda örgütsel adalet ve güç kaynaklarının çeşitli değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır. Ancak bu araştırmalar arasında öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algıları; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 342 olarak hesaplanmıştır. Geri dönüşlerde eksikler olabileceği göz önünde bulundurularak 488 öğretmen adayından veri toplanmış, bunlar arasından kullanılabilir durumda olan 455 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Katılımcıların % 66.4'ü kadın (n=302), % 33.6'sı erkektir (n=153). Katılımcıların % 20.7'si (n=94) birinci sınıf, % 27.7'si (n=126) ikinci sınıf, % 23.5'i (n=107) üçüncü sınıf, % 28.1'i (n=128) dördüncü sınıftadır. Katılımcıların % 47.5'i (n=216) ilköğretim, % 16.5'i (n=75) Eğitim Bilimleri, % 14.5'i (n=66) Türkçe, % 11.6'sı (n=53) Yabancı Diller Eğitimi ve % 9.9'u (n=45) Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Araştırma verileri Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği ile toplanmıştır. Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği, üniversite öğrencilerinin eğitim ortamlarını ne düzeyde adil algıladıklarını belirlemek amacıyla Lizzio et al. (2007) tarafından geliştirilmiş, Özer ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi 15 madde ve "Saygıya Dayalı İşbirliği" (9 madde) ve "Adil Kurumsal İşleyiş" (6 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Saygıya dayalı işbirliği boyutunda öğrenciler ve fakülte çalışanları arası ilişkilerde; adil kurumsal işleyiş boyutunda ise, bilgiye erişme ve sorunların etkili çözümü için izlenen yollar konularında kişilerarası adaletin gözetilip gözetilmediği ile ilgili maddeler bulunmaktadır (Lizzio et al. 2007). Her bir ifade "1-Katılmıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan öğrenme ortamlarında saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .39 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranının % 44.71 (Saygıya Dayalı İşbirliği: 35.82, Adil Kurumsal İşleyiş: 8.89) ve Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının .87 (Saygıya Dayalı İşbirliği = .81; Adil Kurumsal İşleyiş = .76) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach's Alpha katsayısı .89 (Saygıya Dayalı İşbirliği = .87; Adil Kurumsal İşleyiş = .73) olarak hesaplanmıştır.

Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği, Aslanargun ve Eriş (2013) tarafından geliştirilmiş olup, öğretim elemanlarının güçlerini hangi kaynak ya da kaynaklardan aldıklarını belirleme işlevi taşımaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi 34 maddeden oluşmakta ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç türlerini; kişisel güç (10 madde), zorlayıcı güç (6 madde), karizmatik güç (7 madde), bilgi gücü (4 madde), uzmanlık gücü (3 madde), yasal güç (2 madde) ve anlayış gücü (2 madde) olmak üzere yedi alt boyutta belirlemektedir. Ölçekte her bir ifade “1-Hiç Katılmıyorum” ve “5- Tamamen Katılıyorum” arasında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçekteki boyutlar “1.00- 1.79: Çok düşük”, “1.80- 2.59: Düşük”, “2.60- 3.39: Orta”, “3.40- 4.19: Yüksek” ve “4.20- 5.00: Çok yüksek” düzeyde güç kullanımı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .36 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 53.32 ve Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Anlamli çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç türlerinin öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerini anlamlı derecede yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Bulgular

Bu bölümde öncelikle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, adil öğrenme ortamlarına ve öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ardından, yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına dayanarak, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen adaylarının Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Boyut	n	\bar{x}	S
Saygıya Dayalı İşbirliği	455	2.80	.80
Adil Kurumsal İşleyiş	455	3.07	.77
Toplam	455	2.91	.73

Tablo 1’e göre, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını; adil kurumsal işleyiş boyutunda ve ölçeğin toplamında kısmen, saygıya dayalı işbirliği boyutunda ise orta düzeyde adil olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Adil Öğrenme Ortamları	Saygıya Dayalı İşbirliği	Kadın	302	2.80	.76	453	.13	.89
		Erkek	153	2.79	.88			
Adil Öğrenme Ortamları	Adil Kurumsal İşleyiş	Kadın	302	3.10	.74	453	1.51	.13
		Erkek	153	2.99	.82			
Adil Öğrenme Ortamları	Toplam	Kadın	302	2.92	.70	453	.72	.47
		Erkek	153	2.87	.80			

