T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALETE DAYALI UYGULAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Kübra VURAL

KOCAELİ 2020

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALETE DAYALI UYGULAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Kübra VURAL

Danışman: Doç. Dr. Tuğba KONAKLI

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 16/07/2020-17

KOCAELİ 2020

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle; çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim ve bu süreçte desteğini, güvenini ve bilgisini esirgemeyen, yol göstericiliğiyle bu çalışmayı yürütmemde büyük emeği olan danışmanım sayın Doç. Dr. Tuğba KONAKLI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen, kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli bölüm başkanımız Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK' e ve değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Soner POLAT' a ve Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışmasında görüşmelere katılan yönetici ve öğretmenlere, tez aşamasında bana okulda esneklik tanıyan ve yardımcı olan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin emeği olmuştur. Burada ismini sayamayacağım kıymetli arkadaşlarıma yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Yıllardır çalışmalarım konusunda beni yüreklendiren, kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğreten, bana daima güvenen, fedakârlıkla yetiştirip bu noktaya gelmemi sağlayan, başarımın mimarları olan sevgili annem Meryem KAYA' ya, babam Fatih KAYA' ya ve değerli kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi, araştırmanın tamamlanması sürecinde de sonsuz sabrı, desteği ve ilgisini esirgemeyen değerli eşim Nazmi VURAL' a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte hayatımıza dahil olan ve varlığıyla huzur veren oğlum Teoman Atlas VURAL'a çok teşekkür ederim.

Kübra VURAL

KOCAELİ, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **I**
ÖZET ..... **IV**
ABSTRACT ..... **V**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **VI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **VII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **VIII**
GİRİŞ **1**
BİRİNCİ BÖLÜM **2**
1.1. PROBLEM DURUMU **2**
1.2. AMAÇ **5**
1.3. ÖNEM **6**
1.4. SINIRLILIKLAR **7**
1.5. TANIMLAR **7**
İKİNCİ BÖLÜM **9**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
2.1. SOSYAL ADALET **9**
2.1.1. Eğitimde Sosyal Adalet **11**
2.1.2. Eğitimde Sosyal Adalet İle İlgili Değişkenler **15**
2.1.3. Sosyal Adalet Liderliği **22**
2.1.4. Demokratik Eğitim **25**
2.1.5. Fırsat Eşitliği **27**
2.1.6. Sosyal Sermaye **29**
2.1.7. Sosyal Adalet ve Eşitliğin Sağlanması **32**
2.1.7.1. Türkiye'de Eğitimde Sosyal Adalet Ve Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Atılan Adımlar **33**
2.2. LİDERLİK **36**
2.2.1. Liderlik Kuramları **38**
2.2.2. Çağdaş Liderlik Kuramları **38**
2.2.3. Öğretmen Liderliği **42**

2.3. SOSYAL ADALET VE EŞİTLİĞİN SAĞLANMASINDA ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ 45
2.4. SOSYAL ADALET VE LİDERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR 49
2.4.1. Sosyal Adalet ve Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 50
2.4.2. Sosyal Adalet Ve Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 56
3. YÖNTEM 56
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 56
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 58
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ 59
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK 60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 61
4. BULGULAR VE YORUM 61
4.1. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALETİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR 61
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 62
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 72
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 76
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 79
SONUÇ VE ÖNERİLER 83
KAYNAKÇA 91
EKLER 105
EK 1-) Görüşme Formu 105
ÖZGEÇMİŞ 107

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALETE DAYALI UYGULAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiği, süreçte ortaya çıkan liderlik rolleri, sürece ilişkin sorun ve çözüm önerileri ve uygulamaların sonuçları irdelenmiştir. Araştırma nitel araştırma modelinde durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemine 13 katılımcı dahil edilerek veriler görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların, sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet, ekonomik durum kategorileri altında toplandığını, sosyal adalet uygulamaları sürecinde ise, ihtiyacın fark edilmesi, karar verme, örnek inceleme, destek ve değerlendirme kategorilerinin ortaya çıktığı saptanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin üstlendikleri çeşitli liderlik rolleri vardır. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar bireysel, örgütsel, fiziki ortam ve çevre koşulları, zaman ve sosyo-kültürel faktörler kategorileri altında toplanmıştır. Araştırma bulguları, sosyal adalete yönelik uygulamaların, öğrencilere ve örgüte katkıları olduğunu saptamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Liderlik Rolleri, Sosyal Adalet

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE PROCESS OF TEACHERS' SOCIAL JUSTICE IMPLEMENTATIONS

The purpose of this research is to examine practices aimed at ensuring social justice in schools. Within the framework of this general purpose, how the implementation process for ensuring social justice carried out, the leadership roles that emerged in the process, the problems and solution suggestions regarding the process and the results of the applications were examined. The research is designed as a case study pattern in qualitative research model. Snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the sample of the study. By including 13 participants in the research sample, the data was obtained through the semi-structured interview form by interview method. Content analysis method was used to analyse the obtained data. The results of the research revealed that practices aimed at providing social justice are classified under the categories of health, migration, ethnicity, gender, and economic status, and in the process of social justice practice, the need to recognize, decision making, sample analysis, support and evaluation categories have emerged. According to the findings, there are several leadership roles that teachers assume. The problems that arise in practices aimed at ensuring social justice are grouped under the categories of individual, organizational, physical atmosphere and environmental conditions, time and socio-cultural factors. Research findings have found that practices aimed at social justice contribute to students and the organization.

Keywords: Teacher, Leadership Roles, Social Justice

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	**:** Aktaran
Çev.	**:** Çeviren
Ed.	**:** Editör
ERG	**:** Eğitim Reformu Girişimi
HBÖGM	**:** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
N	**:** Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı
OECD	**:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
Öğr. (Ö)	**:** Öğretmen
pp.	**:** Page (sayfa)
ss.	**:** Sayfa Sayısı
UNHCR	**:** Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu (United Nations High Commissioner for Refugees)

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal Adalet Eğitiminde Öğretmenin Rolü 47

Şekil 2: Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaların Hayata Geçirilme Süreci 62

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye'de 2018-2019 Döneminde Özel Eğitim Alan Öğrenci Sayısı .. 16
Tablo 2: Türkiye'de Bölgelere ve Cinsiyete Göre Net Okullulaşma Oranları (2018-2019) 18
Tablo 3: Türkiye'de Doğum Yıllarına Göre Net Okullulaşma Oranları 19
Tablo 4: 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (Yüzde) 21
Tablo 5: İdeal Lider ve Sosyal Adalet Liderinin Karşılaştırılması 24
Tablo 6: Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın Sosyal Sermayeye Bakışları 31
Tablo 7: Yıllara Göre Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı 34
Tablo 8: Sosyal Adalet Liderliği Özellikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar .. 53
Tablo 9: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri 58
Tablo 10: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları 62
Tablo 11: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarını Gerçekleştirme Süreçleri 64
Tablo 12: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarının Sonuçları 67
Tablo 13: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarında Yöneticilerinin ve Meslektaşlarının Yaklaşım Biçimleri 70
Tablo 14: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarında Üstlendikleri Liderlik Rolleri 73
Tablo 15: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşadıkları Problemler 76
Tablo 16: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşanan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri 79

GİRİŞ

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren hayati bir konudur ve toplumdaki her çocuğun eşit bir şekilde faydalanması gereken bir haktır. Ulusal ve uluslararası hukukta eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanılması gerekliliğine vurgu yapılmış ve bu haklar yasalarla koruma altına alınmıştır. Her çocuğun eğitime erişim için imkanlardan eşit bir şekilde faydalanması için sosyal adalet uygulamalarının belirleyici rolleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı ugulamalarının neler olduğu, süreçte üstlendikleri liderlik rolleri, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Sosyal adalet, toplumdaki farklı kesimlerin fırsat eşitliğine sahip olması, tüm bireylere olanakların ve hakların ihtiyaçları oranında hakkaniyetli bir biçimde dağıtılmasını içermektedir. Eğitimde sosyal adalet ise her bireyin yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almasıdır. Toplumun küçük bir yansıması olan okullarda, sosyal adalete önem veren ve örnek teşkil eden öğretmenlerin üstlendikleri roller son derece önemlidir. Sosyal adalet ve öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rolleri ile ilgili literatürde kısıtlı sayıda çalışma bulunduğu için bu konu üzerinde çalışma gereği ortaya çıkmıştır.

Çalışma kapsamında eğitimde sosyal adalet üzerine yapılan uygulamaların süreçleri incelenerek ilerleme kaydedilmektedir.

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında öğretmenlerin üstlendiği liderlik rolleri kapsamında öğretmenlerin çabaları ortaya konulmaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında sosyal adalet ve liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmesi tasarlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yaşama hakkıyla dünyaya gelen her çocuğun gelişimini tamamlayabilmesi ve bio-psiko sosyal yönden kendini gerçekleştirebilmesi için eğitim hakkından faydalanması gerekmektedir. Eğitim tüm bireyler için bir hak olarak tanımlanmış ve imzalanan ulusal ve uluslararası belgelerle bu hak koruma altına alınmıştır. Eğitimi bir hak olarak görülüp insan hakları boyutunda ele alındığında kaliteli eğitimin herkese eşit şekilde erişimi konusu üzerinde durulması gerektiği görülmektedir. Günümüzdeki eğitim anlayışının bu bağlamdaki şeklinin nasıl algılandığına bakıldığında, eğitimin birçok siyasi, sosyal ve ekonomik politikalardan etkilendiği görülmektedir. Şimdiki halini ortaya koymak üzere kısaca bu değişimlere göz atılacak olursa 2. Dünya Savaşı öncesinde eğitimin kurumsallaşması yönünde atılan adımların etkili olduğu görülmektedir. Fakat 2. Dünya Savaşı sonrası çıkan ekonomik krizle beraber geliştirilen neo-liberal politikalar eğitimi devlete ekonomik bir yük olarak görmüştür. Bu sebeple, neo-libeal politikalar eğitimin mali yükümlülüğünü devletin üzerinden atmayı ve bireysel teşebbüslerin bu mali yükü almasını önermektedir. Bununla birlikte eğitim öğretim süreçlerinde küreselleşme de önemli bir konu alanı haline gelmiştir ve son zamanlarda adından sıkça bahsedilen bir kavram olmuştur. Küreselleşme denildiği zaman akla ilk olarak; dünyanın büyük bir pazar haline gelmesi, teknolojik gelişmelerin insan hayatına etkisi, kültürel değişimler, popüler kültür gibi kavramlar gelmektedir (Horzum ve Yılmaz, 2005: 103). Eğitim, küreselleşmeyi oluşturan ve onu hızlandırmak üzere harekete geçiren bilgi kavramı ile yakından ilişkili olduğu için

küreselleşmeden en çok etkilenen sektörlerden biri haline gelmiştir. Küreselleşme politikalarının toplumda yer edinmesi ile hoşgörü, koşulsuz sevgi, bireysel farklılıklara saygı, merhamet ve duyarlılık gibi kavramlara verilen önemin azaldığı görülmektedir. Küreselleşme ile birlikte yapısal farklılıklar artış göstermiştir (Çelik, 2012).

1980'lerde toplumda yer edinmeye başlayan neo-liberal politikalar okullarda öğrencilerin akademik başarılarını her şeyin üstünde tutmuş, diğer eğitim kazanımları göz ardı edilmiştir. Neo-liberal modernleşme eğitimin kalitesini doğrudan etkilemiştir. Eğitim alınıp satılabilen ticari bir meta haline gelirken, eğitim sektörü özelleşmiş ve tüm yurttaşlar için erişilebilir olmaktan çıkıp yalnızca sosyo-ekonomik durumu iyi olan kesimin sahip olduğu bir imtiyaza dönüşmüştür. Böyle bir toplumsal dönüşüme uyum sağlamada yaşanan problemler bireyleri sosyal adalet arayışına yönlendirmiştir (Doğan, 2016: 1795).

Yurtdışından göç alma ve yurt içindeki nüfus hareketliliği farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşamasına yol açmış ve oluşan çok kültürlü toplumda bireysel farklılıklara saygı duyma ve ayrımcılık konuları önem kazanmıştır. Adalet arayışı bireyin sosyal hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. 'Ben' anlayışından 'biz' anlayışına geçilmesi topluma daha demokratik bir ortamda yaşama imkanı sunması bakımından önem arz eder ve bu da sosyal adaletin sağlanması ile gerçekleşebilir (Sağdıç, 2018).

Artan nüfus hareketleri okullarda öğrenci profillerinin de çeşitlenmesine yol açmıştır. Okullarda, etnik köken, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı demografik değişkenler ve fiziksel ya da zihinsel sebepler gibi sağlıkla ilgili durumlar dolayısıyla özel eğitim ihtiyacı duyan öğrenciler bulunmaktadır. Eşitliği sağlamak herkesin aynı eğitimi almasını sağlamak değil, her bireyin kendi yeteneklerini geliştirmesine ve başarılı olmasına katkıda bulunmaktır (Demirpolat, 1999: 229). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere diğer öğrencilerle aynı eğitimi vermek, bu tür öğrenciler için adaletsizce olacaktır (Polat, 2007). Bu bağlamda, herkese aynı eğitimi veren bir sistemden daha çok bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurularak hazırlandığı bir öğretim programının varlığı önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminin okullarda var olan eşitsizlikleri gideren ve toplumun ve bireylerin sorunlarını çözmeye yönelik bir işlevi olmalıdır (Bozkurt, 2018). Bu duruma paralel olarak, öğrencilere rol

model olma yönünden önem arz eden öğretmenlerin ve yöneticilerin üstlendikleri roller önem kazanmaktadır. Şüphesiz ki, okullarda sosyal adaletin sağlanmasında en önemli görev ve sorumluluk yöneticilere ve öğretmenlere düşmektedir (Gürgen, 2017). Yöneticiler ve öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak daha iyi bir eğitim ortamı sağlanması için çaba göstermelidir. İnsan haklarına saygı, demokratik hayat, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi evrensel konuların okullar tarafından topluma benimsetilmesi, toplumun eğitilmesi noktasında son derece önemlidir (Özdemir, 2009). Okul, bu yönüyle, toplumsal değişimde kilit bir rol oynayabilir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009 akt: Polat, 2007).

Okullarda benimsetilmesi gereken önemli becerilerden biri olan sosyal adaletin öğrenciler tarafından benimsenmesi özellikle nüfus hareketliliği ile okullarda artan çoğulcu ve çok kültürlü yapının kabul görmesi ve demokratik tutumların kazandırılması açısından gereklidir. Buradan yola çıkarak eğitim ve öğretimde sosyal adaleti sağlamak üzere yapılan uygulamaların gerekliliği ve önemi göze çarpmaktadır (Tomul, 2009: 126). Eğitim ve sosyal adalet demokratik yollarla adil bir yaşama ortamının oluşmasını kolaylaştıran kavramlar arasında yer alır. Toplumda sosyal adalet arayışının çözümünde en önemli rol şüphesiz okullarındır ve öğretmenler de uygulayıcı olarak en önemli sorumluluğu üstlenmişlerdir. Ulaşılması hedeflenen değerlerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmaması öğretmenlerin öğrencileri etkileme becerisiyle yani liderlik özelliklerine ne derece sahip oldukları ile yakından ilişkilidir. Bir lider olarak öğretmenin öğrencilere saygı duyması, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaması ve empati kurma becerilerine sahip olması izleyenler açısından büyük önem taşımaktadır. Farklılıklara ve insan haklarına saygı duyma, fırsat eşitliğini sağlama ve adil davranma gibi davranışlar ancak bu kavramların önem kazandığı okullarda ve bu kavramlara önem veren yöneticiler ve öğretmenler tarafından benimsetilebilir. Okullarda sosyal adaletin sağlanması her ne kadar yöneticinin rolü imiş gibi algılansa da asıl önemli görev öğretmenler tarafından üstlenilmiştir. Türkiye'de ve dünyada bu konuda yapılan araştırmalar olmasına rağmen sorun hala varlığını sürdürmektedir. Sosyal adaletin sağlanmasında öğretmenlerin liderlik rolleri üzerine araştırma yapma gereği bu noktada ortaya çıkmıştır.

