

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİMDE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNE İLİŞKİN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Bahriye Yeşim DEMİR

DENİZLİ-2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİMDE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNE İLİŞKİN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Bahriye Yeşim DEMİR

Danışman

Doç. Dr. Funda NAYIR

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Bahriye Yeşim Demir

TEŞEKKÜR

Her Őeyden önce kızım Ebrar'a hep yanımda olduğu için, ablam Yaşam'a bütün bu süreçte her zaman destekçim olduğu için teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın Prof. Dr. Abdrrahman Tanrıöğen'e, en büyük şanslarımdan biri olan çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Funda Nayır'a, İspanya Huelva Üniversitesinde tez danışmanlığımı yürüten sayın Juan Ramón Jiménez Vicioso ve son olarak bilgi ve desteğini esirgemeyen sayın Tamer Sarı hocama teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Karma Yöntem Araştırması

DEMİR, Bahriye Yeşim

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYIR
Ocak 2023, 124 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüş, uygulama ve çözümlerini incelenmektir. Bu çalışmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 245 okul yöneticisi, çalışmanın nitel boyutuna ise 11 okul yöneticisi dahil edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri Türkçeye uyarlanan “Sosyal Adalet Liderliği” ölçeği ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularındaki nicel veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutları okul liderliği bağlamında yüksek, okul bağlamında düşük, toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilere göre, okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken sosyal adalet liderliği davranışları gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bireysel olarak sosyal adalet yönelimlerinin olduğu, ancak bu yönelimi hayata geçirmek için strateji geliştirme kısmında maddi kaynak kısıtlılığı, bölgeler arası farklar, uygulanan politikalar ve sosyal adalet liderliği yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayışları gibi sorunlarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir.

Anahtar sözcükler: sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, okul yöneticileri

ABSTRACT

Views of School Administrators about Social Justice Leadership in Education: Mixed Method Research

DEMİR, Bahriye Yeşim

Master's Thesis, Department of Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Doç. Dr. Funda NAYIR

January 2023, 124 pages

The purpose of this study was to examine the, opinions practices and solutions of school administrators regarding social justice leadership in Denizli. In this research, quantitative and qualitative data was used together in a mixed method exploratory sequential pattern. In the quantitative dimension of the study, 245 school administrators working in public schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli province and 11 school administrators were included in the qualitative dimension of the study. The quantitative data of the study were collected with the "Social Justice Leadership" scale adapted to Turkish and the qualitative data were collected within a semi-structured interview form. When the quantitative data in the research findings were examined, it was determined that the levels of school administrators' views on social justice leadership were moderate. It was found that they were high in the context of school leadership, low in the school context, and moderate in social and political contexts. In the qualitative dimension of the research, it was observed that school administrators show social justice leadership behaviors while implementing social justice. Resource constraints, differences between regions and policies implemented cause limitations in the size of strategies applied by school administrators while implementing social justice. As a result, it was determined that the school administrators who participated in the research have individual orientations toward social justice; however, they struggle to implement these orientations due to a shortage of financial resources, regional differences, policies implemented, and insufficient knowledge and equipment regarding the social justice leadership approach

Keywords: social justice, social justice leadership, school administrators

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Eğitim.....	7
2.1.1. Çok Kültürlü Eğitim.....	8
2.1.2. Liderlik ve Başlıca Liderlik Yaklaşımları	10
2.1.3. Sosyal Adalet.....	12
2.1.3.1. Eğitimde sosyal adalet kavramı	15
2.1.3.2. Eğitimde fırsat eşitliği.....	18
2.1.4. Sosyal Adalet Liderliği.....	22
2.1.4.1. Sosyal adalet liderliği boyutları	28
2.2. Sosyal Adalet Liderliğini Ölçmede Kullanılan Araçlar	32
2.3. Türkiye’de Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	33
2.4. Yurt Dışında Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.5. İspanya’da Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	45

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.1.1. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutları	46
3.1.1.1. Araştırmanın nicel boyutu	46
3.1.1.2. Araştırmanın nitel boyutu	46
3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	49
3.2.1. Nicel Veri Toplama Araç ve Teknikleri	49
3.2.2. Nitel Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	52
3.3. Veri Toplama Yönetimi ve Süreçleri	52
3.4. Verilerin Analizi.....	53
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	53
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	53
3.4.2.1. Nitel Verilerin geçerlilik ve güvenilirliği	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	57
4.1. Okul Yöneticilerinin Aile, Eğitim, Kariyer Geçmişlerine İlişkin Bulgular	57
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Ailelerine İlişkin Bulgular.....	58
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Eğitimine İlişkin Bulgular	59
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Kariyerlerine İlişkin Bulgular	60
4.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin Okullarda Gelişimine İlişkin Bulgular	61
4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Bulgular.....	63
4.3.1. Gelir Düzeyi Düşük Öğrenciler İçin.....	65
4.3.2. Uyum Sorunu Olan Öğrenciler İçin	66
4.3.3. Okula Devam Sorunu Olan Öğrenciler İçin	67
4.3.4. Uzaktan Eğitime Erişim Sorunu Olan Öğrenciler İçin.....	68
4.3.5. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin	69
4.3.6. Geçici Koruma Altında Olan Öğrenciler İçin	69
4.3.7. Çalışan Öğrenciler İçin.....	70
4.3.8. Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Öğrencileri İçin	70
4.3.9. Roman Öğrenciler İçin	70
4.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular.....	71
4.4.1. Okul Bağlamında (Personel, Öğretmen ve Kaynak)	72

4.4.2. Öğrenci Bağlamında.....	73
4.4.3. Veli Bağlamında.....	74
4.4.4. Okul Çevresi Bağlamında.....	74
4.4.5. Uygulanan Politikalar Bağlamında.....	75
4.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Kullanılan Stratejilere İlişkin Bulgular.....	76
4.5.1. Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişimi	77
4.5.2. Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Desteklenmesi	78
4.5.3. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Uygun Sınıf Ortamlarının Yaratılması.....	79
4.5.4. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Okul Dışı Uygulamaların Yapılması	80
4.5.5. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Okul ve Toplum İşbirliğinin Sağlanması	81
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2. Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	93
EK-1 Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği.....	102
EK-2 Nitel Görüşme Formu	105
EK-3 Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Uygulama İzni.....	107
EK-4 Nitel Görüşme Formu Uygulama İzni.....	108
EK-5 MEB Araştırma Uygulama İzni	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>İyi Bir Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar</i>	26
Tablo 2.2. <i>Sosyal Adaletin Ve Sosyal Adalet Liderliğinin Tanımlarında Ortak Konular</i>	27
Tablo 3.1. <i>Çalışmanın Nicel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılımı</i>	48
Tablo 3.2. <i>Çalışmanın Nitel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Yönelik Dağılımı</i> Tablo	48
Tablo 3.3. <i>Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar</i>	54
Tablo 4.1. <i>Öğretmenlerin, Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutlarının Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri</i>	57
Tablo 4.2. <i>Okul Yöneticilerinin Geçmişlerinin Ailelerine ilişkin İlişkin Temaların Dağılımı</i> .	58
Tablo 4.3. <i>Okul Yöneticilerinin Geçmişlerinin Eğitimlerine ilişkin İlişkin Temaların Dağılımı</i>	59
Tablo 4.4. <i>Okul Yöneticilerinin Geçmişlerinin Kariyerlerine İlişkin Temaların Dağılımı</i>	60
Tablo 4.5. <i>Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin gelişimine ilişkin İlişkin Temaların Dağılımı</i>	61
Tablo 4.6. <i>Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine ilişkin Temaların Dağılımı</i>	64
Tablo 4.7. <i>Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirilirken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Temaların Dağılımı</i>	72
Tablo 4.8. <i>Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Kullandıkları Stratejilere İlişkin Temaların Dağılımı</i>	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları	28
Şekil 2.2. Sosyal Adaletin Makro/ Meso (Bölgesel)/ Mikro Kavramsal Çerçevesi (ISLDN). .31	
Şekil 3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	51
Şekil 4.1. Okul Yöneticilerinin Geçmişine İlişkin Temalar.....	58
Şekil 4.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin Gelişimine İlişkin Temalar	63
Şekil 4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Bulgular.....	67

KISALTMALAR

ADEY	: Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
Akt.	: Aktaran
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RIDEF	: Risk ve İhtiyaç Değerlendirme Formu
TAOD	: Türkiye Ölçme Araçları Dizini
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmaya konu olan problem alan yazın özetlenerek ele alınmış, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, kapsam ve sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz Anadolu yarımadası, insanlık tarihin başlangıcından beri birçok medeniyet ve uygarlığa ev sahipliği yapmıştır ve önemli bir kültürel mozaığe sahiptir. Türkdoğan (2002)'e göre bu çok kültürlülük her alanda etkilerini sürdürmüş ve yakın geçmişte de Osmanlı döneminde ile devam etmiştir. Osmanlı devleti pek çok farklı kültüre yaptığı ev sahipliğiyle çoğulcu bir toplum yapısına sahip olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti de bu yapıyı korumaya devam etmiştir. Türkiye, jeopolitik konumu dikkate alındığında, tarih boyunca medeniyetler arasında bir köprü görevi görmüş ve bu süreçte çok sayıda göç almıştır. TÜİK verilerine göre 2018 yılında Türkiye'ye gelen göç 577457 kişi olarak kaydedilirken, Türkiye'den giden göç sayısı ise 323918 olarak kayıtlara geçmiştir (TÜİK, 2018). Sadece Türkiye'de değil küreselleşmenin etkisiyle tüm dünyada göç hareketlerinin giderek arttığı söylenebilir. Özellikle coğrafi koşullar ve ülkelerin toplu durumsal yapılarındaki gelişmeler ve siyasi istikrarsızlıklar bu göç hareketlerini hızlandırmıştır. Göç olgusunun toplum üzerindeki olası etkilerinden bahsetmeden önce kavramsal olarak incelenmesi faydalı olabilir. Göç, Türk Dil Kurumu'na göre "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi" olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar göç ederken kendi kültürel kimliklerini beraberlerinde getirir ve her birinin sahip olduğu değerler diğerleriyle ölçülemeyecek kadar kıymetlidir. Bu nedenle göç, aynı toplum içinde kültür farklılıklarının ortaya çıkarmasına neden olmaktadır (Nayır, 2020). Kültürel farklılıkları doğru yönetmenin toplumu bir arada tutabilmek adına atılmış önemli adımlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Balı (2001), Avrupa'da kültürler arası ilk etkileşimin sömürgecilikle başladığını ve kültürleri birbirinden ayıran sınırların zamanla ortadan kalkmaya başladığını ifade etmektedir. Sınırların kalkması ile dünyada kültürel çoğulculuk olgusu ortaya çıkmıştır. Çoğulcu devletler; çok kültürlü, çeşitli ulusal ya da etnik kültürden oluşan çağdaş devletler olarak tanımlanmaktadır (Balı, 2001). Farklı kültürlerin bir arada bulunması bazı toplumsal sorunları da beraberinde getirmiştir. Özensel (2012) bu

sorunlara çözüm olarak, başta asimilasyon olmak üzere pek çok yöntem uygulandığını ancak bu yöntemlerle kalıcı bir sonuç elde edilemediğini dile getirmiştir. Özense (2012)'e göre ayrıştırıcı yaklaşımların sorunlara çözüm olamaması, bütüncül bir yaklaşım olan “çok kültürlülük” kavramının ve modelinin olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aydın (2013) ise çok kültürlülüğü geçmişte yaygın olan asimilasyon anlayışına karşı bir alternatif olarak değerlendirmektedir. Çok kültürlülük kavramı 1960'ların sonunda Kanada tarafından kabul edilmiş ve diğer Avrupa ülkelerine yayılmıştır (Sengstock' dan aktaran Özense, 2012). Kanada'nın dünyada en çok göç alan ülkelerden biri olduğu ve etnik yapısının çeşitliliği düşünüldüğünde, çok kültürlülük kavramının toplumsal bir ihtiyaca yanıt olarak ortaya çıktığı kanısına varılabilir. Kanada 1960'larda öncelikle göçmenlerin uyum süreci için Anglo Uyum Modelini benimsemiş ve politikalarını bu doğrultuda ilerletmiştir. Bu politikanın temelinde ise göçmenlerin geçmişlerini bırakmaları ve mevcut kültürel normların kabulü yatar. 1970'lerden sonra ise Kanada'nın toplumsal yaşamın düzenlenmesine ilişkin politikalarında asimilasyon kavramının yerini çok kültürlülük kavramı almıştır (Yıldırım, 2018). Bunun, bireyin farklılıklarının sindirilmesinden ziyade o farklılıklarla birlikte içinde bulunduğu toplumda var olabilmesi adına önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Çok kültürlü toplumlarda, eğitimde sosyal adalet kavramının önemini anlayabilmek için bu kavramın tanımına dikkat çekmek gerekir. Balı (2002), sosyal adaleti; toplumun tarihi, kültürel değerleri, sosyolojik durumu ve toplumun farklı kültürlere sahip grupların ahlaki değerleri gibi sosyal değerleri göz ardı edilmeden adil dağılımını öngören bir ilke veya ideal olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple de çok kültürlü toplumlarda sosyal adalet kavramının eğitimde olması bir ihtiyaç/gerekliliktir. Sosyal adaletin eğitimde sağlanabilmesi için bu yaklaşımı benimsemiş eğitim liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç sosyal adet liderliği kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal adalet liderliği ile ilgili alan yazında pek çok tanım bulunmaktadır. Theoharis (2007), sosyal adalet liderlerini; ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel tercih sebebiyle ötekileştirilenlerin yanında yer alarak bu farklılıkları liderlik hedeflerinin ve uygulamalarının temeline koyan kişiler olarak tanımlar. Golfarb ve Grinberg (2002) ise sosyal adalet liderlerinin kritik koşullar ve güvenli alan oluşturan kişiler olduğunu varsayar.

Ülkemizdeki çok kültürlü yapıyı anlamak, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bu coğrafyada toplumsal uyumu sağlamanın gerekliliklerinin farkına varmak gerekir. Bu noktada

da eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi ise farklı kültürlerin toplum içinde uyumunu kolaylaştırıcı en büyük etkenlerden eğitim olmasıdır.

Eğitim bir toplumun değişim ve dönüşüm süreçlerinde uyum sağlayabilmesinde çok önemli bir araçtır. Özellikle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda oluşabilecek sorunların çözümünde eğitim önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde toplumsal sorunlara çözüm yolları oluşturulurken toplumun farklı kültürel özelliklerini dikkatlice göz önünde bulundurmak gerekir (Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra eğitim şartlarında adaletin sağlanması, eğitim başarısındaki boşluğu ve dolayısıyla toplumda sosyal ve ekonomik statüye ulaşmadaki başarısızlığın yol açtığı sorunların önüne geçecektir (Kondakçı ve Beycioğlu, 2020). Eğitimin toplum için gerekli olduğunu savunan tüm eğitim sistemleri sosyal adalet konularına duyarlı olmak zorundadır. Bu zorunluluk yerine getirilmediğinde oluşacak eksiklik büyük problemlerin çıkış noktası olabilir. Bugün okullarda yaşanan adaletsizlik ilerleyen zamanlarda ekonomik dengesizliklerin sebebi olabilir (Turhan, 2010). Bazı girişimler (RIDEF, ADEY)¹ olsa da dezavantajlı gruplara yönelik politikalar henüz kurumsallaşmış değildir. Eğitimde sosyal adalet ortamının sağlanmasında okul liderlerine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir (Kondakçı, 2020). Bu sebeplerden dolayı sosyal adaletin öneminin ve gerekliliğinin öncelikle eğitimde anlaşılmasının sağlanarak bu yaklaşımı benimseyen liderlerin hazırlanması oldukça önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmakta bu durumda çok kültürlü toplumların sorunsalı olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'nin sahip olduğu tarihsel kültürel farklılıkların yanı sıra jeopolitik konumdan dolayı komşu ülkelerde yaşanan siyasi istikrarsızlık ve ekonomik koşullarındaki kötüleşme yoğun göç almasına neden olmaktadır. Bu durumla ilgili Türkiye-AB Ortak Eylem Planı (2015), kapsamında özellikle komşu ülkelere gelen kitlesel göçlerin nedenlerinin araştırılması ve ülkemizde geçici koruma altına alınıp Avrupa Birliği tarafından desteklenerek AB ülkelerine düzensiz göçün engellenmesini kapsayan ortak çalışmalar yürütülmektedir. Geçen süreçte Göç idaresinin 1 Aralık 2022 tarihindeki verileri incelendiğinde; geçici koruma altında bulunan 3.577.714 Suriyeli olmak üzere toplam yabancı sayısı 5.239.426 olup bu sayının 1.022.703'ü ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır (İçişleri Bakanlığı). Bu rakamlar hariç düzensiz göçmen sayısı net olarak bilinmemekle birlikte gerek

¹ RIDEF: Risk ve İhtiyaç Değerlendirme Formu. ADEY: Aşamalı Devamsızlık Yönetimi

sahil güvenlik komutanlığı gerekse jandarma genel müdürlüğü tarafından yakalanan son üç yılda 60802 düzensiz göçmen tespit edilmiştir (Uzan ve Akgül, 2022). Bu göçmenlerin toplum içinde uyumlaştırılması açısından eğitim kurtarıcı bir rol üstlenmektedir. Eğitim sürecinin uyumlaştırılmasında ise liderlerin yaklaşımları başarı ya da başarısızlığın belirleyicisi olabilir. Türker'e göre (2020) günümüz okul yöneticilerinin kültürel farklılıkları yok etmeden insanları ortak değer ve hedeflerde birleştirmeyi başarabilmiş bir eğitim iklimi yaratabilmek gibi zorlu bir meydan okuma ile karşı karşıyadır. Başarısız bir uyumlaştırma sürecinin etkilerinin görülmesi zaman alacağından bu durum toplum yapısının bozulmasına ve ayrışmalara neden olabilir. Bu tip olumsuzlukların yaşanmaması için sosyal adalet ve liderlik konusunun önemi ve araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ise farklılıklar arasındaki eşitliği sağlayan sosyal adalet liderliği yaklaşımının araştırılması ve benimsenmesinin sağlanmasında çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihsel geçmişi, demografik değişkenleri ve göç alan bir ülke olması değerlendirildiğinde çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu ve ülkenin toplumsal uyumunun gerçekleştirilebilmesi adına da eğitimde sosyal adalet liderliğinin gerekli olduğu kanısına varılabilir. Türkiye'deki alan yazında sosyal adalet liderliği kavramının yeni bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'deki sosyal adalet liderliği çalışmaları incelendiğinde, veri toplama araçlarının yetersiz olduğu, mevcut ölçeklerin öğretmen ve öğrenci görüşüyle sosyal adalet liderliğini değerlendirdiği görülmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2017, Özdemir ve Kütküt, 2018, Bozkurt, 2018). Bu çalışmada, bu eksikliğin giderilmesi, alan yazına sosyal adalet liderliğini okul yöneticilerinin görüşleri ile değerlendiren yeni bir ölçek kazandırılması gerekliliği öngörülmüştür. Türkiye'deki sosyal adalet liderliği uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları, çözümleri ve uyguladıkları stratejileri inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile bu sosyal adalet liderliği kavramını değerlendirmek; ülkemizdeki sosyal adalet liderliği uygulamalarının sorunlarını ve çözüm yollarını alan yazına kazandırmak, Türkiye'deki eğitimde sosyal adalet liderliği misyonunu yüklenen yöneticilere bir yol haritası sunmak amaçlanmıştır. Böylelikle ülkemizin çok kültürlü yapısı gereği, farklı kültürlerin bir arada uyum içerisinde yaşamasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada okul yöneticilerinin aşağıdaki alt problemlere ilişkin yanıtları araştırılmıştır.

1. Okul yöneticilerinin, sosyal adalet liderliğinin boyutları olan okul liderliği, okul bağlamı, toplum bağlamı ve politik bağlamda görüşleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin; aile, eğitim ve kariyer geçmişleri nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirleri nasıl gelişmiştir?
4. Okul yöneticileri sosyal adaleti okullarında nasıl hayata geçirmektedirler?
5. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti okullarında hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin sosyal adalet çalışmalarını sürdürmek için geliştirdikleri stratejiler nelerdir?
7. Araştırmanın nitel sonuçları nicel sonuçları açıklamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu karma yöntem araştırmanın amacı, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerini, sosyal adalet yönelimlerini, daha adil bir okul ortamı oluşturmak için karşılaştıkları zorlukları, çözüm yollarını ve nasıl başarı sağladıklarını inceleyerek Türkiye'deki sosyal adalet liderliği uygulamalarına katkı sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için problemde belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada yaşanan kültürel değişim, eğitim de sosyal adalet liderliğine olan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Farklı kültürlerden insanların bir arada yaşadığı ülkemizde bu farklılıkların yönetilmesi ve bu farklılıklara sahip öğrencilerin eşit şartlarda eğitime ulaşmalarını sağlanmasının yollarından birinin sosyal adalet liderliğini benimsemek olduğu söylenebilir.

Eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın yolunu bulmak, adil eğitim metotlarını geliştirmek, toplumda ekonomik ve sosyal statü kazanma politikalarını geliştirmek bilimsel olarak önemli endişelere sebep olmuştur (Kondakçı ve Beycioğlu, 2020). Bu çalışma, tüm dünyada toplumların ihtiyacı olarak ortaya çıkan sosyal adalet liderliği kavramının Türkiye’de de derinlemesine incelenmesi ve uygulanma yöntemlerinin incelenmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışına yönelik ölçek çalışması yapılacak ve derinlemesine mülakat tekniği ile elde edilen sonuçlar bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilecektir. Tüm dünyada toplumların ihtiyacı olarak ortaya çıkan sosyal adalet liderliği kavramının Türkiye’deki okul yöneticileri kapsamında nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesinin alan yazım için kapsayıcı bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılacak araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin ölçme araçlarına verecekleri yanıtlar ile sınırlı kalmıştır.

1.5. Tanımlar

Okul yöneticileri: “Eğitim kurumunda lider olarak bulunan kişiler; okul müdür ve müdür yardımcılarıdır.”

Sosyal adalet: “Toplumun tüm bireylerinin aynı temel haklara, korunmaya, fırsatlara, yükümlülüklerle ve sosyal yardımlara sahip olduğu ideal bir durumdur.” (Barker 1987).

Sosyal adalet liderliği: "İrk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel tercih sebebiyle ötekileştirilenlerin karşısında yer alan ve bu tutumu liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine koyan kişilerdir." (Theoharis, 2007).

Çok kültürlük: “Din, dil, etnik, tarih, ülke ve benzeri farklılıklarla birlikte yaşama imkânıdır.” (Özensel,2012).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle eğitim kavramı, eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminde liderlik yaklaşımları konularına yer verilmiştir. Bununla birlikte liderlik kavramı sosyal adalet kavramı çerçevesinde değerlendirilerek eğitimde sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği boyutlarıyla birlikte incelenmiştir.

2.1. Eğitim

Toplum içinde bireyin bir insan olarak gelişimini mümkün kılan ve potansiyelini ortaya çıkarmasına imkân veren en önemli unsur, bireye sağlanan eğitim olanaklarıdır. Bu nedenle eğitim, insan olgusunda ilk akla gelen temel kavramlardan biridir. Olgu olarak insanlık tarihi kadar eski olan eğitim anlayışları zaman içinde farklılık göstermiş ancak gerekliliği ve vazgeçilmezliği aynı kalmıştır (Aydın, 2018). Bundan dolayı günümüzdeki eğitimin tanımını yaparken de süreç kavramının vurgusu ön plandadır. Bu bölümde öncelikle eğitimin kısa tanımlarına daha sonrasında daha geniş açıklamalarına yer verilmiştir. Balcı (2005), eğitimin kısa tanımlarını şu şekilde özetlemiştir; “kültürün genç kuşaklara aktarılma süreci, bireye kendi yaşantıları yoluyla istenen davranışları kazandırma süreci, bireyin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik boyutlarda geliştirilmesi sürecidir. Bireyin davranışlarında yetenek, gizilgüç, karakter ve bilgi boyutunda gerekli gelişmeleri sağlamak amacı ile sistemli etkinlikler düzenlenmesi sürecidir”. Daha geniş perspektiften eğitimin tanımı incelendiğinde ise; Erden (2007) eğitimi, bireyde kendi yaşadıkları aracılığıyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitimin bir süreç olduğu, sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana getirebildiği ve bu değişikliğin bireyin yaşam tecrübesi sonucunda olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımla, bireyi etkileyen ve davranış değişikliğine sebep olan her türlü etkinliğin eğitim olduğu da söylemek mümkündür. Eğitimin bir süreç olduğuna dikkat çeken araştırmaların bir diğerinde Çalık (2015), bu sürecin birbirini etkileyen ve tamamlayan öğrenme ve öğretme olaylarından oluştuğunu belirtmektedir. Eğitim ve öğrenme kavramların birbirlerinin yerine kullanıldıkları ancak öğretimin; eğitimin okul veya eğitim kurumlarında gerçekleşen planlı programlı ve amaçlı kısmını oluşturduğunu ifade ederek eğitim ve öğretimin farkına dikkat çekmiştir. Tural (2002) ise eğitim kavramını; belli bir konuda bir bilim dalında yetiştirme ve geliştirme işi olarak ifade etmektedir. Eğitim uygulamalarını ise, bireylere anlam

ve davranış kazandırma etkinliğini, felsefi, psikolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönleri ile inceleyen pek çok alt disiplini olan bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Eğitimin işlevlerini 3'e ayıran Tural ilk olarak eğitimin toplumsal işlevine vurgu yaparak toplumun mevcut kültürel birikiminin bireylere aktarılmasıyla kültürlerinin geliştirilmesi ve toplumsallaşma amacı için önemli olduğunu ifade etmektedir. Politik işlevi olarak ise toplum içindeki bireyin mevcut politik sisteme göre yetiştirilmesinde okulların bir alt sistem olarak sistemin çalışmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Sonuncu olarak eğitimin ekonomik işlevinin ise ekonomik sistemde gereksinim duyulan iş gücüne nitelik kazandırması diğer taraftan eğitilen bireyin mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olması üretici olarak kendisine nitelik kazandırması şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim kavramının tanımları incelendiğinde; eğitimin kapsamına, uygulanan plan ya da programa göre farklılık gösterdiği bunun yanı sıra bu tanımların ortak özellikleri ise, eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda insan davranışlarındaki değişimin amaçlandığını söylemek mümkündür (Demirel ve Kaya, 2006).

Eğitimin bir parçası olan öğretimde okulların önemi oldukça fazladır. Nitekim okullar insanlığın geleceği olan nesillerin gelişim süreçlerine destek olmayı amaçlayan eğitim alanlarıdır. Bu süreçte okul yöneticilerinin aldığı kararlar ve öğretmen davranışları bu geleceğin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bir okul yöneticisi aldığı kararlarla pek çok paydaşı etkileyebilmekte olup eğitimin niteliği ve kapsamının yanı sıra eğitim yönetimi konusu bu açıdan dikkate alınması gerek önemli bir faktördür (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018). Okul yöneticilerin tutumu eğitim sürecini etkilemekte olup gerek öğrenci gerekse öğretmen üzerinde etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle oluşabilecek etkilerin olumlu ya da olumsuz olma durumunun incelenmesi eğitimin kalitesinin sağlanması için önemli bir husus olduğunu söylenebilir.

2.1.1. Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitimin amacını Ramsey (2018) çocukların dünyalarını ayırıştırıcı ve küçülten adaletsizlikleri anlamlandırmaları ve bunlarla mücadele etmelerini sağlamak olarak açıklamaktadır. Bunları hayata geçirebilmek adına çok kültürlü eğitimin boyutları değerlendirildiğinde ise Banks'ın (2014) bunları; içerik entegrasyonu, bilgiyi inşa süreci, ön yargı azaltılması, eşitlikçi pedagoji, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Bir süreci kapsayan bu yaklaşımın okullarda

gerçekleştirilebilmesi öğretmen ve okul yöneticilerinin okuldaki tüm öğrenciler için yüksek beklenti içinde olmaları ve pozitif tutumları ile mümkündür (Banks, 2014).

Çok kültürlülüğe epistemolojik olarak bakıldığında çok kültürlülük birçok kültürün bir arada bulunması anlamını çağırırsa da kavramsal olarak incelediğinde daha derin tanımlara ulaşmak mümkündür. Alan yazın incelediğinde çok kültürlülük ile ilgili pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada çok kültürlülük kavramı incelenirken; Özensel (2012), Aydın (2013) ve Polat'ın (2012) tanımlarına yer verilmiştir. Özensel (2012) çok kültürlülük kavramını; din, dil, etnik, tarih, ülkü ve benzeri farklılıklarla birlikte yaşama imkânı olarak ifade etmektedir. Ülkelerin bu kavramı benimsemesinin temelindeki en önemli unsur kendi toplumları ve kültürleri dışında farklı kültürel değerlerin varlığını kabul etmesidir. Aydın'a (2013) göre "çok kültürlülük; bir ülkedeki çeşitli kültürlerin varlığını kabul eder ve farklı etnik ve kültürel gruplardan uyumlu bir toplum oluşturma çabasını ifade eder.". Polat (2012), kültürü; her grubun üyelerinin diğer grubun üyelerinden farklılaşarak oluşturduğu yaşam tarzı olarak tanımlar. Çok kültürlü anlayışla da bu farklı kültürlere eşit yaşama şansı verilmesi gerektiğine işaret eder. Çok kültürlü ülkelerde bu şansın verilebilmesi, toplumsal uyumun sağlanabilmesi ve farklılıklara saygı algısının gelişmesi için eğitimin önemi yadsınamaz (Polat,2012)Eğitim düşünen, değerlendiren ve önyargıyla değil bilgiyle karar veren bir toplumun oluşturulmasında, barış ve uyum içinde yaşanabilmesi için öncelikli araçlardan biri olarak değerlendirilebilir. Banks (2014) farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkelerde toplumsal uyumun sağlanmasında eğitimin önemine dikkat çeker. Ona göre bu toplumlarda eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve toplumlarındaki diğer kültürleri kabullenmelerine ve öğrencilerin de bu kültürleri kavramalarına yardım etmelidir. Gay (2010)'a göre öğretim, uygulama sürecinde öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, içinde buldukları toplumun şartları, kültürel ve etnik kimlikleri gibi ekolojik faktörleri dikkate aldığında çok daha etkili olur. Aksi halde okullar farklılıkları daha fazla barındırmaya başlar ve bu durum, dar tanımlanmış eğitim programları ve ölçme değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlara ve karmaşık meselelere cevap vermelerini zorlaştırır (Ramsey 2015). Bununla birlikte Gay (2010)'ın da ifade ettiği gibi eğitimin sosyo-kültürel bir süreç olduğu gerçeğinden kaçış yoktur, bu nedenle eğitim sürecinin anlaşılması ve kontrol edilmesi için insan yaşamında kültürün rolünün çok boyutlu incelenmesi gerekir. Bu sebeple çok kültürlü toplumlarda eğitim olgusunu sosyal adalet kavramından ayrı tutmak neredeyse imkânsızdır. Bu konuda Park (2012), sosyal adaletin çok kültürlü toplumlarda eğitimin

merkezinde olduğunu ifade ederken, Cho (2017) sosyal adaletin, çok kültürlü eğitimin amacı ve onun doğasında var olduğunu, sosyal adaleti öğretmenlerin çok kültürlü eğitim sistemini etkin bir şekilde geliştirmek için gerekli olduğunu ifade etmektedir.