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak, aradaki fark anlamlı olmasa da; kadınlar, erkeklere göre saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarında ve ölçeğin tamamında, öğrenme ortamlarında adalet düzeyinin daha yüksek olduğu görüşündelerdir. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Saygıya Dayalı İşbirliği	1. Sınıf	94	3.02	.75	3-451	15.66	.00	1-3
	2. Sınıf	126	3.03	.69				1-4
	3. Sınıf	107	2.74	.82				2-3
	4. Sınıf	128	2.44	.79				2-4
Adil Kurumsal İşleyiş	1. Sınıf	94	3.28	.73	3-451	13.48	.00	1-3
	2. Sınıf	126	3.27	.68				1-4
	3. Sınıf	107	3.00	.80				2-3
	4. Sınıf	128	2.76	.74				2-4
Toplam	1. Sınıf	94	3.12	.66	3-451	17.33	.00	1-3
	2. Sınıf	126	3.13	.63				1-4
	3. Sınıf	107	2.84	.76				2-3
	4. Sınıf	128	2.57	.72				2-4

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılık, görece olarak yüksek ortalamaya sahip birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları ile düşük ortalamaya sahip üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasındadır. Bunun yanı sıra, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri de saygıya dayalı işbirliği ve toplam puanda, üçüncü sınıf öğretmen adaylarında dördüncü sınıfta olanlara göre daha fazla olacak şekilde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Saygıya Dayalı İşbirliği	1. İlköğretim	216	2.59	.76	4-450	7.93	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.97	.81				1-3
	3. Türkçe	66	2.96	.80				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.14	.74				
	5. Yabancı Diller	53	2.89	.78				
Adil Kurumsal İşleyiş	1. İlköğretim	216	2.88	.75	4-450	6.73	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.24	.75				1-3
	3. Türkçe	66	3.28	.75				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.30	.73				
	5. Yabancı Diller	53	3.09	.75				
Toplam	1. İlköğretim	216	2.70	.71	4-450	8.57	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.08	.72				1-3
	3. Türkçe	66	3.09	.72				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.20	.68				
	5. Yabancı Diller	53	2.97	.70				

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bu farklılık tüm boyutlarda; görece olarak düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin bulgular izleyen bölümlerde sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Boyut	n	\bar{x}	S
Yasal güç	455	3.29	1,01
Uzmanlık gücü	455	3.19	.91
Karizmatik güç	455	3.18	.84
Kişisel güç	455	3.06	.84
Bilgi gücü	455	2.85	.87
Anlayış gücü	455	2.62	.95
Zorlayıcı güç	455	2.46	.95

Tablo 5'e göre, öğretmen adayları öğretim elemanlarının en çok yasal güce başvurduğu görüşündedirler. Bunu sırasıyla, uzmanlık gücü, karizmatik güç, kişisel güç, bilgi gücü, anlayış gücü ve zorlayıcı güç izlemektedir. Bulgulara göre, yasal, uzmanlık, karizmatik, kişisel, bilgi ve anlayış gücüne orta düzeyde, zorlayıcı güce ise düşük düzeyde başvurulmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güç Türleri	Kişisel Güç	Kadın	302	3.05	.78	453	.01	.99
		Erkek	153	3.05	.95			
	Zorlayıcı Güç	Kadın	302	2.42	.95	453	-1.14	.26
		Erkek	153	2.53	.95			
	Karizmatik Güç	Kadın	302	3.17	.80	453	.02	.98
		Erkek	153	3.17	.90			
	Bilgi Gücü	Kadın	302	2.83	.83	453	.37	.71
		Erkek	153	2.87	.95			
	Uzmanlık Gücü	Kadın	302	3.23	.86	453	1.41	.16
		Erkek	153	3.10	.99			
	Yasal Güç	Kadın	302	3.32	.96	453	1.14	.26
		Erkek	153	3.21	1.10			
	Anlayış Gücü	Kadın	302	2.57	.92	453	1.59	.11
		Erkek	153	2.71	.99			