Şişman (2006), eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtir. Türk Milli Eğitim Temel

Kanunu'na göre eğitimin dayandığı temel ilkeler arasında "demokrasi eğitimi", "genellik ve eşitlik", "imkân ve fırsat eşitliği" yer almaktadır. Ancak, zorunlu eğitim kapsamındaki bir çocuğun okula devam etmiyor olması uygulamada sorunların devam ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda 'öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları, uygulamalarda üstlendikleri liderlik rolleri ile bu uygulamalara ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?' sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada, okullarda sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasına yönelik yapılan uygulamalarda öğretmenlerin liderlik rolleri ve bu rolleri yerine getirme süreçlerindeki yaşantıları, sorunlar, çözüm önerileri ve uygulamanın sonuçları incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, sosyal eşitliğin ve adaletin sağlanması için uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rollerini saptamak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacına uygun olarak şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1) Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı;
   a) Uygulamaları nelerdir?
   b) Uygulama süreçleri nasıl gerçekleşmiştir?
   c) Uygulamalarının ne tür sonuçları olmuştur?
   d) Uygulamalarında yöneticilerinin ve meslektaşlarının yaklaşım biçimleri nasıldır?

2) Öğretmenler sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında ne tür liderlik rolleri sergilemişlerdir?

3) Öğretmenler sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında ne tür problemlerle karşılaşmışlardır?

4) Öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Literatürde, Türkiye'de sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de okullarda sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasında öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rollerinin önemine ilişkin yapılmış akademik bir çalışma bulunmamaktadır. Okullarda sosyal adaletin sağlanması hususunda ise daha çok okul yöneticilerinin rolleri ve görüşleri üzerine çalışmalar yapılmıştır ancak öğretmenlerin rolleri üzerine yapılmış çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

ABD'de Campbell ve Wenner (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, York-Barr ve Duke tarafından 2004 yılında yayınlanan öğretmen liderliğine ilişkin çalışmanın ardından, 2017 yılına kadar geçen sürede öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, sonraki çalışmaların ne yönde ilerlemesi gerektiğine dair önerilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan sorulardan biri, öğretmen liderliğiyle ilgili araştırmaların, eşitlik ve çeşitlilik konularını, ne boyutta ve hangi yollarla ele aldığıdır. Araştırma bulgularına göre, çok az sayıda araştırmanın eşitlik ve sosyal adalet konularını incelediği görülmüştür ve bu hayati konular maalesef büyük oranda ihmal edilmiştir. Sınıflarda, okullarda ve toplumlarda eşitlik ve çeşitlilik (sosyal adalet) konularını şekillendirmede öğretmenlerin hangi liderlik rolleri üstlendiği gibi kapsamlı bir araştırma yöntemi ve geniş bir veri kaynağı yelpazesi gerektiren sorulara çok az araştırmacı yanıt aramıştır. Bahsi geçen araştırmanın önerileri üzerine Mundorf ve diğerleri (2019), öğretmen liderliği ve sosyal adalet konularının ele alındığı bir araştırma yapmıştır.

Bu bağlamda bu çalışma, okullarda sosyal adalet ve eşitlik konusunda ihtiyaç duyulan cevapları araştırma ve akademik materyal sağlama hususunda önemli bir araştırma olacak, ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın

okullarda öğretmenlerin liderlik rolleri ile sosyal adalet ve eşitlik kavramlarının gündeme alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik davranışlarına ve okullarda sosyal adalet ve eşitliği sağlama rollerine ilişkin görüşleri belirlenmiş, bu süreçte yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda ve bu okullar bünyesinde yer alan anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin hayata geçirmiş oldukları uygulamalar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar gerçekleştiren 13 öğretmen ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere ders veren kimse.

Liderlik: Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen liderliği: Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir.

Sosyal adalet: Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumudur.

Sosyal adalet liderliği: Sosyal adalet liderliği, ırk, sınıf, cinsiyet ve özürlülük gibi marjinal koşulların oluşmasını engelleyen bir liderlik biçimidir.

Eşitlik: Bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayrım bulunmaması durumudur.

Fırsat eşitliği: Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan "fırsat eşitliği" toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında sosyal adalet ve liderlik kavramları üzerinde durulmaktadır.

2.1. SOSYAL ADALET

Kelime olarak adalet, Arapça adillik, hak gözetme anlamına gelen ‘adl’ kökünden türemiştir. Arapça kökenli bir kelime olan adalet, TDK tarafından ‘hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, türe’ olarak tanımlanmıştır. Adalet, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında da; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, olarak tanımlanmıştır ve ‘Devletin temel amaç ve görevleri kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır.’ şeklinde ifade edilmiştir (Töremen, 2010: 58).

Adalet kavramı oldukça eskiye dayanmaktadır. Antik Yunanda üzerine oldukça düşünülen bir kavram olan adaleti filozoflar farklı şekillerde tanımlamıştır. Yunan filozof Ulpian’a göre adâlet, dürüstçe yaşamak, kimseyi incitmemek ve herkese sahip olduğu şeyi vermek demektir. Etik adını verdiği kitabında adil olanın nasıl olduğu üzerine açıklamalar yapan Aristoteles, yasalara uyan ve eşitliği gözeten bireylerin adaletli olduğunu belirtmiştir. Platon ise adaleti kamu otoritesi olarak göstererek, toplumun armoni içinde düzenlenmesidir şeklinde tanımlamıştır (Ergin, 2018).

Adalet, üzerinde fikir ayrılıklarının olduğu bir konudur. Adaletin gerçek dünyada var olmadığını, var olsa bile mutlak bir nesnelliğe dayandırılamayacağını öne süren araştırmacılar olduğu gibi adaleti farklı şekillerde tanımlayan araştırmacılar da vardır. Töremen ve Tan (2010) adaleti tanımlarken doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak yememe, hakkaniyetli olma, meşruluk, tarafsızlık, iyilik, insaniyet gibi kavramlardan faydalanmışlar ve adaleti toplumsal bir varlık olan insanın, bir toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen bir rehber olarak tanımlamışlardır. Bauman'a (2000) göre, adalet kavramı adaletsizliğe göre açıklanabilir. Adalet, adaletsizlik eyleminin sebep olduğu sonuçların düzeltilmesi, giderilmesi ve telafi edilmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Uzun zamandır üzerinde durulan 'adalet' kavramının aksine 'sosyal adalet' kavramının tartışılması nispeten daha yakın bir zamana dayanır. Sosyal adalet kavramı 19. yüzyıldan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Zira büyük oranda sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan işçi sınıfının hayat mücadelesi ve fakirliği gibi acı tecrübelerin sonucunda sosyal adalete ihtiyaç duyulmuştur (Topakkaya, 2010'dan Akt: Hasdedeoğlu ve Danışman, 2019: 84).

Literatürde yer alan sosyal adalet tanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

- Sosyal adalet TDK'da 'toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu' olarak tanımlanmıştır.
- Sosyal adalet, farklılıkları ötelemeyen, ekonomik kaynakların dengeli dağıtımı yanında, farklı grupların demokratik olarak karar verme sürecine katılımını benimseyen ve kültürel açıdan başkalarını dışlamayan bir anlayışı öngörmektedir (Çelik, 2013: 229-233).
- Gewirtz (1998) sosyal adaleti, bozulan ve yıkılan düzenin oluşturduğu marjinalleştirilen ve dışlanan grupların beklentilerine cevap verme olarak tanımlamaktadır.
- Akalın'a (1998) göre, sosyal adalet haklar, siyasal özgürlükler, kanunlar önünde eşitlik, ödüller, her bireyin yeteneklerinin ve faaliyetlerinin dikkate

alınması, ihtiyaçlar ile bireyin hayatını sürdürebilmesi için gerekli olanlar şeklinde ifade edilmektedir.

Tanımlardan yola çıkarak kısaca söylenecek olursa, sosyal adalet, imkanların ve hakların bireylere ihtiyaçları oranında dağıtımıdır. Sosyal adalet farklılıkların yönetimini ve farklılıklara saygı duyup kabullenmeyi gerektirmektedir. Çünkü sosyal adalet, özünde bireyin yaşamını, ihtiyaçlarını, gereksinimlerini, refahını düşünen ve onların eğitimini, sosyal ve ekonomik durumunu temele alan bir kavramdır.

Cribb ve Gewirtz (2003), sosyal adaleti, ilişkisel, dağıtımcı ve kültürel olmak üzere üç boyutta ele almıştır. İlişkisel adalet, birey ve grupların karar verme sürecinde ne derece aktif rol aldıklarıyla ilgilenir. Dağıtımcı adalet, Rawlsçı yaklaşıma dayanır ve ekonomik kaynakların bireyler ya da sosyal gruplar arasındaki dağıtımıyla ilgilenir. Kültürel adalet ise toplumda yer alan farklı kültürlerin ne derece tanındıkları ve ne kadar saygı görüp benimsendikleri ile ilgilenir.

Sosyal adaletin olması gereken/beklenen alanların başında eğitim gelmektedir. Çünkü eğitim, herkesin eşit bir şekilde yararlanması gereken bir haktır. Eğitimde sosyal adalet incelemesi ile birlikte bu konuda öne çıkan hususlar ele alınmaktadır.

2.1.1. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet kavramının kullanımı ilk olarak 1930'lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1929 yılında ortaya çıkan ekonomik krizden sonra olumsuz eğitim koşullarına sahip okulların güçlendirilmesine (consolidation) yönelik çalışmaların yapılmasıyla eğitimde sosyal adalet kavramı literatüre girmiştir. (Alsbury ve Shaw, 2005: 105). Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramının açıklanması için; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramların yardımına başvurulmuştur (Tomul, 2009: 126). Eğitimde sosyal adaleti kavramsallaştırmanın temel hareket noktası, her bireyin yeteneği ve ihtiyacı doğrultusunda eğitim almasıdır. Eğitimde sosyal adalet, kişinin yaratıcı gücünü bireysel farklılıklar temelinde dilediğince

geliştirebilmesini yani özgürleştirici eğitimi hayata geçirmeyi merkeze alır (Polat, 2007).

Eğitimde sosyal adalet, dağıtıcı (distributive) adalet, tanıyıcı (recognitional) adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve demokrasi (Enslin, 2006) olmak üzere 3 boyutta ele alınmaktadır (Polat, 2007: 70). Dağıtıcı adalet Rawslçı yaklaşıma dayanmaktadır. Rawls'ın adalet kuramı eğitimde fırsat eşitliği şeklinde değerlendirilmektedir. Dağıtıcı adalet anlayışı aslında ekonomik bir açılımın ifade edilmesidir. Dağıtıcı adalet fikrinin temelinde eşitlik ilkesi bulunmaktadır (Kurt, 2006). Young'a göre, eğitimde sosyal adaletin en önemli ve öncelikli sorunu eğitimde kaynak dağıtımının eşitsizliğidir (Akt. Polat, 2007). Dağıtıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki, eğitime erişim kaynaklarının eşitlenmesi, eğitimin kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından sunulması kadar, temelde, eğitim aracılığıyla her bireyin yeteneklerini geliştirmesini sağlayacak imkanların oluşturularak toplumsal ortak iyiyi meydana getirebilmektir (Polat, 2007).

Tanıyıcı adalet, dağıtıcı adalete göre daha az bilinir. Bates'in yaptığı çalışmalarda ortaya konulmuş olan sosyal adalet dayanağıdır. Bates'e (2005: 11) göre tanıyıcı adalet, kültürel açıdan ezilen grupların haklarının gözetilmesini gerektirir. Tanıyıcı adalet bakımından, eğitimde sosyal adalet soyut değerlerin daha somut bir hale getirilerek değerlendirilmesini gerektirmektedir. Tanıyıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki çok kültürlü bir yapılanma üzerinden şekillenmelidir. Eğitim sistemi, bir yandan öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlarken, diğer taraftan öğrencinin insani değerleri benimseyerek bu değerlere katkı sağlayan, entelektüel, ahlaki ve diğer yetilere ve hassasiyetlere sahip bireyler olmalarını sağlayacak unsurlara önem vermelidir (Parekh, 2002: 287).

Demokrasi ve eğitim, Furman ve Shields'in çalışmalarından yola çıkarak ortaya koyulmuştur. Eğitimde sosyal adalet bağlamında demokrasi, bir yandan eğitimle ilgili kararlara katılımın önemini vurgularken, bir yandan da bireye kendini belirleyebilme imkanlarının sunulmasının ve bireyin kendini belirleyebilme durumları üzerinde söz hakkı olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Enslin'e (2006: 67) göre, bireysel özgürlük kapasitesini artırmayı hedef alan bir eğitim süreci küresel demokrasiyi ve sosyal adaleti de teşvik edecektir. Demokrasi, toplumdaki her bireyin

kendini belirlemeye ve ifade etme özgürlüğüne şekil veren politikalara eşit olarak katılım sağlamaları olarak tanımlanacak olursa, eğitimde katılımcılığın gerçekleşmesi için öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve geliştirmeleri için gerekli olan tüm olanaklarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Polat'a (2007) göre, eğitim yönetiminde sosyal adalet, kimi bilim insanları tarafından düzeltici adalet, kimileri tarafından görev sorumluluğu, kimileri tarafından etik yönetimi olarak görülürken, kimileri tarafından ise okullardaki farklı kimliklere karşı saygı üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir şeklinde açıklanmıştır. Eğitimde sosyal adalet, toplumun biçimlenmesi sürecindeki adaletsizliklerin, toplumsal ve ekonomik sınıfsal bölünmenin farkındalığı temelinde sorgulanabilir.

Eğitimde sosyal adalet, soyut düzeyde ele alınarak çözümlenemeyeceği için, eğitimde adaletin somut bir şekilde kavramsallaştırılmasında birbiriyle ilişkili üç noktadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki, adaletin, eğitimde adaleti içeren politika ve uygulamalar üzerinden kurgulanabilir olmasıdır. İkincisi, uygulamada hem adaletle çatışan hem de bir şekilde adaleti sınırlayan ekonomik ya da yasal sınırlamalar veya iktidar ilişkileri gibi, temsil edilenler tarafından üzerinde çok az kontrol sağlanan ya da tamamen kontrol edilemeyen sınırlardır. Üçüncüsü ise, adalet kavramına bulunduğumuz konuma göre yüklenen içerik ve anlamdır (Gewirtz, 2006: 70).