2.1.2. Liderlik ve Başlıca Liderlik Yaklaşımları

Alan yazın incelendiğinde liderlik kavramını açıklayan birçok yaklaşım bulunmaktadır. Genel ifadeyle liderlik; bireyin belirlenmiş stratejilere veya örgütsel başarıya ulaşmada diğer grup üyelerini etkileme süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte liderliğin söz konusu olabilmesi için amaca ulaşmak isteyen lideri takip eden grup üyelerinin olması gerekmektedir (Yukl ve Van Fleet, 1992). Liderler gruplarını etkilemek için; insan ve pozisyon bağdaştırma, astları tanıma, personeli bilgilendirme, personeli geliştirme, iş değerlendirmesi, denetleme ve grup çatışmalarını araç olarak kullanabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde başlıca liderlik yaklaşımları; Özellik kuramları, Iowa Çalışmaları, Ohio State çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları, Robert Blake ve Jane Mouton' un geliştirdikleri ölçekle ortaya çıkan liderlik stilleri, Durumsal liderlik çalışmaları, Rensislikert' in sistem dört yaklaşımı ve diğer çağdaş bakış açıları arasında karşımıza çıkan kuramlar olarak özetlenebilir. Bu liderlik yaklaşımlarından özellik kuramları; liderliğin doğuştan geldiğini ileri sunan yaklaşımı savunmaktadır. Stogdill (1974) bu özellikleri; kapasite, başarı, sorumluluk, katılım ve statü olarak kategorize etmiştir. Davranış kuramları ise; liderin ne olduğundan çok etkili liderin ne yaptığına ve nasıl davrandığına odaklanmışlardır. Iowa Çalışmaları (1939); Iowa üniversitesinin yaptığı deneylerle liderler doğal ortamlarında değil, araştırmanın yarattığı deneysel koşullarda incelenmiştir. Bu deneyler sonucunda üç lider davranışı ortaya çıkmıştır. Bunlar; otoriter lider, demokratik lider ve umursamaz liderdir. Ohio State çalışmalarında; liderlerin ne tür davranışlar gösterdikleri ve bu davranışların performans ve memnuniyet üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırılmıştır. Etkili liderler; yapıyı harekete geçirme (yapıyı kurma) ve insan faktörüne ilgi boyutlarında güçlü davranışlar sergilemişlerdir. Dört farklı kadranda yönetim stilleri ayrılmıştır. Birinci kadranda; güçlü yapı, düşük ilgi, ikinci kadranda; zayıf yapı düşük ilgi, üçüncü kadranda; güçlü yapı, yüksek ilgi, dördüncü kadranda; zayıf yapı, yüksek ilgi olarak ayrılmıştır. Michigan Üniversitesi çalışmalarında liderlik davranışının iki temel ekseninden bahsedilmiştir. Bunlar; üretim odaklı liderlik ve çalışan odaklı liderliktir. Robert Blake ve Jane Mouton' un geliştirdikleri ölçekle ortaya çıkan liderlik stilleri; cılız liderlik, görev liderliği (otoriteye itaat), şehir kulübü liderliği, orta yolcu liderlik ve ekip liderliğidir (Uslu, 2019). Bu

araştırmaların sonucunda liderliğin tek bir davranış stili ile temsil edilmesi düşüncesi yeterli başarıyı sağlayamamıştır. Bunun üzerine liderlik davranışlarının durumsal olarak değerlendirilmesi gerekliliği görüşü ortaya çıkmıştır. Liderliğe olasılıklı yaklaşım olan koşul-bağımlı kuramına (durumsallık) göre; etkili liderlik bazı faktörlerin etkileşimiyle meydana gelir ve liderlik tek bir faktörle açıklanamaz. Liderin liderlik yaptığı durum ile liderin kişilik özellikleri ve davranışlarının birlikte ele alınmasını öngörür. Durumsal liderlik temelinde yönlendirici ve destekleyici olmak üzere iki davranış şekli ve dört yönetim stili vardır. Bunlar; yönlendirici, koçluk, destekleyici ve delege edici liderliktir. Fred Fiedler' in durumsallık kuramında iki çeşit liderlik vardır; göreve yönelik liderlik, ilişkiye yönelik liderlik. Bu kuramın; lider-üye ilişkisi, liderin pozisyonundan doğan gücü, yapılacak görevin niteliği değişkenleri bulunmaktadır. Durumsal liderlik kuramlarından bir diğeri ise Martin Evans, Rober House ve arkadaşları tarafından geliştirilen yol-amaç kuramıdır. Bu kuramda dört liderlik davranışı bulunur; yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarıya dönük. Astların özellikleri olarak; yetenek, denetim odağı, ihtiyaç ve güdüler. Ortam özellikleri olarak görevin yapısı, çalışma grubu, belirsizlik ve strestir (Graeff, 1997). Rensis Likert'in sistem dört yaklaşımı ise Michigan Üniversitesi araştırmalarına dayanmakta ve bu araştırmaların devamı niteliği taşımaktadır, lider davranışları 4 sistemde sınıflandırılmıştır. Sistem 1; istismarcı otokratik, sistem 2; yardımsever otokratik, sistem 3; katılımcı, sistem 4; demokratik liderliktir. Diğer çağdaş bakış açılarında karşımıza çıkan kuramlar ise; sinerjik liderlik kuramı, lider-üye değişim kuramı, karşılıklı etki kuramı, liderlik vekilleri ve dönüşümcü liderliktir. Çağdaş liderlik yaklaşımlarında; öğretim liderliği, psiko-dinamik liderliği, dağıtımcı liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, takım liderliği, etik liderlik, yaklaşımları vardır (Turan, 2010). Liderliğe çoklu bakış; dört liderlik yaklaşımında ise Lee Bolman ve Terry Deal tarafından; yapısal liderlik, insan kaynakları liderliği, politik liderlik, kültürel liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir (Bolman ve Deal, 2017).

Liderlik yaklaşımlarının toplumda yaşanan dönüşümler sonucunda ortaya çıktığını düşündüğümüzde küreselleşen dünyada eğitim, küreselleşmenin beraberinden getirdiği yeniliklere uyum sağlamak aynı zamanda da ortaya çıkabilecek sorunların çözümlerinde araç olarak kullanılabilir (Tomul, 2009). Küreselleşme ile sınırların neredeyse kalktığını, toplumlar arasındaki etkileşim ve iletişimin giderek arttığını, pek çok farklı milletin bir arada yaşadığını gözlemlemekteyiz. Banks (2013), küreselleşmenin etkisiyle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkelerde toplumsal uyumun sağlanmasında eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Banks (2013),

göre çoğulcu toplumlarda eğitim, öğrencilerin kendi kültürlerini ve toplumlarındaki kültürleri kabullenmeli ve onların da bu kültürleri kavramalarına yardım etmelidir. Bu sebeple; sosyal adalet, 21. yüzyılın başlangıcından beri eğitim akademisyenleri ve uygulayıcıları tarafından önemli bir konu haline gelmiştir.

2.1.3. Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramının derinlemesine incelenmesi onu oluşturan paydaşları ve sosyal adalet kavramını anlamlandırmayı kolaylaştıracağı düşünülebilir. Açıklamalı tanımı verilmeden önce sözlük anlamları incelenmiştir. Türk Dil Kurumu'nda (TDK) sosyal adaletin sözlük anlamı; "toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu" olarak belirtilmiştir (TDK, 2020). Barker (1987) sosyal hizmetler sözlüğünde sosyal adaleti; "toplumun tüm bireylerinin aynı temel haklara, korunmaya, fırsatlara, yükümlülüklerle ve sosyal yardımlara sahip olduğu ideal bir durum" olarak tanımlamıştır.

Bu bölümde, sosyal adalet kavramını farklı perspektiften değerlendiren araştırmacıların tanımları incelenmiştir. Sosyal adalet kavramını eşitlik vurgusuyla açıklayan Alper ve Özgökçeler (2016) ve Turhan'ın (2010) tanımlarına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal adalet kavramında adil dağılımın önemini vurgulayan Balı (2002), Miller (1999) tanımlarına ve Miller'in sosyal adalet bakış açısını farklı şekillerde yorumlayan Çakır (2017) ve Yıldırım'ın (2011) çalışmalarına değinilmiştir. Son olarak da sosyal adaleti, üç boyutla boyutlandıran Gewirtz ve Gribb'in (2002) çalışmaları incelenmiştir.

Sosyal adaletin tanımlarında farklı bakış açılarının olduğu daha önce de belirtilmiştir. Bu bakış açılarının ortak noktasının dünyayı daha yaşanabilir hale getirmek olduğu savı öne sürülebilir. Sosyal adalet kavramını eşitlik vurgusuyla açıklayan Alper ve Özgökçeler (2016), sosyal adaletin "fırsat ve imkân eşitliği" olarak da tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Tüm bireylerin eşit olacağı bir toplum inşa edilebilmesinin mümkün olamayacağı görüşünü öne sürmekle birlikte bir toplumdaki statülerin en nitelikli/verimli insanlar en yüksek statülere sahip olmalı görüşünü savunmaktadırlar (çöl ilkesi). Bu nedenle toplumun sosyal adalet için yaptığı veya yapması gerekenin bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamak olduğunu ifade edilmektedir. Turhan (2010) çalışmasında sosyal adalet kavramını; Strike'ın (1999) öne sürdüğü adalet ilkeleriyle açıklamaktadır. Öncelikli ilke olarak; bireyin kendi için iyi ve doğruyu

seçme hakkı olması gerektiği, ikinci prensipte ise bu iyiyi ve doğruyu aramak için herkesin eşit şartlara sahip olması gerektiği görüşü savunulmaktadır. Öne sürülen bu iki ilkenin bugün dünya genelinde adalet algısının oluşumunda öncü olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal adalet kavramının temelini, her bireyin eşit hakka sahip olması gerekliliği oluşturmaktadır. Bu görüşün savunusu, toplumundaki bireylerin ekonomik, sosyal ve siyasi açılardan sahip olduğu yaşam koşullarında eşitsizliklerin ve ayrımcılığın olmadığı demokratik toplum yapısının ideal olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bununla birlikte sosyal adalet ile demokratik toplum yapısının bir ideal olduğunu ancak hiçbir zaman tam anlamıyla gerçekleştiremeyecek ahlaki bir amaç olduğunu ifade etmektedir (Turan, 2010). İdeal sosyal adalet anlayışının birçok ülkenin hukuki düzenlemelerinde yer aldığını ancak sosyal hayatta bu anlayışın gerçekçi görülebilir bir yansıması olduğunda sosyal adaletin varlığından söz edebilmenin mümkün olduğu ifade etmek mümkündür.

Sosyal adaletin tanımında adil dağılımın önemini vurgulayan Balı (2002); sosyal adaleti; toplumun tarihsel ve kültürel değerlerini, sosyal statüleri, toplumsal değer yargılarını ve yine toplumun farklı kültüre ait benimsenmiş ahlaki değerlerini dikkate alan adil dağılım öngören bir ilke veya ideal olarak tanımlanmaktadır. Adil dağılımın önemine dikkat çeken bir diğer tanım ise Miller'ın (1999) sosyal adalet tanımıdır. Miller, sosyal adaleti; haklar, ihtiyaçlar, yasal haklar ve eşitlik olmak üzere dört kavram üzerinden tanımlamıştır. Yaşamdaki olumlu ve olumsuz şeylerin toplumdaki bireyler arasında nasıl dağıtılması gerektiği görüşü üzerine odaklanmaktadır. Para, eşya, mülk/emlak/arazi, iş, makam, eğitim, tıbbi bakım, çocuk yardımları, çocuk bakımı; rütbe, madalya ve ikramiye gibi ödül; bireysel güvence, barınma, ulaşım, boş zaman etkinliklerine ilişkin fırsat ve kaynakları iyi olarak nitelendirirken zorluk, tehlike, onur kırıcı iş ve yaşlılar için bakımı kötü olarak değerlendirmektedir (Akt. Yıldırım, 2011).

Sosyal adalet olgusunu anlayabilmek için farklı kavramları da incelemek gerekebilir. Çakır (2017) çalışmasında, bu kavramlara vurgu yaparken, sosyal adalet anlayışının gelişim sürecini incelemiş ve Miller'ın (1999) sosyal adalet anlayışını farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Miller'a (1999) göre sosyal adalet anlayışının merkezinde çoğulculuk ve durumsallık kavramları yer aldığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra; toplumda insan ilişkilerinin biçimlerini anlamadan insan ilişkilerini anlayabilmenin zorluğuna dikkat çekmektedir. Bu olguyu anlayabilmek ve sosyal adalet boyutuna taşımak için; ihtiyaç, hak ediş

ve eşitlik kavramlarına vurgu yapmaktadır. İhtiyaç kavramını; asli gereklilikler olarak değerlendirilirken, hak ediş kavramını da performansa dayalı bir ödül sistemi olarak tanımlamaktadır. Eşitlik kavramını ise; her vatandaşın toplum tarafından eşit olarak kabulü bu eşitliğin bireyler arasındaki ilişkilerde de süregelmesi ve toplumsal fırsatların dağıtımı konusunda da adil davranmayı gerektiren durum olduğu söylenebilir. Bu kavramların temelde açıkladığı sosyal adalet ilkeleri; “adil dağıtım”, “eşit vatandaşlık”, “fırsat eşitliği” ve “sosyal minimum” ilkeleridir. Yıldırım’a (2011) göre Miller bu ilkeleri şu şekilde detaylandırmıştır. Sosyal minimum ilkesi; insan ihtiyaçlarını ekonomik, kültürel ve sosyal haklar bağlamında dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda her vatandaş temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek, güvenli bir yaşam sürebilecek kaynaklara ulaşabilmeli ve yeterli standartlara sahip bir çevrede yaşayabilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Fırsat eşitliği ilkesinde; küreselleşen dünyanın çok kültürlü yapısında azınlıkların iş, eğitim fırsatları ve toplumsal olanaklara erişmelerinde fırsat eşitliğine hassasiyet gösteren uygulamaların benimsenmesi ve bu uygulamalarda liyakatin ön plana çıkması gerektiği vurgulanmaktadır. Eşit vatandaşlık ilkesi ise; her vatandaşın eşit sivil, siyasal ve sosyal haklara sahip olması ve bu haklarını etkili ve eşit bir şekilde kullanabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Adil dağıtım ilkesindeki; kaynakların dağılımı hususunda sosyal minimum ve eşit vatandaşlık ilkelerinin dışında kalan fırsat eşitliğinin herkese eşit dağıtımının mümkün olmadığı dile getirilmiştir. Buradaki dağıtım; seçim, şans, hak etme ile ilişkilendirilerek açıklanabileceği söylenmiştir.

Gewirtz ve Gribb (2002) sosyal adaleti dağıtımcı adalet, kültürel adalet, ilişkisel adalet olarak üç boyutta ele almaktadır. İlk boyut olan dağıtımcı adalette; belirtilmek istenen ekonomik ve sosyal kaynakların toplum bireyleri arasında dengeli dağıtımının sağlanmasıdır. Bireysel çıkarların kötüye kullanılmadığı, gelir dağılımının dengeli olduğu, yaşam standartlarının yeterli olduğu bir toplumda ekonomik adalet olduğunu söylemek mümkündür. İkinci boyut olan kültürel adalet; kültürel hâkimiyetin olmadığı, farklı kültürlerin varlıklarına saygı gösterip otoriteler tarafından kültürel yaşantı fırsatlarının tanınması olarak ifade edilmektedir. Bu iki boyuttaki adalet olgusunun gerçekleşebilmesi için son boyut olan ilişkisel adalette ihtiyaç vardır. İlişkisel adalet farklı kültürel grupların talep ve ihtiyaçlarını ifade edebilecekleri toplumsal tanınma ve temsil edilme koşullarının gerçekleştirilmesi ile mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal adalet anlayışında, toplumdaki her bireyin farklılıklarını ve eksikliklerini göz ardı etmeyen imkân ve fırsat eşitliğini yasalarla güvence altına alan bir demokratik toplum yapısının oluşturulması en temel gereksinimdir. Demokratik bir toplum yapısının oluşmasında için en temel dinamik eğitimidir. Bu açıdan ideal bir demokratik toplum yapısının oluşturulması sürecinde eğitim alanındaki sosyal adalet anlayışının incelenmesinin önemli ve gerekli olduğu söylemek mümkündür.

2.1.3.1. Eğitimde sosyal adalet kavramı. Bu bölümde, eğitimde sosyal adaletin tanımına (Bell 2007), eğitimde sosyal adaletin temel esaslarına (Hackman 2005), sosyal adalet eğitiminin ilkelerine (Carlisle vd. 2006), Türk eğitim sisteminde sosyal adaleti makro ve mikro boyutta inceleyen Kondakçı ve Beycioğlu'nun (2020) çalışmalarına yer verilmiştir.

Toplumsal bağlamda sosyal adaleti; sosyal koşullarda denge sağlanması olarak tanımladığımızda, eğitimde sosyal adaletin bireylere bu denge durumunu gerçekleştirebilecek araçlar ve yetiler sunması olarak ifade edilebilir. Bell (2007), eğitimde sosyal adaletten bahsederken baskının, hem farklı topluluklarda bireylerin kişisel yaşamlarında hem de sosyal sistemde nasıl işlediğini incelemek için araçlar sunduğundan bahseder. Bireylerin, baskıcı sistem içinde kendi sosyalleşmelerini ve baskı yapısının özelliklerini anlamaları için gerekli olan önemli analitik araçları geliştirmelerine olanak vermeyi hedefler. Eğitimde sosyal adalet, katılımcıların bilgi, farkındalık ve adalet/adaletsiz meselelerini daha geniş toplumlarda, kurumlarda, topluluklarda, kişisel yaşamlarında incelemelerine yardım etmeyi amaçlar. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan araçları; Hackman (2005), eğitimde sosyal adalet için beş temel esasa ifade etmektedir. Bu esaslar; içerik uzmanlığı, eleştirel analiz araçları, sosyal değişim araçları, kişisel yansıma araçları ve çok kültürlü grup dinamikleri hakkında farkındalık olarak sıralamaktadır. İçerik uzmanlığı; eğitimde etkili sosyal adalet için üç bölümden oluşan ilk bileşendir. Bu bölümler; gerçek bilgi, tarihsel bağlamsallaştırma ve mikro-makro düzeyde içerik analizidir. Öğrencilere geniş, derin ve tarafsız bilgi sunulması, analitik düşünce yapısını oluşturabilmek için tarihsel konuların anlaşılması önceliklidir. Öğrencilerin yaşantılarına ilişkin elde ettikleri bilgi ile makro sorunların mikro düzeydeki etkilerini anlamaya yardımcı olacak hayatlarıyla ilişkili/bağlantılı bilgilere ihtiyacı vardır. Eleştirel analiz araçları ise; eleştirel düşünme ve baskı analizidir. Bilginin amacına ulaşabilmesi için eleştirel düşünce ile birleşmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğrencilerin bilgiyi eleştirel biçimde kullanmalarına yardımcı olmak gerekir. Sosyal değişim araçlarını ise; eylem ve sosyal değişim olarak

tanımlamak mümkündür. Öğrencileri çaresizlikten umuda ve yeni olasılıklara taşımak, “Ben bir şeyi değiştiremem” algısından eyleme geçmelerini desteklemek önceliklidir. Eyleme geçmeleri için onlara vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını (katılım, ifade, protesto) öğretmek gereklidir. Kişisel yansıma araçları; öğretmenlere kendileri hakkında eleştirel bir bakışa sahip olmalarının sağlanmasına yönelik uygulamalardır. Eğitimciler, öz yansıma özelliğini meslektaşları ile iletişim içinde kalarak ve sürekli olarak yeni içerikleri keşfederek üstelenebilirler. Hackman’a (2005) göre son olarak eğitimde sosyal adaletin temeli ise çok kültürlü grup dinamikleri hakkında farkındalıktır. Bu farkındalık; sınıfın grup dinamiklerini, öğretmen ve öğrencilerin sosyal olarak inşa edilmiş kimliklerini anlamaktır. Çok kültürlü grup dinamikleri hakkında farkındalık, sosyal adalet eğitimcilerinin, daha önce belirtilen 4 temel dinamiğe (içerik uzmanlığı, eleştirel analiz araçları, sosyal değişim araçları, kişisel yansıma araçları) nasıl yaklaşacaklarını belirlemektedir. Bu beş temel bileşen; sosyal adalet yaklaşımını benimseyen eğitimcilere bu alanda ilerlemeye devam etmelerini teşvik etmek ve sosyal değişimi destekleyen sınıf ortamlarını oluşturmaları için bir başlangıç noktası sunmayı amaçlamıştır.

Uygun sınıf ortamların oluşturulması okullarda sosyal adalet eğitiminin gerçekleştirilebilmesi ile mümkün olabileceği söylenebilir. Bu hususta Carlisle vd.’nin (2006) sosyal adalet eğitimi ile ilgili çalışmalarında ortaya çıkardıkları ilkeler aşağıda belirtildiği gibidir.

İlke 1; “kapsayıcılık ve eşitlik”. Okul, sosyal baskı çeşitlerine vurgu yaparak okul ortamı ve daha büyük topluluklarda eşitliği ve kapsayıcılığı desteklemelidir.

İlke 2; “yüksek beklentiler”. Okul, tüm sosyal kimlikteki öğrencileri güçlendiren, tüm öğrencilerden yüksek beklentileri olan, öğrencilerin gelişimini destekleyen çeşitli ve zorlu bir öğretim ortamı sağlamalıdır.

İlke 3; “karşılıklı topluluk ilişkileri”. Okul, topluma kaynak olma ve ondan fayda sağlama rollerini bilmelidir.

İlke 4; “bütünsel sistem yaklaşımı”. Okulun görevi, sistemin bütün alanları içinde sosyal olarak adil bir çevre oluşturmayı ve sürdürmeyi taahhüt etmelidir.

İlke 5; “doğrudan sosyal adalet eğitimi ve müdahale”. Okulun eğitim görevlileri, personeli ve yöneticileri okul genelinde bir müfredatın uygulanmasında kararlı olmalıdır. Bu

müfredat, öğrencilere her türlü toplumsal baskının mahiyetini ve tezahürünü anlamayı öğretmelidir.

Öğretmek kavramının paydaşı olan öğretmenlerin bütün bu unsurların gerçekleşmesinde önemli bir yeri ve önemi vardır. Erdem ve Şimşek'e (2013) göre, öğretmenlik diğer tüm mesleklerin öğreticisi olma vasfıyla diğer tüm meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu sebeple saygı gören ve kutsal addedilen bu mesleği icra eden bir öğretmenin branşı ne olursa olsun etik ilkeler doğrultusunda hareket etme zorunluluğunu olduğunu ve bu konudaki sorumluluklarının neler olduğunu çok iyi bilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2016 yılında yayınladığı "Eğitim öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler" yönergesinde; "Adil ve Eşit Davranma: Eğitimci; mesleğini icra ederken öncelikle insan haklarına saygı duyarak; ırk, dil, din, renk, siyasi görüş ve aile statüsü gözetmeden, öğrencilere adil ve eşit davranır. Öğrencilere eğitim-öğretim fırsatlarından adil yararlanma hakkı tanır, her öğrenciye eşit şekilde ilgi göstererek onların iyi yetişmelerini sağlar." ifadesi yer almaktadır. Sosyal adaletin eğitime yansımada adil ve eşit davranma ilkesinde, özellikle dezavantajlı gruplara verilen önem dikkat çekmektedir. Özdemir ve Pekdaş'a (2017) göre dezavantajlı gruptaki öğrencilerin nitelikli eğitim hizmetlerinden üst düzeyde yararlanabilmelerine yönelik okul-merkezli çabalardan birinin de okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıdır. Okul liderleri olarak müdürlerin, dezavantajlı insanların avantajlı insanlar kadar eğitim ve sosyal fırsatlara sahip olmalarını sağlayan yeni sosyal düzenin kurucuları ve mimarları olduğunu söylemek mümkündür (Jean Marie vd, 2009). Marshall (2010), çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin okul sistemindeki eşitsizlerin önleyen bir yöneticiye ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bu nedenle sosyal adaletin unsurlarından olan fırsat eşitliğinin eğitim alanındaki yerinin incelenmesi oldukça önem kazanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde sosyal adaleti makro ve mikro boyutta inceleyen Kondakçı ve Beycioğlu'nun (2020) çalışmalarında, Türkiye'deki eğitimde sosyal adalet alanındaki uygulamaları ve araştırmaları tartışmaktadırlar. Çalışmada, eğitimde sosyal adalet ele alınmadan önce Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısındaki temel konular olan ve Türkiye'deki eğitim kalitesine yol veren ülkenin sosyal, demografik ve ekonomik durumu incelenmiştir. Eğitimde sosyal adalet ile ilgili yapılan akademik çalışmaları makro ve mikro sosyolojik perspektifler olmak üzere gruplanabileceğini belirtmişlerdir. Türkiye'de mikro sosyolojik perspektifler üzerine yapılan araştırmalar, okul müdürünün öğrencilerin eğitimsel

kazanımlarındaki eşitsizliklerin etkisini azaltmadaki rolüne odaklanırken, makro sosyolojik perspektifler, büyük ölçüde belirli düzenlerin öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkisine odaklanır. Her iki akımda yapılan araştırmalar Türkiye’deki eğitimde sosyal adalet alanında; araştırma, politika, liderlik ve kurum boşluklarının/açıklarının olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal adalet kavramının tek bir tanımla sınırlandırmak çok mümkün değildir. Özellikle hızla küreselleşen bir dünyada toplumların değişken yaşam koşullarında sosyal ihtiyaçları da farklılıklar süreklilik ve değişkenlik arz etmektedir. Genel olarak kavramsal çerçevede bakıldığında farklılıkların uyumlaştırılmasında eğitim ortak bir ihtiyaç olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında fırsat eşitliği ilkesi en temel unsur olarak kabul edilmekte ve bunun nasıl sağlanacağı tartışılması gerekli hale geldiği söylenebilir.

2.1.3.2. Eğitimde fırsat eşitliği. Bu bölümde, Lunenburg ve Ornstein (2013) ve Tan’ın (1987) eğitimde fırsat eşitliği tanımlarına, Coleman (1968) ve Tural’ın (2002) eğitimde fırsat eşitsizliği açıklamalarına yer verilmiştir. Türkiye’deki eğitimde fırsat eşitliğini değerlendirebilmek adına; Güçlü’nün (2015) Türkiye’deki liselere giriş sınavlarını değerlendirdiği araştırması, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 Raporu, Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) 2019 Türkiye Ön Raporu ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2020 İzleme Raporu incelenmiştir.

Fırsat eşitliğinin, sosyal adalet kavramının temellerinden biri olduğunu varsaydığımızda, eğitimde sosyal adalet olgusunda da, eğitimde fırsat eşitliği kavramının bir paydaşı olduğunu söylemek mümkündür. Lunenburg ve Ornstein (2013); fırsat eşitliğine ulaşma durumunun, okul eğitimin eriştiği sonuçların alt sınıflara, orta sınıflara, azınlıklara ve çoğunluk grubuna dâhil olan bütün öğrenciler için benzer olduğunda mümkün olduğunu ifade etmektedir. Tan’a (1987) göre eğitimde fırsat eşitliği; eğitimin faydalarında eşitlik sağlanamasa bile ‘eğitimden yararlanmada eşitlik’ kavramının çağdaş toplumun vazgeçilmeyecek kadar önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut, çoğulcu demokratik toplumun olmazsa olmaz koşullardan biri olan değişim sürekliliğini gerçekleştirmeye de yöneliktir. Glennerster’e deyişine atıfta bulunarak, “eğitim dünyayı değiştiremez ama bu değişime katkıda bulunur” sözüne vurgu yapmaktadır.

Eğitimdeki fırsat eşitliğini, eğitimdeki fırsat eşitsizliğine odaklanarak açıklayan Coleman (1968); eğitim fırsatlarındaki eşitsizliklerini dört gruba ayırmakta ve maddeler halinde

tanımlamaktadır. Bunlardan ilki; toplumda okul girdileri, arasındaki farklılıklar açısından (öğrenci başına düşen harcama, okul araç gereçleri kütüphane, öğretmen kalitesi) fırsat eşitsizliğidir. İkinci olarak, ırksal farklılıklardan dolayı okul sisteminde eşitsizlik olma durumudur. Üçüncü eşitsizlik; öğretmen morali, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri, öğrencinin öğrenmeye olan ilgi düzeyi gibi belirli olmayan özelliklerin farklılaşması olarak tanımlanan eşitsizliktir. Dördüncü bir eşitsizlik türü ise; eşit geçmiş deneyime ve yeteneğe sahip bireylerin okul sonuçları temelinde tanımlanan eşitsizlikleridir. Son olarak eşit geçmiş deneyime ve yeteneğe sahip olmayan bireylerin okul sonuçları temelinde tanımlanan eşitsizlikleridir. Eğitimde fırsat eşitliğine ise başarı, tutum gibi eğitim sonuçlarının tüm gruplarda aynı olduğunda ulaşıldığına dikkat çekmektedir. Bu perspektifinden bakıldığında, Türk eğitim sisteminde, eğitimde fırsat eşitliği var mıdır sorunun cevabı olarak, Tural (2002); Türkiye’deki eğitim sistemindeki eşitsizlikleri değerlendirdiği araştırmasına başvurulabilir. Bu çalışmada; en yaygın eşitsizliklerin cinsiyetler, iller ve bölgeler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kır ve kent arasındaki eşitsizliklerin de yaygın olduğunu vurgulamaktadır.

Türk eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliği, Güçlü’nün (2015), Türkiye’deki liselere giriş sınavlarını, eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendiren çalışmasında daha detaylı bir şekilde incelenebilir. Araştırmada, bu tip sınavların fırsat eşitliği ve kalite açısından eğitim sistemimize olumlu bir katkısı olmadığını ifade etmektedir. Ülkemizde eğitim sisteminde bölgeler arası farklılıkların ve hatta aynı bölgedeki okullar arasında bile çok büyük farkların olmasının fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut eğitim sisteminde, sınav aşamasına gelen öğrencilerin önceki eğitim süreçlerindeki eşitsizliğin sınavla sağlanmak istenen eşitlik süreci anlayışıyla çelişkili olduğunu belirtmektedir. Kaliteli eğitimin ise en önemli sorunlarımız arasında yer aldığını bunun göstergesinin ise uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarının olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda incelenen PISA ve TIMSS sınavları, Türkiye’de yapılan uluslararası sınavlara örnek olarak gösterilebilir. Bu sınavlardan, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA; “15 yaş grubu öğrencilerin “okuma,” “matematik,” “sorun çözme” ve “fen bilgisi” alanlarındaki bilgi ve yeteneklerini karşılaştırmalı olarak analiz etmekte, söz konusu öğrencilerin sosyal hayata katılmaya ne derecede hazır olduklarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Testler, aynı zamanda, bu testlere iştirak eden ülkelerin eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanıp

uygulanmadığını değerlendirme amacıyla da kullanılmaktadır.” (www.mfa.gov.tr). PISA, 2018 Türkiye Ön Raporunda; Türkiye’de sosyoekonomik düzeyin öğrenci performansı üzerindeki etkisi diğer faktörlere göre görece düşük olduğu ifade edilmektedir. Sosyoekonomik düzeyin eğitim çıktıları üzerindeki etkisinin çok yüksek olmaması eğitimde eşitlik açısından önemli bir bulgudur. Bu sonuçların, Türkiye’de eğitim eşitliği konusundaki iyileşmenin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Rapora göre; okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları geçen yıllara göre devam etmektedir. Okul türlerinin pek çoğunda performans artışı gözlemlendiği ancak okullar arası başarı farklarının önemli ölçüde varlığını devam ettirdiği raporda belirtilmiştir. Bu farkların bölgeler arasında da devam etmek olduğu, bölgeler arasında önemli başarı farklarının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu raporun sonuçlarını paralel verilerle destekleyen bir diğer uluslararası araştırmalarda TIMMS tarafından yayınlamıştır. TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması); “Öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA'nın bir projesidir.” (<https://timss.meb.gov.tr>). TIMMS’in 2019 Türkiye Ön Raporu sonuçlarında; sosyoekonomik düzey ile başarı arasındaki bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Sosyoekonomik durumu iyileşen öğrencinin başarısının da arttığı belirtilmiştir. Raporun sonuçlarına göre Türkiye’deki bölgeler ve okullar arasındaki başarı farklarının devam ettiği ancak 2015 sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde bu farkın azaldığı vurgulanmıştır. Özellikle bu azalış yönünün 4. Sınıflar düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Hem 4. hem de 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde en düşük başarı ortalaması Güneydoğu Anadolu bölgesindedir. Bu puan farkının imkânları olan okullar ile imkân açısından yeterli düzeyde olmayan okullar arasında da görüldüğü ifade edilmiştir. Aynı raporda okulun akademik başarıya yaklaşımı irdelenirken, okul yöneticisinin başarıya verdiği önemin yüksekliği ile okul başarısının yüksekliği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Türk eğitim sistemi uluslararası raporlar ışığında incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusunda bir ilerleme kaydettiği ama yine de gerekli olan düzeye henüz erişemediğini söylemek mümkündür. 2020 yılında yayınlanan ERG İzleme Raporu’nda da bu kanıyı güçlendirecek verilere yer verilmiştir. Türkiye’deki sivil toplum kuruluşlarından olan, Eğitim Reformu Girişimi (ERG); “çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir”(<https://www.egitimreformugirisimi.org>). ERG

2020 İzleme Raporu'nda; okul öncesi eğitimde cinsiyet ve bölgelere göre başarıda farklılaşmanın devam ettiği, aynı sürecin orta öğretim kademesinde de yaşandığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra açık öğretim lisesi seçeneğinin olmasına karşın net okullaşma oranının %100'ün oldukça altında olduğu ifade edilmiştir. Eğitime erişimde sorun yaşayan bazı grupların Covid-19 salgın süreciyle birlikte eğitimden kopma noktasına geldikleri vurgulanmaktadır. Raporunda bu grupların; özel gereksinimli çocuklar, geçici koruma altındaki çocuklar, çalışan çocuklar, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin çocukları, roman çocuklar, köy okulunda öğrenim gören öğrenci gruplarından oluştuğu yer almaktadır. Aynı zamanda ilgili raporda; her bireyi kapsayan bir toplum oluşturmak için büyük önem taşıyan azınlık okullarının varlığına devam edebilmesi ve çok kültürlü ve çok dilli eğitimin desteklenebilmesi için nitelikli ve kapsayıcı önlemlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Toplum içinde farklılıklara sahip grupların eğitim sürecindeki devamlılığında farklılıklarının bir özellik olarak düşüldüğünü ve bu özelliğe yönelik benzer özelliklerdeki bireylerle aynı grup içinde eğitim fırsatının olmasının olumlu etkisinin olacağı söylenebilir. ERG (2020) Öğrenciler ve Eğitime Erişim, Eğitim İzleme Raporunun sonucunda bu konuya şekilde dikkat çekilmiştir; “Çeşitli koşullara ve gereksinimlere sahip tüm öğrencilerin kabul gördüğü, ait hissettiği ve gelişiminin desteklendiği eğitim süreçlerinin tesisi eğitim ortamlarında çeşitliliği mümkün kılacak ve birlikte yaşama kültürünün benimsenmesine zemin sağlayacaktır. Bu kültürün toplumsal ölçekte var olabilmesi ve ayrımcılığın önlenmesi için eğitimin rolü yadsınmamalıdır” ifadesine yer verilmiştir. Eğitimin bu rolünü gerçekleştirmesinde, uygulanan devlet politikaları ve sosyal devlet anlayışı büyük önem arz etmektedir. Tanilli (1981) sosyal devletin görevlerini tanımlarken toplumsal sınıfların varlığını kabul eden; anayasa yoluyla toplumsal sınıflar arasında dengeyi sağlamak üzere sosyal adalete ilişkin hukuksal ilke ve kurallar koyarak iktidarlara yok gösteren bir oluşumdan bahsetmektedir (Akt. Tural, 2002). Sosyal devlet anlayışında devletin kaynak sağlayarak devlet eliyle eşitsizliklerin kaldırılarak eğitim fırsatlarına toplumun her sınıfının eşit koşullarda ulaşabilirliği sağlanabilir. Toplumda sosyal devlet anlayışıyla eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen hukuksal kurallar ve siyasi politikalar oluşturulması oldukça önemlidir. Nitekim T.C. 11. Kalkınma Planı'nda “nitelikli insan, güçlü toplum” bölümünde; Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme maddesinde, istikrarlı bir ekonomiyi hedefleyen etkin ekonomi politikaları ile huzurlu bir topluma yönelik sosyal politikaların bir arada koordinasyonlu bir şekilde yürütülmesiyle mümkün olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu planın 546. maddesinde “Göçmenlerin sosyal uyumu sağlanacak ve göç yönetiminin kapasitesi güçlendirilecektir”

ifadesini ek olarak eğitim bölümünde; ilgili maddenin tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişebilmelerini sağlamayı amaçladığı söylenebilir. Bu doğrultuda uygulanacak politikaların başında “fırsat eşitliği temelinde tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır” ifadesi ilgili planda yer almaktadır. Sosyal devletin fırsat eşitliği ve ulaşılabilirliği ilkesinde hukuksal kuralların olması ve ideal bir şekilde uygulanabilir olması beklenmektedir. Kuralların uygulanması ise yürütücü devlet kurumlarının etkinliği ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de eğitim alandaki devlet politikalarının uygulayıcısı olan MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) ’de, MEB’in görevleri arasında; ç bendinde “Eğitimi erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulamasını izlemek ve koordine etmek.” ifadesi yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinde fırsat ve imkân eşitliği kavramı vurgulanmakta olup ilgili Kanun’un 8. maddesinde “eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır” ifadesi yer almaktadır.