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Ancak kadın öğretmen adayları, erkeklere göre kişisel, zorlayıcı, karizmatik, uzmanlık ve yasal gücün daha fazla, bilgi ve anlayış gücünün daha az kullanıldığı görüşündedirler. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Kişisel Güç	1. Sınıf	94	3.31	.71	3-451	10.79	.00	1-4
	2. Sınıf	126	3.12	.78				2-4
	3. Sınıf	107	3.14	.86				3-4
	4. Sınıf	128	2.72	.86				
Zorlayıcı Güç	1. Sınıf	94	2.20	.81	3-451	11.56	.00	1-3
	2. Sınıf	126	2.20	.81				1-4
	3. Sınıf	107	2.63	.98				2-3
	4. Sınıf	128	2.76	1.03				2-4
Karizmatik Güç	1. Sınıf	94	3.50	.82	3-451	11.54	.00	1-3
	2. Sınıf	126	3.28	.76				1-4
	3. Sınıf	107	3.12	.85				2-4
	4. Sınıf	128	2.87	.81				
Bilgi Gücü	1. Sınıf	94	3.03	.89	3-451	5.23	.00	1-4
	2. Sınıf	126	2.98	.83				2-4
	3. Sınıf	107	2.77	.88				
	4. Sınıf	128	2.64	.85				
Uzmanlık Gücü	1. Sınıf	94	3.42	.84	3-451	4.32	.01	1-4
	2. Sınıf	126	3.23	.82				
	3. Sınıf	107	3.17	1.00				
	4. Sınıf	128	2.98	.91				
Yasal Güç	1. Sınıf	94	3.50	1.01	3-451	4.12	.01	1-4
	2. Sınıf	126	3.36	.90				
	3. Sınıf	107	3.29	1.03				
	4. Sınıf	128	3.04	1.05				
Anlayış Gücü	1. Sınıf	94	2.58	.94	3-451	.12	.95	
	2. Sınıf	126	2.60	1.00				
	3. Sınıf	107	2.64	.98				
	4. Sınıf	128	2.65	.86				

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre, anlayış gücü dışında ($p > .05$), tüm boyutlarda farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bulgular incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adayları, dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre öğretim elemanlarının kişisel gücü daha fazla kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Zorlayıcı güç boyutu ile ilgili olarak; birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adayları, üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının bu güç türüne daha az başvurduklarını belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının da dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının karizmatik gücü daha fazla kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Son olarak, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücüne ve yasal güce daha fazla başvurduklarını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur

Tablo 8.

Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Kişisel Güç	1. İlköğretim	216	2.82	.79	4-450	9.06	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.24	.79				1-3
	3. Türkçe	66	3.14	.74				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.43	.96				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.29	.83				
Zorlayıcı Güç	1. İlköğretim	216	2.68	.97	4-450	7.74	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.18	.87				1-4
	3. Türkçe	66	2.50	.91				1-5
	4. Güzel Sanatlar	45	2.20	.90				
	5. Yabancı Diller	53	2.09	.83				
Karizmatik Güç	1. İlköğretim	216	2.92	.76	4-450	10.56	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.40	.89				1-3
	3. Türkçe	66	3.32	.76				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.52	.81				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.41	.91				
Bilgi Gücü	1. İlköğretim	216	2.64	.84	4-450	8.51	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.12	.89				1-3
	3. Türkçe	66	2.78	.89				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.17	.82				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.13	.76				
Uzmanlık Gücü	1. İlköğretim	216	3.00	.90	4-450	6.04	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.48	.85				1-4
	3. Türkçe	66	3.13	.85				1-5
	4. Güzel Sanatlar	45	3.42	.94				
	5. Yabancı Diller	53	3.39	.85				
Yasal Güç	1. İlköğretim	216	3.07	.98	4-450	5.48	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.53	.97				1-5
	3. Türkçe	66	3.29	1.05				
	4. Güzel Sanatlar	45	3.46	1.03				
	5. Yabancı Diller	53	3.62	.94				
Anlayış Gücü	1. İlköğretim	216	2.45	.97	4-450	4.13	.01	1-4
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.63	.93				
	3. Türkçe	66	2.78	.94				
	4. Güzel Sanatlar	45	2.97	.88				
	5. Yabancı Diller	53	2.77	.77				