Bir ülkede eğitim politikası belirlenirken, başlıca iki temel ilkeden hareket edilir. Bunlar ülkenin uluslararası kuruluşlarla yapmış olduğu anlaşmalar ve ülkenin ihtiyaçlarıdır (Adem, 1993: 4). Bu anlaşmalarda doğrudan sosyal adalet ile ilgili hükümlerin yer almaması sebebiyle eğitim hakkı ve eşitlikle ilgili olan maddeler incelenebilir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dayandığı temel ilkelerin başında sosyal hukuk devleti anlayışı yer almaktadır (T.C. Anayasası, 1982, madde 2). Anayasa'daki bu temel ilkenin yansıması, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitimin dayandığı temel ilkeler arasında "demokrasi eğitimi", "genellik ve eşitlik", "imkân ve fırsat eşitliği" yer almaktadır. Türkiye'de ilköğretim, 7–14 yaş grubunda yer alan vatandaşlar için zorunludur ve herkesi yeteneklerine göre eğitmeyi amaçlar. 1982 Anayasası'nın 'Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi' başlığı altında eğitimle ilgili şu hüküm yer almaktadır: '42. Madde:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.'

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın (1973), Genellik ve Eşitlik başlığı altında yer alan '4. Madde: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz' ve '7. Madde: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar' hükümleri eğitimin ayrım yapılmaksızın tüm bireylerin hakkı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Aynı yasanın, Fırsat ve İmkan Eşitliği başlığı altında, '8. Madde: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır' hükümleri bulunmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesine göre eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yine aynı bildirgeye göre yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese eşit bir şekilde açık olmalıdır.

1959 yılında ilan edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde '1. Madde: Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da başka bir statü bakımından herhangi bir ayrım yapılmaksızın bu haklara yetkilidir'. '7. Madde: Çocuğun en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır.' ifadeleri yer almaktadır.

UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi'nin 13. maddesinde, 'Bu sözleşmeye taraf devletler, herkesin eğitim hakkını tanırlar. Sözleşmeye taraf olan devletler, bu hakkın tam olarak kullanımını sağlamak amacıyla; ilköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişebilir olması gerektiğini tanırlar' ifadesi yer almaktadır.

Eğitimde sosyal adalet; din, dil, ırk, etnik yapı, sosyal grup gibi konularda farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin hepsi için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını hedeflemektedir (Tomul, 2009: 126-137). Dolayısıyla, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasıyla, belirtilen alanlardaki eşitsizliklerin varlığının ortadan kalkması beklenmektedir. Sosyal adalet, toplumdaki dezavantajlı grupların belirli konulardaki haklara erişmesine yardımcı olmaktadır. Eğitimde sosyal adalet; kültürel, ekonomik, sosyal nedenlere dayalı olarak eğitim hakkını kullanamayan çocukları hedefe almalıdır. Sosyal adaletsizliğin eğitim alanında gözlenmesi ile birlikte eğitim hakkına sahip olan ve bu hakkı kullanması beklenen çocukların eğitime erişememesi gerçekleşmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2015: 201-228).

Eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için eğitime erişim bakımından öğrenciler arasında eşitsizliğin ortaya çıkmasına neden olan değişkenlerin incelenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Eğitimde Sosyal Adalet İle İlgili Değişkenler

Eğitimde sosyal adaletle ilgili değişkenler kapsamında sağlık sorunları, göç, etnik köken, cinsiyet eşitsizliği ve sosyo-ekonomik faktörler konularına yönelik açıklamalar getirilmektedir.

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili değişkenlerden biri sağlık sorunlarıdır. Fiziksel engellilik durumu veya zihinsel sağlık problemleri nedeniyle eğitime erişimde sıkıntı yaşayan çok sayıda çocuk bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda 2018-2019 eğitim döneminde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerle ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

Tablo 1: Türkiye'de 2018-2019 Döneminde Özel Eğitim Alan Öğrenci Sayısı

	Kaynaştırma	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim Okulu	Toplam
Okul Öncesi	1.260	-	3.511	4.771
Erkek	795	-	2.203	2.998
Kız	465	-	1.308	1.773
İlkokul	115.556	25.836	12.111	153.503
Erkek	74.091	16.813	7.913	98.817
Kız	41.465	9.023	4.198	54.686
Ortaokul	130.624	23.468	12.241	166.333
Erkek	81.819	14.598	7.612	104.029
Kız	48.805	8.870	4.629	62.304
Ortaöğretim	48.257	-	26.003	74.260
Erkek	30.248	-	16.777	47.025
Kız	18.009	-	9.226	27.235
Toplam	295.697	49.304	53.866	398.867
Erkek	186.953	31.411	34.505	252.869
Kız	108.744	17.893	19.361	145.998

Kaynak:https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf , erişim Tarihi: 29.06.2020.

Görüldüğü üzere Türkiye'de yaklaşık 400 bin çocuk (okul öncesi dönemden ortaöğretim seviyesine kadar) özel eğitim almaktadır. Sağlıkla ilgili sorunlar nedeniyle kaynaştırma, özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu şeklinde verilen hizmetler, çocukların zihinsel açıdan yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik bir çaba niteliği taşımaktadır.

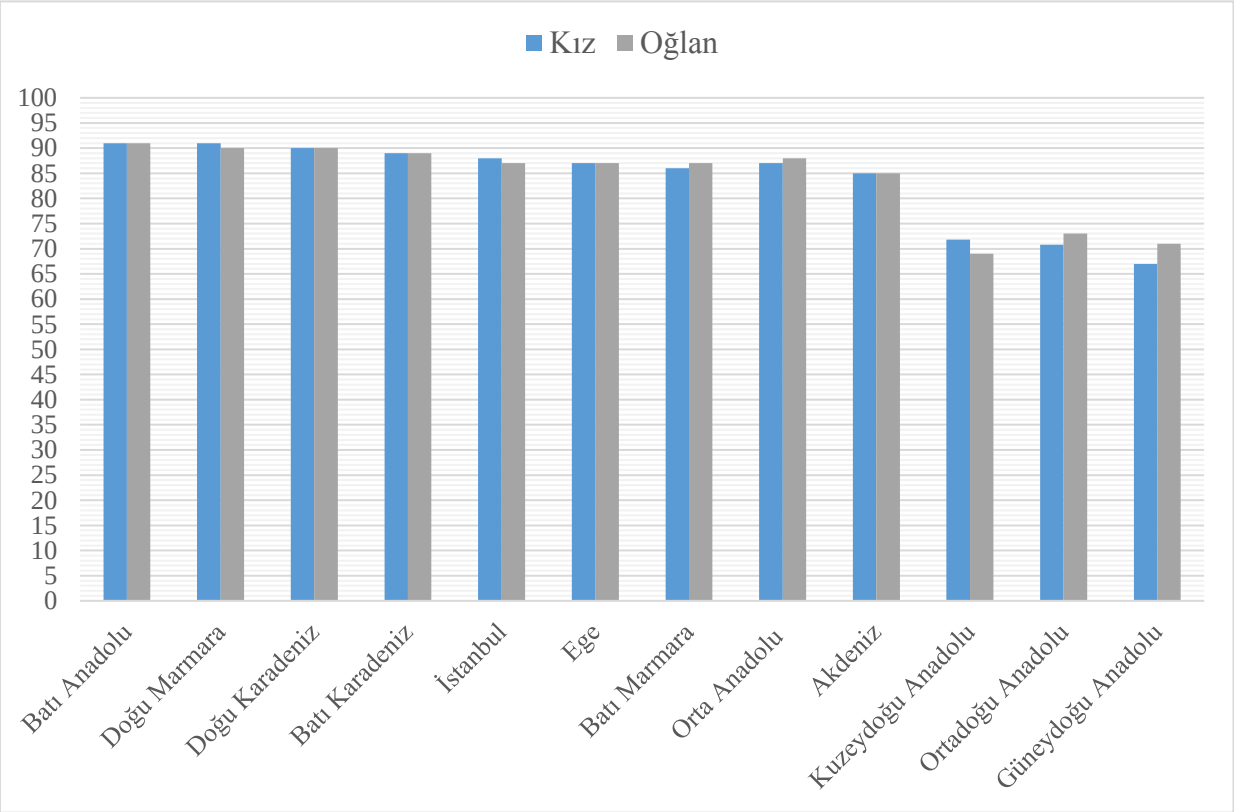
Eğitimde sosyal adalet ile ilgili başka bir değişken göç ve mülteci olma durumudur. Göç, ekonomik ve sosyal açıdan eşitsizliğin göstergeleri arasında kabul edilmektedir. Göç eden ailelerin çocuklarının eğitimde önemli sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir. Eğitimde sosyal adalet ve göç konusu, toplumsal yapıyı etkileyen sonuçları beraberinde getirmesi sebebiyle ayrıca önemlidir (Polat, 2007).

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili bir diğer değişken etnik köken farklılıklarıdır. İnsan hayatındaki farklılıklar bir kazanımdır ve bu durum etnik köken için de geçerlidir. Eğitimde sosyal adalet ve etnik köken ilişkisinde öğretmenlerin öğrencileri etnik kökene göre ayırt etmemesi beklenmektedir. Öğretmenler etnik köken farklılıklarını kültürel bir zenginlik aracı olarak kullanmalı, her öğrencinin birbirinin kültürüne saygı göstermesini sağlamalıdır (Demirdağ, 2019: 1-28). Böylece etnik kökenin eğitimde sosyal adalet sorunlarına neden olan bir değişken olmasının önüne geçilmesi mümkün hale gelecektir.

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili bir diğer değişken cinsiyet faktörüdür. Cinsiyet faktörünün etkisine göre kız çocukların eğitimine karşı bir tavır sergilenmekte, sadece erkek çocukların eğitim almasına olumlu bakılmaktadır. Kadınların toplumlarda daha etkin şekilde yer almaları ile birlikte cinsiyetin eğitimde sosyal adalet konusundaki etkisi azalmış olsa da özellikle gelişmemiş toplumlarda kız çocuklarının eğitimine dair önyargılı yaklaşımın devam ettiği bilinmektedir.

Bölgelere göre okullulaşma oranlarının farklılaşması, eğitimde sosyal adaletle ilgili sorunlar arasındadır. Ekonomik yönden gelişmişliği yüksek bölgelerde net okullulaşma oranlarının yüksek olması söz konusudur. 2018-2019 eğitim öğretim dönemine ilişkin net okullaşma verileri, bölgelere göre aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 2: Türkiye'de Bölgelere ve Cinsiyete Göre Net Okullulaşma Oranları (2018-2019)



Kaynak: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2020.

Bölgelere göre net okullulaşma oranlarının cinsiyet açısından ele alınması sonucunda Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde okullulaşma oranının düşük düzeyde kaldığı görülmekte, bu düşük oranlar diğer böglere göre hem kız hem de erkek çocuklarda gözlenmektedir.

Ekonomik ve sosyal faktörlerin eğitimde sosyal adaletle ilişkisini ortaya koyması bakımından bu veriler önemlidir. Çünkü Türkiye'de belirtilen bölgeler ekonomik açıdan daha az gelişmiş olmakla birlikte sosyal çevrenin kız çocukları başta olmak üzere çocukların eğitimi konusunda hala mesafeli bir yaklaşıma sahiptir

denilebilir. Eğitimde sosyal adaletin çok boyutlu bir sorun olduğunu desteklemesi bakımından bu veriler dikkate alınmalıdır.

Net okullulaşma oranlarının doğum yıllarına göre araştırılmasıyla birlikte aşağıdaki tabloda yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 3: Türkiye'de Doğum Yıllarına Göre Net Okullulaşma Oranları

	2017-2018		**2018-2019**	
	Yaş	Net Okullulaşma Oranı (%)	Yaş	New Okullulaşma Oranı (%)
2015	2	.	3	12,4
2014	3	12,4	4	38,1
2013	4	38,1	5	75,2
2012	5	75,1	6	95,6
2011	6	96,0	7	99,1
2010	7	99,1	8	99,1
2009	8	99,1	9	99,1
2008	9	99,1	10	98,9
2007	10	98,9	11	98,6
2006	11	98,7	12	98,6

Tablo 3 (Devam): Türkiye'de Doğum Yıllarına Göre Net Okullulaşma Oranları

2005	**12**	**98,6**	**13**	**98,4**
2004	13	98,3	14	95,4
2003	14	95,1	15	31,4
2002	15	90,9	16	86,3
2001	16	85,7	17	80,3

Kaynak: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2020.

Son iki yıldaki eğitim-öğretim verilerine göre milenyum döneminde doğan çocukların net okullulaşma oranları konusunda hedef olarak belirlenen yüzde 100'e giderek yaklaşılmaktadır. Yüzde 1 oranındaki bir sapma dahi çok sayıda çocuğun eğitimine denk geldiği için yüzde 100 hedefine ulaşmak için sosyal adaletsizliği önlemeye yönelik girişimlere hız verilmesinde fayda vardır.

Cinsiyet ve okullulaşma ilişkisinde Türkiye ve AB ülkeleri arasında yapılan bir kıyaslamada AB ülkelerine göre Türkiye'nin eğitimin her kademesinde geride kaldığı belirlenmiştir (Maya, 2013: 69). Erkeklerin eğitimde daha avantajlı olmasına neden olan ayrımcılıklar, Türk eğitim sisteminde cinsiyet eşitsizliğinin çözülmesini ve sosyal adaletin sağlanmasını gerektirmektedir. "Gelişmiş ülkeler için cinsiyet eşitsizliği endeksi arttıkça okullaşma oranı %9.5 azalmakta, gelişmekte olan ülkelerde ise, %49.8 oranında azalmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler için, cinsiyet eşitsizliği arttıkça okullaşma oranı daha fazla düşüş göstermektedir" (Yaşar, 2018: 55). Gelişmekte olan

bir ülke olarak Türkiye'de cinsiyet ve okullulaşma konusunda bu husus etkisini göstermektedir.

ERG raporlarında eğitimde sosyal adaletle ilgili dikkat çekilen bazı veriler bulunmaktadır. Devamsızlık oranları ve devamsızlık nedenleri bunlardan birisidir. 2016, 2017 ve 2018 yıllarına ait devamsızlık verileri aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4: 20 Gün ve Üzeri Devamsız Öğrenci Oranı (Yüzde)

	2016	**2017**	**2018**
İlkokul	5,0	6,2	5,7
Ortaokul (temel eğitim)	10,9	10,6	10,0
İmam-hatip ortaokulu	7,1	5,8	8,9
Genel ortaöğretim*	28,7	30,0	.
Mesleki ve teknik ortaöğretim	42,9	39,8	44,0
Anadolu imam-hatip lisesi	35,9	32,2	36,0

Kaynak: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2020.

Tablo 4'te yer alan verilere göre özellikle ortaöğretim döneminde devamsızlık oranlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Raporda devamsızlığın başlıca nedenleri ekonomik, sosyal ve kültürel faktörler olarak vurgulanmıştır. Bu durumda

yapılması gereken sosyal ve ekonomik açıdan eşitsizliklerin minimum düzeye indirilmesi ve devamsızlıkların önüne geçilerek yüzde yüz okullaşma hedefine yönelik çalışılmasıdır. Sosyo-ekonomik seviyenin düşük olması, okula devamsızlığın nedenleri arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle sosyoekonomik seviyenin düşük olması ile birlikte devamsızlık oranları artmaktadır (Dağ, 2018: 183). Japonya, okula devamsızlık konusunda dünyada örnek bir ülkedir. Buna göre Japonya'da okula devamsızlık oranlarının yüzde 1.5 düzeyinde seyrettiği ifade edilmektedir (Gülcemal, 2019).