Devletin genel çerçevede benimsediği sosyal devlet anlayışının farklılıklar arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için hukuki kurallara önem verdiğini söylemek mümkündür. Hukuki ve idari kuralların varlığı kadar uygulayıcısı olan yönetici ve yetkililer tarafından nasıl algılandığı ve eğitim sisteminde bu algının nasıl bir yönetim anlayışı oluşturduğu da çok önemlidir. Bu aşamada ise eğitimde sosyal adalet kavramından yola çıkarak sosyal adalet liderliğinin gerekliliği konusunun incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.1.4. Sosyal Adalet Liderliği

Bu bölümde sosyal adalet liderliği tanımlarında Turhan (2010), Marshall, Oliva, (2006) ve DeMatthews’in (2015) çalışmalarına yer verilmiştir. Sosyal adalet liderlik tanımlarını boyutlandıran Zhang, Goddard, Jakubiec (2018) araştırmaları incelenmiş, Allen vd.’nin (2017) sosyal adalet liderlerinin temel eğilimleri ve Özdemir ve Kütküt’ün (2018) sosyal adalet liderlerinin temel özelliklerini irdeledikleri çalışmalarının sonuçları paylaşılmıştır. Sonrasında, Theoharis’in (2007) iyi bir lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklar çalışması ve Berkovich (2014)’in sosyal adaletin ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarında tekrar edilen konular, araştırması tablolar halinde sunulmuştur.

Okullardaki sosyal adalet liderliğini tanımlarken, eğitimde sosyal adalet kavramı ve anlayışının nasıl olması gerektiğine ilişkin belirgin ve kesin bir yaklaşım olmaması nedeniyle eğitimde sosyal adaletin sonuçlarının tahmin edilmesinin güçlüğünden bahsedilebilir. Bu belirsizlik sürekli bir bakış açısının yenilenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitimde sosyal adaletin tanımı durumsal ve anlık bir tanımla açıklanabilir. Durumsallık durumu göz önünde bulundurulduğunda eğitimde sosyal adalet, ahlaki güç kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahale olarak tanımlanabilir. Sosyal adalet liderliği ise; belirli bir grup ya da toplumda sosyal adaleti sağlamak için diğerlerinin davranışı etkileyebilen, tüm öğrenciler için yüksek akademik hedefler belirleyen ayrıca öğrencilerin epistemolojik farkındalığını arttıran, değer yönelimi ve sosyal adalete yönelik uygulamasını sürdürmesini destekleyen anlayış olarak tanımlamak mümkündür. Aynı zamanda sadece birkaç öğrenciye fayda sağlarken çok fazla öğrenciye zarar veren eşitsizlik, ayrımcılık ve adaletsizliklerle mücadele eden ve bu tür olumsuz durumları değiştiren kişiler lider olarak nitelendirilir. Okul yöneticilerinin en önemli sorumluluğu okullarda sosyal adaletin kurumsallaştırılmasının sağlanmasıdır. Okullarda sosyal adaleti sağlamanın okul yöneticilerinin davranışları ile yakından ilişkilidir. “Eğitim toplumun genelinde gereklidir” ilkesini benimseyen tüm eğitim sistemlerinin okullardaki sosyal adalet sorunlarına duyarlı olmaları gerekmektedir (Turhan, 2010).

Sosyal adaletin sağlanmasında liderlerin davranış biçimleri önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Son zamanlarda liderliğin durumsallık yaklaşımı benimseyerek şekillendirilmesi oldukça gündemde olup faydaları tartışılmaktadır. Nitekim sosyal adalet liderliği, durumsallık yaklaşımıyla ele aldığımızda her olayda yeniden duygusal ve idealist bir tutum ve davranış geliştirmek olarak tanımlayabiliriz. Bu yaklaşım, liderlerin geleneksel kuramsal kalıplaşmış yapılarını ve bürokratik prosedürleri bir tarafa bırakıp dürtüleriyle karar vermelerini desteklemektedir. Marjinal ailelerinin ve onların çocuklarının diğer gruplarla ilişki kurabilmelerine köprü oluşturmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi toplum içindeki demokratik yapının korunması için önemli bir adımdır. Böylelikle farklı grupların birbirini tanıması için fırsat oluşturulmuş ve çocukların eğitim sonrası iş hayatlarında uyum sağlayabilmeleri için oldukça faydalı bir adım olacağını söylemek mümkündür. Sosyal adalet liderliği yaklaşımı, ırkçılık karşıtı müfredatı geliştirmek ve uygulamak, homofobik ve cinsiyetçi zorbalığı önlemek, din konusu veya göçmenlerle ilgili bir gerginlik olduğunda müdahale edebilmek için stratejiler arayan eğitim liderlerini destekler. Kadınları ve azınlık gruplarının

fırsat eşitliğini engelleyen okul yapılarını ve liderlik şekillerini eleştiren ve çözüm oluşturulmasını destekleyen bir yaklaşımdır. Maneviyat ve duyguyu, ilgiyi, demokratik toplum yapının oluşturulması gibi unsurları içeren liderlik modellerini kavramsallaştırmayı hedefleyen sosyal adalet liderliği yaklaşımı liderlerin sadece felsefi, retorik ve ileriye öngöremeyen anlık çözüm politikaların ötesine geçerek bilgi ve yeteneklere sahip olmasını amaçlamaktadır (Marshall ve Oliva, 2006). Bu doğrultuda sosyal adalet liderliğinin klasik liderlikten ayrıştığını söylemek mümkündür. DeMatthews'a (2015) göre sosyal adalet liderliği, etkili yöntemlerin uygulandığı liderliğin ötesinde bir kavram olduğuna değinir. Sosyal adalet liderliği, eşitlik veya eğitimin belli bir yönünü veya amacını ele almaya çalışmaz. Bunun yerine sosyal adalet lideri, okulunda tüm deneyim ve fırsatlarında eşitlik ilkesini yani tüm öğrenciler ihtiyaçları ne is onu alabileceği bir ortam oluşturma amacındadır. DeMatthews, sosyal adalet liderliği uygulamasını dört kategoride özetlemektedir;

- a) Okul politikalarını, kültürleri ve toplumun beklentilerini sorgular,
- b) Baskıcı ve haksız uygulamaları belirler,
- c) Ötekileştirilenlerin angaje edilmesi için demokratik süreçleri kullanır,
- d) Haksız uygulamaları adil ve kültürel olarak uygun olanlarla değiştirir.

Sosyal adalet liderliği kavramının çok boyutlu olmasından dolayı karmaşık bir tanımı olduğu söylemek mümkündür.. Bununla birlikte tanımlar incelendiğinde temelinde üç ortak boyutunun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sosyal adalet liderlik tanımların ilk boyutu; sosyal adaletin kapsayıcı bir yaklaşımla hayata geçirilmesidir. Tüm grupların, özellikle marjinal grupların okul uygulamalarına, değerlerine ve eğitim uygulamalarına yeterli katılımının sağlanması beklenir. Sosyal adalet tanımların başka bir boyutunda ise; sosyal adalet sorunlarını tespit eden ve bu problemlerle mücadele eden okul liderlerinin eylemlerine odaklanılmaktadır. Sosyal adalet liderliği için tanımların üçüncü boyutunun ise sosyal adalet liderliğinin eğitimsel dönüşüm ve reformla sonuçlanması gerektiği üzerinde ortak görüş olduğu söylenebilir. Bu tür dönüşümde kapsayıcı eğitim ve demokratik okulların oluşumu beraberinde ideal demokratik toplum yapısının oluşmasına olanak sağlamaktadır (Zhang, Goddard, Jakubiec, 2018). Bu doğrultuda sosyal adalet liderlerinin davranışlarında; kapsayıcılığı, eyleme odaklanmayı ve eğitimsel dönüşümü hedeflediklerini söylemek mümkün olabilir. Allen vd. (2017), sosyal adalet liderlerinin temel eğilimlerini; kişisel çıkarlardan çok kamu yararına bağlı kalma, farklılıklara değer verme, güvenli, destekleyici ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarını geliştirmeye istekli ve

hazır olma, her öğrencinin öğrendiğine inanmasını sağlama ve farklı sosyal ve kültürel grupların gelişmesine katkı sağlamak olarak sıralamıştır. Bir diğer çalışmada ise Özdemir ve Kütküt (2018) sosyal adalet liderliğinin; eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere 3 temel özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada eleştirel bilinç; boyutunun okul liderlerinin eleştirel bir farkındalık içerisinde olmalarını, destek boyutu dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesini, katılım boyutu ise tüm öğrencilerin nitelikli eğitime eşit koşullarda erişim konusunda kapsayıcı bir politika izlenmesini olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimde sosyal adalet liderliğinin diğer liderliklerden ayıran en temel sebepleri Theoharis'in (2007) sosyal adalet liderleri tanımında bulabilmek mümkündür. Theoharis'e göre sosyal adalet liderliği; ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel tercih sebebiyle ötekileştirilenlerin karşısında yer alan ve bu tutumu liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler olarak tanımlar. İyi lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farkları ise Theoharis'in (2007) yaptığı incelemeler sonucunda ortaya koyduğu iyi lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklar Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. İyi Bir Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar

İyi Lider	Sosyal Adalet Lideri
Toplulukla bağ kurmak için alt sınıflara odaklanır.	Çeşitliliğe dayalı değerleri kabul eder, detaylı şekilde araştırır, öğrenir ve kültürel saygının yaygınlaşmasını sağlar.
Bütün çocukların başarısına odaklanır.	Marjinal çocukların hem duygusal hem de akademik başarılarının önüne geçen ayrıştıracı programları sonlandırır.
Farklı özelliklere sahip öğrenciler için program çeşitliliğini destekler.	Temel öğretimi ve müfredatın eksiklerini gidermeye çalışır ve farklı öğrencilerin bu kaynağa erişimini sağlar.
En iyi uygulamalarla mesleki gelişimi kolaylaştırır.	Mesleki gelişimi, engellilik, cinsiyet, sınıf ve ırk konusunda anlam ifade etmeye çalışan iş birlikçi yapılara ve içeriğe yerleştirir.
İyi bir okulun kolektif vizyonunu oluşturur.	Büyük mücadeleleri olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında hem akademik hem de sosyal olarak aynı iyi fırsatlar sunulana kadar okulun iyi bir okul olmayacağını bilirler.
Personelinin gelişimini destekler ve işbirliği içinde çalışır.	Her çocuktan başarılı olmasını bekler ancak bu başarıya nasıl ulaşılacağı ile ilgili problemleri işbirlikçi bir şekilde irdeler.
Ağlar ve koalisyonlar kurar.	Ona güç verebilecek olan aktivist yöneticileri arar.
Okulun ihtiyaçlarını belirlemek için verileri kullanır.	Tüm verileri eşitlik merceğinden görür.
Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu anlar.	Farklılaşma ve topluluk oluşturmanın tüm öğrencilerin birlikte başarılı olmasını sağlayan araçlar olduğunu bilir.
İyi bir okul yapabilmek için uzun ve çok çalışır.	Hayatla, toplulukla ve okul ruhu ile iç içe olur.

Not: "Theoharis, G. (2007). *Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258" çalışmasından derlenmiştir.

Tablo 2.1. incelendiğinde okullarda sosyal adaletin tesadüfen kendiliğinden gerçekleşen bir kavram olmadığı, daha fazla fırsat ve imkan eşitliğini sağlamak için geleneksel olarak iyi bir lider olmaktan daha fazlasını gerektirdiğini söylemek mümkündür. Sosyal adalet liderliği iyi bir lider olarak görünenin ötesine geçer ve iyi lider tanımının yeniden yapılmasının gerekliliğini

ortaya koyar. Bu tanımın, liderliğin sosyal adaleti hayata geçirme ve eşitlikçi okullar oluşturmaya odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Theoharis, 2007).

Sosyal adalet liderliği tanımında pek çok kavram karşımıza çıkmaktadır. Berkovich (2014)'in çalışmasında sosyal adaletin ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarının ortak noktalarını, sosyal adaletin ideolojik gereçleri açısından değerlendirmiştir. Berkovich (2014)'e göre sosyal açıdan adil bir toplumda yaşama düşüncesinin temelini liberal demokratik felsefe ve eleştirel hümanist felsefe oluşturmaktadır. Hümanist yaklaşımda insanı kutsallaştıran bir bakış açısına sahiptir. Demokrasinin temelleri de hümanizme dayandırılmaktadır. Bununla birlikte insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin akıl olduğu, varlığının dışında ahlaklı merhametli, adaletli, hoşgörü gibi özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir (Akçetin, 2018). Bu felsefi akımlar doğrultusunda sosyal adaletin ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarındaki ortak kavramlar Tablo 2.2.'de tablolaştırılmıştır (Berkovich, 2014).

Tablo 2.2. Sosyal Adaletin ve Sosyal Adalet Liderliğinin Tanımlarında Ortak Konular

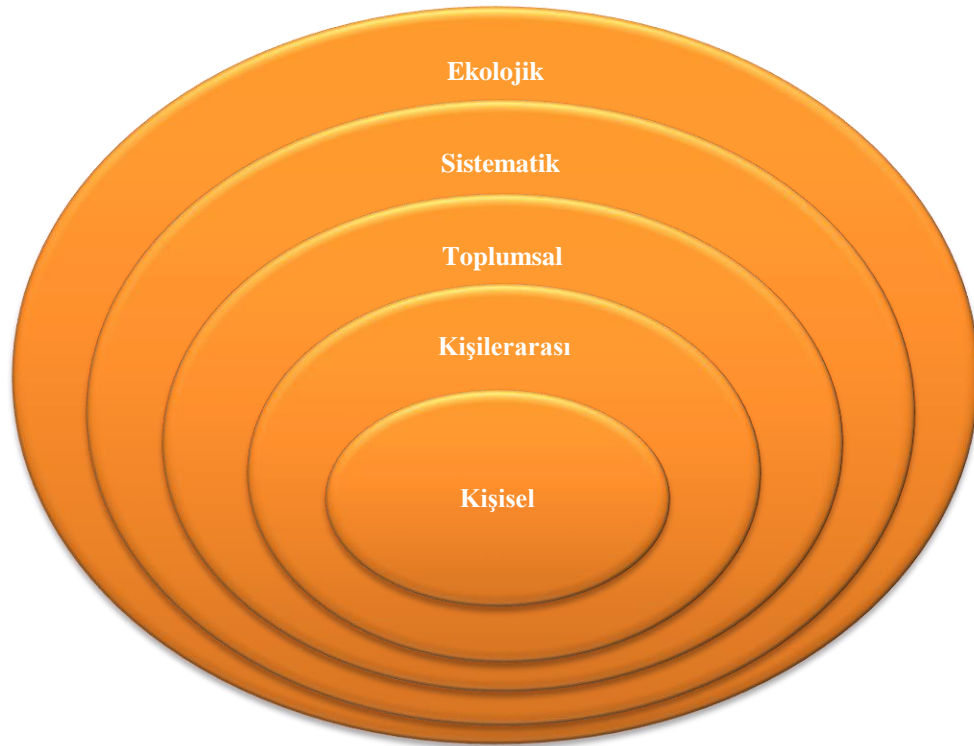
Sosyal Adaletin İdeolojik Gereççeleri	Sosyal Adaletin Öne Sürdüğü Meta	Sosyal Adaletin Öne Hedeflediği Meta	Eğitimdeki Sosyal Adaletsizliğin Tezahürü	Eğitimdeki Sosyal Adalet Uygulamaları
Liberal Demokratik Felsefe	Eşit yaşam fırsatları	Ekonomik yeniden dağıtım	Öğrenci başarısındaki fark	Başarıyı geliştirmek amacıyla eğitimi destekleme
	Özerlik Eşit Katılım hakkı	Siyasi temsil	Ayrımcılık	Ötekileştirilmiş grupların kapsayıcı eğitimi destekleme
Eleştirel Hümanist Felsefe	Farklı kimliklere saygı	Kültürel tanıma	Taciz ve hoşgörüsüzlük	Eleştirel vatandaşlar geliştirme
				Farklılıkları kabul ederek onları geliştiren okul kültürüne teşvik etmek

Not: "Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. Journal of educational administration" çalışmasından alınmıştır.

Sosyal adalet liderliğinin tanımı ile ilgili farklı yaklaşımlar incelenmiştir. Geleneksel yaklaşımlar genel liderlik davranışları üzerine odaklanırken, sosyal adalet gibi yeni yaklaşımlar liderliğin çok boyutlu ve farklı yönlerini alt kategorilere göre inceleme imkânı sunabilmektedir.

2.1.4.1. Sosyal adalet liderliği boyutları. Alan yazın incelendiğinde, sosyal adalet liderliğinin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde boyutlandırıldığı görülmektedir. Bu bölümde; Furman (2012), ve Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı' nın (ISLDN) sosyal adalet liderliği boyutları ele alınmıştır.

Sosyal adalet liderliği kavramının alt boyutlara ayrılarak incelenmesi lider davranışlarının belirleyicilerinin detaylı olarak araştırılmasına olanak sağlamaktadır. Furman (2012), sosyal adalet liderliğini 5 alt boyutta incelemekte bu boyutları birbirini kapsayacak şekilde ilerletmektedir. Boyutlar; kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Sosyal adalet liderliği alt boyutları Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Not: "Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. Educational Administration Quarterly, 48(2), 191-229" çalışmasından alınmıştır.

Kişisel boyut; sosyal adalet liderliğinin ilk boyutu olan kişisel boyut, öz değerlendirme yapmayı gerektirir. Eğitim lideri, eleştirel, dürüst ve derinlemesine bir bireysel değerlendirme ile değerlerini, zanlarını (varsayımlarını) ve ırk, sınıf, dil, cinsel yönelim ile ilgili ön yargılarını keşfederek bunların liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğini inceler. Bu değerlendirme liderin gölge tarafı olarak nitelendirilen (rekabet, kontrol ihtiyacı, benlik sayısı endişeleri vb.) kısımları da ele almalıdır. Ancak öz değerlendirme ile kendini tanıma kişisel boyut için yeterli değildir. Bunları eyleme geçebilmek için kullanmayı ve sosyal adalet lideri olarak kendini dönüştürmeyi gerektirir. Bu nedenle sosyal adalet liderlerinin devam eden gelişim ve dönüşüm süreçlerine kendilerini adanmaları gerekir.

Kişilerarası boyut; sosyal adalet liderliğinin ikinci boyutu olan kişilerarası boyut sosyal adalet çalışmalarındaki ilişkilerin rolünü yansıtır. Bu boyutta sosyal adalet lideri meslektaşlarıyla, okulundaki öğrenci ve velilerle, kültürel gruplarla güvene dayalı ilişkiler kurar. Bu boyutun uygulamasında eğitim liderinden beklenen davranışların ilki; liderin iletişim stili ve davranışlarının bu grupları nasıl etkilediği ile ilgili kendini tanımlayabilmesi ve öz değerlendirme yapabilmesidir. Daha sonrasında bu grupla (özellikle farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerle) ilgili bilgi sahibi olması, (bu güvenilir ilişkiler kurması için oldukça önemlidir), gerekir. Son olarak liderlerin, iletişim becerilerini inceleyip geliştirebilmesi için çeşitli kuram ve kişilerarası ilişki modelleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Toplumsal boyut; toplumsal boyutla, sosyal adalet liderleri kapsayıcı, demokratik uygulamalarla, kültürel gruplar arasında topluluk oluşturmaya çalışırlar. Bu boyuttaki uygulamaların temelinde derinlemesine bilgi sahibi olmak gereklidir. Eğitim lideri, okulun hizmet verdiği kültürel gruplar ve topluluk hakkında geniş bir bilgiye sahip olması beklenir. Lider, çağdaş eğitimde demokratik toplum ve demokrasinin anlamlarına, kapsayıcı uygulama ilkelerine hâkimdir. Demokratik forumlar ve süreçler oluşturarak, marjinalleşmiş grupların da kararlara dâhil olmaları ve iletişim içinde olmaları için çaba gösterir.

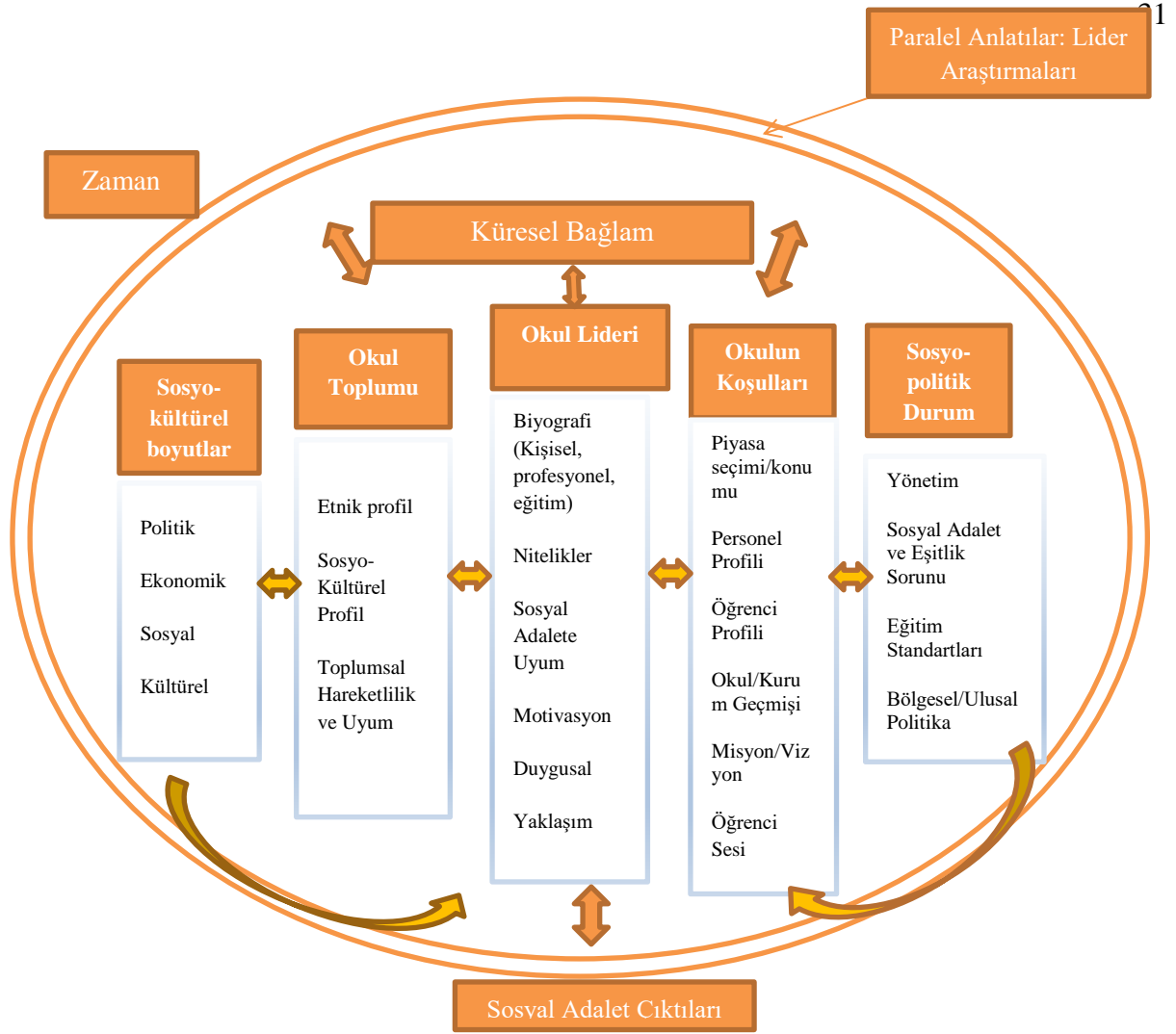
Sistematik boyut; sistematik boyut değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve sistemi dönüştürmek için çalışmayı kapsar. Bu değerlendirme tüm çocuklar için sosyal adalet yararına okul ve ilçe düzeylerinde yapılır. Starratt (1994), bu boyutun öncelikle eleştirel bilinç ya da eleştiri etiğine ihtiyaç duyduğunu dile getirir. Sistematik boyutun sosyal adalet meselelerine bakışı, yani öğrenmenin önündeki engelleri ve adaletsiz uygulamaları, okul sisteminin yapı ve politikalarını eleştirel olarak inceleme sorumluluğudur (akt. Furman, 2012). Sonrasında, mevcut okul uygulamalarının doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu eleştiri ve

değerlendirmelere dayanarak, sistematik boyuttaki eylem, sistemi değiştirmek için dönüştürücü liderlik uygulamaları ile ilgilenmek gerekir.

Ekolojik boyut; Rapp'e (2002) göre ekolojik boyut, okulla ilgili sosyal adalet sorunlarının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bakış açısıyla değerlendirebilmeyi kapsar. Ekolojik boyut; bu ilişkilerin farkındalığı, anlaşılması ve okulun bu konuları geniş kapsamda ele alınmasındaki rolünü içerir. Örneğin; doğanın hâkimiyeti ve ezilen grupların hâkimiyeti arasındaki ilişki göz önüne alındığında, bu konularla ilgili bilincin geliştirilmesi ve bu konulara yönelik eylemlerin teşvik edilmesi konusuna okulun rolünün ve sorumluluğunun ne olduğunu sorgular. Bu anlayışlara dayanarak hem öğrenciler hem de öğretmenler için bu konularla ilgili pedagojik deneyimler tasarlanmasını kapsar.

Eğitimde sosyal adalet liderliği kavramı farklı açılardan ele alınmıştır. Küreselleşen dünyada ülkeler arası eğitim farklılıklarına da bir çözüm arayışında olan Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı (ISLDN) sosyal adalet liderliğinin çok yönlü doğasını yansıtan bir çerçeve oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Şekil 2.2.'deki çerçevede, sosyal adalet liderliği iç içe geçmiş beş boyuttan oluşmaktadır; okul lideri, okulun koşulları, okul toplumu, sosyo-kültürel boyutlar ve sosyopolitik durum ve boyutların daha derinlemesine değerlendirilebilmesi için de her boyutun altında alt temalar vardır.



Şekil 2.2. Sosyal Adaletin Makro/ Meso (Bölgesel)/ Mikro Kavramsal Çerçevesi (ISLDN).

Not: “Zhang, Y., Goddard, J. T., ve Jakubiec, B. A. (2018). *Social Justice Leadership in Education: A Suggested Questionnaire*. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53-86” çalışmasından alınmıştır.

Şekil 2.2.’deki çerçeve dünya çapında eğitimde sosyal adalet liderliği çalışmalarında uygulanmaktadır (Zhang vd2018). Bu çerçeve, ISLDN’nin 2009 yılında İngiliz bir akademisyen ve Amerikan meslektaşın görüşmelerinden ortaya çıkan ülkeler arası eğitim liderleri ile ilgili ortak çalışmalar yapılmasıyla fikriyle ortaya çıkmıştır (Robinson ve King, 2017). Yapılan bu araştırmalar için sosyal adalet liderliğinin ortak tanımı “eşitsizlikleri azaltmaya kendini adar ve bu hedefi liderlik uygulamalarında yüksek öncelikli haline getirir” olarak belirlenmiştir. Araştırmaların yol gösterici soruları ise şu şekildedir; “Sosyal adalet liderliği nedir, uluslararası makro/mezo/mikro bağlamda nasıl gözüküyor, uluslararası ve karşılaştırmalı metodoloji kullanılması farklı ülkelerdeki sosyal adalet liderliğinin ne olduğuna dair anlayışımızı nasıl geliştirir” (Angelle, 2017). Bu sorularının cevaplarını ülkelerin eğitim sistemlerindeki sosyal

adalet kavramının ölçülmesindeki yaşanan belirsizlik ve kesinleşmiş bir yöntem bulunması araştırmaları sosyal adalet liderliğine yöneltmektedir. Sosyal adalet liderliğinin ölçülmesinde ise ISLDN tarafından oluşturulan boyutlar referans olmuş diğer çalışmaların önünü açmıştır. Bununla birlikte ortak bir bakış açısına sahip olmanın kolaylığının yanı sıra her ülkenin liderlik alt boyutlarını geliştirmeye yönelik ölçek çalışmaları olduğunu söylemek mümkündür.

Bu boyutlar dikkate alınarak Zhang vd (2018) tarafında geliştirilen sosyal adalet liderliği ölçeği, bu çalışmada da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; sosyal adalet liderliğini okul lideri, okul bağlamı, toplum bağlamı ve politik bağlam olmak üzere dört boyut üzerinden değerlendirmektedir. Okul lideri bağlamında; okul yöneticilerinin eğitim ve sosyal adalet konusundaki anlayışlarını incelemek için sorular tasarlanırken okul bağlamında; okul yöneticilerinin sosyal olarak adil davranışlarını ve okuldaki sosyal adaletsizlik durumlarını ortaya çıkaran sorulara yer verilmiştir. Toplum bağlamında ise toplumda sosyal adalet ile ilgili konuların varlığını belirlemek için sorular tasarlanmıştır. Son olarak politik bağlamda; okul yöneticilerinin hükümet politikalarının okullara destekçiliği ile ilgili algılarını belirtmek için sorular sorulmuştur (Zhang vd,2018).