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu farklılık, zorlayıcı güç boyutunda tam tersi yönde olmak üzere, tüm boyutlarda düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile diğer bölümlerdeki öğretmen adayları arasındadır. Bulgular boyutlara göre ayrı ayrı incelendiğinde, farkların, görece olarak düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile; kişisel güç, karizmatik güç ve bilgi gücü boyutlarında Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğretmen adayları arasında; uzmanlık gücü boyutunda, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri arasında; yasal güç boyutunda Eğitim Bilimleri ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri arasında ve anlayış gücü boyutunda Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü arasındadır. Zorlayıcı güç boyutu ile ilgili olarak ise, İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının bu güç türüne daha fazla başvurduklarını belirttikleri görülmüştür. İzleyen bölümde, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ne düzeyde yordadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 9.**Saygıya Dayalı İşbirliğinin Yordanması**

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.954	.163	-	5.85	0.00	-	-
1. Kişisel Güç	.352	.058	.368	6.105	.000	.71	.28
2. Zorlayıcı Güç	-.111	.028	-.131	-3.955	.000	-.39	-.18
3. Karizmatik Güç	.079	.064	.083	1.235	.217	.68	.06
4. Bilgi Gücü	.259	.048	.282	5.437	.000	.67	.25
5. Uzmanlık Gücü	-.020	.042	-.022	-.469	.639	.55	-.02
6. Yasal Güç	.059	.033	.075	1.813	.071	.52	.08
7. Anlayış Gücü	-.030	.027	-.035	-1.112	.267	.12	-.05

R = 0.76 R² = .57 F₍₇₋₄₄₇₎ = 88.73 p = 0.00

Tablo 9'a göre, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun, kişisel güç ile pozitif ve yüksek düzeyde (r=0.71), karizmatik güç (r=0.68), bilgi gücü (r=0.67), uzmanlık gücü (r=0.55) ve yasal güç (r=0.52) ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=0.12) ve zorlayıcı güç ile arasında negatif ve orta düzeyde (r=-0.39) ilişki olduğunu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, kişisel güç (r=0.28) ve bilgi gücü (r=0.25) ile saygıya dayalı işbirliği arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0.18) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, saygıya dayalı işbirliği ile pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vermektedir (R=0.76, p<0.01). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, saygıya dayalı işbirliği boyutu üzerindeki görece önem sırası (β); kişisel güç, bilgi gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, yasal güç, anlayış gücü ve uzmanlık gücü şeklindedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun toplam varyansının %57'sini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre saygıya dayalı işbirliğinin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Saygıya dayalı işbirliği} = .954 + 0.352 \text{ Kişisel güç} - 0.111 \text{ Zorlayıcı güç} + 0.079 \text{ Karizmatik güç} + 0.259 \text{ Bilgi gücü} - 0.020 \text{ Uzmanlık gücü} + 0.059 \text{ Yasal güç} - 0.030 \text{ Anlayış gücü}$$

Tablo 10.**Adil Kurumsal İşleyişin Yordanması**

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.627	.177	-	9.177	.000		
1. Kişisel Güç	.333	.063	.362	5.306	.000	.64	.24
2. Zorlayıcı Güç	-.124	.030	-.153	-4.070	.000	-.38	-.19
3. Karizmatik Güç	.063	.069	.068	.902	.367	.61	.04
4. Bilgi Gücü	.163	.052	.184	3.143	.002	.58	.15
5. Uzmanlık Gücü	.034	.046	.040	.740	.459	.51	.03
6. Yasal Güç	.019	.036	.025	.540	.590	.45	.03
7. Anlayış Gücü	-.040	.029	-.048	-1.351	.177	.09	-.06

R = 0.68 R² = .46 F₍₇₋₄₄₇₎ = 55.33 p = 0.00

Tablo 10'a göre, kişisel güç (r=0.64), karizmatik güç (r=0.61), bilgi gücü (r=0.58), uzmanlık gücü (r=0.51) ve yasal güç (r=0.45) ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=0.09), zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve orta düzeyde (r=-0.38) bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, adil kurumsal işleyiş ile kişisel güç (r=0.24) ve bilgi gücü (r=0.15) arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0.19) ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, adil kurumsal işleyiş ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vermektedir (R=0.68, p<0.01). Öğretim elemanlarının

kullandıkları güç kaynaklarının, adil kurumsal işleyiş boyutu üzerindeki görece önem sırası (β); kişisel güç, bilgi gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, anlayış gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç şeklindedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının adil kurumsal işleyiş boyutunun toplam varyansının %46'sını açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre adil kurumsal işleyişin regresyon eşitliği şöyledir:

Adil kurumsal işleyiş = 1.627 + 0.333 Kişisel güç - 0.124 Zorlayıcı güç + 0.063 Karizmatik güç + 0.163 Bilgi gücü + 0.034 Uzmanlık gücü + 0.019 Yasal güç - 0.040 Anlayış gücü

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının, adil öğrenme ortamları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Son olarak, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik algılarını ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerine dayanarak, öğrenme ortamlarını; adil kurumsal işleyiş boyutunda ve ölçeğin toplamında kısmen, saygıya dayalı işbirliği boyutunda ise orta düzeyde adil olarak algıladıkları söylenebilir. Tomul vd. de (2012), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının çeşitli nedenlerle ayrımcılık yaptıklarını düşündüklerini bulgulamıştır. Sonuçlar, Özer ve Demirtaş'ın (2010) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğretmenlerde en fazla aradıkları niteliklerden birinin adalet olduğunu göstermektedir (Hoşgörür, 2012; Hoşgörür, 2015; Rajić, Hoşgörür, & Drvodelić, 2015). Öğretmen yetiştiren bir kurumdaki uygulamaların, öğretmen adaylarına model teşkil etmesi açısından, bu sonuç istenen düzeyde bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algılarının yükseltilebilmesi için; okullarda öğrenci işleri ile ilgili süreç haritalarının çıkarılması ve çalışanların bu standartlara uymalarının sağlanmasının, fakülte yönetiminden kaynaklanan boyut açısından bir çözüm oluşturabileceği düşünülmüştür. Öğretim elemanlarının ise, öğretmen adaylarından beklentilerini ve değerlendirme yöntemlerini net bir şekilde ortaya koyarak, süreç boyunca gerekli geri bildirim öğrencilere sağlama yoluyla hesap verilebilirliği sağlamaları, öğretim elemanlarından kaynaklanan boyut açısından yardımcı olabilecektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının adalet konusunda kaygı taşıdıkları açıktır. Bu nedenle özellikle, öğretmen adayları üzerinde birinci derecede etki sahibi olan öğretim elemanlarının hangi uygulamalarının adalet dışı bulunduğu yönelik derinlemesine bilgi sağlayacak nitel araştırmalar desenlenmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. Lunenburg ve Ornstein (2013, s. 17) durumun kritik değerine vurgu yapmak açısından, eğitimdeki uygulamaların mükemmel ve eşit olmamasının, eğitimin de demokratik olmadığı anlamına geldiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik algıları, *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özer ve Demirtaş (2010) ve Çağlar (2013), araştırmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme ortamlarının daha adil olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Sonuçlar arasındaki farkın, her iki grubun da eğitim ortamlarından beklentilerinin benzer olduğu varsayıldığında, fakülte ortamındaki eşitlikçi yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmüştür. *Sınıf* değişkeni açısından ise, tüm boyutlarda birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre öğrenme ortamlarını daha adil olarak algıladıkları görülmüştür. Bulgular Özer ve Demirtaş (2010) ve Çağlar'ın (2013) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının, öğrenim süreci boyunca ilerledikçe, fakülte ortamındaki öğrenme ortamları hakkında daha fazla fikir sahibi oldukları düşünüldüğünde, genel tablonun pek de iç açıcı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Saygıya dayalı işbirliği boyutu ve ölçeğin tamamına ilişkin sonuçlar ise üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğrenme ortamlarını görece olarak daha adil algıladıklarını göstermiştir. Bu durumun, son sınıftaki öğretmen adaylarının mezun olma kaygısı içinde olmalarının, uygulamaları