Liderler, toplumda saygı duyulan ve insanları ortak amaçlar için bir araya getirme yeteneği olan kişilerdir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında liderlere büyük görevler düşmektedir. Bu kapsamda yer alan hususlar sosyal adalet liderliği incelemesiyle birlikte açıklanmaktadır.

2.1.3. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi incelendiğinde kavramın özellikle 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren akademik çevrelerce telaffuz edilmeye başladığı görülmektedir. Theoharis'e göre (2007), sosyal adalet liderliği, ırk, sınıf, cinsiyet ve özürlülük gibi marjinal koşulların oluşmasını engelleyen bir liderlik biçimidir. Theoharis (2007), sosyal adalet liderliğinin, yöneticilerin ırk, sınıf, cinsiyet, özürlülük, cinsel eğilim, ve diğer tarihi ve güncel marjinal durumları kendi vizyonlarının, savunuculuklarının ve liderlik uygulamalarının merkezine almaları anlamına geldiğini belirtir. Furman (2012), sosyal adalet liderliğini eğitimsel eşitlik projesini destekleyen bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Marshall ve Oliva'ya (2006) göre sosyal adalet liderliği "okullarda başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik yönden dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik" yaklaşımıdır. Boyles, Carusi ve Attick'e (2009, s. 40) göre ise sosyal adalet liderliği öğrencilerin eğitime eşit düzeyde erişim ve katılımlarını sağlama çabasıdır. Okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin gelişimini destekleyen kişiler, sosyal adalet lideri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Oplatka, 2010: 15-36). Sosyal adalet

liderliğinin temelinde, okullardaki dezavantajlı öğrencileri nitelikli eğitim olanaklarıyla buluşturma amacı yer alır.

Theoharis (2009), sosyal adalet liderliği için önemli olan yedi 'anahtar' belirlemiştir. Bunlar: (1) Engin bir yeniden kavramsallaştırılmış bilinç/bilgi/beceri temeli edinme; (2)temel liderlik özelliklerine sahip olma; (3) dahil olma, erişim ve herkes için eşitliği ilerletme; (4) temel öğrenme bağlamını –öğretme ve müfredat- geliştirme; (5) aidiyet iklimi oluşturma; (6) öğrenci başarısını artırma ve (7) kendini mesleki açıdan ve kişisel olarak sürdürmedir.

Özdemir ve Kütküt (2015), sosyal adalet liderliğinin üç boyutlu bir yapı olduğunu dile getirir. Bunlar destek, kapsama/kaynaştırma (inclusion) ve eleştirel bilinçtir. Destek boyutunda dezavantajlı çocukların akademik gelişimlerine odaklanılarak, onların nitelikli eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları için desteklenmeleri söz konusudur. Sosyal adalet liderliğinin kapsama boyutunda ise eğitime erişim bağlamında tüm öğrenciler arasında bir hakkaniyet sağlanmaya çalışılmaktadır (Katzman, 2007: 127). Bu doğrultuda, okullarda sınıf ve şubeler oluşturulurken farklı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilerek heterojen sınıf ve şubelerde bir çeşitlilik sağlamaktadır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Sosyal adalet liderliğinin üçüncü boyutu olan eleştirel bilinç ise Freire'e (2005) göre, toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkilerin fark edilmesini ve bu farkındalığa dayalı olarak bu çelişkilerle mücadele edilmesini içermektedir. Dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin farkına varan sosyal adalet lideri, bu bakış acısını öğrencilere de kazandırabilmek için caba göstererek onların da eleştirel bir bilince sahip olmaları için etkin bir şekilde çaba gösterir (McKenzie vd., 2008: 111).

Sosyal adalet liderlerinin sahip olduğu özellikler ile ideal bir liderin sahip olduğu özelliklerinin karşılaştırıldığı tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: İdeal Lider ve Sosyal Adalet Liderinin Karşılaştırılması

İDEAL LİDER	SOSYAL ADALET LİDERİ
Toplumla bağlantı kurmak için alt gruplarla çalışır.	Farklılıklara önem verir, bu farklılıkları derinlemesine öğrenir, onları anlar ve bu konuda kültürel saygıyı geliştirir.
Bütün çocuklar için başarıdan bahseder.	Ötekileştirilmiş çocukların akademik ve duygusal başarısına engel oluşturan ayrımcı programları sonlandırır.
Farklı öğrenciler için çeşitli programlar önerir.	Temel öğretim ve müfredatı güçlendirir ve farklılığı olan öğrencilerin bu temele ulaşmalarını sağlar.
Mesleki gelişimi en iyi uygulamalarla destekler.	Mesleki gelişimi, işbirlikçi yapılarla ve ırk, sınıf, cinsiyet ve engellilik algısı oluşturmaya çalışan bir bağlam içinde sağlar.
Ortak bir vizyon ile iyi bir okul oluşturur.	Bir okulun, büyük zorlukları olan öğrencilere, daha iyi durumda olan öğrencilere sunulan akademik ve sosyal imkânlar sağlanmadıkça iyi bir okul olamayacağını bilir.
Personeli güçlendirir ve işbirlikçi çalışır.	Her çocuğun başarılı olabileceğine inanır ve bu başarıya nasıl ulaşılacağı konusundaki problemlere işaret eder.
Ağ ve koalisyonlar kurar.	Kendisini destekleyebilecek diğer aktivist yöneticiler arar.
Okulun gerçekliklerini anlamak için bilgi kullanır.	Bütün bilgiyi eşitlik çerçevesinde görür.
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları olduğunu bilir.	Bütün öğrencilerin birlikte başarıya ulaşması için topluluk oluşturmanın bir araç olduğunu bilir.
İyi bir okul için uzun ve çok çalışır.	Yaşam, okul ve toplum ruhunu iç içe hale getirir.

Kaynak: Gören, 2019.

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre, sosyal adalet liderleri farklılıkları önemseme, okul ruhu ile yaşamı iç içe getirme, öğrencilerin tamamının başarısı için topluluk oluşturma gücünü kullanma, her öğrencinin başarılı olacağına dair güçlü bir inanç duyma, çocukları ötekileştirecek programlara son verme gibi liderlik vasıfları sergilemektedir. Lider olarak öğretmenler, sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması için başarıya ulaşmada engel olabilecek sorunlara karşı bilinç oluşturmalı ve çözüm önerileri getirmelidir. Yukarıda değinilen hususlar, sosyal adalet liderinin ayırt edici özelliklerini ortaya koymanın ötesinde öğretmenlerin sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasında ne şekilde roller üstlendiğinin anlaşılmasına da ayrıca katkıda bulunmaktadır.

Sosyal adalet liderliği, aslında iyi bir liderin nasıl olması gerektiğini gösterir. Sosyal adalet liderliği gerçekleştirmeye çalışan liderlerin karşılaştığı problemler ve onlarla başa çıkma yöntemleri göz önüne alındığında, okullarda sosyal adaletin şans eseri ortaya çıkmadığı ortadadır (Theoharis, 2007: 221).

Sosyal adalet liderliğinin istenen etkileri gösterebilmesi için demokratik bir ortam olması gerekmektedir. Eğitim açısından bu durum ele alındığında demokratik eğitimin sosyal adalet liderliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili bir unsur olarak demokratik eğitim aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.4. Demokratik Eğitim

Demokrasi, halkın egemenliğine dayanan bir yönetim şekli olarak tanımlanır. Demokrasi ile ilgili farklı kavramlaştırmalara bağlı olarak farklı değerlere ve ilkelere vurgu yapılır. Bunlar, temel haklar, adalet, eşitlik, özgürlük, katılım, tercih yapma gibi kavramlardır (Şişman, 2006: 291-305). Demokrasi, bir yönetim şekli olmaktan öte, öncelikli olarak ortak yaşama biçimi olup okullar da birer demokratik örgüt olarak nitelendirilebilir (Dewey, 2010).

Demokratik değer ve becerilerin eğitimin temel karakterini oluşturması gerektiği yönündeki görüşler, sistematik olarak ilk defa John Dewey tarafından 1916 yılında yayınlanan "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserde ele alınmıştır (Özpolat, 2010:

365). Dewey'e göre, eğitim programının içeriği kesin ve değişmez sınırlarla belirlenmemeli, içerik bireysel farklılıklara hitap edecek şekilde esnetilebilmelidir. Dewey'e göre, demokrasi ve eğitim el eledir ve ancak demokratik eğitim ile demokratik bir toplum yaratılabilir. Bu bağlamda okul, minyatür bir toplum olmalıdır. Çocuklar böyle bir okulda demokratik yaşam tarzının temel ilkelerini edinirler (Gutek, 2001). Demokratik eğitimin amacı, öğrencilerde düşünme ve düşüncelerini özgürce, düzgün, özlü ve başkalarının düşüncelerine saygı duyarak ifade edebilme becerilerini geliştirmektir (Yeşil, 2003: 45-54).

Hunt (1998), sosyal adaletin demokratik eğitimin merkezinde yer aldığına dikkat çeker. Sosyal adaletin merkezde yer aldığı demokratik eğitimde nihai amaç, daha insani, daha ahlaklı, daha erdemli bir toplum oluşturmaktır (Şişman, 2006). Bu amaçla eğitim sürecinde, toplumu anlamaya yönelik temel bilgiler; iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler; insan haklarına saygı, din, etnik köken, ırksal ve kültürel farklılıklara hoşgörü; ortak sorumluluk alma, dayanışma ve bir arada var olma gibi değerleri kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilir (Gjorgjeva, 2010: 5635).

Şişman (2006), demokratik bir toplumda eğitimin rolünü; eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının, bütün vatandaşlara açık olmakla kalmayıp söz konusu sistem ve kurumlara farklı özelliklere sahip olarak gelen herkesin eğitimden en iyi ve en etkili şekilde yararlanmasını sağlar şeklinde özetlemiştir. Demokratik okullarda, sınıflar farklı yaş, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet ve yeteneklere sahip bireylerden oluşur ve bu farklılıklar bir problem olarak algılanmaz.

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen bir proje kapsamında Avrupa okulları için "demokratik okul" kapsamında zorlayıcı olmamak şartıyla şu standartlar üzerinde fikir birliği sağlanmıştır (Council of Europe, 2005):

- Okul toplumunun bütün üyeleri, güvenli ve barışçıl bir okulda öğrenme hakkına sahiptir. Herkes, pozitif bir öğrenme ve bireysel gelişim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunma sorumluluğuna sahiptir.

- Herkes, herhangi bir bireysel ayırımcılık yapılmaksızın eşit muamele görme hakkına sahiptir. Herkes, herhangi bir engelleme ve ayrımcılık riski taşımaksızın konuşma özgürlüğüne sahiptir.

- Okul toplumunu oluşturan insanlar, herkesin bireysel hak ve sorumluluklarının farkında olduğundan emindir.

- Demokratik okul, öğrenci, öğretmen, aileler ve okul toplumunun diğer üyelerinin temsil edilmesine dayalı demokratik seçim ve karar verme süreçlerine sahip olup bütün üyeler oy hakkına sahiptir.

- Demokratik bir okulda çatışmalar zorlayıcı olmayan yöntemlerle, okul toplumunun bütün üyelerinin işbirliğine dayalı biçimde yapılandırılmış yollarla çözümlenir. Her okul, danışmanlık ve arabuluculuk yoluyla çatışmayı önleme ve çözme konusunda eğitim görmüş personel ve öğrencilere sahiptir.

- Okul, içinde yer aldığı bölgenin ve toplumun bir parçasıdır. Okulla ilgili problemlerin önlenmesinde ve çözümünde, bilgi değişiminde bölgesel paydaşlarla işbirliği sağlanır.

- Her türlü baskı ve şiddet, öğrenci ya da okul toplumunun herhangi bir üyesi ile ilgili olmasına bakılmaksızın ivedi olarak araştırılır ve önlenir.

Demokratik eğitim, toplumdaki herkesin katılım gösterebileceği bir eğitim modelini işaret etmektedir. Bu da demokratik eğitimle eğitimde fırsat eşitliği ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Fırsat eşitliğinin araştırılması ile birlikte bu konu daha sağlıklı bir şekilde anlaşılacaktır.

2.1.5. Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliği, toplumun bireyleri arasında kapasite ve toplumsal fırsatların kullanılmasında, bireylerin toplum içindeki pozisyonları itibariyle eşit avantajlara sahip olması gerekir düşüncesine dayanır. Çırak (2008), çok kültürlü eğitimin,

eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önkoşulu olduğunu belirtmektedir. Fırsat eşitliği ile sosyal adalet arasındaki fark fırsat eşitliğinin herkes için uygulanabilir olmasına karşın, sosyal adalet uygulamalarının hedefinin marjinal gruplar olması, dezavantajlı gruplar üzerinde odaklanmasıdır (Tungaraza, 2007). Eğitim politikalarının geliştirilmesinde arzu edilen sosyal adaletin sağlanabilmesi için sosyal eşitsizliğe yol açan faktörlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Marshall, 2004). Eğitimde sosyal adalet uygulamaları, eğitici davranışlarının tanımlamasını ve bu davranışların 'her' gün 'her' çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı sağlamasını gerektirir (Bogotch, 2002: 138). Chiu ve Walker (2007), okullarda sosyal adaletin uygulanması için okul liderlerinin önce okulda var olan eşitsizliklerin nedenlerini ve alınacak önlemleri belirleyerek işe başlamaları gerektiğini belirtmektedirler.

Fırsat eşitliği kavramı gerçekte kendi içinde çelişkilidir. Fırsat eşitliği, bir yandan eşitsizliği gerektirir, çünkü sınıflı bir toplumda fırsat, üst sınıflara atlama, daha iyi bir yaşam düzeyine yükselme demektir. Gerçek anlamda fırsat eşitliği, ancak sınıfsız bir toplumda gerçeklik kazanacaktır ve kavramın kendisi o zaman gereksiz hale gelecektir (Bottomore, 1990:136.).

Fırsat eşitsizliğinin ana değişkenlerini öğrencilerin cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları, içinde yaşadıkları çevrenin coğrafi şartları, aile yapıları ve okul yapıları oluşturmaktadır. Yıldırım (2009), PISA sonuçları ışığında yürüttüğü çalışmasında, Türkiye'de eğitim kalitesini belirleyen temel unsurların, sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerden olan yaşanılan bölge, ebeveynlerin eğitimi ve ekonomik durumu olduğunu belirtmektedir.