2.2. Sosyal Adalet Liderliğini Ölçmede Kullanılan Araçlar

Alan yazın incelediğinde, Türkiye’de sosyal adalet liderliği ile ilgili 3 adet ölçek bulunduğu gözlemlenmektedir. Bunlardan 2 tanesi Türkiye Ölçme Araçları Dizininde (TOAD) bulunmaktadır. Bu ölçeklerden ilki olan; “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu” ölçeği Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç boyuttan ve 23 maddeden oluşmuştur. Okul müdürlerinin, sosyal adalet liderliği davranışlarını değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Bir diğer ölçek ise; Özdemir ve Kütküt (2018) çalışmalarının sonucunda geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği” ölçeğidir. Ölçek; destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç boyuttan oluşan ve 33 maddelik bir ölçektir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemede öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Türkiye’de sosyal adalet liderliği ile ilgili bir diğer ölçek ise; Bozkurt (2018)’un tez çalışması sonucu geliştirdiği “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”dir. Ölçek, 4 boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet olarak belirlenmiştir. Ölçekte; ortaokul müdürlerinin uygulamalarında sosyal

adalet liderliği davranışlarını ölçmeye ilişkin öğretmen algıları belirlemede kullanılabileceği belirtilmiştir.

Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde sosyal adalet liderliği ile ilgili ölçeklerin öğretmen ve öğrenci algıları üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Bu hususta okul yöneticilerinin kendi görüşlerine başvuran bir ölçek çalışması bulunmamaktadır. Bu tez çalışmasının bir diğer amacı da alan yazındaki bu eksikliği gidermek ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvuru bir sosyal adalet liderliği ölçeği uyarlamaktır.

2.3. Türkiye’de Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde; Türkiye’de sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve kronolojik bir sıralamada verilmiştir.

Polat (2007) çalışmasında, eğitim politikalarını sosyal adalet çerçevesinde yönetici ve öğretmen görüşleri olarak değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları dağıtıcı adalet, tanıyıcı adalet ve demokrasi boyutunda incelemiştir. Dağıtıcı adalet boyutunda; kaynak dağıtımının yetersizliği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılanlar bu durumun çözümü olarak devletin kaynakları dağıtımında eğitime daha çok pay vermesi gerektiğini dile getirmiştir. Tanıyıcı adalet boyutunda ise; araştırmaya katılan eğitimciler Türkiye’deki müfredatın evrensel değerlerle bütünleştirdiğinde ayrımcılığın önüne geçeceğini savunmaktadır. Demokrasi boyutunda ise; velilerin eğitime katılımının parasal bir katılım olmasından ziyade ailenin denetleyici ve söz sahibi olması gerekliliği vurgulanmıştır. Tomul (2009), İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri alınarak yapmış olduğu çalışmasında sosyal adalet uygulamalarını ve bunu engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada engelleyici faktörleri; okul olanaklarının kısıtlılığı, yeterli bilgi edinilememesi, toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemeler olarak belirtilmiştir. Sosyal adalet uygulamaları ile ilgili olarak da gelir düzeyi düşük, uyum sorunu yaşayan, akademik başarısı yetersiz ve engelli öğrencilerin sosyal destek çalışmalarının merkezinde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kondakçı vd. (2016), Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rollerini araştırmış, bu konudaki alan yazın taraması yaparak okul müdürlerinin rollerini belirlemeye çalışmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri şu şekilde özetlenmiştir; özellikle kırsal bölgelerde bir toplum lideri gibi hareket eden okul müdürlerinin, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitim yaşamlarında “anamlı kişiler” den biri konumundadır. Okul çevresini ve paydaşlarını etkileyen

bir pozisyona sahip olan okul müdürleri, toplumu, öğretmenleri ve öğrencileri dezavantajlı öğrencilerin başarma kapasitesine sahip olduğuna ikna etmektir. Bu öğrencilerin eğitime erişim konusunda farkındalık oluşturulması en önemli görevleri arasındadır. Ayrıca, dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamlarının oluşturmak bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini desteklemek, tüm öğrenciler için başarı olgusu oluşturmak ve bunun için somut hedefler belirlemek, liderlik rolünü yeniden gözden geçirerek sosyal adalet liderliğiyle birlikte paylaşımcı bir liderliği benimsemek, okul ve toplum ilişkisini geliştirerek, toplumunu okulun destekleyen bir paydaş olması için katkı sağlamak, okul müdürlerinin örtük görevlerindedir.

Özdemir ve Pektaş'ın (2017) yaptığı sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisini araştırdığı çalışmasında; okul yöneticilerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli bir belirleyici unsuru olduğu kanısına ulaşılmıştır. Özdemir (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Lise öğrencilerinin görüşlerini inceleyen araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde, sosyal adalet liderliğinin önemli etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükgoze vd. (2018) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise sosyal adalet liderliği ve öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelendiği çalışmadır. Çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleme olup araştırmanın bulgularında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt (2018) doktora tezinde; sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken, yöneticiye bağlılık düzeyinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklere göre bulgular arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak ise sosyal adalet liderliğinin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yöneticiye bağlılığın anlamlı bir belirleyicisi olduğu saptanmıştır.

Koçak ve Özdemir (2019) sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada; sosyal adalet liderliği, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi (alt temaları; ekonomik gücü zayıf öğrenciler, engelli-kaynaştırma öğrencileri, yabancı uyruklu

öğrenciler), kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç boyutunda sınırlı davranışlar sergileyen okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutuna daha fazla yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Uğurlu ve Kumru (2019), öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşlerini bir durum çalışmasıyla araştırmışlardır. Çalışmanın amacı; sosyal adalet olgusunu öğrenci gözünden anlamak ve incelemektir. Araştırma, okul yöneticilerini sosyal adalet liderliği davranışları sergilediğinde, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun arttığı ve olumlu okul ikliminin oluştuğu söylenebilir. Bu sebeplerle sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarıyla okulun yönetilmesi gerektiği kanısına ulaşılmıştır.

Börü (2019a), eğitimde sosyal adalet için yerel yönetimleri inceleyen çalışmasında araştırmaya katılan okul müdürlerin ve yerel yönetimlerin eğitimde sosyal adaleti sağlamak için yapılması gereken eylemleri; okulların fiziksel koşulların iyileştirilmesi, şehirlerde sportif ve kültürel aktivitelerin yapılacağı tesislerin geliştirilmesi ve eğitim kurslarının açılması şeklinde değerlendirmişlerdir. Araştırma, yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünün sistematik bir hale geldiğinde bununda ekonomik ve eğitimin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacağını savunmaktadır. Okul müdürlerinin fiziki koşulları iyileştirme, kaynak bulma ve bürokratik süreçlerle ilgili iş yüklerinin yerel yönetimlerle paylaşılıyor olması okul müdürlerinin eğitim alanında daha fazla enerji ve zaman harcamasına olanak sağlayacağı vurgulanmıştır.

Börü'nün (2019b) ilkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi araştırmasının sonuçlarına göre; sosyal adalet uygulamalarının öğretmen ve okul müdürlerinin inisiyatifinde olduğu ve bu hususta mevzuata dayalı uygulamalarda değişikliklere gereksinim olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda okullardaki sosyal adalet uygulamaları okul müdürünün vizyon ve liderlik becerileriyle ilişkilendirilirken bu durumun okullar arasında eşitsizliğe de sebep oluşturabileceği ifade edilmektedir. Okullarda sorgulayan bir birey olmaya yönelik eğitimlerinin desteklenmesi gelecek nesillerin sosyal adalete ilişkin yeni düşünceler geliştirmesi açısından uygun olabileceği söylenebilir.

Arslan (2019) yılında tarafından yazılan yüksek lisans tezi; Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerini incelenmiştir. Araştırma bulgularına

göre, yöneticilerin sosyal adalet liderliği ve okullardaki örgütsel etik iklimi yüksektir. Akman (2020), çalışmasında sosyal adalet liderliği, okul müdürlerine güven ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal adalet liderliğinin, okul müdürlerine güven ve okul motivasyonunu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okul müdürlerinin sosyal adaletin sağlanmasında kilit rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Tosun vd. (2020) dezavantajlı okullarda yöneticilerin bakış açısıyla sosyal adaletin sağlanmasına yönelik çözüm önerilerini konu alan çalışmasının bulguları üç kategoride değerlendirilmiştir. Okulları dezavantajlı durumlara iten etmenler; okulun insan kaynağı, okulun fiziki kaynakları, öğrenci profili, aileler ve okulun bulunduğu çevre olarak ifade edilmektedir. Yöneticilerin çözüm üretme sürecinde yaşadığı kısıtlamaları; veli kaynaklı, yönetim ve mevzuat kaynaklı, zaman kaynaklı olarak sınıflandırmıştır. Dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerini ise; okulun insan kaynağının geliştirilmesi, okulun fiziki kaynaklarını geliştirilmesi, öğrencilerin geliştirilmesi, ailelerin ve okul- aile ilişkisinin geliştirilmesi ve son olarak da okul çevresinin geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Çınar ve Nayır'ın (2022) orta öğretim öğrencilerinin algılarına göre eğitimde sosyal adalet liderliği ve okul aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin orta düzeyde okul aidiyeti hissettikleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkiye'deki sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul olanaklarının kısıtlılığı, kaynak dağılımının yetersizliği gibi sorunların var olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal adalet liderliği boyutunun yüksek olduğu okullarda, okul akademik iyimserliğinin yüksek olduğunun, öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu yöneticilerin okula aidiyet duygusunu olumlu yönde arttırdığını, olumlu okul iklimi oluşturdukları gözlemlenmektedir. Okula güven ve okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki kurala sosyal adalet liderliğinin Türk eğitim sistemine katkısının önemi yapılan çalışmalarda da göz önüne serilmiştir.

2.4. Yurt Dışında Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, sosyal adalet liderliği ile ilgili yurt dışı alan yazın incelenmiş ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Sosyal adalet liderliğini toplumdaki eşitsizlikler ve eşitsizlikle mücadele üzerinden değerlendiren çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Slater vd. (2014), Kosta Rika ve İngiltere’de sosyal adalet liderliğini anlamaya yönelik yaptıkları çalışmada; her iki ülkedeki ekonomik, sosyal ve çevresel koşulların oldukça farklı olmasına rağmen liderlerin farklılıklardan çok benzerliklerinin ortaya çıktığını, her iki ülkedeki eğitim liderlerinin toplumdaki eşitsizliklerle mücadele etmenin önemine ve hükümetin bu konuda tüm vatandaşlarını desteklemesinin önemine vurgu yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Conrad vd. (2019) sosyal adalet liderliği yaklaşımını Trinidad ve Tobago’daki okul müdürlerin bakış açılarıyla incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları; okul müdürlerinin genellikle bir sosyal adalet liderliği yöneliminden habersiz olduğu yönündedir. Ancak adalet ve eşitlik kavramlarını bireysel bakış açılarıyla değerlendirme durumlarının yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal adalet liderliği rollerini çok yönlü, zorlu, strateji ve ihtiyat gerektiren olduğunu vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin kendi kendine aşamayacağı zorluklarda işbirliği içinde olmalarının bir ihtiyaç haline geldiğine vurgu yapılmaktadır. Müdürlerin sosyal adalet yaklaşımdan ortaya çıkan sosyal adalet liderliğini uygularken, kavramlardaki belirsizlik nedeniyle kendi algılarına göre yorumlayarak davrandıkları ifade edilmektedir. Bulgular, Trinidad ve Tobago’ndaki okullarında sosyal adalet anlayışının gelişmesi yönünde çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Arar vd. (2019) sosyal adalet liderliği uygulamalarını kültürlerarası bir karşılaştırma yaparak incelemiştir. Çalışmada Haitili, Filistinli ve Türk okul yöneticilerinin algıları ve davranışlarını araştırılmıştır. Türkiye örneğinden elde edilen bulgularda; sosyal adaletin çoğunlukla öğrenciler arasındaki sosyoekonomik eşitsizliklerle ilişkili olarak görüldüğü ve tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarının oluşturulamamasıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Sosyal adalet liderliğine birçok engel olduğundan dolayı, okul müdürün bu tür liderliğe olan güçlü inanca sahip olmalarının baskılara direnmek için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal açıklamasına ve gereklilerine odaklanan çalışmalar incelendiğinde ise Bogotch (2002), eğitim liderliği ve sosyal adalet kavramlarını incelediği çalışmasında; Dewey’in kuram ve uygulama kavramlarını, eğitim liderliğinin ahlaki ve politik boyutlarını anlamak için kavramsal bir çerçevede değerlendirmiştir. Özellikle, meslek bilgisi, profesyonel yansıtıcı uygulama ve entelektüel faaliyetler arasındaki farklar tartışılmıştır. Yapılan çalışması sonucunda, eğitim liderliği ve sosyal adalet arasındaki ilişkinin kurulması için izlenmesi gereken iki yol olduğu ifade edilmektedir. İlk yol, bir eğitim liderinin değişen demografik ve politik koşullar altında sürekli olarak nasıl adil bir okul topluluğu oluşturacağını

göstermektedir. Liderlik mücadelesi, geçmişten gelen bir topluluğu destelemek yerine yeni bir eğitim topluluğu oluşturma çabasına devam etmektedir. İkinci yol, adil bir okul toplumu için tek fikirli vizyonların bireysel eğitim liderlerinin cesaretli çabalarıyla nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Buradaki liderlik mücadelesi, deneyimden ayrı olarak varsaymak ya da ortaya koymak yerine entelektüel olarak anlamlı bir fikir birliği oluşturmaktır.

Flood (2017), sosyal adalet lideri olmak konulu çalışmasının bulgularında ebeveyn yetiştirme, üniversite deneyimleri, atletizm ile güçlendirilmiş rekabetçi bir yapı ve bir akıl hocası ile anlamlı bir ilişki tüm katılımcının oryantasyon ve okulda eşitsizlikleri azaltmak ve tüm öğrencileri için fırsatlar sağlayan inanç üzerinde derin bir etkisi olduğunu vurgulanmaktadır.

Shaked (2020), sosyal adalet liderliği, öğretim liderliği ve eğitimin hedeflerini konu aldığı çalışmasında; okul müdürlerinin kendilerine özgü özellikleri ve bireysel geçmişleri ne olursa olsun, bu durumdan bağımsız tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan sosyal adalet liderleri olarak kendilerini görmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle, sosyal adalet liderliği misyonunu her liderin taşıması için istekli olması gerektiği söylenebilir. Okul müdürlüğü ve öğretim liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bulgulara göre; okul liderlerinin öğretim kalitesinin ve akademik sonuçların sürekli iyileştirilmesine öncelik vermeleri yönündeki yaygın beklenti, okul liderlerinin sosyal adalet liderliğinin bazı yönlerine odaklanmasını kısıtladığı ifade edilmektedir.

Berkovich (2014), eğitimde sosyal adalet liderliğinin sosyo-ekolojik çerçevesini incelediği çalışmasında, sosyal adaletin sosyo-ekolojik sistemde etkili bir sosyo-politik gündem oluşturulması için gerekli unsurları belirlemeye çalışmıştır. Bu unsurları; niyet, eylem ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve bu alandaki bireysel liderlere odaklanan bütüncül bir yapısının oluşturulması olarak belirtmiştir.

Sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalarda Jean-Marie vd. (2009), sosyal adalet için liderlik kavramını ulusal ve uluslararası düzeyde hem araştırma hem de uygulama açısından önemi üzerine çağdaş eğitim programlarını incelemiştir. Özellikle, liderlik hazırlık programlarının, okul liderlerini küresel düşünmeye ve yeni bir toplumsal düzen için sosyal adalet konusunda cesurca davranmaya hazırlayıp hazırlanamaya ne kadar kararlı olup olmadığı hususunun en belirgin etken olduğunu ifade etmişlerdir.

McKenzie vd. (2008) sosyal adalet liderleri yetiştirilmesini konu alan araştırmalarında; sosyal adalet çalışmaları için bir eğitim liderlik programı yapısı ve içeriği önerilmektedir. Yazarlar, sosyal adalete odaklı kapsamlı bir program için temel bileşenleri kavramsallaştırmıştır. Sosyal adalet için eğitim liderlerinin çabalarının ön aşamalarında üç hedefi olması gerektiğini iddia ederler: (a) okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarısını, yani yüksek sınav puanlarını önemli olarak yükseltmeleri gerekir; (b) öğrencilerini toplumda sorgulayan bireyler olarak yaşamaya hazırlamaları gerekir; (c) bu hedeflerin her ikisi de ancak liderler tüm öğrencilere zengin ve ilgi çekici bir müfredata erişim sağlayan kapsayıcı, heterojen yapıdaki sınıflar oluşturulduğunda gerçekleşebilir. Bu sosyal adalet odaklı hazırlık programı için üstünde durulması gereken iki husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin böyle bir program için nasıl seçilmesi gerektiğini ve diğeri sosyal adalet liderlerini eğitmek için bilgi ve içeriğin ana hatlarını içeren bir hazırlık programının oluşturulması gereklidir

Son olarak da sosyal adaletin müfredata yansımalarına değinilen araştırmada; Allen vd. (2017) yaptıkları çalışmada; sosyal adalet anlayışı ile düzenlenen okul müfredatı ile öğrencilerin başarı durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular, bir sosyal adalet anlayışı ile hazırlanan müfredatının öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği yönündedir.

2.5. İspanya’da Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmada, çok kültürlü toplumlarda eğitimde sosyal adalet liderliğinin önemi vurgulanmıştır. Türkiye ile benzer bir demografik yapıya sahip olan İspanyol eğitim sistemindeki sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.²

İspanya, özgürlüğünün, adaletin, eşitliğin ve siyasi çoğulculuğun üstün değerleri olarak savunan sosyal ve demokratik bir hukuk devleti içinde kurulmuştur. İspanyol Devleti'nin siyasi yapısı parlamenter monarşidir (İspanya Anayasası, 1978). Başkenti Madrid, resmi dili İspanyolca olan İspanya ulusunun topraklarının çoğu Avrupa'nın güney batı köşesinde bulunan İber Yarımadasında yer almaktadır. Toplam yüz ölçümü 504,642 km²'lik bir alana yayılmaktadır. İber Yarımadasının yanı sıra Kanarya Adaları, Balear Adalarıyla birlikte birkaç küçük ada ve Kuzey Afrika'daki Ceuta ve Melilla şehirleri de İspanya'nın topraklarıdır.

² Araştırmacının yüksek lisans eğitimin bir kısmını Erasmus öğrenci değişimi programı kapsamında İspanya'da yapması, İspanya eğitim sistemini ve İspanya'da sosyal adalet liderliğini inceleme fırsatı sunmuştur. Bu bölümde bu bilgilere yer verilecektir.

İspanya idari açıdan 17 özerk bölgeye ayrılmıştır. Bu bölgeler; Endülüs, Aragon, Asturya, Kastilya-La Mancha, Valensiya, Extremadura, Galiçya, Rioja, Madrid, Murcia, Navvara, Balear Adaları, Bask, Kanarya Adaları, Kantabriya, Kastilya ve Leon ve Katolonyadır. Ayrıca Kuzey Afrika kıyısında iki özerk şehir olan Ceuta ve Melilla bulunmaktadır. (İspanya Hükümet Başkanlığı, 2022). 2021 yılı verilerine göre İspanya nüfusu yaklaşık olarak 47 milyondur ve bu nüfusun 5 milyonu göçmenler tarafından oluşturmaktadır. İspanya'ya en çok göç veren ülkeler sırasıyla; Fas, Romanya, İngiltere, Kolombiya ve İtalya'dır (INE,2021).

İspanya, 1990'ların başından beri göçmenler için alıcı bir ülke olmuştur. González-Faraco ve diğerlerinin (2013) çalışmasında, özellikle 2000 yılından 2007 yılına kadar İspanya, dünyadaki en yüksek göç oranlarına sahip olduğu belirtilmiştir. İspanyol vatandaşı olmayan nüfus, genel nüfusun %12'sini oluşturmaktadır. Bir süreçlerin bir sonucu olarak, İspanya'nın demografik göstergelerinde, okula kayıtlı yabancı öğrencilerin sayısı da dâhil olmak üzere çarpıcı değişiklikler yaşanmıştır. Bu tarihten itibaren de farklı yönetimler ve farklı durumlara müdahale etmeyi amaçlayan çeşitli yönetim politikaları uygulamıştır. Eğitim, bu müdahale alanlarından biri ve en iyi olduğu yer olmuştur. Bunun gerçekleşmesi ise yavaş yavaş çok kültürlü ve kültürler arası yaklaşımların eğitime dâhil edilmesiyle gerçekleşmiştir. (Gomez ve diğerleri 2019) İspanyadaki göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonun sağlamak için öncelikle tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını da kapsayan bütünlük bir eğitim sunmayı hedefler. Buna ek olarak, sosyal, kültürel ve ekonomik vb. bağlamlardaki eşitsizliğe odaklanır ve bunu telafi etmeye çalışırken dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini altına almayı amaçlar. Bu yeni eğitim felsefesi, öğrenci çeşitliliğine uyum sağlaması gereken bir eğitim sistemidir ve küresel ve bütünlük bir yaklaşım yürütmelidir (Kaya, 2018).

İspanya eğitim sistemine genel hatları ile bakıldığında, temel eğitim İspanya anayasasına göre herkes için zorunludur. Başlangıçta altı yaşından on dört yaşına kadar olan temel eğitim daha sonrasında on altı yaşına kadar uzatılmıştır. İlk ve orta öğrenime ayrılan temel eğitimin dışında kalan eğitim süreçleri gönüllüdür ve ana hatları devlet tarafından belirlenmiştir. Temel eğitimde üç tür okul bulunmaktadır; devlet okulları, özel okullar ve devlet sübvansiyonlarıyla desteklenmekte olan özel okullardır. Temel eğitime erişim tüm çocukların, gençlerin ve düzensiz durumdaki göçmen çocukların da hakkıdır. Bu hak 1996 yılında onaylanan yönetmelikle birlikte yabancıların İspanyol vatandaşları ile aynı şartlarda eğitim hakları (madde 2.2) olduğu kabul edilmiştir. (Aja vd.,2000) İspanya'nın çok kültürlü yapısının eğitimdeki

oranına bakıldığında; 2019-2020 eğitim- öğretim yılında, ülke genelinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime dağılım oranı 10,4'tür. Bu oranın üzerinde olan bölgeler ise şu şekildedir; Balear Adaları (%16,2), Katalonya (%15,5), La Rioja (%14,5), Murcia Bölgesi (%14,2), Melilla (%14) ve Aragon'da (%14) dağıtılmıştır. Bu oranlar Valencia'da (%13) ve Madrid'de ise (%12,5) olarak ulusal ortalamanın üzerindedir. (İspanya Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı, 2022). Aynı değerlendirme Türkiye için yapıldığında bu oran %12,3'tür. Yabancı uyruklu öğrencilerin dağılımı özellikle ülkenin güney ve güney doğudaki kıyı şehirleri, İstanbul, İzmir ve Bursa şehirlerinde yoğunluk göstermektedir (MEB, 2022). İki ülke örneğinde de yabancı uyruklu öğrencilerin dağılımının bölgesel farklılıklar göstermektedir.

Santaella (2021), İspanya'da başarılı okul liderliği için sosyal adalet konulu araştırmasında dezavantajlı okullarda, sosyal adaleti başarılı bir şekilde uygulayan okul yöneticilerinin niteliklerini ve uygulamalarını incelemiştir. Söz konusu okul liderleri yalnızca yakınlık ve empati özelliklerine ve bir şeyleri değiştirme isteğine sahip olmanın yanı sıra hedeflerine ulaşmak için mümkün olan tüm stratejileri uygulayan tutkulu bir liderlik uyguladığını ifade etmektedir. Kontrol, güç ve kararlılık özelliklerini kullanarak öğretmenleri harekete geçiren başarılı bir liderliği hayata geçirmelerine olanak sağlayan projelere okul yöneticilerinin çok istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarılı olmak için kullanılan stratejiler dönüşümsel ve eğitici liderlik süreçlerini birleştiren stratejilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin değişimin mümkün olduğuna inanarak iyimser ve dirençli bir tutum benimseyen bir lideri desteklerler. Çalışmanın sonuçları, okulun başarısının önünde engel olabilecek ayrımcı ve çatışan eğitim politikalarından kaçınarak, sadece ortak bir projede birleşmenin etkili olduğunu göstermektedirler. Dezavantajlı ortamlarda çalışmanın zorluklarının yeterince farkında olmalarına rağmen, onları karakterize eden liderlik kimliği, çevredeki gerçekliklerini yorumlamak için gerçekçi bir ütopyik tutum benimseyerek geleceğe umutla bakarlar. Dönüşümü gerçekleştirmek için sadece gerçekçi bir gerçeklik görüşünden kaçarak mesleki kimliklerini yapılandırırılar. Basit bir bürokratik, mesleki kimlik kullanarak, sadece mesleki benlik yüzeyinde meslekleriyle yüzleşmezler, aksine kişi olarak kimliklerini geliştirdikleri temellerin derinliklerine inen kararlı bir tutum benimsemiş olurlar.

Garcia-Carmona vd. (2021), çok kültürlülük ve sosyal adalet için eğitim liderliği kavramını Mellila bölgesindeki okulları üzerinden incelemiştir. Çalışmanın amacı kültürel farklılıkların ve azınlıkların çoğunlukta olduğu Mellila bölgesindeki okul liderlerinin

ideolojilerini ve uygulamalarını değerlendirmektedir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde altı tema ortaya çıkmıştır. Bunların ilki; azınlıkların çoğunlukta olduğu okullarda, okul liderlerinin sosyal adalet görüşleridir. Onların bakış açısından sosyal adalet; adaleti ve eşitliği işaret eder. Sosyal adaletin kapsayıcılığının sadece okul ortamında değil aynı zamanda okul çevresi ve daha geniş toplumlarda da var olması gerektiğidir. Sosyal adalet uygulamaları için liderlik temasında okul yöneticileri sosyal adaletin liderliklerinin doğal bir parçası olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Okullarda sosyal adaleti uygulaması söz konusu olduğunda eğitim topluluklarının koşullarını iyileştirmeyi öncelik olarak görüyorlar ve buradaki öğretmen ve velilerin kilit rolünü teyit ediyorlar. Bunları gerçekleştirmek adına, Milli Eğitim Bakanlığının sağladığı finansal desteğin ise yeterli olmadığı ile görüş birliğine sahipler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kapsayıcılık ve modernizasyon araçları olarak değerlendirilmesi temasında ise okul liderlerinin sosyal adalet ve pedagojik uygulamalarını geliştirmek için bu teknolojilerin önemi kabul etmektedirler. Ayrıca ulaşılması zor veli ve öğrencileri sisteme dâhil etmenin yanı sıra öğrencilerin dijital okuryazarlığını sağlamak ve sanal ortamın zararlarından da onları korumadaki öğretmen rolünün önemi vurgulanmıştır. Kültürlerarası eğitim ve sosyal adalet temasında okul liderleri kültürlerarası eğitimi sosyal adalet uygulamalarının bir parçası olarak kavramlaştırırlar. Bu uygulamaları, okul ortamında ve daha geniş bir toplumda, eşitliği ve kültürel farklılıklara olan saygıyı teşvik etmek için tasarlarlar. Azınlık ve çoğunluk grupların kültürel değerleri benimsemelerini ve paylaşmalarını hedefler. Sosyal adalet ve müfredat teması; okul liderleri sosyal adalet ilkelerinin okul müfredatına yansıtılması gerektiği konusunda hem fikirlerdir. Tüm öğrencilerin kendilerini dâhil hissetmelerini sağlayacak tek tip bir yolun tekil bir eğitim müfredatının benimsenmesinden geçtiğini şiddetle vurgulamışlardır. Müfredatın içeriğinin; kapsayıcı metodolojileri ve ortak hedeflerin yanı sıra kültürel çeşitliliği, bu farklı kültürel grupların tarihleri ile ilgili olması gerektiğini düşünüyorlardı. Bu hedeflere ulaşmak için de farklı siyasi güçlerin eğitim yasaları hakkında bir fikir birliğine varmaları gerekir. Bu yeni müfredatın dezavantajlı öğrenciler için özel ders gibi daha fazla akademik destek içermelidir. Son tema olarak sembolik sosyal adalet liderliği teması ise; bulguların önceki analizi, temel olarak liderlerin kültürlerarası eğitim ideolojilerinin ve uygulamalarının sınırlı olduğunu, çünkü sosyal adaletin uygulanmasının okul müfredatının dönüşümünü gerektiğini göstermektedir. Öğretim müfredatları hızla değişen öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını temsil etmediği için sosyal adalet uygulamaları engellenmektedir.

Slater ve Silva'nın (2021) yaptığı "İspanyol okullarında sosyal adalet liderliği; araştırmacı perspektifleri" çalışmasının amacı uzman eğitim liderlerinin sosyal adaleti nasıl gördükleri ve büyük göçmen nüfusa sahip okullarda karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Eğitim yöneticilerinin, sosyal adaleti daha çok eşitlik ve kaynakların adil dağılımı ile alırken kültürel adalet ile ilişkisel adalet vurgusu daha geri planda kalmıştır. Yöneticilerin üstünden gelmesi gereken engellerde ise ilk olarak okul denetçileri karşımıza çıkmaktadır. Uzmanlar, okul yöneticilerinin, okul denetçilerinden destek görmediği, denetçilerin sorunları çözmeye yardım etmekten ziyade rollerini sadece denetim açısından görmeleri yöneticiler nezninde sorun oluşturmaktadır. Uzmanlar, okul liderliğinin eğitim dönüşümünü teşvik eden bir hizmet olması gerektiğini vurgularken bu rol, eğitim kalitesini arttırmak için gerekli koşulları oluşturmayı esas alır. Ancak, kaynak yönetiminde özerklik eksikliği yöneticilerin karşına çıkan diğer bir engeldir. Uzmanlara göre, sosyal adaletle yönelik net bir yönetsel eğitim çizgisi olmaması başka bir engeli teşkil etmektedir. Okul yöneticilerine sosyal adalet ile ilgili mesleki gelişim eğitimlerinin sunulmaması, yöneticilerin eğitim eksikliği ile dezavantajlı konumundaki çocuklara ne yapacakları konusunda belirsiz bir vizyona sahip oldukları dile getirilmiştir. Üstünden gelmesi gereken engellerde yöneticilerin kendi eleştirel öz farkındalıklarındaki eksiklik vurgulanmıştır. bu çalışmadaki uzmanlar, dezavantajlı bulunan okullarda çalışmak için birçok önyargı varsa, kapsayıcılığa, eşitliğe ve sosyal adaletle doğru ilerlemenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu engeller göz önüne alındığında ise uzmanlar okul yöneticilerinin sadece yönetmek için değil, sosyal adaleti teşvik etmek için de çeşitli yetkinliklere ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Bu yetkinlikler; iletişim, empati, çatışma çözümü, dinleme ve müdafaa etmek gibi sosyal becerilerin demokratik liderliğin merkezinde yer almaktadır. Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin girişimcilik; proje planlama ve takım yönetimi (motivasyon, koordinasyon, işbirlikçi çalışma, karar verme) ilgili yeteneklere de ihtiyaçları bulunmaktadır. Çalışmanın son aşamasında uzmanların okullarda sosyal adalet liderliğini arttıracak hangi tavsiyelerde bulunacaklarını sordu. Okul yöneticilerinin karşılaştığı engellerin azaltılmasını, sosyal adalet konusunda gelişmiş eğitimler verilmesini ve sosyal adaletin, devlet ve yerel düzeyde önemi hakkında açık açıklamalar yapılmasını önerdiler.