olduğundan daha fazla aleyhlerine algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarının görüşleri *bölüm* değişkeni açısından değerlendirildiğinde; tüm boyutlarda, İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının, Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarına göre öğrenme ortamlarının daha az adil olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bölümler arasındaki bu farkın, diğer bölümler ile aynı eğitim ortamının paylaşıldığı ve aynı yönetim ile etkileşimde bulunulduğu düşünüldüğünde, bölümün öğretim elemanlarından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Araştırmanın; öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin sonuçları, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının en fazla yasal güce başvurduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bunu sırasıyla uzmanlık gücü, karizmatik güç, kişisel güç, bilgi gücü, anlayış gücü ve zorlayıcı güç izlemektedir. Özdemir (2013) araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık gücüne başvurduklarını ve bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, en az da zorlayıcı güce başvurduklarını bulgulamıştır. Öğretim elemanı yasal güç türünde, yasa ve yönetmelikler çerçevesinde sahip olduğu konumunu öğrencileri etkileme aracı olarak kullanır. Bu nedenle etkinin kaynağı, öğretim elemanının sınıf yönetimi konusunda sahip olduğu niteliklerden bağımsızdır. Aslanargun ve Eriş (2013) çalışmasında, yalnızca örgütsel konuma bağlı olarak ortaya çıkan yasal ve zorlayıcı güç türleri yerine, kişisel yeterliklerden kaynağını alan bilgi, uzmanlık ve karizmatik güç türlerinin kullanılmasının etkililiği yükselteceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, güç türleri ile ilgili yapılmış araştırmalarda, yasal güce çok fazla başvurulmasının otoriterleşmeye ve gücün hedef kitlesinde de iş doyumusuzluğu, direnme ve çatışmalara neden olabileceği belirtilmektedir (Yılmaz & Altinkurt, 2012; Altinkurt et al., 2014). Bolman ve Deal (2013, s. 232-233), etki kaynağı olarak yalnızca buldukları konumu kullanan yöneticilerin hem direnç hem de kendilerine karşı ciddi bir muhalefet oluşturduklarını vurgular. Ayrıca, araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının düşük düzeyde zorlayıcı güce başvurduklarını göstermektedir. Hoy ve Miskel (2010, s. 212), etkili yöneticilerin; karizma gücüne zarar verdiği ve bu güç türüne maruz kalanlar tarafından düşmanlık, yabancılaşma ve hatta saldırganlıkla sonuçlandığı için zorlayıcı gücü kullanmaktan kaçındıklarını belirtir. Hoşgörür (2016) araştırmasında, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımlarındaki artışın, bu güce maruz kalanların örgütsel sinizm düzeylerinde de artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırma bulgusu, öğretim elemanlarının güçlerini uzmanlık ve kişisel yeterliklerinden aldıklarında, yasal ve zorlayıcı güce başvurma gereksinimi hissetmediklerini göstermektedir (Özdemir, 2013). Bu bağlamda, akademik öğrenme ortamlarında, özellikle de öğretmen yetiştirme gibi kritik bir rol üstlenmiş olan kurumlarda öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları arasında yasal gücün ön plana çıkmış olması ve görece olarak düşük düzeyde de olsa zorlayıcı güce başvuruyor olmaları kaygı verici bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri, *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin alanyazında ulaşılan araştırmalarda, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine ilişkin farkları irdeleyen çalışmalara rastlanmadığından, bu bölümde sonuçlara yönelik karşılaştırmalar yapılamamıştır. Sonuçlar *sınıf* değişkeni açısından incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre, öğretim elemanlarının kişisel gücü daha fazla kullandıklarını düşündükleri görülmektedir. Kişisel güç boyutu, öğretim elemanlarının bireysel olarak sahip oldukları yeterlikleri ile iyi bir rol model olarak öğrenciler üzerinde etki sahibi olmalarını ifade eder. Bu bağlamda, kişisel güç boyutuna yönelik bu sonuçlar; öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde yetkinlik ile ilgili sahip oldukları bilgilerin artışı ile birlikte, öğretim elemanlarından beklentilerinin de yükselmesinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bir diğer sonucuna göre, birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adayları, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü daha az kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yıllarında, öğretim elemanlarının uyguladıkları katı ve baskıcı tavırları görece olarak daha doğal bulup, bilinç düzeyleri arttıkça bu uygulamaların uygunsuzluğuna yönelik farkındalıklarının artmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi; öğretmen adaylarının ilk yıllarında örgütte yeni olmaları nedeniyle gösterdikleri çekingen tavırların, öğretim elemanlarının bu güç türüne başvurma gereksinimi hissetmemelerinden de kaynaklanmış olabilir. Sınıf değişkeni ile ilgili anlamlı farkın görüldüğü bir diğer boyut, karizmatik güç boyutudur. Buna göre, birinci sınıftaki öğretmen adayları

üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre; ikinci sınıftaki öğretmen adayları da dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının karizmatik gücü daha fazla kullandıklarını düşündüklerini göstermiştir. Uzmanlık ve yasal güç ile ilgili olarak da, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının bu güç türlerini daha fazla kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik farkındalıklarının görece olarak düşük olduğu ilk yıllarında, öğretim elemanlarına sahip oldukları özellikler ile ilgili olarak onlara sahip olduklarından daha fazla değer atfetmelerinden ve konuları itibarıyla aralarındaki mesafeyi yüksek algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Sonuçlar *bölüm* değişkeni açısından incelendiğinde, İlköğretim Bölümündeki öğretim elemanlarının diğer bölümlere göre zorlayıcı gücü daha fazla, diğer güç türlerini daha az kullandıklarını göstermiştir. Bu sonuç, İlköğretim Bölümündeki programların ve programlar dahilindeki şube sayılarının, dolaylı olarak öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının diğer bölümlere göre fazla oluşundan kaynaklanmış olabilir. Öğretim elemanlarının iş yükünün fazla oluşu, onları zorlayıcı güç kullanmaya itmiş olabilir. Ek olarak, bu sonuç, araştırmamızın İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha az adil algıladıkları ile ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Zorlayıcı güce başvurulmasının öğretmen adayları üzerinde neden olabileceği olumsuz etkiler, onların öğrenme ortamlarındaki adalet ile ilgili algılarını düşürmüş olabilir.

Araştırmamızın son amacı, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığı ile ilgilidir. Bu amaçla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun, kişisel güç ile pozitif ve yüksek düzeyde, karizmatik güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde ve zorlayıcı güç ile arasında negatif ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, kişisel güç ve bilgi gücü ile saygıya dayalı işbirliği arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, saygıya dayalı işbirliği ile pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vermektedir. Adil öğrenme ortamlarının adil kurumsal işleyiş boyutu ile ilgili çoklu regresyon analizi sonuçları, kişisel güç, karizmatik güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve orta düzeyde bir ilişki göstermiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, adil kurumsal işleyiş ile kişisel güç ve bilgi gücü arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, adil kurumsal işleyiş ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vermektedir. Regresyon sonuçlarına göre, kişisel güç, bilgi gücü ve zorlayıcı gücün, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı iş birliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarının yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, sınıf yönetiminde sahip oldukları bilgi birikimi ve kişisel ve mesleki yeterliklerini etkileme aracı olarak kullandıklarında, öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini daha güvende hissettikleri söylenebilir. Özdemir (2013) araştırmasında, öğretim elemanlarının uzmanlık güçlerini etkili bir şekilde kullanmalarının, öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve bununla bağlantılı olarak örgütle özdeşleşmelerini de artırdığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, etkileme aracı olarak zorlayıcı güç kullanılarak, öğrenme ortamında korku kültürü oluşturulması, öğrencilerin öğrenme ortamında hissettikleri kaygı ile birlikte adalet beklentilerinin de düşmesine neden olabilecektir.

Toplumsal hayatta bireylerin kendilerini güvende hissetmelerinin en önemli kaynaklarından biri adalete ilişkin algıdır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda bu değer yerleştirilmesi, değer toplumsal yayılımının sağlanması açısından da öncelikli görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde baskın olarak güçlerini kişisel yeterliklerinden almalarının, öğretmen adaylarının adalet algıları üzerindeki olumlu etkisi, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde benzeri tutumları kazanabilmelerine ve mesleklerini gerçekleştirirken sınıflarında bu davranışları yansıtabilmelerine katkı sağlayabilecektir. Araştırmamızın adil öğrenme ortamları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile ilgili sonuçlarında bölüm değişkeni ile ilgili ortaya çıkan farkların kaynağının daha kesin bir değerlendirmesini yapabilmek için, öğretim elemanlarının kullandıkları güç türleri ve bu güç türlerini kullanmaya iten akademik arka plan, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı gibi etkenlerin araştırılmasına ve karşılaştırılmasına yönelik ileri araştırmalar yapılabileceği düşünülmüştür.