Eşitsizlik, kapitalist toplumların bir özelliğidir ve okullar bu eşitsizliğin nesilden nesile geçmesinde önemli bir rol oynarlar. Eğitim eşitsizliği yeniden yaratmak için gereken koşulları da yaratır ve bu eşitsizliğin kaçınılmaz olmasına yardımcı olur. Böylelikle de Durkheim'ın "eğitim bütün araçların üzerinde toplumun devamı içindir" cümlesiyle dile getirdiği üzere eğitim sosyal yapıyı devam ettirmeye yardımcı bir araçtır. Dolayısıyla, okulun çıktısı bir ülkenin genel sosyoekonomik durumundan ve sınıflaşma örüntülerinden bağımsız değildir. Sosyolojik bakış açısından okul, girdileri bütün insanların bütün çocukları olan bir sosyal sistemdir ve çıktıları ise herkesin yerini bildiği insanlardır (Ulusoy, 1996: 59-86).

Eğitimde fırsat eşitliği, bireylere aldıkları eğitim sayesinde, yeteneklerini ve zekâlarını en üst düzeyde geliştirebilme fırsatı verilmesi demektir. Bu sebeple eğitim kurumları, bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği gerçekleştiğinde, kişinin hayattaki başarısı büyük oranda yetenek ve zekâsına bağlı olacaktır (Özden, 1997: 35). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin birinci yönü, fırsat eşitliğidir. Fırsat eşitliği kavramı, eğitimsel kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma konusunda eşitliğin sağlanmasını ifade etmektedir (Yeşil, 2003: 45-54). Burada odak nokta, her bireyin kendi potansiyelini en üst düzeyde kullanabileceği bir öğrenimin sağlanması konusudur. Ancak eşitlik, kimilerine göre "herkes için aynı öğrenme yaşantıları" anlamını taşırken, kimilerine göre de "eşit fırsatlar" anlamına gelmektedir (Kök, 2008). Eşitlik hakkında nihai nokta, her bireye kavrama gücü oranında öğrenme fırsatlarının sağlanması olmalıdır (Hotaman, 2010: 29-42).

Fırsat eşitliği, bireylerin eğitimde aynı haklardan yararlanması ve herkesin eğitim alabilmesini hedefler. Fırsat eşitliğinin sosyal değerlere olan katkısı, sosyal sermayenin fırsat eşitliği ile etkileşimini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal sermayenin araştırılması ile birlikte bu konunun kapsamı anlaşılacaktır.

2.1.6. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye, sosyal bilimlerde uzun zamandır tartışılan bir kavramdır. Sosyal sermayeyi beş temel kavram çerçevesinde ele almak gerekirse bu kavramlar sırasıyla güven, karşılıklı olma durumu, sosyal ağlar, birlikte davranış normları ve bağ ve aidiyet duygularıdır (Kay ve Pearce 2003). Lin (2001) ise sosyal sermayeyi hem bireye getiri sağlaması açısından hem de bireyin elde ettiği getirilerin grup açısından getirisi olması bakımından kişisel ve sosyal olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Toplumsal ilişkilerin çok boyutlu olduğu göz önünde bulundurularak, sosyal sermaye tartışmalarında tek boyutlu bir yaklaşımın yeterli olmayacağı, karmaşık toplumsal ilişkileri tam anlamıyla çözümleyebilmek için çok boyutlu bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, özellikle 80'li yıllardan itibaren

Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın gibi sosyal bilimciler, sosyal sermaye tartışmalarının kavramsallaştırılmasına katkı sağlayan isimler olmuşlardır (Yarcı, 2011: 125-135).

Sosyal sermaye kavramının çok boyutlu olmasından dolayı, üzerinde hemfikir olunan net ve tek bir tanım bulabilmek oldukça zordur. Ancak üzerinde en fazla fikir birliği olan tarif; güven, normlar ve iletişim kavramlarıyla yapılanıdır (Redondo, 2005). Sosyal sermaye olgusu, ülkelerin ekonomik, siyasi ve sosyal alanlardaki başarılarıyla doğrudan ilgili bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Woodhouse, 2006: 83). Bu çerçevede sosyal sermaye en basit şekliyle; toplum kesitleri arasındaki güvene dayalı ilişkiler düzeyi olarak tanımlanabilmektedir (Dündar ve Karagül, 2006: 61-78).

Sosyal sermaye uzun yıllardır tartışılagelen bir kavram olmakla beraber yapılan çalışmalarda özellikle toplum ve birey için sunduğu faydalara vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda, toplumda var olan sorunların bir çözümü olarak görülen sosyal sermayeye daha temkinli bir gözle bakılması gerektiğini savunan Pierre Bourdieu eleştiri konusu olabilecek yönlerine dikkat çekmiştir. Bourdieu sosyal sermayenin ilk kaynağı olarak kabul edilir ve sosyal sermayenin sınıfsal boyutlarıyla bağlamsal içeriğine önemli bir vurgu yapmıştır (Fine, 2007). Sosyal sermayenin ayrıcalıklı sınıfların kendi statülerini korumak ve iyileştirmek için tekelleştirdikleri bir alan olduğunu düşünmektedir. Bourdieu'ya göre sosyal sermaye, toplumda var olan eşitsizlikleri yeniden üreten bir araçtır.

Sosyal sermayeyi temel olarak aile ve sosyal ilişkiler merkezli ele alan Coleman, genel mülkiyeti ve kazancı bireylere ait olan insani ve fiziksel sermayeden farklı olarak sosyal sermayeyi yalnızca onu gerçekleştirmek için çaba gösterenlerin yarattığı ve onların faydalanabileceği değil, yapının bütün parçaları tarafından kullanılabilecek bir kamusal mal olarak betimlemiştir (Aydemir, 2011:53, Field, 2008:33). Coleman'a (1990) göre sosyal sermaye, sosyal yapı içindeki bireylerin eylemlerini kolaylaştıran bir varlık olarak tanımlanabilir. Coleman (1988: 98)'a göre; kapalılık özelliği gösteren ağbağlardaki yapılar, düzenli temaslar ve davranış normları aracılığıyla güven ve itibarın inşa edilmesini, dolayısıyla da sosyal sermayenin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Robert D. Putnam, Durkheimci bakışa yakın bir yaklaşım ortaya koymuştur. Putnam ise sosyal sermayeyi daha çok işlevselci bir açıdan ele almış ve toplumun tamamını kapsayan, güven, dayanışma, karşılıklılık (mutualism) ve siyasi istikrar bağlamında incelemiştir (Adaklı, 2014). Putnam (2000) sosyal sermayeyi su şekilde tanımlamıştır: "Sosyal sermaye, karşılıklı yarar için koordinasyon ve işbirliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve sosyal güven gibi sosyal örgütlerin sahip oldukları özellikleri ifade eder." "Sosyal sermâye, kısaca, sermâyenin diğer şekilleri gibi, doğrudan art niyetli, anti-sosyal amaçlar için yönlendirilebilir. Bu sebeple, önemli olan sosyal sermâyenin karşılıklı destek, birliktelik, güven, kurumsal etkinlik gibi olumlu sonuçlarının nasıl en üst düzeye çıkarabileceği ve olumsuz görünümlerinin – mezhepçilik, etnosentrizm, yozlaşma – minimize edilebileceğidir" (Putnam, 2000:22). Bu üç düşünürün sosyal sermayeye bakışını şu şekilde özetlemek mümkündür (Winter, 2000) :

Tablo 6: Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın Sosyal Sermayeye Bakışları

	Tanım	Amaç	Analiz
Bourdieu	Bir grubun sâhip olduğu birikime ulaşma imkânı sağlayan kaynaklar	Ekonomik sermayeyi güven altına almak	Sınıf rekabetindeki bireysellik
Coleman	Kişilerin menfaatlerine ulaşmak için kullanacakları kaynakların sosyal yapısı	Beşerî sermayeyi güven altına almak	Aile ve toplum düzenindeki bireyler
Putnam	Karşılıklı çıkarlar için işbirliği sağlayan inanç, norm ve ağlar	Etkin demokrasi ve ekonomiyi güven altına almak	Ulusal düzendeki bölgeler

Sosyal ağ kuramlarıyla ilgili yapılacak çalışmalarda en büyük hata kuramlardan hangilerinin "en iyi" olduğunu belirlemeye çalışmaktır. Her kuramın kendi içerisinde sosyal sermayeye ve sosyal sermaye yaratan faktörlere ilişkin bir bakış açısı yatmaktadır. Sosyal sermaye, amaca özgüdür; bir amaç için yararlı sonuçlar doğuran sosyal sermaye, bir diğer amaç için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. O nedenle tek bir kuramın bakış açısıyla kavramı değerlendirmek, kavrama ve kavramın önemine ilişkin temel eksikliklere neden olabilecektir (Özdemir, 2018).

Sosyal sermayenin eğitime sağladığı destek ve katkılar Bourdieu ve Coleman tarafından detaylıca araştırılmıştır. Bourdieu daha çok Fransız yükseköğrenim kurumlarında yürüttüğü araştırmalardan aldığı sonuçlarla konuya açıklık getirmeye çalışmışken, Coleman özellikle ailenin, eğitim ve başarı sermayesi ile olan ilişkisini incelemiştir. Onların tezlerine kanıt sunmak için benzer araştırmalar yapan pek çok başka araştırmacı ve sosyolog, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek ailelerin sosyal sermayelerinin de paralel şekilde gelişmişlik gösterdiğini ve bu kişilerin diğerlerinden daha fazla ağa sahip olduklarını doğrulamışlardır (Adaklı, 2014).

Bourdieu'da sosyal sermaye, sosyal bağların toplumun temelini oluşturduğu esasına dayanmaktadır. Bourdieu'da sosyal sermaye şu şekilde açıklanmaktadır: "Sosyal sermaye, az ya da çok kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ve tanınma ilişkilerinin sürekli ağlara sahip olma/tasarruf etme ile bağlantılı, aktüel ve potansiyel kaynakların birlikteliğidir; ya da farklı bir ifade ile bir gruba aidiyete dayanan kaynaklarla alakalı bir şeydir" (Yarcı, 2011).

Sosyal sermaye, sosyal adalet ve eşitliğin sağlanabilmesinde belirleyici roller üstlenmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması konusu araştırılmaktadır.

2.1.7. Sosyal Adalet ve Eşitliğin Sağlanması

1980'lerin sonlarından 1990ların ilk yıllarına kadar, eğitimde sosyal adalet ırkçılık ve cinsiyetçilik problemlerine odaklanmıştır. Aslında, 1999'a kadar, sosyal adalet ve eğitim kavramlarını konu edinen çalışmalar, öğretmenler için, çocuklara

eşitlik ve adalet kavramlarını öğretmeye yönelik kaynak görevi görmüşlerdir. Zaman içinde tanım evirilerek bugünkü halini almıştır.

Merkeziyetçi eğitim sistemi dolayısıyla, okul yöneticileri ya da öğretmenler için belirlenmiş bir sosyal adalet görev tanımı bulunmamakla birlikte, yöneticiler bu görevi örtük olarak yerine getirmektedir. Tomul'un (2009) yaptığı bir araştırmada, okul yöneticileri sosyal destek çalışmalarını daha çok "deneme yanılma yoluyla" yaptıklarını ifade etmişlerdir. Genel bir ifadeyle, okullarda sosyal durumu diğerlerine göre daha düşük olan öğrencilere maddi yardım ve rehberlik hizmetlerine daha çok ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrencilere yönelik de etkili bir rehberlik hizmeti sunarak yardım yapılmaktadır.

Farklı ekonomik, sosyal ve kültürel statüdeki öğrencilerin devam ettiği okullar içindeki ayrımları azaltmaya, düşük performans gösteren öğrencilere daha çok doğrudan yardım ve rehberlik yapılmasına yönelik çabalar, sosyal adalet kapsamında değerlendirilebilir (OECD, 2004). Eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin sağlanabilmesi için, farklılıkların bir dezavantaj olduğu fikrinden kurtulup, onları ortamı zenginleştiren çeşitlilikler olarak görerek eşitlik ve adalet temelli bir yaklaşım sergilemek gerekmektedir.

2.1.7.1. Türkiye'de Eğitimde Sosyal Adalet Ve Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Atılan Adımlar

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu olan, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulan ve karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir. Bu yayınlardan, 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu, ilgili yılda Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan gelişmeleri detaylarıyla sunmaktadır.

2018 Eğitim Raporu'nda, dezavantajlı bir grup olan özel eğitim gereksinimi duyan bireylere yönelik açıklamada, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel

Müdürlüğü tarafından 2018 yılında 34 farklı özel eğitim öğretim programı hazırlandığı belirtilmektedir. Bunlar arasında en çok dikkat çeken gelişmenin Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ve bunlara sahip kişiler ve ailelerin sorunlarına çözüm üretebilmek için Meclis Araştırma Komisyonu'nun kurulmasıdır.

Raporda göç ve eğitimle ilgili şu bilgiler yer almaktadır: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı'nın Ocak 2019'da paylaştığı verilere göre eğitim çağında olan Suriyeli nüfusu 1 milyon 47 bin 536'dır ve okullaşma oranı %61,69'dur (HBÖGM, 2019).

	E-Okul'a kayıtlı öğrenciler		**YÖBİS'e kayıtlı öğrenciler**		**Kayıtlı toplam öğrenci sayısı ve okullaşma oranı**		**Çağ nüfusu**
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
2014-2015	40.000	17,39	190.000	82,61	230.000	30	756.000
2015-2016	62.357	20,03	248.902	79,97	311.259	37	834.842
2016-2017	201.505	40,91	291.039	59,09	492.544	59	833.039
2017-2018	387.849	63,55	222.429	36,45	610.278	62,52	976.200
2018-2019	549.390	85,01	96.841	14,99	645.231	61,69	1.047.536

Tablo 7: Yıllara Göre Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı

Kaynak: HBÖGM, 2019.

UNHCR'a göre mültecilerin dünya genelinde ilkokulda ortalama okullaşma oranı %61 civarındadır. Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin okul çağındaki nüfusunun okullaşma oranı ise %61,69'dur. İlkokulda tablo olumlu olmasına rağmen, ortaokul ve lisede ve özellikle üniversite çağındaki okullaşma oranında düşüş görülmektedir. Okullaşma oranlarındaki düşüş 10 yaştan itibaren gerçekleşmeye başlamaktadır ve bu da maddi imkânsızlıklar sebebiyle çalışmak durumunda kalan ve eğitime erişemeyen çocukların odağa alınması gerektiğini göstermektedir.

Maddi problemler dışında, okullulaşmanın önündeki bir diğer engel olan dil sorunu için ise Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla sağlanan eğitimler önemli farklar yaratabilmektedir. 2014-2018 yılları arasında 6-12 yaş aralığında 33.785, 13-17 yaş aralığında 7.547, yetişkinler düzeyinde ise 224.722 kişi Türkçe eğitimi almıştır (HBÖGM, 2019).

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere, özel yeteneklilere ve ülkemize göçle gelen öğrencilere yönelik hizmetlerin ve ihtiyaç duyulan materyallerin geliştirilip iyileştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Türkiye'nin 1972 yılında imzaladığı Her Türlü Irk Ayrımcılığının Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşmede yer alan, "Taraf Devletler, ırk ayrımcılığına yol açan önyargılarla mücadele etmek ve uluslar, ırksal ve etnik gruplar arasında anlayışı ve dostluğu geliştirmek amacıyla, özellikle eğitim, öğretim, kültür ve enformasyon alanlarında hemen etkili tedbirler almayı taahhüt ederler." şeklindeki maddeyle ülkemiz, eğitimde sosyal adalet için önemli bir kavram olan etnik ve ırksal ayrımcılığı önleme konusunda önemli bir sözleşmeye imza atmıştır.