Torres-Arcadia vd. (2019), sosyal adalet için liderlik konusunu Meksika, Amerika Birleşik Devletleri ve İspanya'da kültürlerarası karşılaştırmalı ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, İspanya örneklemindeki sosyal adalet için eğitim verileri şu şekildedir;

ülkenin yoksulluk içinde yaşayan nüfus oranı %27,9'dur. Tarihsel olarak dezavantaj bağlamı; Roman topluluklarına ve göçmen ailelere karşı ayrımcılık yapılmasıdır. Eğitim ve eşitlik; ekonomik ve kültürel düzeylerine bakılmaksızın tüm çocuklar için eşit olarak kaliteli eğitim aranmaktadır. Eğitim kaynakları; dezavantajlı ve avantajlı okullar benzer kaynaklara sahiptir, ancak eşitsizlik açığını derinleştiren bağlılık ve motivasyon düzeylerinde belirgin farklılıklar vardır. Eğitim sonuçları; lise öğrencilerinin yaklaşık olarak %30'u zorunlu orta öğrenim derecesi almamaktadır. Okuldan erken ayrılma oranı %23,6 olup Avrupa ortalaması %12'dir. Eğitimsel liderlik için sosyal adalet odağı; sosyal adalet kavramı, sosyal mallar arasında adil bir dağılım sağlanması, sosyal sınıflarına, etnik kökenlerine, cinsiyetlerine, dinlerine veya durumlarına bakılmaksızın tüm bireylerle insan haklarına saygı gösterilmesini sağlamak ile ilgilidir. Araştırmanın İspanya örneğine katılan okul yöneticileri şu şekilde paylaşmıştır; okul yöneticisi müfredatı iyileştirmenin yeni yollarını aramak için risk alma tutumunu benimsemiştir. Müfredat, öğrenci çeşitliliğine cevap verebilmek amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmıştır. Sürekli iyileştirmek ve geliştirmek adına okulun nerede başarısız olduğunu bilmek için düzenli olarak öz değerlendirme süreci yürütülmüştür. Öğretmenler, müfredat sorunları üzerinde düşünmeye ve yeni müfredat tasarımı ile ilgilenmeye başladıklarında öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi deşifre eder hale gelmiştir ve öğrencilerin gelişimini destekleyen etkinlikler düzenlemeye başlamışlardır. Okul yöneticisinin çeşitliliğe dikkat çeken bir projeyi güçlü öğretmen kadro ile hayata geçirmiştir. Bunu da öğretmenleri kararlara dahil ederek dağıtılmış liderlik uygulamalarıyla gerçekleştirmiştir. Okul yöneticisi, öğretmenlerini bir lider olarak destekleyerek, onları bilgilendirerek, motive ederek ve okulun eğitim projelerine dâhil ederek gücünü paylaşmaktadır. Burada okul yöneticisinin kararlarında net bir vizyona ve iyi tanımlanmış bir yön duygusuna sahiptir. Bu vizyon değişime ve gelişime kapı açarak inovasyon ruhunu teşvik eder.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi süreçleri ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Creswell (2017) karma yöntem araştırmalarını; araştırmacıların araştırma problemlerini anlamak için nicel verilerle nitel verilerin toplanarak bir araya getirilmesi ve sonrasında bu verileri birleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma yöntemi nicel ve nitel yöntemlerin tek başlarına kullanılmasından daha fazla avantaj sağlamaktadır. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının gerekçeleri olarak; verileri genişletme ve açıklama ihtiyacı gösterilebilir. Genişletmenin gerekçesi; bir yöntem sonucunun, ölçme kararlarının yanı sıra örneklem ve uygulamayı kapsayacak şekilde geniş bir biçimde incelenen diğer yöntem sonuçlarını geliştirmesini amaçlanır (Greene vd., 1989). Bir diğer gerekçe olan açıklama ise; karma yöntemlerde elde edilen bulguların diğer yöntemle elde edilen bulguların değerlendirilmesinde katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Bryman, 2006). Yapılan karma araştırma yöntemi, açıklayıcı sıralı model olarak desenlenmiştir. Creswell vd (2003), açıklayıcı sıralı deseni; nicel verilerin toplanması ve analizinin ardından, nitel verilerin toplanması ve analizi ile karakterize eder. Açıklayıcı sıralı desenin amacı; nicel bir çalışmanın bulgularını açıklamaya ve yorumlamaya yardımcı olmak için nitel sonuçları kullanmaktır. Araştırmacının nicel verilere göre özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni (Creswell ve Clark, 2017) olması sebebiyle, bu araştırmada da nicel sonuçların nitel verilerle açıklama ihtiyacı duyulduğundan açıklayıcı sıralı desene başvurulmuştur.

Araştırmada önce nicel daha sonra da nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi ile nitel verilere bağlantı kurulmuştur. Nicel ve nitel veriler hem veri toplama sırasında hem de yorum sırasında birleştirilmiştir. Veri toplama sırasında birleştirme; araştırma sürecinde elde edilen iki tür verinin bir araya getirilmesiyle gerçekleşir. Bir araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmanın verilerini oluşturması durumunda bir bağlantı kurularak birleştirme yapılır (Creswell ve Clark, 2017).

Bu araştırmada öncelikle toplanan nicel verilerle okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutları ölçülmüş sonrasında bu verilerin ışığında nitel yöntem için örneklem seçilmiştir. Yorumlama sırasında birleştirme; nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizinden sonraki aşamada verilerin birleştirilmesi ile gerçekteşir. Tartışma bölümünde, araştırmacının iki veri grubunu birleştirmesi sonuncundaki çıkarımları ve sonuçları ortaya koymaktadır (Creswell ve Clark, 2017). Bu araştırmada, yöntemlerin birleştirilmesi ile sosyal adalet liderliği boyutu yüksek olan okul yöneticileri ile okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirleri, sosyal adaleti nasıl hayata geçirdikleri, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerinin neler olduğu verileri birleştirerek bir çıkarım oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutları

Karma araştırma yöntemine başvurulan bu araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli nitel boyutunda ise, temel nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırmaların zamanlaması; sıralı, eşit olmayan süreç tercih edilmiştir. Nitel veriler araştırmanın amacına ulaşmada ağırlıklı önceliğe sahiptir. Araştırmaların birleştirilme şekli ise verilerin yapılandırılması olarak tasarlanmış, nicel bulgular nitel araştırmayı yapılandırmıştır.

3.1.1.1. Araştırmanın nicel boyutu. Bu araştırmada, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutları araştırılmış olup araştırmanın nicel boyutunda tarama modeline başvurulmuştur. Lazaraton (2005) tanımına göre nicel araştırma yöntemleri; belirli bir olguyu açıklamak için sayısal verilerin toplanmasıdır. Nicel araştırmaların nihai hedefi örnekleme bulunan gerçeki evrene genellemektir. Bu sebeple, bu araştırmada nicel yöntemine başvurularak, Denizli ili örnekleminde Türkiye'deki sosyal adalet liderliği boyutlarının deşifre edilmesi hedeflenmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2015) tarama modelini; veri toplayarak bir grubun özelliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar olarak açıklamışlardır. Tarama araştırmaları, örneklem sayılarının fazla oluşu sebebiyle daha fazla veriyi araştırmacıya sunabilmesi açısında işlevseldir. Bu araştırmada, tarama modeline başvurulma sebepleri olarak; Denizli ilindeki okul yöneticilerinin çoğunluğuna ulaşmak, onların sosyal adalet boyutlarını betimleyebilmek ve nicel araştırma örneklemini yapılandırmaktır.

3.1.1.2. Araştırmanın nitel boyutu. Bu araştırmada, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüş, uygulama ve çözüm yolları detaylı bir

şekilde incelenmeye çalışılmış ve bu sebeple nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Yıldırım (1999) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür” şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmasının amacı araştırma problemlerini derinlemesine incelemektir. Karataş (2015) ise, nitel yöntem araştırmaları incelenen konunun derinlemesine anlaşılabilmesini için tasarlanmaktadır. Bu yönüyle araştırmacıya ek sorularla gerçeğe ulaşma konusunda muhatabının öznel bakış açısının önünü açtığını ifade etmektedir. Bu bakış açısı da bu çalışmanın amacına uygundur. Temel nitel araştırmalar katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerini, olguyu nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine nasıl anlam yükledikleri konusunda daha derin bir anlayış kazandıran ve anlamlandıran araştırmalardır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu araştırmada katılımcıların sosyal adalet liderliğini nasıl yorumladıkları, buna ilişkin uygulamaları nasıl hayata geçirdikleri ve yaşadıkları güçlükler üzerine odaklanılmıştır.

Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ulaşılabilirlik olarak uygun olan Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçeleri sınırları içerisindeki devlet okullarının yöneticileri dâhil edilmiştir. Nicel araştırma için 608 yöneticisinden oluşan araştırmanın evreninden amaçlı ve (kartopu örneklem) yoluyla 245 okul yöneticisi (Müdür/müdür yardımcısı) belirlenmiştir. Çalışmanın nicel kısmına katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Çalışmanın Nicel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Değişkenler	Grup	n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	62	25,3	245
	Erkek	183	74,7	
Eğitim Durumu	Ön lisans	8	3,3	245
	Lisans	131	53,5	
	Yüksek Lisans	1	4	
	Kayıp Veri	13	5,5	
Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	6	2,4	245
	İlkokul	67	27,3	
	Ortaokul	47	19,2	
	Lise	125	51,0	
Görev	Müdür	171	69,5	245
	Müdür yardımcısı	74	30,2	

Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı. gösterildiği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin insiyetlerine göre dağılımında yöneticilerin ise %25,3'i kadın, %74,7'si erkektir. Araştırmaya katılan yöneticilerin %3,3'ü ön lisans mezunu, %53,5'i lisans mezunu iken %38'i lisansüstü eğitim yapmışlardır. Katılımcıların %2,4 'ü okul öncesi, %27,3'ü ilkokul, %19,2'si ortaokul ve %51'i lisede; %69,9'u müdür ve %30,2'si ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutu için, nicel araştırma sonuçları değerlendirilerek, sosyal adalet liderliği boyutu yüksek olan 11 okul yöneticisi amaçlı örneklem yolu ile seçilmiştir. Çalışmanın nitel kısmına katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Çalışmanın Nitel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	n	Katılımcılar	
Cinsiyet	Kadın	1	K5
	Erkek	10	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11
Kıdem	11-20 yıl	2	K1, K3,
	21 + yıl	9	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11
Okul Türü	İlköğretim	2	K1, K5
	Ortaöğretim	9	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11

Tablo 3.2.'ye göre katılımcılarının 1'inin kadın 10'nun erkek olduğu, 9'nun 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğunun ve 2'sinin ilköğretimde 9'nun ortaöğretimde görev yaptığı görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçları ve teknikleri kullanılmıştır. Bu sayede elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesi sağlanmış, güvenilirliğin artırılması planlanmıştır.

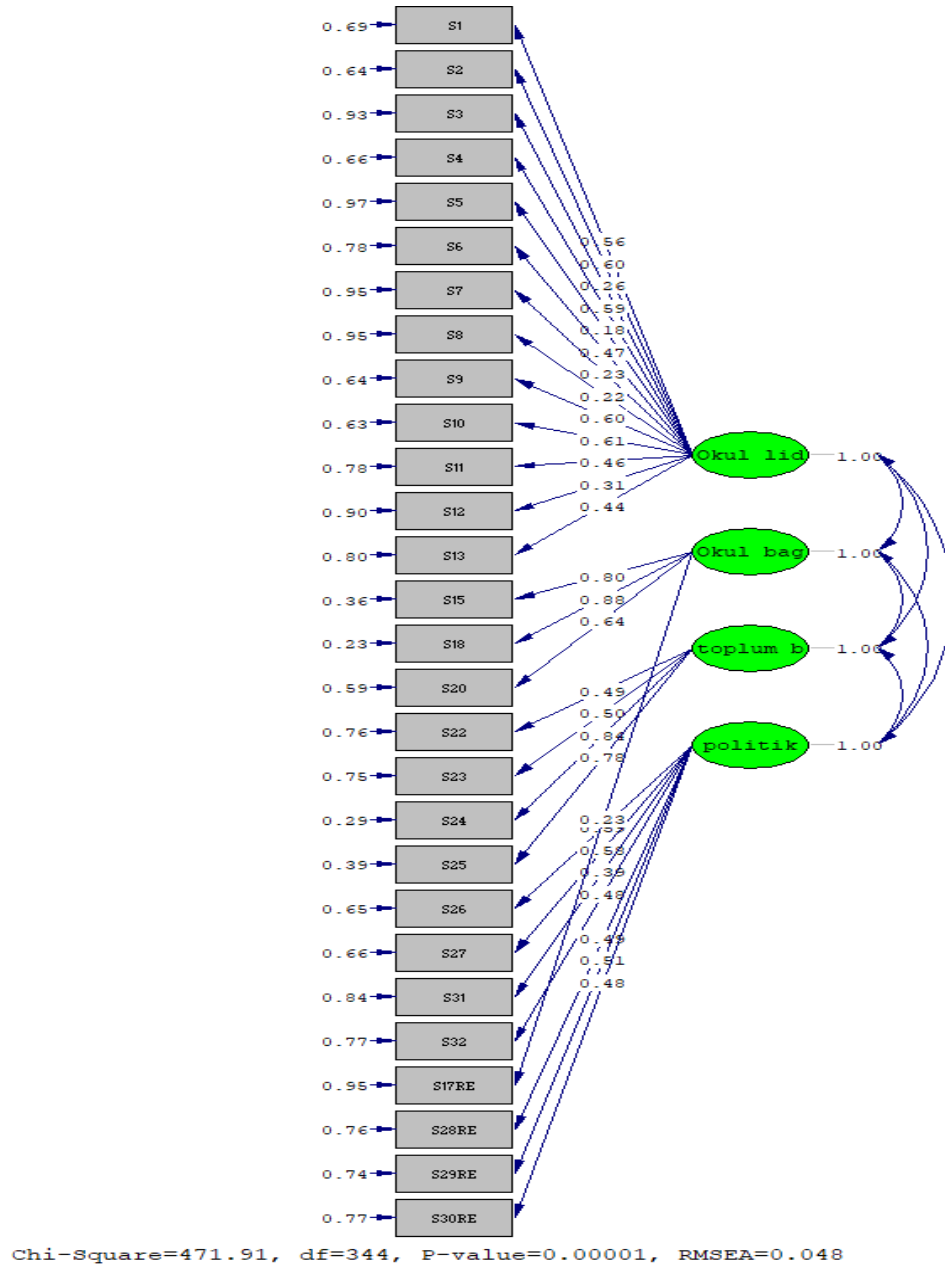
3.2.1. Nicel Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Zhang ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’’ izin alınarak Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında; alan uzmanlarından görüş alınmış, sonrasında ön bir uygulama yapılarak ifadeler düzenlenmiş ve son şekliyle katılımcılara uygulanmıştır. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği; okul lideri, okul bağlamı, toplum bağlamı ve politik bağlam olmak üzere 4 bölüm ve 32 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte 14,16, 17,19,21,28,29 ve 30. Maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek maddeleri; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum ifadelerini içeren 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir (Ek 1).

Ölçek uyarlama sürecinde anlamsal eşdeğerlilik için ‘‘çeviri/geri çeviri’’ yöntemi kullanılmıştır. Anlamsal eşdeğerlilik kaynak dildeki anlamın çevir yapılan dilde anlamını korunmasını sağlayan cümle yapılarının seçimini içerir (Behling ve Law, 2019a). Bu yöntemde ölçek önce hedef dile çevrilir daha sonra kaynak dili bilmeyen bir araştırmacı tarafından yeniden kaynak dile çevrilir. Ölçeğin orijinal formu ile çevrilmiş formu karşılaştırılır ve ifadeler arasındaki farklılıklar dikkate alınarak son şekli verilir (Behling ve Law, 2019b). Bu çalışmada da ölçek önce araştırmacı tarafından Türkçe ’ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu baka bir araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilmiş ve orijinal formu ile Türkçe ’den geri İngilizce ’ye çevrilmiş form karşılaştırılmış ve ifadeler arasındaki farklılıklar gözden geçirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

Uyarlama sürecinde ikinci aşama olarak ölçekte var olan dört faktörlü yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını anlamak amacıyla 32 madde üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle dağılımın normalliğine bakılmış ve Skewness – Kurtosis katsayısının tüm faktörlerde -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu, Q-Q plot grafiğinin normal dağılım gösterdiği, mod- medyan sayılarının birbirine yakın değerler olduğu görölmüş ve dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Bunun üzerine DFA yapılmış ve ilk DFA sonucunda

t testi değerleri 1.96'dan dūřuk olan 14,16,19 ve 21. maddeler olęekten çıkarılmış ve 28 Madde üzerinden tekrar DFA yapılmıştır. Buna göre, Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2= 471,91$; $p= 0.00$, $sd=344$, $\chi^2/sd = 1.37$) uyum indeksleri $IFI= .94$, $GFI = .83$, $CFI = .94$, $NFI = .77$, $RMR= .098$ $NNFI = .93$, ve $RMSEA = .048$ olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde $RMSEA$, RMR , IFI ve χ^2/sd değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. (şimşek, 2007). Bununla birlikte NFI , $NNFI$, CFI , ve GFI değerlerinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde $RMSEA$ değerinin tüm örneklem büyüklüğünde en iyi uyum ölçütü olduğu, diğer uyum indekslerinin örneklem büyüklüğü ve maddeler arası korelasyondan etkilendiği bu nedenle çalışmalarda $RMSEA$ değerinin kullanılmasının önerildiği görülmektedir (Doęan, 2015). lęe ilişkin standardize edilmiş değerler şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.

Şekil 3.1 incelendiğinde faktör yük değerlerinin Okul lideri boyutunda .19 - .62, Okul Bağlamı boyutunda .23 - .88, Toplum Bağlamı boyutunda .49 - .84 ve Politik Bağlam boyutunda : .37 - .67 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı incelendiğinde Okul lideri boyutunda .74, Okul Bağlamı boyutunda .73, Toplum Bağlamı boyutunda .74, Politik Bağlam boyutunda .70 ve tüm ölçek için .71 olduğu görülmüştür. Elde

edilen bu bulgulara dayanarak ölçeğin araştırmada yer alan örnekleme için yapısal ve istatistiksel olarak uygun bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.2.2. Nitel Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın nitel veri toplama araç ve tekniklerinde; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi tercih edilmiştir. Uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, daha önce Theoharis (2007) tarafından uygulanan araştırma sorularından oluşmaktadır. Bu araştırma sorularına araştırmacı tarafından da sorular eklenmiştir. Görüşme formundaki bu sorular gerekli izinler alınarak Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrildikten sonra ön uygulama yapılmış ve son hali ile araştırmacılara uygulanmıştır. Ön uygulamada, görüşme sorularının anlaşılabilirliği incelenmiş, gerekli görülen ifadeler düzenlenmiş ve katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırmada; okul yöneticilerinin geçmişleri (aile, eğitim, kariyer) sorgulandıktan sonra sosyal adalet fikirlerinin nasıl geliştiği, okul yöneticileri sosyal adaleti okullarında nasıl hayata geçirdikleri, okul yöneticilerinin sosyal adaleti okullarında hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri, okul yöneticilerinin sosyal adalet çalışmalarını sürdürmek için geliştirdikleri stratejilerin neler olduğu sorulmuştur (Theoharis, 2007). (Ek 2)

3.3. Veri Toplama Yönetimi ve Süreçleri

Araştırmadaki tüm veriler, araştırmacı tarafından okul yöneticileri ile yüz yüze görüşülerek ölçek ve görüşme formu yardımı ile toplanmıştır. Nicel verilerin toplama sürecinden önce verilerin güvenilirliği ve geçerliliği, soruların doğru anlaşılması ve değerlendirilmesi adına, katılımcı okul yöneticilerine çalışmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı ölçeğin uygulandığı sırada orada bulunarak ölçek ile ilgili sorulara cevap vermiştir.

Nitel verilerin toplanmasında, okul yöneticileri ile yapılan derinlemesine görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu görüşmeler, okul yöneticisinin odasında gerçekleşmiş olup, görüşme süresi yaklaşık olarak 2 saat olarak belirlenmiştir. Araştırmanın öncesinde, okul yöneticileri ile yüz yüze görüşülüp çalışmanın detayları hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma için randevu alınmıştır. Görüşme esnasında, okul yöneticilerinin izni doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılıp notlar alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları yazıya aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde derinlemesine görüşme yöntemi ve ölçekten elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Verilerin analizlerinde, normallik analizleri, DFA, Cronbach Alfa katsayısı ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği aritmetik ortalamalar hesaplanırken, istatistiksel analizlerde puan aralıklarının eşit oldukları varsayılarak, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır. (Puan Aralığı=(En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5). Araştırmada kullanılan likert derecelendirme aralıkları; 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3- kısmen katılıyorum, 4- katılıyorum, 5- kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçekteki maddeler için; kesinlikle katılmıyorum 1-1,80 hiç düzeyde, katılmıyorum 1,81–2,60 düşük düzeyde, kısmen katılıyorum 2,61-3,40 orta düzeyde, katılıyorum 3,41-4,20 yüksek düzeyde, 5- kesinlikle katılıyorum 4,21-5,00 çok yüksek düzeyde olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüş, uygulama ve çözüm önerileri incelenmiştir. Verilerin analizinde içeri analizi, verilerin görselleştirilmesinde NVİVO programı kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi uygulanarak derinlemesine incelenmiş ve daha önceden belirgin olmayan tema ve boyutlar oluşturulmuştur (Sözbilir, 2009). Kodlar tümevarımcı bir şekilde doğrudan verilerden oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, temaların bulunması, verilerin temalara ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına uygun biçimde yürütülmüş ve her nitel araştırmanın kendine özgünlüğü bakımından esnek bir yaklaşım sergilenmiştir.

Kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temaların betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların

neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Boyut	Tema	Alt Tema
Okul Geçmişi	Yöneticilerinin	Sosyo-ekonomik durumu düşük
		Sosyo-ekonomik durumu orta
		Köy okulu
	Eğitim	Yüksel lisans
		Yatılı okul
	Kariyer	Garanti meslek
		Köy okulları
		İsteyerek idarecilik
		Merkeze gelmek için idareci olmak
Sosyal adalet fikirlerinin gelişimi	Geçmiş deneyimler	Alt Tema Yok
	Aile	
	İletişim Becerisi	
	Vicdan	
	Eğitim	
Sosyal Adaletin hayata geçirilmesi	Çevre	
	Gelir düzeyi düşük öğrenciler için	Maddi destek
		Rehberlik Servisi
	Uyum sorunu olan öğrenciler için	Projeler
		Rehberlik Servisi
	Okula devam sorunu olan öğrenciler için	Alt Tema Yok
	Uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler için	Bilişim Desteği
	Özel gereksinimli öğrenciler için	Destek Eğitimi
		Rehberlik Servisi
		Alt Tema Yok
Sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaşılan güçlükler	Geçici koruma altında olan öğrenciler için	Alt Tema Yok
	Çalışan öğrenciler için	Alt Tema Yok
	Mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri için	Alt Tema Yok
	Roman öğrenciler için	Alt Tema Yok
	Okul bağlamında (personel, öğretmen ve kaynak)	Alt Tema Yok
	Öğrenci bağlamında	Alt Tema Yok
	Veli bağlamında	Alt Tema Yok
	Okul çevresi bağlamında	Alt Tema Yok
	Uygulanan politikalar bağlamında	Alt Tema Yok
	Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi	Alt Tema Yok
Sosyal adaleti hayata geçirirken kullanılan stratejiler	Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının desteklenmesi	Alt Tema Yok
	Dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamlarının yaratılması	Alt Tema Yok
	Dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılması	Alt Tema Yok
	Dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum işbirliğinin sağlanması	Alt Tema Yok

Bu çalışmada kodlamalar Katılımcı-1 (K.1) şeklinde yapılmıştır. Yöneticilerin görüşleri belirlenen tema ve alt temalara göre gruplandırılarak sunulmuştur.

3.4.2.1. Nitel Verilerin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nicel araştırmalar gibi sayısal verilere dayanmayan nitel araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliği tartışma konusu olabilmektedir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmadaki, nitel araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliği Maxwell (1992) nitel verilerin niteliğini arttıran ölçütleri kullanılarak hesaplanmaya çalışılmıştır. Maxwell (1992) nitel verilerin niteliğini arttıran ölçütleri; betimsel geçerlilik, yorumlayıcı geçerlilik, kuramsal geçerlilik, genellenebilirlik ve değerlendirmeci geçerlilik olarak sıralamıştır. Betimsel geçerlilik; araştırmacının tüm verileri rapor etmesine dayanır. Bu araştırma kapsamında katılımcıların rızası alınarak ses kaydı yapılmış ve kayıta olan tüm veriler aktarılmıştır olup araştırmanın betimsel geçerliliğinden söz edilebilir. Yorumlayıcı geçerlilik; katılımcıların davranış stillerini veya araştırılan konu hakkında nasıl davrandıklarını inceleyerek, sadece nitel sorularla değil ortamın tümüyle ilgili farkındalığa sahip olur. Bu araştırmada, araştırmacı nitel verileri bizzat kendisi ve yüz yüze görüşmelerle topladığı için, bu çalışmanın yorumlayıcı geçerliliği olduğundan söz edilebilir. Kuramsal geçerlilik; araştırma konusunun kuramsal olarak açıklanmasıdır. Araştırmada geçen kavramlarla, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlarla tutarlılık göstermesi beklenir. Bu araştırmada, araştırmacı, araştırma sorularındaki kavramları uygulama öncesi açıklayarak, katılımcılara bilgi vermiştir. Bu sebeple bu araştırmada, kuramsal geçerlilik olduğu varsayılabilir. Genellenebilirlik; araştırmacı tarafından tanımlanan bir durumun genişletilebilmesidir. Burada önemli olan örneklemin büyüklüğünden ziyade araştırmaya uygunluğudur. Bu araştırmada; nicel verilerle okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutları ölçülmüş sonrasında sosyal adalet liderliği boyutları yüksek olan okul yöneticileri ile nicel çalışma yapılmıştır. Örneklemelerin araştırmaya uygun seçildikleri varsayılarak, araştırmanın genellenebilirlik geçerliğinin olduğu söylenebilir. Değerlendirmeci geçerlilik; araştırmacının çalışılan grupla ilgili yaptığı değerlendirmenin ve sonuçların diğer araştırmacılar tarafından meşru olarak onaylanmasıdır. Bu çalışmada da araştırma sonuçları dışarıdan bir uzman tarafından kontrol ettirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmadaki nitel araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliği Maxwell (1992) nitel verilerin niteliğini arttıran ölçütleri kullanılarak hesaplanmaya çalışılmış ve araştırmanın bu ölçütleri uygun olduğu varsayılmıştır. (Maxwell,1992; Yıldırım, 2010; Arastaman vd 2018)

Karma Yöntem Desenin Geçerliliği

Karma yöntem araştırmalar hem nitel hem de nicel süreçler içerdüğinden her iki desen ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer vermek gerekir. Bu çalışmalar yukarıda verilmiştir. Bununla birlikte karma yöntem araştırmalarda geçerlilik için verilerin toplanması, analiz edilmesi, nitel ve nicel aşamaların birleştirilmesi sürecinde ortaya çıkan sorunları çözmek için kullanılan stratejileri açıklamak gerekmektedir (Creswell vd 2003). Bu çalışmada veri toplama sürecinde nicel aşama için daha büyük bir örneklem seçilmiş ve bu örnekleme yer alan bireyler takip edilerek nitel aşama için tercih edilmiştir. Yorumlama sürecinde ise nicel aşamada elde sonuçlar doğrultusunda nitel bulgular yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Yöneticilerin, sosyal adalet liderliği alt boyutlarının toplamalarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin, Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutlarının Toplamlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Katılım Düzeyleri

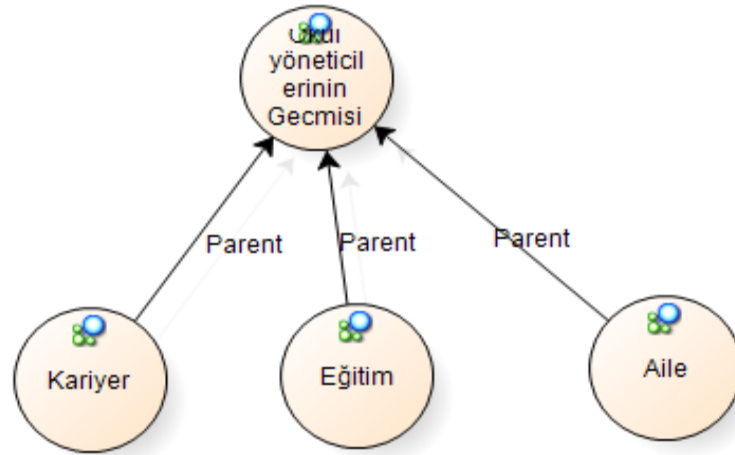
Alt Boyutlar	\bar{X}	ss	Katılım Düzeyi
Okul Liderliği	46,2694	6,00690	Katılıyorum
Okul Bağlamı	8,0776	3,70065	Katılmıyorum
Toplum Bağlamı	12,9224	3,75452	Kısmen katılıyorum
Politik Bağlam	19,3796	4,45547	Kısmen katılıyorum
Toplam	86,6490	9,98643	Kısmen katılıyorum

Tablo 4.1’de gösterildiği yöneticilerin sosyal adalet liderliğinin okul liderliği alt boyutunda ($\bar{X} =46,26$), okul bağlamı alt boyutunda ($\bar{X} =8,07$), toplum bağlamında ($\bar{X} =12,92$), politik bağlamda ($\bar{X} =19,37$) ve ölçeğin toplamında ise ($\bar{X} =86,64$) ta sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul liderliği boyutuna verdikleri cevapların ortalamasının; 3,56 ile katılıyorum olması ile okul yöneticilerin okul liderliği boyutunun yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Okul bağlamı boyutunda verilen cevapların ortalaması 2,02 ile katılmıyorum cevabının olması bu boyutun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Toplum bağlamı 3,23 ve politik bağlamdaki 2,77 boyutların cevaplarının kısmen katılıyorum olması, bu boyutların orta düzeyde olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışmanın ikinci boyutu olan nitel araştırmada nicel verilere göre sosyal adalet liderliği boyutu en yüksek çıkan okul yöneticileri ile nitel araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırmada okul yöneticilerinin aile, eğitim ve kariyer geçmişlerinin nasıl olduğu, sosyal adalet fikirlerinin nasıl geliştiği, okul yöneticileri sosyal adaleti okullarında nasıl hayata geçirdikleri, okul yöneticilerinin sosyal adaleti okullarında hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri, okul yöneticilerinin sosyal adalet çalışmalarını sürdürmek için geliştirdikleri stratejilerin neler olduğuna ilişkin veriler aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir.

4.1. Okul Yöneticilerinin Aile, Eğitim, Kariyer Geçmişlerine İlişkin Bulgular

Bu boyut altında okul yöneticilerinin geçmişleri aile, eğitim ve kariyer temalarında incelenmiştir. Şekil 4.1.’de de temalar verilmektedir.



Şekil 4.1. Okul Yöneticilerinin Geçmişine İlişkin Temalar

Bu boyut altında üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar okul müdürlerinin kariyerleri, eğitimleri ve aile yapılarıdır. Bu temalar ait bulgular tek tek aşağıda ortaya yer almaktadır.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Ailelerine İlişkin Bulgular

Bu tema altında okul yöneticilerinin aile geçmişleri, yaşadıkları yerler, yaşam koşulları ilişkin görüşleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Ailelerine İlişkin Temaların Dağılımı

Alt Tema		f
Aile	Sosyo-ekonomik durumu Düşük	5
	Sosyo-ekonomik durumu Orta	3
Toplam		8

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunun (n=5) ailesinin sosyo-ekonomik durumunun düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin aileleri ile ilgili görüşlerinin birkaçı aşağıda verilmiştir.

K-10: “.....Maddi manevi olarak eğitim öğretim sürecim zor geçti. Erzurumluyum 10 aylıkken Denizli’ye yerleştik. Kültür farklılıkları oldu. Van üniversitesi mezunuyum, öğrenci profili de doğu, herkes kendi memleketine yakın yerleri yazar.....”

K-11 “Anne baba okuma yazma bilmiyordu. 14 kardeşiz okumama gibi bir şansım yoktu. Babam okula, okulun ilk günü ve bir kez veli toplantısında geldi 6 yıl içinde. Kendi ayaklarımızın üstünde durduk. Okumadığımda çiftçi olacaksın ama bizde geniş arazilerde yok.”

K-3:”Okumaya iten köydeki yaşam koşullarının zorluğuydu. Okumam lazımdı. Babam madenciydi hafta içi yoktu babam okutmak istemedi maddi imkânsızlıklardan dolayı bende dedemde yardım istedim. Tek başıma dedemden aldığım parayla o okula gittim. Fethiye'nin bir dağ köyünde yaşadık. Okula gitmeden Fethiye'ye sadece 2 kere hasta olduğum için inmişim. Hep yatılı okudum ve şu an idareci olduğun okuldan mezun oldum. En küçük kardeşimi de biz okuttuk.”

K-2: “Memur bir ailenin çocuğuydum iş gücü sahibi olmalıydım eğitimci oldum.”

K-5: “Öğretmen anne ve avukat bir babam vardı. Hiçbir zaman bir geçim sıkıntımız olmadı ama aileden gelen de bir kültür var. Annem de öğretmen olduğu için onun öğrencilerine, yakın çevremizde maddi durumu iyi olmayan kişilere yaptığı yardımları görerek büyüdük biz.”