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 2)*. New York: Academic Press.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E., & Eriş, H. M. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 207-220.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Unpublished Master's Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2001). Yönetim, mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2003). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 29-62.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak: Yetenek, tercih ve liderlik*. (A. Aypay & A. Tanrıoğen, Trans.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77. doi: 10.1080/01463370209385646
- Chory, R., M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: the relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical review. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The Management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.

- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.
- Dündar, T., & Tabancalı, E. (2012). The relationship between organizational justice perceptions and job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5777-5781.
- Enoksen, E. & Sandal, G. M. (2015). Anxiety-based personal values and perceived organizational justice. *Social Justice Research*, 28, 479-492.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resources management*. California: Sage Publications.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The Bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın Köşk ve Germencik ilköğretim okulları örneği)*. Unpublished Master's Thesis, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, M. A., & Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 255-279.
- Hoşgörür, T. (2012). A Discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 451-460.
- Hoşgörür, T. (2015). According to former school students' viewpoints, what aspects turn a bad teacher into a good teacher? *Anthropologist*, 19(3), 819-828.
- Hoşgörür, V. (2016). Relationship between powerbases used by school administrators and teachers' organizational cynicism behaviours. *Ponte Academic Journal*, 72(5), 51-75.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Okullarda güç ve politika. (E. Karadağ, Trans.). In S. Turan (Trans./Ed.) *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (pp. 202-237). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-336.
- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management Administration Leadership*, 26(2), 147-159. doi: 10.1177/0263211X98262004.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi - Educational Administration: Theory and Practice*, 17(4), 581-603.
- Koyuncu, F. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre ilkököl ve ortaokul müdürlerinin yönetimde başvurdukları güç türleri*. Unpublished Master's Thesis, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Lawler, E. E. (1977). Reward systems. In J. R. Hackman & J. L. Suttle (Eds.), *Improving life at work: Behavioral science approaches to organizational change* (pp. 163-226). Santa Monica, CA: Goodyear Publishing.

- Leventhal, J., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed.), *Justice and social interaction* (pp. 167-218). New York: SpringerVerlag.
- 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.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Trans./Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Martin, R. (1978). Expert and referent power: A framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. *Journal of School Psychology*, 16(1), 49-55.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2009). Power in the classroom I : Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184. doi: 10.1080/03634528309378527.
- Oğuz, E. (2011). The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and administrators' leadership styles. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 45-65.
- Özaslan, G., & Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 351-370.
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Özer, N., & Demirtaş, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- 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. doi: 10.1080/00036810500207030.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 307-331.
- Rajić, V., Hoşgörür, T., & Drvodelić, M. (2015). An International perspective to teacher qualities issue: The case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I. D. Steiner & M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-381). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Raven, B. H., & French, J. R. P. (1958). Legitimate power, coercive Power, and observability in social influence. *Sociometry*, 21(2), 83-97.
- Sapancı, A., Aslanargun, E., & Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(2), 52-68.
- Schminke, M., Arnaud, A., & Taylor, R. (2015). Ethics, values, and organizational justice: Individuals, organizations, and beyond. *Journal of Business Ethics*, 130, 727-736.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: a justice perspective. *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 133(3), 263-271.
- Titrek, O., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Tomul, E., Çelik, K., & Taş, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of teacher behaviour according to students' perceptions. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.

- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law: Procedural justice, legitimacy, and compliance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tyler, T. R., & Caine, A. (1981). The role of distributional and procedural fairness in the endorsement of formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 642-655.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi- Electronic Journal of Social Sciences*, 15(56), 98-119.
- Whalen, D. J., & Koernig, S. K. (2009). Maintaining fairness when a student goes afoul of classroom rules: a procedural justice model. *Marketing Education Review*, 19(2), 27-33.
- Yılmaz, K. (2011). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 579-616.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.