Gershon (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretimin yapıldığı sosyo-kültürel alandan kendini soyutlayarak güçlü bir öğretmen olmanın imkansız olduğu ve sosyo-kültürel norm ve değerlere dikkat etmeden yapılan liderliğin, liderlik değil başka bir yönetim becerisi olduğu belirtilmiştir. Yani öğretmen liderliği sosyal adaletin eyleme geçmiş halidir (Gershon, 2012: 139). Çalışmada buraya kadar verilen bilgiler sosyal adaleti açıklamaya yöneliktir. Buradan sonraki kısımda ise liderlik kavramı ele

alınmaktadır. Sosyal adaletin sağlanmasında liderlerin üstlendiği rollerin açıklanmasının öncesinde liderlik kavramı hakkında detaylı bilgiler verilmektedir.

2.2. LİDERLİK

Liderliğin ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsan tek başına istek ve ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanacağı için, bireyler gruplar halinde yaşamaya ihtiyaç duyarlar. İnsanlar arzu, ihtiyaç ve isteklerini grup içerisinde karşılarlar ve amaçlarını gerçekleştirmeleri için aralarında iş bölümü ve işbirliği yapmaları gerekmektedir. Grup içerisinde bireyler bu işbirliğini sağlayacak, grubun davranış ve normlarını belirleyecek onları keyifle çalışmaları için yönlendirecek kişilere ihtiyaç duyarlar (Ceylan, 1997). Bu noktada ihtiyaç duyulan şey bir liderin varlığıdır. Dolayısıyla insan topluluğunun olduğu her yerde liderler vardır.

Liderlik kelimesi İngilizce to lead "önderlik etmek, önden gitmek, yol göstermek" fiilinden türetilmiştir. Türkçeye önder, öncü, lider gibi anlamlarla çevrilmiş, literatürde daha çok lider ifadesi kullanılmıştır.

Liderlik kavramının zamanla içerik ve anlam bakımından değişime uğradığı görülmektedir. Bunun temel sebebi olarak günümüzde bilgi, teknoloji ve ekonomik gelişmelerin hızla artması ve toplumun yapısında farklılaşmalara neden olması gösterilebilir. Buna bağlı olarak da meydana gelen örgüt yapılarındaki değişme ve gelişmeler, liderlik tanımının da değişmesine yol açmıştır.

Liderlik, sosyal bilimlerde çok sayıda araştırmaya konu edilmiştir ve popülaritesi gün geçtikçe artmıştır. Liderliğin birden fazla tanımı bulunmaktadır ve toplumdaki değişimlerle birlikte her geçen gün literatüre yeni bir liderlik tanımı eklenmektedir. Çok sayıda tanımı yapılmış olmasına karşın liderliğin nesnel bir tanımı elde edilememiştir.

Literatürde yer alan liderlik tanımlarından bazıları şunlardır:

- Liderlik, etkileşimli, ilişkili bir şekilde düzenlemeler yapabilmeye yönelik örgütsel bir davranış özelliğidir (Smylie, 1995: 556; Harris, 2005: 201).

- Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 1991).

- Liderlik, belirli durum ve şartlar altında hedeflere ulaşmak için belirlenmiş bir takım değerleri izleyicilerine benimsetmek sureti ile onların davranış ve eylemlerini etkileme sanatıdır (Özkalp ve Kırel, 2010).

- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985: 56).

- Sullivian ve Harper (1997)'a göre liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden akılcı ve doğru planlanmış eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.

- Zaleznik'e (1997: 267) göre liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır.

Liderlikle ilgili yapılan bu tanımlardan yola çıkarak, liderliğin belirli bir amaç doğrultusunda insanları motive edebilme, onları harekete geçirebilme ve bir sinerji oluşturmak suretiyle, akılcı, planlı ve analitik düşünceyi benimseterek güven ortamı içinde başarıya doğru adım adım ilerleme ve ortak amaçların gerçekleştirilmesi süreci olduğu söylenebilir. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır (Çelik, 2013: 1). Can (2006: 349), liderliğin kimi zaman bir kişilik özelliğine, kimi zaman bir davranış türüne kimi zaman da bir makamın niteliğine göre açıklandığını vurgular. Yapılan eyleme ve yapanın konumuna göre eğitimsel liderlik, öğretim liderliği, yönetim liderliği, öğretmen liderliği gibi farklı liderlik teorileri ve rollerinden bahsedilebilir (Can, 2006: 349-363).

2.2.1. Liderlik Kuramları

Liderlik yaklaşımları incelendiğinde tarihsel olarak geçtikleri aşamalar şu şekildedir. İlk olarak özellik kuramları lider olabilmek için sahip olunması gereken kişisel özellikleri tanımlamış ve kimlerin lider olabileceğiyle ilgilenmiştir. Özellikler kuramına göre lider olunmaz, lider doğulur. Daha sonraki görüşler liderliğin doğuştan gelmediğini sonradan öğrenilebileceğini ileri sürmüştür. Özellikle davranış kuramı, lider olabilmek için sergilenmesi gereken davranışları tanımlayarak kişilerin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunmuştur. Ancak bu görüş de liderlerin içinde bulundukları koşulları ihmal ettiği için eleştirilmiş ve liderliğin örgütün ve çevrenin şartlarından etkilendiğini, her liderin her ortamda başarılı olamayacağını ileri sürmüştür. Örgütlerin insani boyutuna önem veren insan sermayesi yaklaşımlarının etkisiyle modern liderlik kuramları ortaya çıkmıştır (Bozkuş ve Gündüz, 2016: 405).

2.2.2. Çağdaş Liderlik Kuramları

Son zamanlarda yapılan çalışmalarda literatürde bulunan mevcut liderlik tanımlarında eksik boyutlar olduğu görülmüştür. Özellikle insani boyutun göz önünde bulundurulmaması dolayısıyla, modern liderlik kuramları lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin öneminin vurgulanmasına dikkat çekmiştir. Çağdaş liderlik kuramları çerçevesinde; transformasyonel (dönüşümcü) liderlik, transaksiyonel (etkileşimci) liderlik, dağıtımcı (paylaşımcı) liderlik, etik (moral) liderlik, vizyoner liderlik, hizmetkar liderlik ve öğretimsel liderlik gibi farklı liderlik türlerinden bahsedilebilir.

Transformasyonel (dönüşümcü) liderlik teorisinde lider, izleyenlerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değerlerini değiştiren, örgütünü üstün başarılara ulaştırmak amacıyla değişim ve yenilik faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 1995). Dönüşümcü lider örgüt üyelerine vizyonun açık bir resmini çizerek, değişime önderlik ederek ve söz konusu değişim boyunca da örgüt üyelerinin direnç göstermelerine karşı ikna yetisini kullanarak yaşanabilecek problemlere çözümler geliştirilmesinde onlara destek olur (Özalp, 2000: 207).

Eğitimde dönüşümcü liderliğe olan yönelim, okul yönetiminde ihtiyaç duyulan yönetsel davranışların ve liderlik davranışlarının, diğer iş görenlere de benimsetilmesi gerekliliği düşüncesiyle liderlik konusunda öğretmenleri merkeze almayı öngörmüştür (Begley ve Cousins, 1994, Akt: Beycioğlu, 2009).

Çelik'e (2013: 141) göre dönüşümcü liderler, düşünen, sorgulayan ve risk alan kişilerdir ve aynı zamanda insanlara belli düşünceleri aşılayacak davranışlarda bulunurlar. Dönüşümcü liderler geleneksel bürokrasiye rağmen girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir ortam hazırlarlar ve enerji düzeyleri her zaman yüksektir. Dönüşümcü liderler, insanların belli kurallara uyum sağlayabilmeleri için ikna kabiliyetlerini kullanırlar ve gelişim süreçleri dahilinde saygı ve bağlılık düzeylerinin yüksek olmasını teşvik ederler ve kendilerini izleyenlere karşı dikkatli ve ilgilidirler (Norris vd., 1996: 145). Dönüşümcü liderlik, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi çok geniş bir yelpazeyi içine alan ortak değerlerle yakından ilgilidir.

Transaksiyonel (etkileşimci) liderlikte, McCleskey'e (2014) göre temelde var olan durum, bir amaca ulaşmak için lider ve izleyiciler arasında bir alışveriş ilişkisinin olmasıdır. Bu ilişkide izleyenlerin ortak kararlara ulaşmaları konusunda bir pazarlık söz konusudur. Lider, amaca ulaşmak için izleyenleri ödüllendirerek daha yüksek performans göstermelerini sağlamayı hedeflerken, izleyenler, beklenen başarıyı gösteremediği durumlarda bir ceza ile karşı karşıya kalacağını bilir (Bektaş, 2016: 43).

Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik kavramları birbirleriyle kıyaslandığı zaman birbirinden çok farklı ve biri diğerinin karşısında olan yaklaşımlar olmadıkları görülmektedir. Ayrıca başarılı liderlerin her iki yaklaşımı da benimsediği ve uyguladığı görülmektedir. Bir diğer değişle, bir lider hem etkileşimci, hem de dönüşümcü liderlik özelliklerini bünyesinde toplayarak gerektiği durumda ve yerde bu özellikleri uygulayarak başarılı bir liderlik sergileyebilir (Bektaş, 2016: 43-53).

Dağıtımcı (paylaşımcı) liderlik, Harris ve Muijs (2005) tarafından, gücün yeniden dağıtılması ve yetkilerin yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Liderlik yaklaşımları, tek liderin izleyenleri etkileme sürecini ön planda tutarken, dağıtımcı liderlik tek liderin varlığına karşı çıkmış, özellikle eğitim örgütlerinin tek bireyin liderliğiyle baş edilemeyecek kadar karmaşık yapıda olduğunu, dolayısıyla sorumluluğun paylaşılması gerektiğini savunmuştur. Alanyazın incelendiğinde

özellikle Spillane, Gronn ve Elmore'un dağıtımcı liderlik üzerine çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu üç araştırmacının tanımlarına göre dağıtımcı liderlik, öğretimi iyileştirme sürecinde öğretmenlere rehberlik eden, onları yönlendiren ve onlarla birlikte çalışan bireylerin etkileşimlerinin sonucunda ortaya çıkan uzmanlıklarına, bilgi ve katkılarına dayanmaktadır (Davis, 2009).

Etik (moral) liderliğin kurucusu olan Bili Grace 4 V modelini geliştirmiştir. Bu modelin temel boyutlarını; değerler (values), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) oluşturmaktadır (Havel, 1993 Akt: Çelik, 2013: 95). Brown ve diğerlerine (2005) göre etik lider olmak, birliği sağlamayı, sadık ve dürüst olmayı, diğerleri ile ilgilenmeyi ve rol model olmayı gerektirir. Bandura'ya (1986) göre etik liderler, sözüne güvenilir, ilgi çekici kişilerdir, değerleri ve davranışları toplum tarafından imrenerek takip edilir, ileri düzeyde açık etik standartları örgüt çalışanları için belirlemiştir, gerektiğinde izleyenlerini bu standartlara göre ödüllendirebilir ya da cezalandırabilir. Birey ya da örgütler açısından genel olarak değerlendirildiğinde, etik liderliğin, demokrasinin işlemesi adına en uygun liderlik tarzı olduğu söylenebilir (Tekinay)

Etik liderlik; iyiliği yaymaya çalışma, başkalarının kişisel özelliklerine saygı gösterme, dürüstlük, güvenirlilik, inanılırlık, samimiyet, kişilerarası iletişim becerileri, demokratik karar alma ve katılımı destekleme, anlayışlı ve kibar olma gibi becerilerin aynı bedende toplanması olarak tanımlanabilir. Etik liderlik, liderin etik değerlere sahip olması ve davranışlarını bu etik değerler çerçevesinde düzenlemesidir (Cuilla, 1998).

Senge (1996: 165) vizyonu arzulanan geleceğin resmi olarak tanımlamıştır ve Çelik'e (2013: 163) göre de etkili liderler vizyon sahibi olmalıdır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim süreçlerinde, örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe ulaştırmayı hedefleyen ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak değerlendirilmektedir (Çelik, 2013: 164). Genel olarak değerlendirildiğinde, vizyon sahibi liderlerin temel özellikleri, muhakeme ve analiz yapabilme, etkili stratejik düşünebilme becerisi, ihtimallerin farkında olmak ve zamanı yapılandırabilmek, içgüdülü, sezgili, dürüst ve adaletli olmak, zaman yönetimini çok iyi yaparak hızlı çalışmak, hırslı mücadeleci ve yenilikçi olmak, fikir yürütebilmek ve sentez

yeteneğine sahip olmak, sürekli öğrenme eğilimi içerisinde olmak, olayları diğerlerinden farklı ve çok yönlü algılamak, iyi bir iletişim kurma becerisine sahip olmak, özgüven sahibi olmak ve kendini sürekli geliştirmek, başarısızlıktan asla korkmamak ve riskleri göze alabilmek; değişimden korkmamak, her değişim fırsatını bir öğrenme aracı olarak görmek ve son olarak da tüm bunları yaparken mütevazı olmak şeklinde sıralanmıştır. Bu özelliklere elbette eklemeler yapılabilir (Bulut ve Uygun, 2010: 29-47). Vizyoner liderlik rollerini Çelik (2013:173-175), yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak olarak ele almıştır.

Hizmetkâr lider kavramı Greenleaf (1977) tarafından, kendini diğer insanların yerine koyabilen, onları dinleyen, duygusal olarak anlayan ve destekleyen alışılmadık bir güce ve kaynağa sahip kişi olarak tanımlamıştır. Hizmetkâr lideri, Buchen (1998: 125) ise diğer insanlarla karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kurabilen, onların geleceklerini düşünen kişi olarak; Laub (1999), diğer insanlara değer veren, onların gelişimine katkı sağlayan, otoriter olmayan bir lider olarak; Russell (2001: 4856) ise, vizyon sahibi olan, diğer insanlara güven veren, hizmet sunan, onları güçlendiren kişi olarak nitelendirmiştir (Irvıng ve McIntosh, 2010: 1-16). Senge (1996) hizmetkâr liderleri, benliklerini olumlu bir şekilde dengelemeye çalışarak diğer insanlara yol gösteren ve onları yönlendirecek güce sahip olan liderler olarak ifade etmiştir (Drury, 2004). Spears'a göre hizmetkâr lider, bütüncül bir yaklaşımla diğer insanlara hizmet veren, onları çalışmaya isteklendiren, örgütte toplu halde karar verme gücü oluşturan kişidir. Hizmetkâr liderlik yaklaşımının özünde toplumda pozitif yönde bir değişim yaratabilecek potansiyele sahip, vizyon sahibi kişiler yer alır (Spears, 2004). Bu noktada hizmetkâr liderlerin bütüncül bir dünya görüşüne sahip oldukları, örgütte amaca ulaşma yolunda çalışanlara odaklanarak onların gelişimlerine katkıda bulunmak için onlara sürekli ilham verdikleri görülmektedir.