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Eğitimine İlişkin Bulgular

Bu tema altında okul yöneticilerinin eğitim geçmişleri, eğitim aldıkları yerler eğitim alırken yaşanan olaylar incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Okul Yöneticilerinin Eğitimlerine İlişkin Temaların Dağılımı*

	Alt Tema	f
Eğitim	Köy okulu	5
	Yüksel Lisans	1
	Yatılı okul	2
Toplam		8

Tablo 4.3.'de görüldüğü bir önceki temayla da bağlantılı şekilde okul müdürlerinin çoğunun köy okullarında ya da yatılı okullarda okudukları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin sadece biri kendisini geliştirmek için yüksek lisans yaptığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile ilgili görüşlerinin birkaçı aşağıda verilmiştir.

K1: “Köyde büyüdük köy okulunda eğitim gördük benzerliklerim var öğrencilerimle, gereksinimlerini anlayabiliyorum bu yüzden sosyal adalete karşı hassasiyet gösteriyorum.” (Köy okulu)

K4: “Öğretmen lisesinin yatılı okudum orada devletin tüm şefkatini gördük, iaaşe, giyim, barınma, korunma, sağlık gibi tüm yardımları gördük.” (Yatılı Okul)

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Kariyerlerine İlişkin Bulgular

Bu tema altında okul yöneticilerinin kariyerleri ve bu mesleği seçerken nelerden etkilendiklerine ilişkin görüşleri Tablo 4.4 te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Okul Yöneticilerinin Kariyerlerine İlişkin Görüşleri*

	Alt Tema	f
Kariyer	Garanti meslek	1
	Köy okulları	2
	İsteyerek idarecilik	4
	Merkeze gelmek için idareci olmak	1
Toplam		8

Tablo 4.4.’de görüldüğü okul yöneticilerinin kariyerlerini şekillendirirken nelerden etkilendikleri bu temanın temel bakış açısını oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin kariyer geçmişlerine ilişkin görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir.

K.1:” Pamukkale Üniversitesi’nde bilerek yazmadım Garanti bir mesleğin olsun dedikleri için yazdım.” (Garanti meslek)

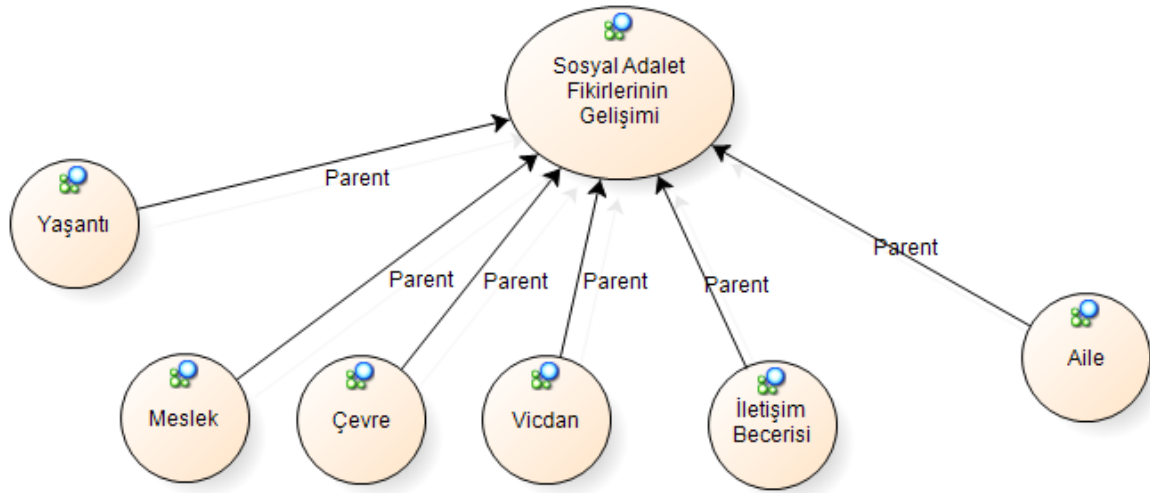
K.1: “Bu okula merkeze ilk kez geldim Direkt idareci olarak geldim idareci olmamın ana sebebi yer değiştirmektir, merkeze gelmekti geldik.” (Merkeze gelmek için idareci)

K.2: “Öğretmen kalmalı mıyım lider olabilir miyim diye sordum kendime ve eğitim yöneticiliğine soyundum. Plan dâhilinde yöneticilik sürecim oldu.” (isteyerek idareci)

K.6:”Müdür yardımcılığından sonra, müdürlük sınavına girerek müdür oldum. Sonrasında bakanlık teklifi ile şu an ki fen lisesine müdür olarak atandım.”

4.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin Okullarda Gelişimine İlişkin Bulgular

Bu boyut altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin gelişimleri geçmiş denetimler, iletişim becerisi, vicdan, eğitim ve çevre temalarında incelenmiştir. Şekil 4.2’de analiz sonrası ortaya çıkan temalar gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin Gelişimine İlişkin Temalar

Tablo 4.5.’de ise okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin oluşumunda ortaya koydukları görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Fikirlerinin Okullarda Gelişimine İlişkin Görüşleri

	Tema	f
Sosyal Adalet Fikirlerinin Gelişimi	Yaşantı	6
	Meslek	4
	Çevre	1
	Vicdan	5
	İletişim Becerisi	2
	Aile	1
Toplam		19

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin gelişiminde genel olarak yaşantı temasının etkili olduğu, bunu vicdan ve meslek temasının takip ettiği görülmektedir. Ayrıca iletişim becerisi, çevre ve aile temaları da sosyal adalet fikrinin gelişiminde ortaya çıkan temalar olmuştur.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan yaşantı temasına ilişkin görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir.

K.10:” Sosyal adalet fikri yaşantılarla gelişti. Geçmişte yaşadığım haksızlıklar. Bunlar bana ders oldu, onların yaptıkları haksızlıkları görünce dedim ki ben bunları yapmayacağım.”

K.11: “Adalet fikrinin gelişmesi farklı kültürleri deneyimlemem olabilir. Malatya'da öğrencilik yaptım. Malatya'nın kozmopolit bir yapısı var burada önyargılarım kırıldı. Mardin ilk tayin yerim. Burada Süryani, Arap, Kürt bir arada yaşıyor. Malatya hoşgörünün kenti olarak algılanır. Ağrı da askerlik yaptım, oranın kültürünü gördüm. Özümsemek ile alakalı süreçler bunlar.”

K.2: “Sosyal adalet her insanın vicdanıdır. Benim hayatım zaten eşitlik üzerine kurulu ama mutlak eşitlik mutlak adalette yok bunu elinizden geldiği kadar yeterliliğiniz doğrultusunda uygulamaya çalışıyorsunuz.”

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan meslek temasına ilişkin örnek bir görüş aşağıda verilmiştir.

K.6: “İdarecilikte 2 şeye dikkat ediyorum. Birincisi adil olmak, ikincisi ise çok iyi iletişim becerisine sahip olmak. Bu ikisini beraberinde götürebilen bir idareci her aradığımız iyi müdür karakterlerini üzerinde barındırabiliyor. Adil olduğunuz zaman, sosyal olarak adil bir idareci de oluyorsunuz.”

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan çevre temasına ilişkin örnek bir görüş aşağıda verilmiştir.

K.1: “Tamamen çevrenin buna bizi yönlendirmesi. Buraya gelinceye kadar bu tarz(hapis yatan, adam öldüren, birkaç adamdan birkaç çocuğu olan) velilerle karşılaşmamıştım. Öğrencilerin, nüfus bilgileri ile şu anki yaşantıları birbirine uymuyor.”

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan vicdan temasına ilişkin görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir.

K.11: “Vicdan en büyük muhakeme. Yaratıcı neden cehenneme atıyor, sana akıl fikir vermiş eylemin sorumluluğunu da üsteleneceksin.”

K.9: “Adil olmak, öğrenciye yardım etmek beni mutlu ediyor, ben ne kadar iyi bir insanım diyorum.”

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan iletişim becerisi temasına ilişkin örnek bir görüş aşağıda verilmiştir.

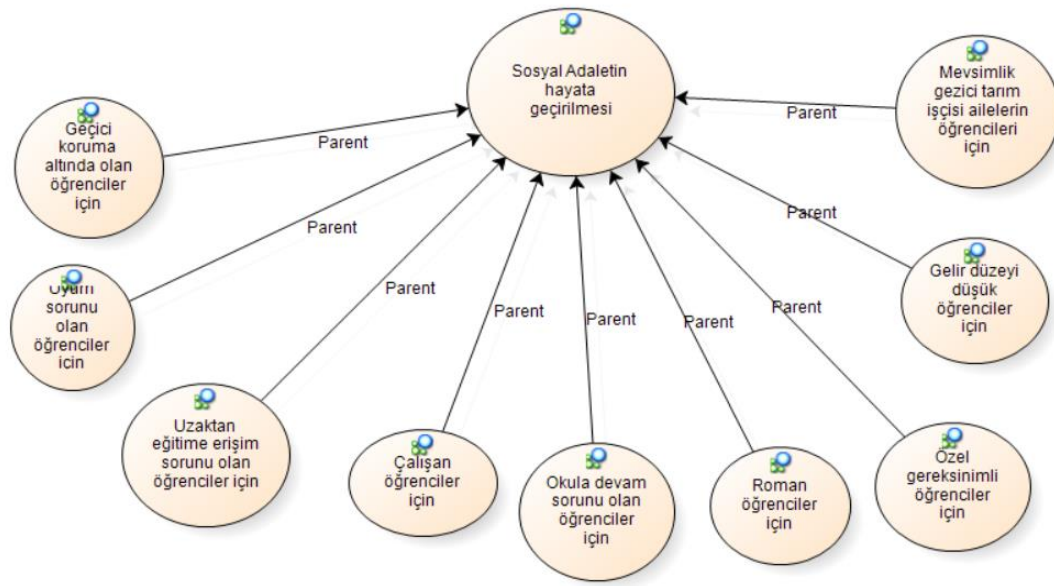
K.4: “Sadece bir yönetici olmak değil onlara bir rehberlik etmek ve bazı şeylerin fakına vardırma gibi bir çalışma önümüze çıkıyor zaten. Bir öğretmene günaydın demek, hatırını sormak bile çok farklıdır. Görevini yapması için uygun ortamı sağlamak gerekiyor.”

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin gelişmesinde etkili olan aile temasına ilişkin örnek bir görüş aşağıda verilmiştir.

K. 7: “Engelli bireylerle çalışırken başta üzülürsün sonra kanıksama oluyor çok zaman geçince üzülme kenara bırakıp olanları da normal birey olarak görmeye başlıyorsun. Hassasiyetim gelişmesine etken olan şeylerden biri de babamın engelli olması olabilir. Babamıza merhametli olmamız konusunda uyarılarla büyütüldük annemiz tarafından. O hiç hayattan kopmadı, normal insanlardan daha çok çalıştı. Onlarda hayatın içindeydi. Bizim onları aramıza almamız gerekiyordu. Artık bakanlık bu öğrencileri kaynaştırma eğitimine alıyor. Normal bireylerle etkileşim halinde olsunlar, normalleşsinler diye. Özel eğitimle ilgili bir ön yargı endişe var, benim bu konuda ki geçmiş tecrübelerim var 17 yıl çalıştım. Ailem de böyle bir öykü var.”

4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Bulgular

Bu boyut altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesi boyutu, gelir düzeyi düşük öğrenciler, uyum sorunu olan öğrenciler, okula devam sorunu olan öğrenciler, uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, geçici koruma altında olan öğrenciler, çalışan öğrenciler, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri ve roman öğrenciler temalarında incelenmiştir. Şekil 4.3.’de analiz sonrası ortaya çıkan temalar gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Temalar

Tablo 4.3.'da ise okul yöneticilerinin sosyal adaleti okullarda hayata geçirdikleri kullandıkları uygulamaları ile ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri

	Tema	Alt Tema	f
Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Nasıl Hayata Geçirdiklerine İlişkin Bulgular	Gelir düzeyi düşük öğrenciler için	Maddi Destek	10
		Rehberlik Servisi	2
	Uyum sorunu olan öğrenciler için	Proje	2
		Rehberlik	6
	Okula devam sorunu olan öğrenciler için		7
	Uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler için	Bilişim Desteği	6
	Özel gereksinimli öğrenciler için	Destek Eğitimi	7
		Rehberlik	2
	Geçici koruma altında olan öğrenciler için		2
	Çalışan öğrenciler için		1
Mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri		11	
Roman öğrenciler için	Dil Desteği	2	
	Toplam	58	

Tablo 4.3’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin sosyal adaleti nasıl hayata geçirdiklerine ilişkin görüşleri tema ve alt temalara ayrılmıştır. Bu temalar altında yer alan görüşler aşağıda tek tek verilmiştir.

4.3.1. Gelir Düzeyi Düşük Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde gelir düzeyi düşük öğrenceler için maddi destek ve rehberlik servisi olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken geliri düşük öğrenciler için maddi destek alt teması ile ilgili uygulamalardan bazıları aşağıdaki gibidir.

K.1: “Sosyal yardımlaşma, hayırseverler, sosyal yardım kuruluşları ile iletişim kuruyoruz. Öğretmenler bireysel katkılarıyla destek oluyorlar. Yalnız burada veliler tarafından iyi niyet suiistimal edilebiliyor. Bu yüzden yardım yaparken daha seçici davranıyoruz. Öncelik kılık kıyafet, kırtasiye, ara ara gıda,(kantin desteği veya eve gıda kolisi) gönderiminde yaptık. Öğretmenler hayır topladılar ve ihtiyaç sahibi velilerimizle paylaştık.”

K.6:”..kendi öğretmenlerimiz arasında bir hayır kasamız var. Her öğretmen aylık gönlünden ne koparsa kasaya bırakıyordu. O para toplanıyordu, rehberlik öğretmenimizin tespit ettiği gerçekten ekonomik durumu çok kötü olan öğrencilere aylık paralar veriyoruz.”

K.7:” Kıyafet desteği sağlıyoruz. Öğle yemeğinde çok büyük problem var. Kantinci ile görüşüp öğle yemeği için destek sağlıyoruz. Aynı şekilde servis firmaları ile konuşup bu öğrenciler için indirim talep ediyoruz.”

K.8: “Gelir düzeyi düşük öğrencileri bizim okullar destekleyemez. Dedim ya milli eğitimin ardiye deposu burası, buraya gelen velinin ekonomik durumu çok düşük. Öğrenci veya veli haklı olarak okula hiç katkı sağlayamıyor. Bakanlık mahalli imkanlarla diyor. Bu olabilir mi, dilencilik yaparak mı okula para bulacağız. Bizim okullarda öğrenciden para almamız çok zor. Nasıl olacak peki? Okulun her türlü ihtiyacı var. Bizim bunun dışında olmamız lazım. Okul giderlerinin dışında olmamız lazım.”

Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken geliri düşük öğrenciler için rehberlik servisi alt teması ile ilgili uygulamalardan bazıları aşağıdaki gibidir.

K.2:”..... ihtiyaç sahibi öğrencilerin tespitinde rehberlik ve sınıf öğretmeninden yardım alıyoruz. “

K.6: “..... Okul açılır açılmaz rehber öğretmenimden liste istiyorum. Sosyo ekonomik yapısı kötü olanlar, şehit gazi çocukları, özel durumunu olan öğrencileri hemen tespit ediyoruz. Sonra o öğrencilere ekonomik olarak sevgi olarak bir şekilde yaklaşıyoruz. O öğrencilerin hepsine birer tane danışman öğretmen atıyorum.Öğretmenlerime bu çocukları çekin, sohbet edin, dertlerini dinleyin hemen neye ihtiyacın var diye sormayın. Konuşun, dertleşin o zaten zamanla size söyleyecektir. Söylediği zamanda bunlara çözüm yolları arıyoruz. Kaynak kitaplar için de destek oldu velilerimiz alamayan öğrenciler için. Bireysel burs bulduk ihtiyaç sahibi öğrenciler için.”

4.3.2. Uyum Sorunu Olan Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde uyum sorunu olan öğrenciler için yaptıkları davranışlar analiz edildiğinde projeler ve rehberlik servisi olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken uyum sorunu olan öğrenciler için proje alt teması ile ilgili uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.5: “Bu çocukların aynı zamanda sosyal ihtiyaçları da var. Halk Eğitim merkezi ile birlikte biz burada çocuklara yönelik pek çok ücretsiz kurs açtık. Resim, spor, halk oyunları kursları açtık. Buradaki aileler para vererek bu kurslara gönderemezler. İnanılmaz yüksek bir katılım oldu kurslara. Resim kursu açtık maddi durumu yetersiz öğrencilere boyama malzemelerini temin ettik. Onların ürünlerin ortaya çıkarmalarını teşvik ettik. Sosyal etkinlik ve aktivitelerle de onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz. “

K.1: “Onları kazanmaya yönelik etkinlikler yapıyoruz daha öncesinde çocuklar taşla oyun oynuyorlardı sonrasında haftanın yıldızı projesini geliştirdik olumlu davranış gösteren öğrencilerimize Cuma günü törende madalya taktık. Öğrenciler bir hafta boyunca bu madalya ile okulda gezdi bu onları oldukça onure etti hatta veliler kendi sosyal medya hesaplarında bunları paylaştılar.”

Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken uyum sorunu olan öğrenciler için rehberlik alt teması ile ilgili uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.10: “Önce rehberlik servisimize yönlendiriyoruz. Rehberlik servisi konuşuyor, kendine göre notlarını alıyor sonra bunu rehber öğretmenler kendi aralarında değerlendiriyorlar.”

K.6: “Öğretmen atamaları ile öğrencilerin uyum soruna neden olan sebepleri açığa çıkarmaya çalışıyoruz ve bireysel olarak destek olmaya çalışıyoruz. Bu öğrencilerle ben de bireysel olarak görüşüyorum. Bu sorunlu öğrenciler kaç kişinin elinden geçiyor, müdür, rehber öğretmen, kendi sınıf öğretmeni, danışman öğretmeni. İşi şansa bırakmıyorum, biri ilgilenmezse diğeri ilgileniyor. Muhakkak o çocuğa dokunmamız lazım. Eksikliği neyse onu gidermeye çalışıyorum. Burada diyalog çok önemlidir. Sadece çocuk ile değil aile ile de ilgileniyorum. Onların aşamadığı sorunlarda destek olmaya yol göstermeye çalışıyorum. Yeri geliyor evini taşıyorum yeri geliyor koltuk takımı alıyorum.”

K.7: “Ailelerle iletişime geçip çocukları kurtarmak üzerine ortak çalışmalar yaptık. Sorun çözülemeyecek boyutta ise okul değişikliği öneriyoruz. Disiplin kurulunu da aktif olarak kullandık. 1 kişi için 40 kişiyi de riske atamam. Bağımlı, okulda haraç toplayan bir öğrenciyi polise sevk etmek zorunda kaldım. “

4.3.3. Okula Devam Sorunu Olan Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde okula devam sorunu olan öğrenceler için yaptıkları davranışlar analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken devam sorunu olan öğrenciler için uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.4: “Öğrenciler devamsızlık yaptığında aile ile iletişime geçiyoruz. Ders giriş-çıkış saatlerinde 5-10 dakika gecikmelere göz yumuyoruz çünkü uzak yerden gelen öğrencilerimiz var.”

K.6: “Anne, baba, kendilerinin telefon numaralarını aldım. Sabah ikinci saatte nöbetçi öğretmen tek tek sınıfları dolaşıp yoklama aldı bana getirdi. Gelmeyen öğrencilerin velilerini aradım. 4. Saat tekrar yoklama aldım gidenleri tekrar aradım. 2 ay üstüne gittim bu işin. Devamsızlık oranı çok düştü çocukları okula bağladım. “

K.8: “Hiçbir şey yapılamaz. Neden? Bir işçinin, memurun yıllık izin hakkı var mı? 20 gün 30 gün. Öğrenciye de bakanlık 30 gün hakkın var diyor. Sonra dönüyor bize tedbir al diyor,

böyle mantıksızlık olabilir mi? Öğrencinin devamsızlık hakkının olmaması lazım. Veli dilekçesinin de dâhil olmaması lazım.”

K.5: “Veliden kaynaklı bir devam problemi varsa ben işi biraz tehdit boyutuna taşıyorum. Eğitimden mahrum bırakmanız çocuk ihmaline giriyor. Çocuk ihmali de rapor edilmesi gereken bir durum. Yeri geldiğinde bununla veliyi tehdit edebiliyoruz. Siz çocuğunuzun devamını sağlamıyorsunuz ben bunu bildirmek zorundayım diyorum. En son noktada bunu yapıyoruz. Çocuğun kendi kaygıları varsa okula gelmemek ile ilgili rehber öğretmenlerimiz devreye sokup neden gelmek istemediğini tespit ediyoruz ve bununla ilgili önlemlerimizi alıyoruz. Eğer biz başaramazsak profesyonel yardım için yönlendiriyoruz.”

K.10: “Veliyi okula davet ediyoruz, bir sıkıntı mı var çocuğumuz okula neden gelmiyor diye soruyoruz. Farklı ailevi durumlarla karşılaşılıyor veya okulla ilgili sorun var sınıfta birisi onu tehdit ediyor. Çocuk korktuğu için konuşmuyor kimsenin haberi yok, okula gelmek istemiyor veya bir öğretmeni ile yıldızı barışmıyor. Devamsızlığın altına pek çok sebep yatabiliyor. Biz bunları öğrendiğimiz zaman, olayın üstüne gidiyoruz bu sefer. Sorun çıkaran öğrenci kimmiş onu çağırıyoruz. Yetmedi mi velisini çağırıyoruz. Şöyle bir bakış açım vardır; ben o sorun ola sınıfta kendi çocuğumun da orada olduğunu düşünerek hareket ediyorum. Ben çocuğum için ne isterim?”

4.3.4. Uzaktan Eğitime Erişim Sorunu Olan Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenceler için yaptıkları davranışlar bilişim desteği alt teması altında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken uzaktan erişimim sorunu olan öğrenciler için bilişim alt teması ile ilgili uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.9: “4 tane öğrencimiz vardı, interneti bilgisayarı yok hemen internet bağlatıldı laptopları alındı ve bu öğrencilerin eğitime ulaşıldı. “

K.5: “Pandemi de tablet desteğini ilçe milli eğitimden alamadık. Belediyenin verdiği bir kaç aile oldu. Ama bize bir dönüş olmadı. Tahmin ediyorum önceliği orta okul ve lise öğrencilerine verdiler. Uzaktan eğitime dahil olamayan öğrencilere de WhatsApp gruplarından ödevler, etkinlikler gönderildi.”

K.3: “Bir öğrencide oldu. Biz öğretmen arkadaşlarımızla birlikte öğrencimize tablet aldık. İnterneti yok dedi internet bağlattık. Öğretmen arkadaşlar öğrencileri yaşadıkları köylere ziyaret ettiler.”

4.3.5. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde özel gereksinimli öğrenceler için yaptıkları davranışlar Destek eğitimi ve rehberlik olarak üzere iki alt tema altında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitimi ile ilgili uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.6: “Birebir destek çalışmaları yaptık.”

K.5: “Destek eğitim odaları var bireysel eğitim alıyorlar. öğretmenler sadece orada görev alıyor ve bir program dahilinde onlarla ilgileniyorlar. Öğretmenler bireysel çalışma yapabilmek adına okul saatleri dışında da etkinlik yapıyorlar öğrencilerimizle.”

Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken özel gereksinimli öğrenciler için rehberlik ile ilgili uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.9: “Gerekli fiziksel imkanları sağladık. Öğrencilerimizi bu konuda bilinçlendirdik. Hiçbir öğrencilerimiz onları ötekileştirmede, arkadaşları gibi davrandılar. Veli de bunu görünce, çocuğunun dışlanmadığını, mesela bir müzik etkinliğinde, gezi etkinliğinde neyi ne kadar katılabilecekse katıldı. Kantinde sıra önceliği onlardaydı. Veli, benim çocuğum burada değerli ve güvenli diyordu. Rehberlik servisinin çocuklara vermesi gereken şey; o sınıfa kaynaştırma öğrencisi gelmeden önce rehberlik öğretmeni sınıfa girer, gelecek olan arkadaşın özür gurubu ne ise onunla ilgili açıklamalarda bulunur. Size aniden tepki verebilir, küfredebilir, farkında olmadan kafanıza bir şey vurabilir, onun normal bir insan olmadığını düşünün diye başlayan artık o gelen öğrenci nasıl bir tepki verebilecekse. Ondan sonra çocuğumuzu o sınıfa alırız. O öğrenciyi de normalmiş gibi düşündüğünüzde orada kavga çıkar. Bir yöneticinin bunu ön görmesi lazımdır.”

4.3.6. Geçici Koruma Altında Olan Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde geçici koruma altında olan öğrenceler için yaptıkları davranışlar analiz edilmiştir. Okul

yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken geçici koruma altında olan öğrenciler için uygulamalarından biri aşağıdaki gibidir.

K.7: “Kan davası yüzünden gelen bir öğrenci vardı. Veli çok hassastı, öğrencinin kimse ile görüşürülmemesini istiyordu. Elimiz kolumuz bağlıydı. Dışardan ziyaretçi için güvenliğimiz var ama diğer durumları polise havale ediyoruz. “

4.3.7. Çalışan Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde çalışan öğrenciler için yaptıkları davranışlar analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken çalışan öğrenciler için uygulamalarından biri aşağıda verilmiştir.

K.4: “Var, ek ders, telafi dersler verdik çalışan öğrencilerimize.”

4.3.8. Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Öğrencileri İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri için yaptıkları davranışlar analiz edilmek istenmiştir. Araştırmaya katılan okulların hiçbirinde bu ailelerin öğrencileri eğitim-öğretim görmemektedir.

K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8,K.9, K.10, K.11: “Okulumuzda eğitim gören mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri yoktur”.

4.3.9. Roman Öğrenciler İçin

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirilmesinde roman öğrenciler için yaptıkları davranışlar analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken roman öğrenciler için uygulamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

K.2: “İran, Irak ve Afganistan’dan öğrenciler var. Bunlar önce Türkçe eğitime tabi tutuluyor. Başarılı olanlar ara sınıf şube düzeyinde eğitime devam ediyorlar. “

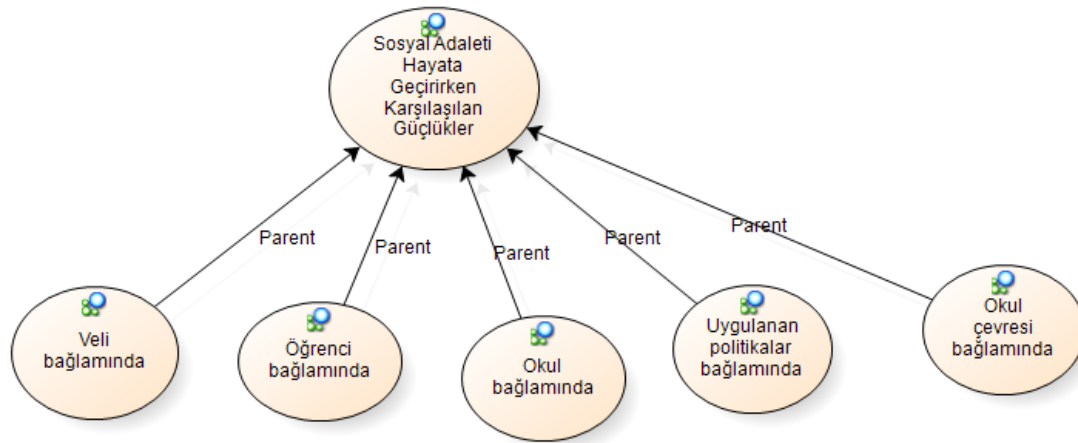
K.8: “Bu öğrencilerle ilgili şahsi görüşüm; milliyetçiliğin kalması lazım herkes Adem ile Havva’dan geldi. Olaylara böyle yaklaşmak lazım. Bizim insanımız da Avrupa’ya gitti. Aynı şekilde yaşadılar. Hiçbir insan durduk yerde evini barkını terk edip gelmez. Geliyorsa sıkıntısı

vardır. Biz Osmanlı döneminde Ermenilere Yahudilere kucak açmış bir toplumuz. Yardımcı olmamız lazım birimiz ensar birimiz muhacir. “

K.9: “Roman öğrencim oldu, çocuklarla, aileleri ile birebir görüşmeler yaptım. Siz bu toplumun bir ferdisiniz, birlikte yaşıyoruz. Sizin roman olmanız önemli değil. Bizim için önemli olan çocuğumuzun bu ülkenin bir bireyi olarak kendini hissetmesi, toplumdan ayrıcalıklı olmamasıdır. Bu toplum bizi fakir etti, aç bıraktı. Dur bunun arabasını çalayım, çizeyim, ekonomik gücü yeterli olanlara bir düşmanlık besleme fikrinin önüne geçmemiz eğitim süreci ile mümkün. Bizim yaklaşma tarzımızın bu olması gerek. Eğer biz ona değer verirsek, sahip çıkarsak biz ona söz hakkı verirsek o zaman birlikte olduğumuzu anlar. Ama sen onları ötelersen, ne kadar olumsuz sıfat varsa, onunla beraber kullanır onu yaftalamaya çalışırsan, ister istemez kendisini zengin düşmanı hissedecek, düzen düşmanı hissedecek.”

4.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular

Bu boyut altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler boyutu, okul bağlanımında, öğrenci bağlanımında, veli bağlanımında, okul çevresi bağlanımında ve uygulanan politikalar bağlanımında temalarında incelenmiştir. Aşağıda bu temalar Şekil 4.4’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirilirken Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Temalar

Şekil 4.4.’de yer alan temalara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. *Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirilirken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri*

	Alt Tema	f
Sosyal Adalet Fikirlerinin Hayata Geçirilirken Karşılaşılan Güçlükler	Veli Bağlamında	4
	Uygulanan Politikalar Bağlamında	2
	Öğrenci Bağlamında	5
	Okul Çevresi bağlamında	4
	Okul Bağlamında	6
	Toplam	21

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sosyal adalet hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri ile ilgili kodlarının sayısal değerleri verilmiştir. Buna göre okul müdürleri sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri tanımlarken okul bağlamında altı, okul çevresi bağlamında dört, öğrenci bağlamında beş, uygulanan politikalar bağlamında ise iki görüş bildirmişlerdir.

4.4.1. Okul Bağlamında (Personel, Öğretmen ve Kaynak)

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler okul bağlamında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükler okul bağlamında aşağıda gösterilmiştir.

K.1: “Maddi imkânsızlıklar devreye giriyor bir kadrolu hizmetlimiz var diğerleri İŞKUR'dan görevlendirme ile geçici olarak okula destek geliyor. Bağış topluyoruz. . Kendi çabamızla okulu idare etmeye alışıyoruz. Kendi söküğümüzü kendimiz dikiyoruz, şu an okul müdürümüz okulu boyuyor, tadilat işlerini öğretmenlerimiz yapıyor. Burası gariban bölgenin okulu dolayısıyla bazı şeyleri kendimiz yapmak zorundayız. Öğretmen yorulmuş tek başına düzeltemiyor mesleki haz da olmayınca öğretmenlerin heyecan ve istekleri kırılıyor en büyük sebep velilerin saygısız tutumları. Okuma yazma bilmeyen çok fazla velimiz var.”

K.9: “Kaynak olarak sorun yaşıyoruz. Ben eğitimci miyim yoksa bu okulun döngüsünü sağlamak için tüccar mıyım? Bu ikilemi hep yaşıyoruz biz. Bazı okul müdürleri için ne güzel okulu yeniledi deniyor. Bizim işimiz yeni bina, lavaboya sahip olması yoksa iyi insanlar yetiştirmesi mi? Orada çalışan paydaşların iş doyumunu ile beraber, verimliliğini arttırmak mı?

Personelle yaşadığımız sorunlar şu; özlük haklarında sorun yaşıyoruz. Ama keşke bunlar performansa göre ücretin verildiği bir süreç olsa bu öğretmen için de geçerli diğer personel içinde geçerli olsa o zaman adalet yerini bulacak. Şimdi eşitlik var ama adalet yok. “

K.7: “Okulda öğretmenlerin rahat edebilmesi için elimizden gelen en iyi programları çıkarmaya çalıştık hep. Bu iş hep fedakârlık işidir. Şimdi birisinden işi olmayan bir şeyi talep edemezsin. Samimi olan öğretmenimden isterim, rica da bulunursun. Allah rızası için yapar. Ama hepsinden bu fedakârlığı bekleyemezsiniz. Tabi ki dâhil olmak istemeyen öğretmenlerimiz de oldu.”

K.11: “Öğretmenlerin kendi çabamla geliştiriyorum, onunda bir ilmi var. Yaptığım her eylem bir misyon taşıyor.”