Patterson'un modeline göre hizmetkâr liderlik boyutları, ahlaki sevgi sahibi olma, alçakgönüllük, fedakârlık, vizyon sahibi olma, güven, çalışanları güçlendirme, hizmet etme, dinleme, empati, iyileştirme, farkında olma, ikna kabiliyeti, kavramsallaştırma, öngörü sahibi olma, hizmet odaklılık, insanların gelişmesi ve büyümesine bağlılık ve topluluk inşa etme olarak açıklanabilir (Waddell, 2006).

Öğretimsel liderlik, var olan liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak kavramlaştırılan bir liderlik şeklidir (Kış, 2013). Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirir (Moorthy, 1992: 8-11). Öğretimsel liderlik, okulu, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini de ifade etmektedir (Çelik, 2013: 40). Şişman (2004) ise öğretimsel liderliği; yapılacak işlerin sadece teknik yönünü bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde işbirliği içinde çalışılabileceğini de bilmek; hem okulla ilgili tüm yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları gibi konulara, hem de öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konulara hakim olmak olarak tanımlamıştır. Öğretimsel liderler ise; okulda ve çevresinde davranışları ve değerleri arasında denge kuran, kişilerarası ilişkilerde uyumlu, demokrasiyi benimseyen, güçlendirme ve süreklilik amaçlı kontrol etmeyi, etkileyerek yönlendirmeyi, statüyü sürdürmek yerine risk alarak değişmeyi, durağanlık yerine yenileşmeyi destekleyen kişilerdir (Gündüz ve Balyer, 2012: 237-253).

2.2.3. Öğretmen Liderliği

Öğretmenler çeşitli liderlik rolleri üstlenmelerini gerektiren farklı etkinliklerle meşgul oldukları için alan yazında öğretmen liderliğine ilişkin çeşitli tanımlar yer almaktadır. Can (2009), öğretmen liderliğini, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliği olarak tanımlamıştır. York-Barr ve Duke (2004: 255), öğretmen liderliğini, öğretmenlerin bireysel olarak ya da işbirliği yoluyla, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artırmak için eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek üzere meslektaşlarını, yöneticilerini ve okuldaki diğer bireyleri etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Öğretmen liderliği, kişinin kendi sınıfının ötesinde katkı sağlama sorumluluğu ve yeteneğidir (Fullan ve Hargreaves, 1996). Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla yüksek düzeyde kaliteli ve olumlu ilişkiler kurma, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etme, uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşma gibi aktif, vizyoner bir öğretmen olmayı ifade eder (Harris, 2005: 201-219). Bursalıoğlu (1979) ise, öğretmen liderden beklenen

liderlik davranışlarını, öğretmenin bilgisi, kişiliği, çevreye uyum sağlayabilmesi, çevre kalkınmasına katkı sunabilmesi, halkla ilişkiler kurabilmesi gibi bireysel özellikler ile ilgili kavramlarla ifade etmiştir. Bu tanımlara göre öğretmen liderliği, eğitimde gözlenen değişimleri okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirebilme ve hatta ötesine taşıyabilme, değişimleri takip ederek gelişime açık olma, edindiği bilgileri meslektaşlarıyla paylaşarak onların gelişimlerine destek olma, öğrencilerin aktif olarak öğrenmesini sağlama ve öğrencilerin liderlik özellikleri geliştirme sürecini teşvik etme becerilerinin tümü olarak tanımlanabilir.

Öğretmen liderliğinin ortaya çıkış nedenlerinden birincisi, öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilmek ve okulu daha etkili bir biçimde yönetmek için okuldaki insan kaynağından en üst düzeyde faydalanabilmektir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013: 175-215). Öğretmen liderliğinin ortaya çıkışında etkili olan bir diğer sebep, okuldaki insan kapasitesinin geliştirilmesidir. Bu durumun temel nedeni, öğretimin ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesinin, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yaptıkları işe olan bağlılıklarıyla doğrudan ilişkili olmasıdır (Newmann ve Wehlage, 1995). Katzenmeyer ve Moller (2009), öğretmen liderliğini ortaya çıkaran en önemli faktörlerden biri olarak, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin üst düzeye çıkarılmasında oldukça önemli bir rol oynayan öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin etkili bir biçimde sağlanması düşüncesini öne sürmektedir.

Harris (2002: 22), lider öğretmenlerin belirgin rolleri olduğunu ileri sürerek bu rolleri öğrencilerin akademik başarısını artırmak, okul gelişimine katkı sağlamak, meslektaşlarını etkilemek ve onlara yardımcı olmak, okulu öğrenen bir örgüt haline getirmek ve okuldaki tüm iş görenlerle açık bir iletişime sahip olmak şeklinde sıralamıştır. Harris ve Muijs (2003), lider öğretmenlerin sergiledikleri rolleri; öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, okul ile ilgili alınan karar süreçlerine etkin katılım sağlamak, sorgulayıcı bir okul kültürü oluşturmak için çaba sarf etmek ve meslektaşlarını öğretim süreçlerini daha etkili hale getirme amacıyla etkilemek olarak sıralamıştır.

York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan çalışmaları ve Taylor ve diğerleri (2011) gibi öğretmen liderliğinin tanımını yapan araştırmaları inceleyen Campbell ve Wenner (2017), öğretmen liderliğini açıklayan beş genel temadan bahsetmektedir.

Bunlar (1) öğretmen liderliği sınıf duvarlarının ötesine ulaşır, (2) öğretmen liderler okullarında profesyonel öğrenmeyi desteklemelidir, (3) öğretmen liderler, bir noktada politika belirleme ve/veya karar almaya dahil olmalıdır, (4) öğretmen liderliğin nihai amacı öğrenci başarısını ve öğrenmeyi geliştirmektir, (5) lider öğretmen tüm okulun değişimi ve gelişimi için çalışır.

Can (2009), sınıfta ve okulda öğretmen liderliği davranışlarını: (1) Öğretmenlik mesleğini sevmek, (2) Mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak, (3) Öğrencilerle iletişim kurabilmek, (4) Öğrencileri severek onları derse güdelemek, (5) Sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek, (6) Adil ve güvenilir olmak, (7) Öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek, (8) Sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek, (9) Eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak, (10) Kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak, (11) İyi bir model olmak, (12) Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek, (13) Okul projelerinde görevler üstlenmek, (14) Okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek olmak şeklinde sıralamıştır.

Murphy (2005), öğretmenlerin liderlik rollerinden en önemlilerinin öğretim sürecinin daha etkili bir hale getirilmesi ve diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olduğunu ifade etmiştir. Dimock ve Mc Gree (1995), liderliği etkinleştirecek öğretmen rollerine ilişkin bazı becerileri; açık bir vizyonu teşvik etmek, değişime önayak olmak, engeller karşısında direnmek, eylem ve süreçlerde sabırlı olmak, kurum içinde takım ruhu oluşturmak, diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak, program başarılarını fark etmek ve kutlamak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak, toplum ve aile desteği sağlamak şeklinde sıralamıştır.

Araştırmalar lider öğretmen ile öğretmen liderliği kavramını birbirinden ayırmıştır. Bazı araştırmacılar öğretmen liderliğini bir dizi davranış ya da eylem olarak ele almıştır. Öğretmen liderliğinin 'ne' olduğunu, ilişki kurmak, diğer öğretmenler için bir kaynak görevi üstlenmek, okul performansı için sorumluluk almak, eğitimle ilgili gelişmeleri etkilemek için uzmanlık kullanmak, işbirlikçi bir çalışma ortamı oluşturmak ve karar alıcılardan biri olmak gibi rollerle açıklamışlardır açıklamışlardır (Camburn, 2009; IEL, 2008; Muijs ve Harris, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Diğer araştırmacılar, öğretmen liderlerin özelliklerini öğretmen liderin 'kim' olduğunu

vurgulayarak ve uygulayıcıların bunu ‘neden’ lider öğretmen olarak nitelendirdiklerini açıklayarak tanımlamıştır (Barth, 2001; Crowther vd., 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2009; Sherrill, 1999). Ancak diğer çalışmalar öğretmen liderliğini yetenekler ya da kişisel özellikler gibi nitelikler olarak ele alarak; yeteneklilik, çalışkanlık, motivasyonu yüksek olmak, işbirlikçilik ve coşkulu olmak olarak tasvir etmiştir. (Camburn, 2009; Curtis, 2013; Danielson, 2007; LeBlanc ve Shelton, 1997; York-Barr ve Duke, 2004).

Sosyal adalet ve liderliğin kavramsal çerçevesinin incelenmesinin ardından sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasında liderlerin rolünün açıklanması gerekir. Çalışmanın konusu gereğince öğretmenlerin sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasındaki liderlik rolleri araştırılmaktadır.

2.3. SOSYAL ADALET VE EŞİTLİĞİN SAĞLANMASINDA ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ

Bir toplumda sosyal adalet anlayışının egemen kılınması için en etkili yol eğitimdir. Bunun için öğretmenlerin sosyal adaletin ve eşitliğin sağlanmasında öncü olmaları beklenmektedir. Çünkü toplumun bireylerine adaletli olmanın sürdürülebilir bir şekilde öğretilmesi, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Çakır, 2017: 560). Öğretmenlerin bu noktada farklı özelliklere ve imkanlara sahip olan çocukların birlikte yaşamasına zemin oluşturacak şekilde girişimlerde bulunması beklenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı sorunlarının bilincinde olması ve bu sorunların çözümü için çaba göstermesi, sosyal adaletin ve eşitliğin sağlanmasına katkı sağlayacaktır.

Sosyal adalet, toplum üyelerinin her birinin eşit haklara sahip olmasını, nimet ve külfetlerin toplumun tüm üyelerine eşit bir şekilde dağıtılmasını gerektirir (Köse ve Yasa, 2016: 812). Eğitim yönetimi literatüründe, okullarda sosyal adaletin sağlanması okul yöneticilerinin görevleri ve sorumlulukları arasında değerlendirilmektedir. Rorrer’a (2003) göre, adaletin sağlanmasında sorumluluğu büyük kısmı okul yöneticisine aittir çünkü politikaların hayata geçirilmesi okul yöneticilerinin

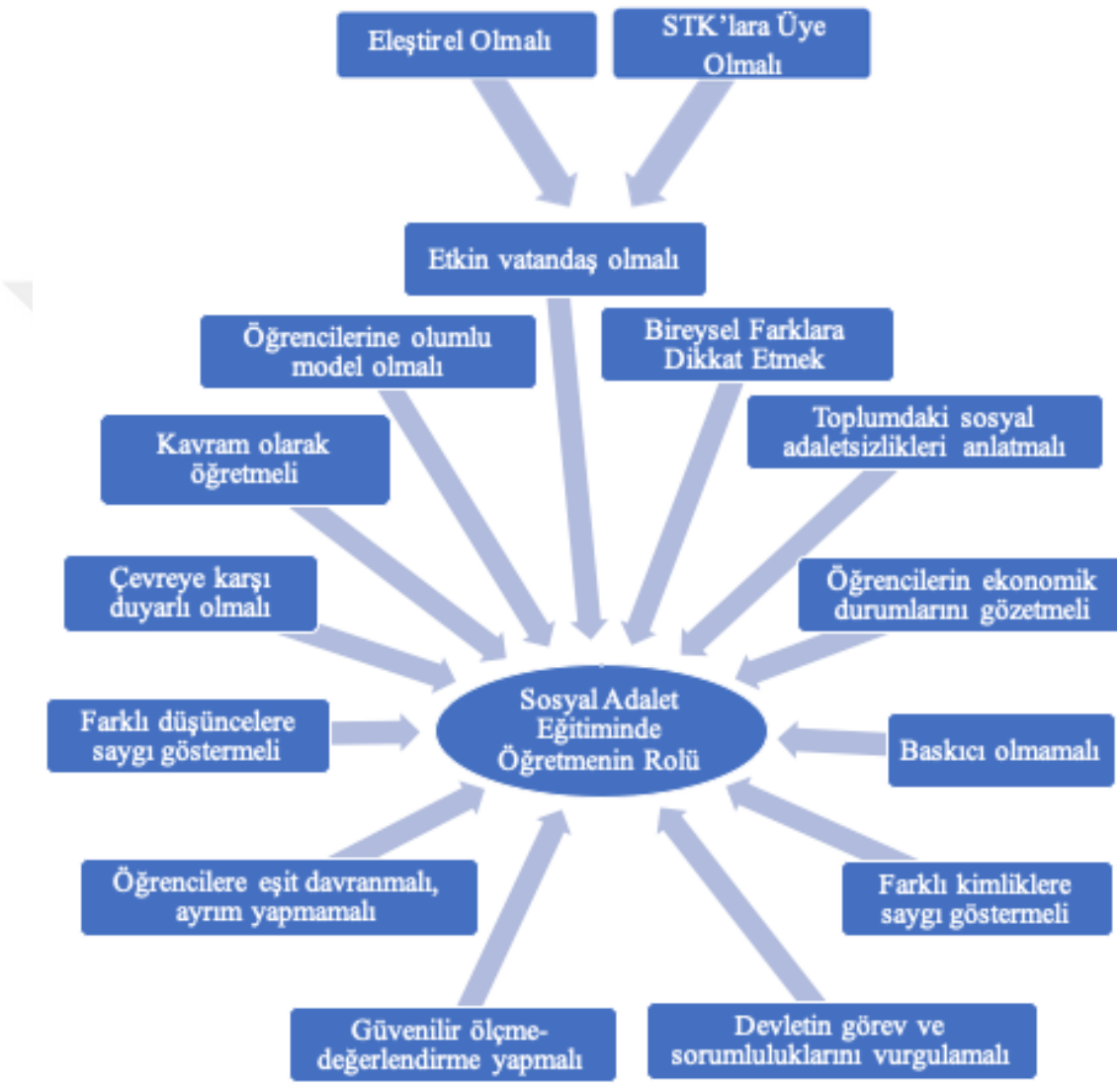
sorumluluğundadır. Okul yöneticileri, politikaların amaçları ve çıktıları arasında köprü görevi yaparak kritik bir rol üstlenmektedir (Akt. Polat, 2007).

Turhan (2010: 668), okulda sosyal adaleti sağlamada müdürlerin liderliğinde öğretmenlerin de önemli roller üstlendiğini belirtmiştir. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal duyarlılıklarının yüksek olmasına rağmen eşitlik duygularının ve sosyal sorumluluk üstlenebilme yeteneklerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu yüzden Turhan (2010: 668-673), okullarda sosyal adaletin sağlanmasında öğretmenlerin göz ardı edilmemesi gereken önemli bir faktör olduğunu vurgulayarak aday öğretmenlerin staj programlarına sosyal adalete ilişkin eğitimlerin eklenmesi gerekliliğinden bahsetmiştir.

Scanlan'a (2007: 1) göre, eğitim liderlerinin genelde bütün öğrencilere, özelde ise özellikle de dezavantajlı konumda olan öğrencilere etkili bir hizmet sunmaları gerekir. Eğitim liderleri, dezavantajlı öğrenciler için etkili bir eğitim hizmeti sunabilmek adına okul çevresini oluşturan bağışçılar, destekçiler, iş çevreleri, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile güçlü ilişkiler kurmalıdır (Tomul, 2009: 126-137).

Eğitimde sosyal adalet sağlanmasında öğretmenler sürecin merkezinde yer almaktadır. Sosyal adalet eğitiminde öğretmenlerin üstlendikleri roller aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1: Sosyal Adalet Eğitiminde Öğretmenin Rolü



Kaynak: Bursa, 2015.