4.4.2. Öğrenci Bağlamında

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler öğrenci bağlamında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükler öğrenci bağlamında aşağıda gösterilmiştir.

K.1: “Velinin sıkıntıları öğrencilere de yansıyor. Abisi bağımlı ve satıcı olan öğrencilerimiz var. Çocuklar evde zor şartlarda yaşıyorlar. Aileyi il sağlık müdürlüğüne yönlendirdik.”

K.6: “Genç nesil isteklerini direk size söyleyemiyor. Bunlar, gençliğin verdiği onur gururdan dolayı. Çok iyi bir sosyolog ya da psikolog olmak lazım. Ağzından kelimeleri alıp o çocuğun ne istediğini çözmen lazım. Kendi eksik yönünü direk anlatamıyor, öğrenci kendini çok açmıyor.”

K.9: “Her şey serbest, yasak diye bir şey yok ama bizim birlikte uymamız gereken kurallar var. Ben her sabah tıraş oluyorum sevgili öğrencilerim sizleri çok seviyorum diyorum, size çirkin gözükmek istemiyorum. Ne anlaman gerekiyorsa en onu anla. Eğitimcilik bu öğrencilerin, velilerin hayatına dokunmaktır. Kuralları severek ve isteyerek yapmasını sağlamaktır. Bizde yasak diye bir kavram yoktur, bizde yapmadığımız için teşekkür ederiz vardır.”

4.4.3. Veli Bağlamında

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler veli bağlamında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükler veli bağlamında aşağıda gösterilmiştir.

K.3: “Veli'nin müdahalesi çok olabiliyor, bazı velililerimiz her şeyi çok iyi biliyor, bu öğretmeni değiştirelim, böyle olmuyor gibi akıl vermeler çok oluyor.”

K.1: “Veli öğretmeni suçlayıcı davranıyor öğretmenlerim mutlaka bu tarz olaylar yaşamıştır. Veli Kendisi de dezavantajı ve ekonomik psikolojik sosyal sıkıntılar yaşıyor. Bu da çocuk ve öğretmene yansıyor en ufak sorunda veli öğretmenle zıtlıyor. Babası olmayan(ayrılmış veya cezaevinde) çocuklarda veli aşırı korumacı davranıyor. Çocuk haklı da olsa haksız da olsa Çocuk haklı gözüyle bakıyor. Öğretmen yorulmuş tek başına düzeltemiyor mesleki haz da olmayınca öğretmenlerin heyecan ve istekleri kırılıyor en büyük sebep velilerin saygısız tutumları. Okuma yazma bilmeyen çok fazla velimiz var.”

K.5: “Suriyeli velilerde dil bilgisi olmayınca sorun yaşıyoruz. Kapısına kadar gidiyoruz ama anlaşıyoruz. Gençlik merkezi ile ortak çalışmalar yürüttük onlardan tercüman talep ettim. Suriyeli velilerimize Arapça veli toplantısı yazısı gönderdik. Toplantıda tercümanımız da geldi. Buna rağmen katılım çok az oldu. Gene sorun yaşadığımız veliler gelmedi. Burada artık çocuklarla çözmeye çalışıyoruz. Çok problemlili velilerimizin evlerine gittik. Bazıları direnç gösteriyor Türkçeyi öğrenmemek için. Biz burada okuma yazma, Türkçe kursları da açtık. Suriyeli velilerimizden de gelenler oldu ama katılım çok az. Küçük çocukları oluyor bırakıp çıkma şansları da olmuyor.”

K.11: “Kırsaldan gelen Veli her şeye ulaşabileceğini düşünüyor. Veli milletvekilini arıyor. Veli her şeyi isteme hakkını görüyor kendinde.”

4.4.4. Okul Çevresi Bağlamında

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler okul çevresi bağlamında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükler okul çevresi bağlamında aşağıda gösterilmiştir.

K.1: “Çocukların kursları okul dışında yok. Okul çevresinde maddi destek olunması gereken programlar olmalı. Velilerde de madde kullanımı oranı oldukça yüksek bu yüzden Okul çevresinde polis ekipleri düzenli olarak geziyor. Çok fazla sorun yaşamıyoruz. “

K.10: “Sorunlar var. Sosyo ekonomik olarak düşük bir mahalle, komşu mahalleler hep varoş dolayısıyla öğrenciler etkileniyor. O tarz bir aile yapısı olmasa bile okula gelip giderken sıkıntılı süreçlerle, kötü manzaralarla karşılaşabiliyorlar. Okul çevresinde bir yerleşim yeri yok, okul güvenliği çok hassas. Okul kıyafeti dışında hiç kimseyi okula almıyoruz.”

K.6: “Önceki okulumda vardı madde satışı ile ilgili problemler. İki tane bana çok yakın öğrencimin satıcıları söyledi. Okul ve polis işbirliği ile çözüldü. “

K.2, K.8, K.11: “Okul çevresinde bir sorun yok.”

4.4.5. Uygulanan Politikalar Bağlamında

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler uygulanan politikalar bağlamında analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükler uygulanan politikalar bağlamında aşağıda gösterilmiştir.

K.5: “Keşke her çocuğun eğitim masrafları tam olarak karşılansa. Bir çocuğun yıllık okula maliyeti de eğitim masrafı da bellidir. Keşke böyle bir şey olsa, keşke sistem tamamen değişse rekabetçi ortam, kaynak kitaplar ortadan kalksa. Kaynak kitap hepimizin karşı çıktığı bir şey ama sistem maalesef bizi buna sürüklüyor.”

K.8: “Öğrencinin devamsızlık hakkının fazla olması ve meslek liselerine gereken önemin verilmemesi. Kaynak yetersizliği.”

K.1: “Sosyal yardımlaşma; gelir düzeyi düşük yardıma ihtiyacı olan veliler için ev yaptırıyorsun, barındırıyorsun ama o çocukları gittiği okula yardım yapmıyorsun. Devlet, Suriyeliler için aylık ekstra para veriyor ama gelir düzeyi düşük kendi öğrencilere destek olmuyorsun tüm gelir düzeyi düşük öğrencileri bir okula topla daha sonrada bu okulun gelişmesini bekle. Veli gelip öğrenci belgesi alıp sosyal yardımlaşmaya gidiyor destek almak için ama bu bir kısmının okula yönlendirilmesi gerekiyor veya okula gelip okuldan veliye verilmesi gerekiyor. Bu çocuğun bir ihtiyacı var dediğimizde izim orada karşılayacak bir fonumuz olması gerekiyor. Ev yapmakla bitmiyor, onların orada ne bir camileri ne bir kurs merkezleri var. Mesela oraya Halk Eğitim kurs merkezileri, meslek kazandırma kurslar,

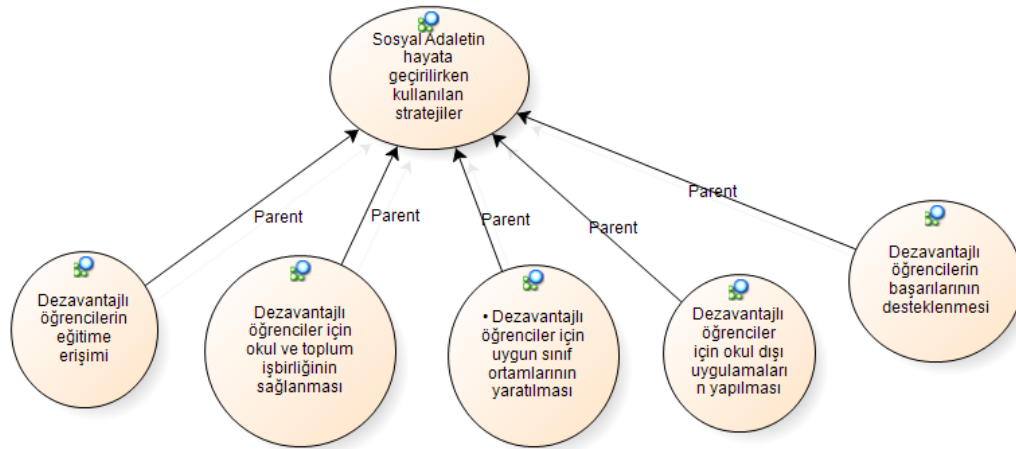
çocuklarını bırakabilecekleri kreşler açılabilir. Daimi kurslarla çocuklar birbirine küfür etmek yerine sosyalleşebilir. Oradaki insanları üretime dâhil etmelerini oradaki insanları üretebildiği farkında olacak babalarda bilinçsiz evi sahiplenmiyor kötü alışkanlıkları oluyor aile içi şiddet çok fazla balkondan atılan anneler var. “

K.10: “Bakanlığı aldığı kararlar belli, mevcut süreç bu. Olumsuzsa olumlu olması için elinden geleni yap. “

K.11: “Şu an okul müdürlüğü yapmıyorum müteahhitlik yapıyorum. Enerjimi akademik başarıya aktaramıyorum İŞKUR’dan personel de gelmiyor.”

4.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Kullanılan Stratejilere İlişkin Bulgular

Bu boyut altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken kullandıkları stratejiler boyutu, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, dezavantajlı öğrencilerin başarılarının desteklenmesi, dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamlarının yaratılması, dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılması ve dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum işbirliğinin sağlanması temalarında incelenmiştir. Bu temalar Şekil 4.5’te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Okullarda Hayata Geçirilirken Kullanılan Stratejilere İlişkin Bulgular

Şekil 4.5.’te gösterilen temalara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaleti Hayata Geçirirken Kullandıkları Stratejilere İlişkin Görüşleri*

	Alt Tema	f
Sosyal Adalet Fikirlerinin Hayata Geçirilirken Kullanılan Stratejiler	Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişimi	9
	Dezavantajlı öğrenciler İçin Okul ve Toplum İşbirliğinin Sağlanması	9
	Dezavantajlı Öğrencileri İçin Uygun Sınıf Ortamlarının Yaratılması	6
	Dezavantajlı Öğrencileri İçin Okul Dışı Uygulamaların Yapılması	11
	Dezavantajlı Öğrencileri Başarılarının Desteklenmesi	11
	Toplam	46

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sosyal adalet hayata geçirirken kullandıkları stratejiler ile ilgili kodlarının sayısal değerleri verilmiştir. Buna göre dezavantajlı öğrenciler için sınıf ortamında kullanılan stratejiler ile ilgili okul yöneticilerinin altı görüş; okul dışı uygulamalar ile ilgili 11 görüş; okul ve toplum ile ilgili dokuz görüş; dezavantajlı öğrencilerin başarılarının desteklenmesi için 11 görüş ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri ile ilgili dokuz görüş belirtmişlerdir.

4.5.1. Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişimi

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi için kullandıkları stratejiler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K.2: “Çocuğun okula gelmesinde sorun varsa pansiyonlu okullarda barınma ihtiyacı karşılanıyoruz. Okula göndermek istemeyen velilerimize yasal olarak 12 yıllık eğitimin zorunlu olduğunu hatırlatıp, öğrencinin çalışmak değil okula gelmek zorunda olduğunu hatırlatıyoruz veliye.”

K.7: “Yol, kıyafet sorunlarını aşıyoruz. Çok uzak yerlerde yaşayan öğrencileri mahallerindeki okullarına yönlendiriyoruz.”

K.9: “Gücü yetmeyenlere okul aile birliği olarak kaynak kitap ücretlerini biz karşılıyoruz. Böyle bir açmazla karşı karşıyayız. “

K.4: “Bu sorun sadece pandemi döneminde gerçekleşti Bunun için de tablet dağıttık.”

4.5.2. Dezavantajlı Öğrencilerin Başarılarının Desteklenmesi

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrencilerin başarılarını desteklemek için kullandıkları stratejiler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K.7: “Destekleme yetiştirme kursları düzenledik ama öğrencilerin katılımları az oldu. Öğrenciler gelmiyorlar. Bizim öğrencilerde akademik kaygı çok fazla yok.”

K.4: “Önce Öğrenci ile çok güzel, samimi bir iletişim kurmanız gerekiyor. Kendinizi ona kabul ettirdiğinizde, kendiniz de onu kabul ettiğiniz zaman oluyor. Yapmak istediği bir şey varsa ona ulaşmak için gerekli çalışmayı kendisi yapması gerektiğini eğer aşamayacağı bir engel varsa biz o engeli kaldırıp rehberlik ediyoruz.”

K.11: “Rehberlik ve sınıf öğretmeni ile birlikte hareket ediyor. Sınıf öğretmeni kimin ne olduğunu bilmeli. Okulumuzda; ölçüyorum, değerlendiriyorum, başarıyorum adlı bir proje uyguluyoruz. Yazılıların, deneme sınavlarının değerlendirilmesi yapılıyor okulumuzda ve bu doğruluda gerekli olan çalışmalar yürütülüyor.”

K.2: “Motive edecek her şeyi yapıyoruz. Şartları imkanları yeterli olmayabilir, büyük anne-baba yanında kalanlar oluyor, evlatlık olanlar oluyor. Bunların hiçbirinin mazeret olmasına izin vermiyoruz. Dezavantajlı öğrenci sadece sen değilsin diyoruz. Sen çabanı gayretini göster yapıp yapmadığını biz bir görelim diyoruz. Çocuklardaki bu umutsuzluğu yok etmeye çalışıyoruz. Bu dezavantajı önce çocuğun kafasında ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. Kendisi buna inanırsa bizden destek istediğinde biz ona ne yapılabilirliği masaya yatırıyoruz. Desteklerle bir sonuca gidilebiliyor. Anne baba sevgi eksikliği var çaba ile motive oluyorlar dezavantajlıyı kafasını ortadan kaldırmaya çalışıyoruz. Kariyer günleri, ilkyardım eğitimleri, iş sağlığı güvenliği eğitimleri, belirli gün ve haftalar, bir göç masalı projesi. “

K.6: “Projelerle aşıyorum ben bunları, dezavantajlı öğrencilere danışmalık verilmesi gibi, onları birebir izlemekle, bunun dışında o öğrencileri sosyal faaliyetlere daha fazla alıyoruz. Okul gezilerine katıyoruz. Destekleme kurslarımıza katılımlarını destekliyoruz.”

K.1: “350 öğrencinin 300'ü dezavantajlı çocuk. böyle olunca da ekstradan farklı bir şey olmuyor yine de Halk Eğitim kursları ile destekleniyor ekstra maliyet olmuyor velileri bu

kurslar için bir ücret ödenmedi halk eğitim mi iletişime geçtik. halkoyunları, resim, müzik, satranç, kursları zeka oyunları, drama dersleri ile sosyal başarıların desteklenmesi hedeflendi. Mesela; farklı illerdeki okullardan resim malzemeleri geldi kursta derste bu malzemeleri kullandılar. maddi olarak biraz daha fazla imkanımız olsa daha güzel şeyler de yapabileceğiz. kendi imkanlarıyla boya temin ettik okulu, bahçeyi, oyun alanlarını boyadık. Çocuklar kendini daha değerli hissetmeye başladı. Öğretmenlerimiz beslenmede sorun yaşayan öğrencileri desteklendi Öğretmen çocukları motive ettiği çok özverili arkadaşlarımız var.”

K.5: “Buna çok yönlü bakmak lazım. Sadece öğrenim başarısı olarak değerlendirmemiz lazım. Bir tiyatro etkinliğimizde kaynaştırma öğrencimiz başrol aldı. O çocuğun yaşadığı şey, bunun verdiği özgüven hayatı boyunca destek olacak. Bu tarz şeylerle de desteklenmeli diye düşünüyorum. Hatta ilkokulda akademik başarıdan ziyade çocuklara özgüven, kendinden memnuniyet, çevreye-canlılara saygılı, sevgi tüm bunların verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yoksa diğer türlü ilkokulda çok da bir şey yok. 4 işlemi bilsin çocuk, okuma yazmayı, okuduğunu anlamayı bilsin, problem çözme yeteneğine sahip olsun. Sadece matematikten bahsetmiyorum. Karşılaştığı bir güçlük karşısında nasıl problem çözeceğini bilsin. Benim beklentim budur. Öğrencim buradan hayvan sevgisiyle, bir özgüvenle, kalabalıklar önünde konuşma becerisi ile çıkıyorsa bu benim için bir artıdır. Böyle desteklenmelidir bence.”

4.5.3. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Uygun Sınıf Ortamlarının Yaratılması

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamı yaratılmasında kullandıkları stratejiler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K.10: “Bizim okulumuzda sınıfları gezdiğiniz de dezavantajlı hiçbir öğrenciyi tespit edemezsiniz. Ama yazılı sonuçlarına baktığınız da direk göze çarpıyor. Sıkıntılı çocuk direk sınıfın da uyumunu bozuyor. Bu öğrencilerle bireysel olarak ilgilenip sorunu büyümeden çözdüğümüzden, sınıflarımızda uyum ve ahenk var.”

K.4: “Forma var öğrencilerin paraları yoksa formalarını biz alıyoruz okulda takı kullanmaları da yasak. Okulda dezavantajlarını çok hissetmiyorlar.”

K.5: “Her şeye katılmalarını sağlamak. Bir guruba, bir zümreye, topluma ait oldukları hissini vermek çocuklara önemli.”

4.5.4. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Okul Dışı Uygulamaların Yapılması

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılmasında kullandıkları stratejiler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K.1: “Okul dışına cesaret edemedik vefa grupları da pandemi sürecinde yardımcı oldu. Güvenlik sorunundan korku olduğundan dolayı okul dışı uygulamalar yapılmadı.”

K.2: “Bu çocukların çalışması para kazanması gerekiyorsa hafta sonları okul dışı zamanlarda çalışabileceği iş yerleri ayarlanıyor. Yaz tatillerinde çalışmak isteyen öğrencilere okuduğu alan ile ilgili işlere yönlendiriliyor. İhtiyaç varsa evlere maddi manevi yardım ulaştırmaya çalışıyoruz, erzak olur gıda olur. “

K.5: “Mahalleyle iletişimiz var elbette. Velileri de sürece dâhil ediyoruz bunu aynı zamanda okula gelir getirmek için de yapıyoruz. Kermes yapıyoruz veliler dâhil oluyor sürece. Velilerle iletişimi iyi tutmaya çalışıyoruz. Velilerimize yönelik okuma yazma kursları açtık.”

K.8: “Yapılmıyor.”

K.6: “Okul dışı tüm etkinliklere o öğrencileri dahil edip o yaşadıklarını unutturmak istiyoruz. Kendileri ile barışmalarını desteklemeye çalışıyoruz.”

K.10: “Şehir dışı gezileri, kültür gezileri.. Gençlik merkezi ile koordine gezi ve aktiviteler düzenleniyor.”

K.11:” Doğada öğrenme projemiz var. Pek çok öğrencimizi orada tanıdık. İnovasyon projeleri, köy okulları gezileri (burada görsel sanatla ve müzik öğretmenleri ile orada bir gün geçiriyoruz. Orada ki çocukları tuval, resim malzemeleri götürüyor birlikte resim yapıyoruz. Köylüler bizlere yemek hazırladı. Öğrencilerle birlikte şarkılar söyledik. Huzurevi ziyaretleri yapıyoruz.”

K.3:” İlk olarak izcilik faaliyetleri en çok yaptığımız o. Diğerleri de onların ayakları aslında. Önceliğimiz kırsal kesimde yaşayan öğrencilerden oluşturduk şu an okulumuzda 100 civarı kız izcimiz var. her pazar öğrencilerimizde doğa yürüyüşleri yapıyoruz ve öğrencilerimiz Buradaki tüm dağları bilirler. 15 tatilde kış kampı yapıyoruz. 23 Nisan haftasında Çanakkale de 57 alay milli bilinç kampı yapıyoruz. 24 km lik vefa yürüyüşümüz oluyor, bu ulusal bir kamp. Bunun dışında da kışın bir yazın 2 tane kamp yapıyoruz. Okçuluk faaliyetlerini destekliyoruz.

Okulumuzda düzenli olarak okçuluk faaliyetleri düzenleniyor. Bu çalışma; öğrencilerimizin odaklanma, düzenli çalışma ve disiplini ve konsantrasyonunu geliştiriyor. Kampta da birlik beraberlik duygusu birlikte hareket etmeye öğreniyorlar. Askeri bir disiplin oluyor, denetlemeler gün boyu koşturmalar.. her gün bi konu ile ilgili sunum yapacak yaşayarak öğrenecek çadır kurma el becerileri kazanıyorlar öğrenci. Öğrenciler 8 kilometre yürüyüş yapabilir hale geliyorlar ve bu sefer de ben her şeyi yapabilirim düşüncesi hasıl olmaya başlıyor. Kendilerini zorlayınca neler yapabildiklerini görüyorlar. Öz güvenleri yükseliyor.”

4.5.5. Dezavantajlı Öğrenciler İçin Okul ve Toplum İşbirliğinin Sağlanması

Bu tema altında okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum iş birliğinin sağlanmasında kullandıkları stratejiler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

K.8: “Değişik firmalarla protokoller imzalanıyor, bazı sanayi kuruluşları ile. Bakanlık tarafından gelen yazı doğrultusunda yapıyor. Okula bir şey kazandırmak noktasında bu biraz dilencilik gibi bir şey oluyor. Aslında her okulun bağımsız bir birim olarak çalışması lazım kimseye minnet etmemesi lazım. Öyle dizayn edilmesi lazım. Formalitede çok etkinlik var gibi ama uygulamada yok. “

K.9: “Bireysel olarak da sınıf öğretmenleri onlarla ilgileniyorlar. Okul rehberlik servisi ilgileniyor hatta hızımı alamıyorum ben bile ilgileniyorum. Bana kadar geldiyse konu onlarla temasta olmaktan hoşlanıyorum. Çünkü onlar bizim için bir değer. Çocuk bunu bildiğinde, olumsuzluklarını öteliyor.”

K.6: “Öğrenciler için burs bulmaya çalışıyoruz. Durumu iyi olan kişilerle köprü kurmaya çalışıyoruz. Okul çevresi ile öğrenci çok muhatap olmuyor, zaten dışarı çıkmasına da izin vermiyoruz. Öğrencinin yemeği, kantini okulda. Okul çıkışına kadar kimse dışarı çıkmıyor.”

K.11: “Yerel yönetimlerle, muhtarlarla-belediyelerle, iyi diyaloglara sahip olmamız gerekir. Güzel diyaloglar olunca birlikte bir şeyler yapabilir hale geliyoruz. Bu yerel yönetimlerinde kendi bölgelerindeki okullara destek olması önemlidir. Hayırseverler de okulumuza destek oluyor buda biz dik tutuyor. Bakanlığın da ödeneği zamanında göndermesi önemli yoksa sorunlar yaşayabiliyoruz.”

K.4: “Mahalleli okul bahçesini kullanmaları konusunda yardımcı oluyoruz. Düğün dernek gibi organizasyonlarda. Okul mahallenin ortasında Okulu korur sanız kullanırsınız düşüncesini geliştirdik. İkimizde kazançlı çıkıyoruz. Okula davet ediyoruz. Kariyer günleri düzenlendi emniyet raporuna göre en Denizli'nin en güvenilir Okulu yani zaman zaman Mahalle mahalle aralarında dolaşıyorum yani okula ve mahalleye hakimim her sokak nereye çıkıyor biliyorum. Emniyet Müdürü Sen bizim elemanlardan daha iyi çalışırsın diyor. sıkılıyorum diyen öğrenciye odamın önüne masa nöbetçileri koydum kitap verdim okudukça çağırıp dinliyorum.”

K.1: “Veliler için; pilates kursları, iletişimle ilgili ihmal istismar ile ilgili seminerler yaptık. Bazı dönemlerde okul çıkışlarında okul polisinden destek aldık. veli kavgaları veya babası almaması gerekiyor gibi veli uzaklaştırılmaları oldu. İş ilanlarını velileri yönlendirdik.”

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulguların ışığında tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularındaki nicel veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin düzeylerinin orta olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği boyutları okul liderliği bağlamında yüksek, okul bağlamında düşük, toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu Özdemir ve Pektaş'ın (2017) yaptığı araştırmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul liderliği bağlamının yüksek olması liderlik uygulamalarının merkezine sosyal adalet inançlarını koymalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırma verilerinin okul bağlamında düşük çıkması ise okulu oluşturan paydaşların katkısının yetersiz olduğu kanısını destekler. Toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde olan veriler, okulun içinde bulunduğu toplumun ve uygulanan eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiği ile ilgili olduğu varsayılabilir. Araştırmanın nitel boyutundaki bulgular da nicel verilerdeki bulguları desteklemektedir. Nitel araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin, okullarında uyguladıkları liderlik sosyal adalet liderliği uygulamaları ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin, okul bağlamında karşılaştıkları; kaynak kısıtlılığı, toplum bağlamında karşılaştıkları; bölgeler arası farklılıklar, politik bağlamda uygulanan politikalar yüzünden karşılaştıkları güçlükler nicel verilerdeki okul, toplum ve politik bağlamın görece eden düşük olduğunun gerekçesi olarak gösterilebilir.

Araştırmada sosyal adalet liderliği düzeyi en yüksek okul yöneticilerinin görüşleri de incelenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin aile, eğitim, kariyer geçmişlerinin sosyal olarak adil bir lider olmalarını etkileyen faktörlerin deşifre edilip sosyal adalet algılarının nasıl geliştiği incelenmiştir. Bu doğrultuda; okul yöneticilerinin aile, eğitim ve kariyer geçmişlerine ilişkin bulgularda çoğunun ailesinin sosyo-ekonomik boyutunun düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim geçmişine ilişkin bulgularda ise köy okulları ve yatılı okullar ön plana çıkmaktadır. Bu mesleğin garanti bir meslek olarak görülmesi de ekonomik kaygılara dikkat çekmektedir. Tural (2002); Türkiye'deki eğitim sistemindeki eşitsizlikleri değerlendirdiği araştırmasında Türkiye'deki en yaygın eşitsizliklerin cinsiyetler, iller ve bölgeler arasındaki

farklılıklardan kaynaklandığını ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kır ve kent arasındaki eşitsizliklerin de yaygın olduğunu vurgulamaktadır. PISA, 2018 Türkiye Ön Raporuna göre de okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları geçen yıllara göre devam etmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, okullarındaki öğrencilerle benzer dezavantajlara sahip olması dikkat çekmektedir.

Ülkemizde yeni bir kavram olan, eğitim fakültelilerinin müfredatında henüz yer almayan, okul yöneticilerinin resmi bir görev tanımlarında bulunmayan sosyal adalet liderliği boyutlarının diğer idarecilere oranla yüksek çıkan okul yöneticilerinin sosyal adalet fikrinin nasıl geliştirdikleri sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin geçmiş yaşantıları, uğradıkları haksızlıklar, farklı kültürleri deneyimlemeleri, kendi öğrencilik hayatlarında yaşadıkları dezavantajlar, aile öyküsündeki engelli bireyler, mesleki deneyim sürecinde karşılaştıkları çevre ve vicdan duyguları sosyal adalet fikrinin gelişmesini sağlamıştır. Bilinçli bir yönelimden ziyade yaşamsal kazanımları ve karakterleri sosyal adalet fikirlerinin gelişimini yönlendirmiştir. Conrad vd. (2019)'nin yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin genellikle sosyal adalet liderliği ile ilgili bir farkındalıklarının oluşmadığı yönündedir. Ancak adalet ve eşitlik kavramlarını bireysel bakış açılarıyla değerlendirme durumlarının yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin bireysel bakış açıları ve yaşantıları sebebiyle sosyal adalet eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri yetiştirilme programlarında sosyal adalet liderliğine yönelik bir müfredat oluşmadığı ve okul yöneticilerinin bilinçli bir farkındalıkla sosyal adalet liderliği uygulamalarını gerçekleştirmediklerini söylemek mümkündür. Benzer bir çalışmada; Börü (2019) ilkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirdiği araştırmasının sonuçlarına göre; sosyal adalet uygulamalarının öğretmen ve okul müdürlerinin inisiyatifinde olduğu ve bu hususta mevzuata dayalı uygulamalarda değişikliklere gereksinim olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerin okullarında sosyal adaleti nasıl hayata geçirdikleri incelenerek bir davranış modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin alınan görüşler, gelir düzeyi düşük öğrenciler, uyum sorunu olan öğrenciler, okula devam sorunu olan öğrenciler, uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, geçici koruma altında olan öğrenciler, çalışan öğrenciler, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin öğrencileri ve roman öğrenciler temaları altında incelenmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda gelir düzeyi düşük öğrenciler için okul yönetiminin ve öğretmenlerinin bireysel bir çaba içinde

olduklarını ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tahsis edilen bütçenin okullar için yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken gelir düzeyi düşük öğrenciler için öncelikle rehberlik servisi tarafından yürütülen çalışmalarla okulun öğrenci profilinin oluşturulması ve dezavantajlı kategoride olan öğrencilerin tespit edilmesinin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu öğrencilere danışman öğretmenler atanarak içinde bulunduğu dezavantaj kategorisine göre desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda ki en büyük dezavantaj olarak ekonomik yetersizliklerle karşılaşmıştır. Bu sınırlı kaynaklar karşısında okul yöneticileri eğitimde fırsat eşitliğini hayat geçirebilmek adına bazı çalışmalar yürütmüştür. Lunenburg ve Ornstein (2013); fırsat eşitliğine ulaşma durumunun, okul eğitimin eriştiği sonuçların alt sınıflara, orta sınıflara, azınlıklara ve çoğunluk grubuna dâhil olan bütün öğrenciler için benzer olduğunda mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu doğruluda okul yöneticilerinin ilk olarak barınma sorunu olan öğrencilerin barınma ihtiyacını yurt desteği ile çözdüğü gözlemlenmiştir. Sonrasında okul kıyafeti, ulaşım, yemek, kaynak kitap ihtiyaçları okul aile birliği, öğretmenlerin bağış yaptığı okul kasası, okul yöneticilerinin bireysel temaslarla sağladıkları burslar şeklinde nakdi yardımlarla öğrencilerin bu eksikleri giderilmeye ve okul ortamında daha eşit şartlarda olmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan bir okul yöneticisi, gelir düzeyi düşük öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına da vurgu yaparak, Halk Eğitim Merkezi ile birlikte resim, spor, halk oyunları kursları açarak öğrencilerini sosyal olarak da desteklediklerini belirtmiştir. Okul yöneticisinin bu yaklaşımı DeMatthews (2015)'in sosyal adalet liderleri, okulunda tüm deneyim ve fırsatlarında eşitlik ilkesini yani tüm öğrenciler ihtiyaçları ne is onu alabileceği bir ortam oluşturma amacına paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, uyum sorunu olan öğrenciler için öğrencilere uyum sorunu yaşatan problemlerin deşifre edilmesi ve bununla ilgili okul yönetiminin ve rehberlik servisinin aile ile işbirliği yaparak ortak çözüm yolları geliştirmesi gibi stratejiler izledikleri görülmektedir. Burada hiçbir öğrenci geride kalmamalıdır esasıyla hareket edildiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin uyum becerilerini arttıran projelerin okul yönetimi tarafından desteklenmesi ve yürütülmesi de öğrencinin okul iklimine uyum sağlamasını büyük ölçüde destekleyeceği düşünülmektedir. Uğurlu ve Kumru (2019), araştırmasında da okul yöneticileri sosyal adalet liderliği davranışları sergilediğinde, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun arttığı ve olumlu okul ikliminin oluştuğu gözlemlenmektedir.

Okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, okula devam sorunu olan öğrenciler için öğrenci devamsızlığının takibinin düzenli yapılmasının ve velinin bilgilendirilmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Sonrasında devamsızlık sebeplerinin araştırılması öğrenci veya veli kaynaklı sorunların irdelenmesi gerekmektedir. Veli kaynaklı sorunlarda, Türkiye Cumhuriyetinde eğitim-öğretim hakkının zorunlu olduğu ve aksini hak ihlaline girdiği hususu velilere iletilmektedir. Öğrenci kaynaklı sorunlarda; okula devamı etkileyen okul içi ve dışı unsurlar deşifre edilerek uygun çözüm yolları aile, okul yönetimi ve rehberlik servisi ile birlikte planlanmalıdır. Sonuç olarak devam devamsızlığın takibi ve bunun nedenlerinin araştırılarak çözüm yollarının bulunması şeklinde bir yol izlenmektedir. Bu yönelim ise Theoharis'in (2007) ortaya koyduğu iyi lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklarda ki, sosyal adalet liderlerinin; her çocuktan başarılı olmasını bekler ancak bu başarıya nasıl ulaşılacağı ile ilgili problemleri işbirlikçi bir şekilde irdeler tanımıyla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler ile ilgili olarak sorun yaşayan öğrencilerin tespiti sonrasında Milli Eğitim Bakanlığının tablet yardımı şeklinde ilerlediği fakat bu yardımın okullara yeterince ulaşmaması sonucunda okul yönetiminin ve öğretmenlerinin kendi çabalarıyla öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşımını desteklediği ortaya çıkmıştır. İmkân yetersizliklerinde okul yöneticilerinin bireysel çabaları ön plana çıkarak süreci çözüme ulaştırdıkları görülmektedir. DeMatthews'a (2015) göre sosyal adalet liderliği, etkili yöntemlerin uygulandığı liderliğin ötesinde bir kavram olduğuna değinir. Sosyal adalet liderliği, eşitlik veya eğitimin belli bir yönünü veya amacını ele almaya çalışmaz. Bunun yerine sosyal adalet lideri, okulunda tüm deneyim ve fırsatlarında eşitlik ilkesini yani tüm öğrenciler ihtiyaçları ne is onu alabileceği bir ortam oluşturma amacındadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bireysel çabaları ile okullarında sosyal adaleti sağlamaya çalıştıklarını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, özel gereksinimli öğrenciler için gerekli fiziksel imkânların sağlanmasıyla eğitim destek odalarında kendileri için hazırlanmış bir program dâhilinde eğitim öğretim süreçlerine devam ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencileri için buldukları çevreyi onlar için uyumlu hale getirmek adına sınıf arkadaşlarına ön bilgilendirme yapılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Diğer öğrenciler bilgilendirilerek onları ötekileştirmeden, uyum içinde yaşayacakları alan oluşturma konusunda destek sağlanmıştır. Okul yöneticilerinin bu davranışları Marshall ve Oliva (2006) sosyal adaletin sağlanmasında liderlerin davranış biçimlerini inceledikleri

çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, sosyal adalet liderlerinin, marjinal ailelerin ve onların çocuklarının diğer gruplarla ilişki kurabilmelerine köprü oluşturmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi toplum içindeki demokratik yapının korunması için önemli bir adımlar attığını böylelikle farklı grupların birbirini tanınması için fırsat oluşturulmuş ve çocukların eğitim sonrası iş hayatlarında uyum sağlayabilmeleri için oldukça faydalı bir adım olacağını söylemek mümkündür.

Okul yöneticileri okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, geçici koruma altında olan öğrenciler için okul yönetiminin sadece okul girişlerinin kontrolü konusunda destek sağlayabildikleri aksi durumda kolluk kuvvetlerinin devreye girdiği belirtilmiştir.

Son olarak okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti hayata geçirirken, çalışan öğrenciler için telafi programları yaptıkları, farklı uyruklardan öğrenciler için de Türkçe öğrenimi konusunda destek verdikleri görülmektedir. Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu okul ortamlarındaki iki okul yöneticisi (K.8, K.9) dil öğreniminin yanı sıra etnogöreceli yaklaşımın önemine vurgu yapmaktadır. Etnogörecelilik; farklı kültürleri kabul etme, uyum sağlama ve bütünleşme basamaklarından oluşurken kültürel farklılıklara duyarlı bir bakış açısını desteklemektedir (Hammer vd 2003). Bu duyarlılığın Theoharis'in (2007) sosyal adalet liderliği; ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel tercih sebebiyle ötekileştirilenlerin karşısında yer alan ve bu tutumu liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler olarak tanımlamasıyla eşleştireği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler boyutu, okul bağlanımında, öğrenci bağlanımında, veli bağlanımında, okul çevresi bağlanımında ve uygulanan politikalar bağlanımında temaları altında incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okul bağlanımında karşılaştıkları güçlüklerin en başında kaynak sorunun olduğu söylenebilir. Kaynak kısıtlılığı ile ilgili karşılaşılan güçlüklerde bölgeler arasında farklılıkların oluşu araştırmacı tarafından da bizzat gözlemlenmiştir. Burada söz konusu olan; maddi kaynakların ve okul personelinin yetersiz oluşu ile ilgilidir. Bu sebeple okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev tanımlarında yer almayan okulun bakımı tadilatı gibi işlerin gönüllük esasıyla yapıyor olması, okulun ihtiyaçlarını karşılayacak ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri destekleyecek yeterli maddi kaynakların ve personelin olmayışı okul yöneticilerini tüccarlığa zorlayan bir hale sürüklediği araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra okullarda performans dayalı ücretlendirme yapılmasıyla adaletin yerini bulacağını düşünün bir okul yöneticisi şimdi eşitlik olduğunu ama

adaletten söz edilemediğini dile getirmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükleri okul bağlamında değerlendirirken Miller'ın (1999) sosyal adalet tanımında vurguladığı; ihtiyaç, hak ediş ve eşitlik kavramlarına kavramlara dikkat çekmek gerekir. İhtiyaç kavramını; asli gereklilikler olarak değerlendirilirken, hak ediş kavramını da performansa dayalı bir ödül sistemi olarak tanımlamaktadır. Eşitlik kavramını ise; her vatandaşın toplum tarafından eşit olarak kabulü bu eşitliğin bireyler arasındaki ilişkilerde de süregelmesi ve toplumsal fırsatların dağıtımını konusunda da adil davranmayı gerektiren durum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda; okulların asli gerekliliklerini tam olarak karşılayamadığı, performansa dayalı bir ödül sistemine sahip olmadıkları ve toplumsal fırsatların dağılımını konusunda da gerekli payı alamadıklarını söylemek mümkündür. Okul bağlamında yaşanan sorunların çözümünde öğretmenlerin bu sürece dâhil olması hususunda bir okul yöneticisinin “Öğretmenlerin kendi çabamla geliştiriyorum, onunda bir ilmi var. Yaptığım her eylem bir misyon taşıyor.” yorumu ve bu idarecinin araştırma kapsamındaki bölgede doktora unvanına sahip tek okul yöneticisi olduğu dikkate değer bir veridir. Bu veriyle birlikte yüksek lisans programlarının gerekliliğini ön plana çıkardığı söylenebilir. Burada da Theoharis'in (2007) ortaya koyduğu iyi lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farklardaki; sosyal adalet liderlerinin mesleki gelişimi, engellilik, cinsiyet, sınıf ve ırk konusunda anlam ifade etmeye çalışan iş birlikçi yapılara ve içeriğe yerleştirir davranışına paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken öğrenci bağlamında karşılaştıkları güçlüklerde veli faktörünün ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Aile içinde yaşanan olumsuz olaylar, aile bireylerinin psikolojik sıkıntılarının öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu hususta araştırmaya katılan okul yöneticilerinin birinin “Çok iyi bir sosyolog ya da psikolog olmamız lazım” söylemi Furman (2012)'nin sosyal adalet liderliğinin kişilerarası boyutuna paralellik gösterir. Bu boyutta sosyal adalet lideri meslektaşlarıyla, okulundaki öğrenci ve velilerle, kültürel gruplarla güvene dayalı ilişkiler kuran sosyal adalet liderliğine olan ihtiyaç vurgulamaktadır. Öğrencilerin okul kurallarına uyması, okul iklimine göre hareket edebilmesinde okul yöneticilerinin davranış ve söylemlerinin de etkili olduğu kanısına varılmıştır. Bu sonucun Özdemir (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin okula yönelik algılarının biçimlenmesinde, sosyal adalet liderliğinin önemli etmenlerden biri olduğu sonucu ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler veli bağlamında değerlendirildiğinde; velinin eğitim-öğretim sürecine fazla müdahalesi, bu sürece dahil olmak adına üst bürokrasileri devreye sokuyor olması, velinin içinde bulunduğu ekonomik psikolojik sosyal sıkıntıların öğrenci ve öğretmene yansması sebebiyle öğretmenlerin istek kaybı ve öğrencilerde akademik sorunlara sebep olduğu söylenebilir. Burada velilerin eğitim düzeyi de bir parametre olarak okul yöneticisi tarafından paylaşılmıştır. Bir diğer güçlük ise velilerin Türkçe bilmiyor olmasıdır. Okul yönetiminin düzenlediği Türkçe kurslar ve tercüman destekleri de zaman zaman sonuçsuz kalmaktadır. Bu hususta DeMatthews'in (2015), sosyal adalet liderliği uygulamasını kategorize ettiği çalışmasında sosyal adalet liderleri okul politikalarını, kültürleri ve toplumun beklentilerini sorgular ve buna uygun davranış modelleri geliştirir. Bu hususta araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetersiz kaldıkları bunun sebebinin ise sosyal adalet liderliğini içgüdüsel olarak gerçekleştirdik ve bununla ilgili bir eğitim sürecine dahil olmadıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler okul çevresi bağlamında değerlendirildiğinde sosyoekonomik farklılıklarla bölgeler arası farklılıkların burada da karşımıza çıktığı görülmektedir. Bölgesel farklılıklarda; madde kullanımı, okulun içinde bulunduğu mahallede yaşanan olumsuz olaylara öğrencilerin şahit olması gibi olumsuzluklar söz konusudur. Bu konuya; TIMMS'in 2019 Türkiye Ön Raporu sonuçlarında da değinilmiştir. Raporla; Türkiye'deki bölgeler ve okullar arasındaki başarı farklarının devam ettiği ancak 2015 sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde bu farkın azaldığı vurgulanmıştır. Farkın azalıyor olsa bile devam ediyor olması, Türkiye'deki eğitimde sosyal adalet uygulamalarının gelişmekte olduğunu fakat hala yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler uygulanan politikalar bağlamında değerlendirildiğinde; okulların eğitim ödeneklerinin yetersiz oluşunun karşılaşılan güçlüklerin başında geldiğini söylemek mümkündür. Özellikle; yabancı uyruklu/mültecilere yapılan yardımların, gelir düzeyi düşük kendi öğrencilerine olmadığı, ailenin öğrencisi için sosyal yardımlaşmadan destek alması ama bu hususta okula bir yönlendirme olmuyor olması maddi kısıtlılıklar söz konusudur. Okul yöneticilerinin görev tanımlarındaki boşluklar sebebiyle akademik kaygılara odaklanamadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin belirli okullarda toplanıyor olması

okulun gelişim sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık hakkının fazla olması da karşılaşılan güçlükler arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak; bu çalışmadaki okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler değerlendirildiğinde Kondakçı ve Beycioğlu'nun (2020), Türkiye'deki eğitimde sosyal adalet alanında; araştırma, politika, liderlik ve kurum boşluklarının/açıklarının olduğunu vurgulayan çalışması ile benzerlik göstermektedir. Türkiye'de eğitim alandaki devlet politikalarının uygulayıcısı olan MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) 'de, MEB'in görevleri arasında; ç bendinde "Eğitimi erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulamasını izlemek ve koordine etmek." ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin henüz tam olarak gerçekleştirilemediğini söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin kısıtlı kaynakları, öğrenci, veli ve okul çevresi bağlamında yaşadıkları sorunlar ve uygulanan politikalardaki aksaklıklar nedeniyle güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler bir sonraki boyut olan okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerini hayata geçirirken kullandıkları stratejiler boyutunu zayıflatmakta, okullarda sosyal adalet liderliği ekonomik kısıtlılıkların gölgesinde kalmaktadır.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken uyguladıkları stratejiler boyutu, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, dezavantajlı öğrencilerin başarılarının desteklenmesi, dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamlarının yaratılması, dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılması ve dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum işbirliğinin sağlanması temalarında incelenmiştir.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi için kullandıkları stratejiler incelendiğinde; konaklama ihtiyacı var ise giderilmesi, servis veya yol ücreti, okul kıyafeti konusunda öğrencilerin desteklenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu sorun pandemi döneminde ise tablet dağıtımı ile aşılmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrencilerin başarılarını desteklemek için kullandıkları stratejiler incelendiğinde; destekleme ve yetiştirme kursları, doğru iletişim ile uygun rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi, ölçe değerlendirme çalışmaları ile ihtiyaçların tespit edilip giderilmesi, dezavantajdan kaynaklanan olumsuz bakış açılarının giderilmesi konusunda öğrencilerin motive edilmesi, proje ve etkinliklerle öğrencilerin sosyal hayat becerilerinin geliştirilmesi şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticilerinin

sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamı yaratılmasında kullandıkları stratejiler okul formasının kullanımı ve öğrencilerin okul aktivitelerine katılımının desteklenmesi şeklindedir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılmasında kullandıkları stratejiler; gerekli durumlarda öğrencilere iş bulma konusunda destek olma, farklı etkinliklerle velileri okulun işleyişine dahil etme, gezi, kültür turları, izcilik faaliyetleri şeklindedir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet fikirlerinin hayata geçirirken dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum işbirliğinin sağlanmasında kullandıkları stratejiler incelediğinde kaynak bulma, yerel yönetimlerle olumlu ilişkiler kurma ve veliler için etkinlik ve kurslar düzenlemek şeklindedir.

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde okul liderliği bağlamında yüksek, okul bağlamında düşük, toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken sosyal adalet liderliği davranışları gösterdikleri gözlemlenmektedir. Kaynak kısıtlılığı, bölgeler arası farklar ve uygulanan politikalar okul yöneticilerinin sosyal adaleti hayata geçirirken uyguladıkları stratejiler boyutunda kısıtlılığa sebebiyet vermektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bireysel olarak sosyal adalet yönelimi olduğunu ama bunu hayata geçirmek için strateji geliştirme kısmında maddi kaynak kısıtlılığı, bölgeler arası farklar, uygulanan politikalar ve sosyal adalet liderliği yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayışları gibi sorunlarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir.

Araştırma bulgularındaki nicel veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin düzeylerinin okul liderliği bağlamında yüksek, okul bağlamında düşük, toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu Özdemir ve Pektaş'ın (2017) yaptığı araştırmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul liderliği bağlamının yüksek olması liderlik uygulamalarının merkezine sosyal adalet inançlarını koymalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırma verilerinin okul bağlamında düşük çıkması ise okulu oluşturan paydaşların katkısının yetersiz olduğuna kanısını destekler. Toplum ve politik bağlamlarda orta düzeyde olan veriler, okulun içinde bulunduğu toplumun ve uygulanan eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiği ile ilgili olduğu varsayılabilir. Araştırmanın nitel boyutundaki bulgular da nicel verilerdeki bulguları

desteklemektedir. Nitel araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin, okullarında uyguladıkları liderlik sosyal adalet liderliği uygulamaları ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin, okul bağlamında karşılaştıkları; kaynak kısıtlılığı, toplum bağlamında karşılaştıkları; bölgeler arası farklılıklar, politik bağlamda uygulanan politikalar yüzünden karşılaştıkları güçlükler nicel verilerdeki okul, toplum ve politik bağlamın görece eden düşük olduğunun gerekçesi olarak gösterilebilir. Bu bağlamda araştırmanın nitel sonuçları nicel sonuçlarını açıklamaktadır.

5.2. Öneriler

1. Türkiye'deki eğitimde sosyal adalet liderliğine olan ihtiyaç ve sosyal adalet liderliği uygulamalarının araştırılması ile ilgili araştırmaların devam ediyor olması sağlanabilir.
2. Eğitimde yönetici yetiştirme programlarının müfredatlarında sosyal adalet liderliği yaklaşıma yer vermeleri desteklenebilir.
3. Okulların ve okulların buldukları bölgeler arasındaki farkların en aza indirgenmesi ile ilgili araştırma, çalışma ve uygulamaların yapılabilir.
4. Okulların ihtiyaç duydukları kaynakların merkezi yönetim tarafında sağlanması için gerekli politikalar üretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aja, E., Carbonell, F., Ioé, C., Funes, J. ve Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España, Los retos educativos*. Fundación la Caixa: Barcelona.
- Akçetin, N. Ç. (2018). 'İnsancı' olmak ya da 'insan' olmak: Hümanizm'e eleştirel bir bakış. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 8(2), 691-712.
- Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership, trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775-788.
- Allen, J. G., Harper, R. E. ve Koschoreck, J. W. (2017). Social justice and school leadership preparation: can we shift beliefs, values, and commitments? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1).
- Angelle, P. S. (Ed.). (2017). *A global perspective of social justice leadership for school principals*. USA: IAP.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arar, K., Ogden, S. ve Beycioglu, K. (2019). Social Justice Leadership, Perceptions and Praxis: A Cross-Cultural Comparison of Palestinian, Haitian and Turkish Principals. In *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 43-66). Palgrave Macmillan, Cham.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M.Ş. (2018). *Eğitim ahlakı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- AYTAÇLI, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Balı A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet*. Ankara: Çizgi Kitapevi.
- Banks, J. A. (2014). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barker, R.L. (1987). *The social work dictionary*. National Association of Social Workers. Silver Springer, Md, USA.

- Behling, O. ve Law, K.S. (2019a). Faydalı ölçümlerin Özellikleri (Çev. Çetin, B) Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması, problemler ve çözümler İçinde (Çev. Ed. Özer, A.). Anı Yayıncılık, Ankara
- Behling, O. ve Law, K.S. (2019b). Anlamsal Sorunların Çözümü (Çev. Özer, A.) Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması, problemler ve çözümler İçinde (Çev. Ed. Özer, A.). Anı Yayıncılık, Ankara
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching For Diversity And Social Justice*, 2, 1-14.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal Of Educational Administration*. 52(3), 282-309.
- Beycioğlu, K. Liderlik psikolojisi. Güçlü, N. ve Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. USA: John Wiley ve Sons.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732.
- Bozkurt, B. (2018). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Börü N. (2019a) *Eğitimde sosyal adalet için yerel yönetimler*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 2-4 Mayıs 2019. Çeşme, İzmir.
- Börü, N. (2019b). İlk Okullarda Sosyal Adaletin Gelişimine Yönelik Uygulamaların ve Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(20), 132-164.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management ve Administration*, 29(2), 229-245.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bursalioglu, S. Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PEGEM Yayınları

- Büyüköze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. ve George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity ve Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1-19.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Conrad, D., Lee-Piggott, R. ve Brown, L. (2019). Social justice leadership: principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 4(3), 554-589.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications. YER
- Creswell, J. W. ve Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 209(240), 209-240.
- Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze sosyal adalet. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 560-572.
- Çalık, T. (2015). Eğitim bilimleri ile ilgili bazı temel kavramlar. Küçükahmet, L. (Ed.) . *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Cinar, D. B. ve Nayır, F. (2022). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği ile Okul Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki: Kanonik Korelasyon Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211).
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership And Policy In Schools*, 14(2), 139-166.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi
- Doğan, İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

- Eğitim reform girişimi, (2022). <https://www.egitimreformugirisimi.org> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü D0ergisi*, (15), 185-203.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim: Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> sayfasından erişilmiştir.
- Flood, L. D. (2017). On becoming a social justice leader: a fictionalized narrative approach. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 2(1), 106-126.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., ve Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: the case of melilla, spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94.
- Gay G. (2010). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *The Curriculum Studies Reader*, 315-320.
- Gewirtz, S., ve Cribb, A. (2002). Plural concept0ions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education P0olicy*, 17(5), 499-509.
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in0 Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.0
- González-Faraco, J. C., Jiménez-V0icioso, J. R. ve Pérez-Moreno, H. M. (2013). Bitter strawberries: the constructio0n of differences in a multicultural school: a case study. *Intercultural Education*, 024(6), 592-604.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of s0ituational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 153-1070.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham,0 W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. 0*Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.0
- Güçlü, N (2015)0 Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve Nitelik Bakımından değerlendirilmesi. Küçükahm0et, L. (Ed.). (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Hackman, H. W. (02005). Five essential components for social justice education. *Equity ve Excellence in Education*, 38(2), 103-109.

- Hammer, M. R., BeOnnett, M. J., ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-4403.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, ON. (2017). Eğitimin işlevleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 283-305.
- İçişleri Bakanlığı (01 Aralık 2022). <https://twitter.com/i0smailcatakli/status/1598310944572047364/photo/1>, sayfasından erişilmiştir. 0
- İspanya Anayasası, 01978 (2022) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> sayfasından erişilmiştir.
- İspanya Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı Resmi İnternet Sayfası (2022) *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı*. <https://www.e0ducacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/con0texto/alumnos-extranjeros.html> sayfasından erişilmiştir.
- İspanya Hükümet B0aşkanlığı Resmi İnternet Sayfası (2022) *İspanya Coğrafyası*. <https://www.lam0oncloa.gob.es/lang/en/espana/historyandculture/geography/Paginas/index.aspx#:~:text=Most%20of%20Spain's%20national%20territory,are%20also%20territories%20of%20Spain> sayfasından erişilmiştir.
- Jean-Marie, G., Normore,0 A. H., ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Educatio000000000n*, 4(1), 1-31.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(10), 62-80.
- Kaya, E. (2018). Göçmen Öğrencilerin İspanyol Eği0tim Sistemine Entegrasyonu. *Asos Journal*, 491-519.0
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership. *Journal Oof Human Sciences*, 16(4), 1164-1179.
- Koçyiğit, M., Tekel, E. ve Karadağ, E. (2018). *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kondakci, Y. ve Beycioglu, K. (2020). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 309-329.
- Kondakçı, Y. (2020). International Webinar Education ve Social Justice
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuçuradi, İ. (2019). *Ahlâk, etik ve etikler*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 233-248). Routledge.
- Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education*, 1-15.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- MEB (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 12 Ekim 2022 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 12 Ocak 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016). Eğitim -Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler Yönetmeliği, 25 Ocak 2022 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10, Ankara.
- MEB (2022). TIMSS-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, 14 Mayıs 2022 tarihinde <https://timss.meb.gov.tr/www/timss-nedir/icerik/4>, sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Merriam, S. ve Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim içinde* (Ed.Nayır, F), 215-245 Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PEGEM Yayıncılık
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Paker, T. (2015). *Durum çalışması*. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (editörler), Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. (ss. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık
- Park, S. C. (2012). A study on social justice in multicultural education. *Journal of Education Research*, 21.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- POLAT, S. Y. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramsey, P.G (2018). Çocuklar için çok kültürlü eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
- Robinson, K. ve Fiona, K. İ. N. G. (2017). Introduction to special issue. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 1-8.
- Rubio Gómez, M., Martínez Chicón, R. ve Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social.
- Santaella, C. M. (2021). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, 1-18 doi:10.1108/jea-04-2021-0086

- Schwab, K. (2016). *Dördüncü sanayi devrimi*. (çev. Zülfü Dicleli), İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin*. (çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, Barış Pala), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1177/17411432211006092>.
- Slater, C., Antúnez, S. ve Silva, P. (2021). Social Justice Leadership in Spanish Schools: Researcher Perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 111-126.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> erişim sağlanmıştır.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thrupp M. ve Tomlinson S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and complex hope. *British Educational Research Journal*. 31(5), 549-556.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Torres-Arcadia, C., Murakami, E. T. ve Moral, C. (2019). Leadership for social justice: Intercultural studies in Mexico, United States of America, and Spain. In *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 147-168). Palgrave Macmillan, Cham.
- Tosun, A., Ay, M. H., ve Koçak, S. Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması için Çözüm Önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkdoğan, O. (2004). *Osmanlı'dan günümüze Türk toplum yapısı*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

- Türker, Y. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. *Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik ve Okul Yöneticisi*, 179-214 Ankara: Anı Yayıncılık. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Daire Başkanlığı (21 Ocak 2021) <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. ve Kumru T. (2019). *Öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşleri: bir durum çalışması*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 2-4 Mayıs, İzmir.
- Ulusal İstatistik Enstitüsü, İspanya Resmi İnternet Sayfası (2022) *Demografi ve Nüfus*. https://www.ine.es/en/prensa/cp_j2021_p_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uzan, Y. ve Akgül, D. (2022). Türkiye'nin göçmen kaçakçılığı ile mücadelesi ve Suriyeli düzensiz göçmenler üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 201-222.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği sosyal adalet ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 113-124.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, S. G. (2018). Kanada'da Çokkültürcülüğün Ortaya Çıkış Nedenleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 22-42.
- Yukl, G. ve Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette ve L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147–197). Consulting Psychologists Press.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. ve Jakubiec, B. A. (2018). Social Justice Leadership in Education: A Suggested Questionnaire. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 3(1), 53-86.

Ek-1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Değerli Eğitim Yöneticisi,

Bu ölçeğin amacı, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet yönelimlerini, daha adil bir okul ortamı oluşturmak için karşılaştıkları zorlukları, çözüm yollarını ve nasıl başarı sağladıklarını inceleyerek Türkiye’deki sosyal adalet liderliği uygulamalarına katkı sağlamaktır.

Anketlerden elde edilen bilgiler, bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle, adınızı belirtmenize gerek yoktur. Ölçekteki sorulara vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Yeşim Bahriye Demir

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrencisi- Öğretmen

yesimdemir@ymail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | |
|------------------------------------|---|---|
| 1. Cinsiyetiniz | <input type="radio"/> Kadın | <input type="radio"/> Erkek |
| 2. Yaşınız | | |
| 3. Çalıştığınız eğitim kademesi | <input type="radio"/> Anasınıfı | <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise |
| 4. Eğitim Durumunuz | <input type="radio"/> Ön lisans | <input type="radio"/> Lisans |
| | <input type="radio"/> Yüksek Lisans | <input type="radio"/> Doktora |
| 5. Kıdeminiz |(Yıl olarak yazınız) | |
| 6. Okulun bulunduğu yer | <input type="radio"/> İl <input type="radio"/> İlçe | |
| 7. Okuldaki toplam öğrenci sayısı | | |
| 8. Okuldaki toplam öğretmen sayısı | | |

B- GÖRÜŞLER						
Aşağıda sosyal adalet liderliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma derecenizi ilgili seçeneğe (x) işareti koyarak belirtiniz.						
		Katılma Derecesi				
No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Okul Lideri					
1.	Benim için, sosyal adalet bireysel olarak ilgilenme anlamına geliyor.	1	2	3	4	5
2.	Benim için, sosyal adalet yoksun bırakılanlara fırsatlar sağlamak anlamına geliyor	1	2	3	4	5
3.	Ben oldukça ısrarcı biriyim.	1	2	3	4	5
4.	Eğitim çocukların tutkularını bulmalarına ve takip etmelerine yardımcı olmaktır.	1	2	3	4	5
5.	Yönetici olarak gelişmemi etkileyen akıl hocalarım var.	1	2	3	4	5
6.	Her zaman eğitim yoluyla topluma nasıl katkı sağlanacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7.	Aile geleneklerim eğitime karşı tutumumu şekillendirdi.	1	2	3	4	5
8.	Yönetici olmak benim zamanımın ve enerjimin çoğunu alıyor.	1	2	3	4	5
9.	Yönetici olarak yaptığım uygulamada, çocuklara ve insanlara inanmalıyım.	1	2	3	4	5
10.	İşime tutkuyla bağlıyım	1	2	3	4	5
11.	Eğitimin amacı öğrencilerimin karakterini oluşturmaktır	1	2	3	4	5
12.	Yüksek duygusal zekâya sahibim.	1	2	3	4	5
13.	Kim olursa olsun insanları desteklemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
	Okul Bağlamı					
14.*	Personelim ve ben benzer eğitim inançlarına sahibiz.	1	2	3	4	5
15.	Madde bağımlılığı öğrencilerim arasında bir sorundur.	1	2	3	4	5
16.*	Okulumdaki herkes okulun misyonunu farkında ve ona inanıyor.	1	2	3	4	5
17.*	Personelimizin fiziksel ve zihinsel sağlığı iyidir.	1	2	3	4	5
18.	Alkol bağımlılığı öğrencilerim arasında bir sorundur.	1	2	3	4	5

19.*	Öğrencilerimin ihtiyaçlarını biliyorum.	1	2	3	4	5
20.	Akran zorbalığı okulda ciddi bir sorundur.	1	2	3	4	5
21.*	Öğle yemeği programı sağlamak sosyal adalet ile ilgili değildir.	1	2	3	4	5
	Toplum Bağlamı					
22.	Hane halkı yoksulluğu velilerimiz arasında oldukça önemli bir meseledir.	1	2	3	4	5
23.	Okulun hizmet ettiği topluluk (göçmen kampı gibi) geçicidir.	1	2	3	4	5
24.	Suç ve/veya sokak şiddeti okul bölgesinde bir sorundur.	1	2	3	4	5
25.	Uyuşturucu madde bağımlılığı, alkol bağımlılığı, aile içi şiddet ve/veya ruh sağlığı sorunları veliler arasında yaygındır.	1	2	3	4	5
	Politik Bağlam					
26.	Milli Eğitim Bakanlığı okulun işleyişinde destekleyicidir.	1	2	3	4	5
27.	Merkezi sınavlar, okulların eğitim kalitesinin değerlendirmesinde yararlıdır.	1	2	3	4	5
28.*	Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticilik görevimde beni desteklememektedir.	1	2	3	4	5
29.*	Milli Eğitim Bakanlığında çalıştığım pek çok kişiye erişilememektedir.	1	2	3	4	5
30.*	Merkezi sınavlardaki maliyetler bu zahmete değmez.	1	2	3	4	5
31.	Türkiye'deki eğitim politikalarının çoğunun okulumla ilgili olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
32.	Merkezi sınavlar, okulumun kalitesini arttırdı.	1	2	3	4	5

* Ters kodlanan maddeler

Ek-2. Nitel Görüşme Formu

“Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” Görüşme Formu	
Amaç: Bu görüşmenin amacı, Denizli ilindeki okul yöneticilerinin sosyal adalet yönelimlerini, daha adil bir okul ortamı oluşturmak için karşılaştıkları zorlukları, çözüm yollarını ve nasıl başarı sağladıklarını inceleyerek Türkiye’deki sosyal adalet liderliği uygulamalarına katkı sağlamaktır.	
A. KİŞİSEL BİLGİLER	
Çalışılan Okulun Türü:	Yönetici Kodu:
Mezun Olunan Bölüm:	Eğitim Düzeyi:
Öğretmenlik Kıdemi:	Branş:
Görüşme ortamı:	
B. GÖRÜŞLER	
1. Okul yöneticilerinin aile, eğitim ve kariyer geçmişi nasıldır?	
2. Sosyal adalet fikirleri nasıl gelişmiştir?	
3. Okul yöneticileri devlet okullarında sosyal adaleti nasıl hayata geçiriyorlar?	
<ul style="list-style-type: none"> • Gelir düzeyi düşük öğrenciler için • Uyum sorunu olan öğrenciler için • Okula devam sorunu olan öğrenciler için • Uzaktan eğitime erişim sorunu olan öğrenciler için • Özel gereksinimli öğrenciler için • Geçici koruma altında olan öğrenciler için • Çalışan öğrenciler için • Mevsimlik geçici tarım işçisi ailelerin öğrencileri için • Roman öğrenciler için 	

4. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti okullarında hayata geçirirken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

- Okul bağlamında (personel, öğretmen ve kaynak)
- Öğrenci bağlamında
- Veli bağlamında
- Okul çevresi bağlamında
- Uygulanan politikalar bağlamında

5. Devlet okullarında karşılaştıkları güçlüklerin ışığında, okul yöneticileri, sosyal adaleti hayata geçirme yeteneklerini sürdürmek için geliştirdikleri stratejiler nelerdir?

- Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi
- Dezavantajlı öğrencilerin başarılarının desteklenmesi
- Dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamlarının yaratılması
- Dezavantajlı öğrenciler için okul dışı uygulamaların yapılması
- Dezavantajlı öğrenciler için okul ve toplum işbirliğinin sağlanması

Ek-3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Uygulama İzni



● **J Tim Goddard** <tgoddard@upei.ca>
To: Yesim Demir
Cc: Zhang Yuanyuan, Brittany Jakubiec



Sun, Mar 1, 2020 at 3:40 PM ★

Dear Yesim

Thank you for your interest in social justice leadership.

Yes, you have our permission to use the Revised SJQ2 scale in your research, and to translate this into Turkish.

Please could you send us a summary of your research when it is completed.

Thank you.

Tim Goddard

J. Tim Goddard, M.S.M., PhD
Professor of Education (retired), UPEI
Emeritus Professor of Education, University of Calgary

+1.902.393.5707

<http://www.timgoddard.ca>

Ek-4. Nitel Görüşme Formu Uygulama İzni

• Re: Permission

Yahoo/Inbox ☆



• **George Theoharis** <gtheohar@syr.edu>
To: Yesim Demir



Mon, Feb 1, 2021 at 2:57 PM ☆

Greetings - You can use the questions I used in that study. Let me know if you have any other questions.

--

Dr. George Theoharis
Professor
Teaching and Leadership Department
Syracuse University
315.443.9080
gtheohar@syr.edu
161 Huntington Hall, Syracuse, NY 13244

Ek-5. MEB Araştırma Uygulama İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-22728229
Konu : Anket Uygulama İzni

19/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 10/03/2021 tarih ve 30198 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezsiz (İ.Ö) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bahriye Yeşim DEMİR, "Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütname"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/03/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> **ha3c-4d41-3211-b138-c1ea** kodu ile teyit edilebilir.