Şekil 1'de yer alan bilgilere göre öğretmenler sosyal adaletin sağlanması adına; çevreye duyarlı olma, devletin görev ve sorumluluklarını vurgulama, farklı kimliklere saygı gösterme, öğrencilerin ekonomik durumlarını gözetme, toplumdaki sosyal adaletsizlik alanlarını anlatma, öğrencilere rol model olma, öğrenciler arasında ayrım

yapmama, baskıcı olmama, bireysel farklılıkları dikkate alma gibi roller üstlenmektedir.

Eğitim hizmetini doğrudan öğrencilere sunan bireyler olarak öğretmenlerin okullarda özellikle sosyal adaletin gerçekleştirilmesinde önemli bir görev üstlendikleri söylenebilir. Öğretmenler, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasından sorumlu olmayıp aynı zamanda öğrencilerin sosyal olarak da daha eşit, adaletli ve demokratik bir toplumda yaşamaları ve böyle bir toplumu oluşturmalarını sağlama konusunda da sorumluluğu üstlenmelidirler (Furman ve Shields, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyal adalet sağlanmasındaki rolleri gereğince öncelikle öğrencilerini iyi tanımaları beklenmektedir. Öğretmenler, öğrencileri yalnızca derslerdeki performansları ve okul içindeki davranışları ile sınırlı olacak şekilde değil, gündelik hayatlarındaki durumuna göre tanımak durumundadır. Ancak böyle bir durumda sosyal adalet sağlanmasına etkili bir biçimde katkı sağlanması mümkün olacaktır. Bu sayede eğitim süreçlerinden başlayarak toplumdaki tüm alanlarda sosyal adalet yayılacaktır. Öğretmenlerin sosyal adaletin sağlanmasında öncü rolleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim hizmetinden adaletli bir şekilde faydalanmasını sağlamanın yanı sıra onların sosyal ve kültürel yapılarını benimseyerek demokratik bir ortamda yetişmelerini de sağlamalıdırlar (Karacan vd., 2015: 54-68).

Sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması, bireyler ve grupların ötesinde tüm toplumu ilgilendirmekle birlikte toplumdaki bazı meslek grupları bu süreçte öne çıkmaktadır. Öğretmenlik de öne çıkan mesleklerin başında gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde insanların eşit ve hür doğdukları vurgulandıktan sonra bireylerin eşit olduğu haklar sıralanmakta, yaşama, ifade özgürlüğü, sağlık gibi haklarla birlikte eğitim hakkı da öncelikli olarak vurgulanmaktadır (Bozdemir ve Duman, 2020: 1106-1112). Bu durumda öğretmenlerin sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasındaki rollerinin büyük öneme sahip olduğu çıkarımı yapılabilir. Çünkü eğitim alanındaki sosyal adaleti ve eşitliği sağlama girişimleri, pek çok alana göre öncelikli olarak görünmektedir.

Öğretmenlerin sosyal adaletin sağlanmasında üstlendikleri liderlik rolleri, eğitimde sosyal adalet sorunlarının sürdürülebilir bir biçimde çözülmesine katkı

sağlayacak niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal adaletin sağlanmasında üstlendikleri liderlik rolleri, sürecin içindeki diğer taraflar için itici güç olabilmesi yönüyle önemlidir. Lider olarak öğretmenler, sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması için başarıya ulaşmada engel olabilecek sorunlara karşı bilinç oluşturmalı ve çözüm önerileri getirmelidir.

Aksoyalp ve Tutkun'un (2010: 361) 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutlarını ele aldığı makalelerinde 21. yüzyıl öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özelliklerden biri olarak çok kültürlülük ve çoğulculuk anlayışı ileri sürülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı yaşam şekillerine karşı hoşgörülü olma, her bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğunun farkında olma ve buna saygı duyma, ayrımcılığın karşısında net bir duruş sergileme, sorunların çözümünde istekli olma ve çoğunluğun kararlarını kabul etme gibi demokratik tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Demokratik bir toplumun oluşması ve dolayısıyla bireylerin adaletli bir ortamda yaşamını devam ettirebilmesi için öğretmenin sahip olduğu ya da olması gereken özelliklerin önemi vurgulanmıştır.

Adaletsizlik geçmişten bugüne toplumların ortak sorunudur. Tarihin eski dönemlerinden bu yana eğitim, hukuk, sağlık gibi pek çok alanda adaletsizlikler görülmektedir (Demirel ve Akın, 2014: 238). Günümüzde sosyal adaletin ve eşitliğin sağlanması için çaba gösterilirken bu durum dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla öğretmenler, sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasını eğitim alanı ile sınırlı görmemeli, geniş bir bakış açısıyla hareket etmelidir.

2.4. SOSYAL ADALET VE LİDERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Hem liderliğe hem de sosyal adalete duyulan ilgi hem yurtiçinde hem de yurtdışında gün geçtikçe artmış ve bu kavramlar üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak sosyal adalet ve liderliği aynı çalışmada ele alan araştırma sayısı yurtdışında az olmakla birlikte ülkemizde hiç çalışılmamış bir konudur.

2.4.1. Sosyal Adalet ve Liderlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Okullarda sosyal adalet kavramı, yerli literatürde çoğunlukla okul yöneticilerinin rolleri ve görüşleri bakımından incelenmiştir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, (2012) okul müdürleriyle yaptıkları çalışmada, müdürlerin mevzuatta belirtilen sınırların ötesinde daha çok insani ve maddi konulara yönelik roller üstlenen ve sağlıklı bir okul ortamı oluşturabilmek için okul-çevre ilişkisini düzenlemeyi amaçlayan bir görev benimsediklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada yazarlar, okul müdürlerinin 'öğrencinin sosyal gelişiminin sağlanması, bütün öğrencilerin akademik gelişiminin sağlanması, okulun fiziki imkanlarının geliştirilmesi, sivil toplum örgütleriyle işbirliği' gibi rol tanımlarını, müdürlerin sosyal adalet rolleri ile örtüşebilecek rol tanımları olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Turan vd., 2012).

Arar, Beycioglu ve Oplatka (2016), İsrail ve Türkiye'deki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre, İsrail'deki sosyal adalet çalışmalarında okul müdürlerinin yerel eğitim otoriteleri gibi paydaşlardan faydalandığı, fakat Türkiye'deki merkeziyetçi eğitim sisteminin bu konuda kolaylaştırıcı olmadığı ortaya konulmuştur.

İlköğretim okullarında yapılan bir çalışmada Tomul (2009), okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini incelemiş ve sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların daha çok gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan ve engelli öğrenciler için yapıldığını belirtmiştir.

Koçak ve Bostancı (2019) yaptıkları bir araştırmada, dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar ve ilgili sorunların giderilmesinde öğretmenlerin sınıfta sosyal adaleti sağlama çabaları, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların önündeki sınırlılıkları ve okul yönetiminden beklentileri belirlemeye çalışmıştır.

Sosyal adaletin okullardaki yansımasına dair az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Tomul (2009), sosyal adalet uygulamalarının hedef kitlesi ile sosyal desteğin önündeki engellerin neler olduğuna odaklanmıştır. Polat'ın (2007) çalışmasında ise eğitim politikalarının sosyal adalet bakımından ortaya çıkardığı sonuçlar ele alınmıştır. Turhan ve Çelik (2011) araştırmalarında okullarda

sosyal adaletin sağlanmasında yöneticilerin etik liderlik davranışlarının önemli bir belirleyici olduğunu saptamışlardır. Okullarda sosyal adalet uygulamaları ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmış olup sosyal adalet algısının yönetici, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine göre incelenmesine yönelik çalışmaların yanı sıra etik liderliğin sosyal adalet algısıyla olan ilişkisi ve sosyal adalet liderliği kavramları üzerine de çalışmalar yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda öğretmen liderliğine ilginin arttığı görülmektedir. Kaya'nın (2016) öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini kendi görüşlerine göre belirlemek üzere yaptığı bir çalışma bulunmaktadır. Araşkal ve Kılınç (2019) öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi için nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarını belirlemek üzere Aslan, Çalık ve Er (2019) tarafından yapılan bir araştırma literatürde mevcuttur.

Koşar ve diğerleri (2017), 2000 ve 2016 yılları arasında öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların kapsamlı bir analizini yaparak konularını şu şekilde açıklamıştır. Öğretmen liderliği ile örgüt kültürü, örgüt iklimi, okulun liderlik kapasitesinin gelişimi, sınıf yönetimi, örgütsel vatandaşlık ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkilerle birlikte öğretmen liderliğinin gerekliliğinin ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerin ele alınarak incelendiği çalışmalar görülmektedir.

Koşar ve diğerlerine göre öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmalarda son yıllarda görülen artışın önemli bir nedeni konuya ilişkin geliştirilen ölçeklerdir. Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olarak isimlendirilen üç alt boyutta toplam 25 maddeden oluşan, öğretmen liderliğini algı ve beklenti açısından değerlendiren 'Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin önemli bir yeri bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği tarihten sonra gerçekleştirilen araştırmaların birçoğunda veri toplama aracı olarak bu ölçeğin tercih edildiği gözlemlenmiştir (Koşar vd., 2017).

Alanyazında sosyal adalet, liderlik ve öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar olmasına rağmen sosyal adalet ve öğretmenlerin liderlik rollerini konu edinen araştırmalar bulunmamaktadır.

2.4.2. Sosyal Adalet Ve Liderlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalarda lider öğretmenliğin son zamanlarda daha fazla dikkat çekmeye başladığı dile getirilmektedir. Örneğin, ABD'de birçok eyalet öğretmen liderliği yeterlik belgesi/ehliyeti (credential) getirmiştir ve öğretmenlerin liderlik hazırlığı yapacağı öğretmen ve yönetici hazırlama programlarında rol alan üniversitelerin ve diğer aktörlerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Smylie ve Eckert, 2017). Ayrıca, yükseköğrenim programları, sertifikalar ve öğretmen liderliği destekleri de artış göstermektedir (Campbell ve Wenner, 2017). Campbell ve Wenner, York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan çalışmaları ve Taylor, Goeke, Klein, Onore, and Geist (2011) gibi öğretmen liderliğinin tanımını yapan araştırmaları inceleyerek öğretmen liderliğini açıklayan beş genel temadan söz etmiştir.

Hatfield, Salmon ve Rapson (2011), sosyal adalet konusunda yaptıkları araştırmada sosyal adalet konusundaki endişelerin yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dile getirilmeye başladığını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, literatürde liderliğin sosyal yönüne dair çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren ivme kazandığı görülmektedir. Son yıllarda eğitim yönetimi bağlamında okullarda sosyal adalet ve liderlik ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaya başlanmış ve alanda önemli dergiler (Örneğin Education Administration Quarterly ve Journal of Educational Administration) ve araştırmacılar bu konuya daha çok önem vermeye başlamıştır (Bozkurt, 2018).

Yurtdışında sosyal adalet ile ilgili olarak; okul liderlerine sosyal adalet eğitimi verilmesi (McCabe ve McCarthy, 2005), sosyal adalet için dönüşümcü müfredat hazırlama (Carpenter, 2012), eğitim liderlerinde (Theoharis, 2007) ve lider hazırlama programlarında (Hernandez ve McKenzie, 2010) sosyal adalete direnç gösterme ve sosyal adalet için söyleşimsel (dialogic) liderlik (Shields, 2004) sosyal adalet savunucularının karşılaştıkları sıkıntılar ve bu sıkıntılara nasıl direnç gösterdikleri (Theoharis, 2007), sosyal adalet konusunda liselerde karşılan zorluklar (Jean-Marie, 2008) üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Ayrıca aday öğretmenlerin eğitim programları kapsamında sosyal adalet algıları, okul ve sosyal adalet bağlamında alternatif eğitim programları, ırkçılık ve cinsiyetçiliğe karşı sosyal adalet liderliği, sosyal adalet ve eşitlik aracı olarak kamu okulları üzerine araştırmalar yapılmış, sosyal adalet ikilemleri üzerinden çok boyutlu sosyal adalet liderliği çerçevesi (Sarid, 2019) oluşturmaya çalışılmıştır.

Mundorf ve diğerleri (2019), Wenner ve Campbell (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderliği ile sosyal adalet ve eşitlik konularının birlikte ele alınmadığı eleştirisi üzerine, okullarında ve sınıflarında sosyal adaleti sağlamak üzere girişimlerde bulunan öğretmenlerin tecrübelerini ele almış ve dört farklı portre üzerinden incelemişlerdir.

Sosyal adalet liderliğini tanımlamaya yönelik yapılan çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesini açıklandığı (Brooks vd., 2007), okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ortaya koymaya yönelik (Ruich, 2013), demokratik toplum ve sosyal adaleti bağdaştırmaya yönelik liderlik ilkeleri (Wasonga, 2009) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Sosyal adalet liderinin sahip olması gereken özellikler konusunda yapılan araştırmalar ve öne çıkan liderlik özellikleri aşağıdaki tablo üzerinde derlenmiştir.

Tablo 8: Sosyal Adalet Liderliği Özellikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Sosyal Adalet Liderliği Özelliği	Yazarlar
• Eleştirel bilince sahip	Aleman, 2009; Berkovich, 2014; Brooks & Miles, 2008; Brooks, Jean-Marie, Normore, 2006; Brown, 2004; Jean-Marie, 2008; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Capper, Theoharis & Sebastian, 2006; Çevlik, 2015; DeMatthews, 2014; Dematthews ve Mawhinney, 2014; Furman, 2012; Foster, 1986; Özdemir&Kütküt, 2015; Özdemir, 2017; Wang, 2016

Tablo 8 (Devam): Sosyal Adalet Liderliği Özellikleri Hakkında Yapılan Araştırmalar

Sosyal Adalet Liderliği Özelliği	Yazarlar
• Değişim için aktivist bir şekilde hareket eden (dönüşümsel)	Aleman, 2009; Brooks & Miles, 2008; Brooks, vd., 2007; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Çevlik, 2015; Fraser, 2012; Furman, 2012; Brown, 2004; McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, Gonzâlez, Cambron-McCabe & Scheurich, 2008; Normore, 2006; Theoharis, 2007; Wang, 2016.
• Farklılıklar ve ötekileştirme konusunda farkındalığa sahip	Aleman, 2009; Arar, 2015; Berkovich, 2014; Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Brooks & Miles, 2008; Çevlik, 2015; Normore, 2006; Özdemir &Kütküt, 2015; Özdemir, 2017; Theoharis, 2007
• Kapsayıcı, demokratik ve aidiyet hissi olan bir kültür oluşturan	Aleman, 2009; Berkovich, 2014; Çevlik, 2015; Fraser, 2012; Furman, 2012; Kondakçı, 2016; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir, 2017; Ryan, 2006; Slater, vd. 2014; Theoharis, 2009; Wang, 2016
• Eşitliğe odaklanan	Arar, 2015; DeMatthews, 2014; Fraser, 2012; McKenzie vd., 2008; Özdemir, 2017; Wasonga, 2010
• Her öğrencinin başarılı olacağına inanan	Arar, 2015; Berkovich, 2014; Bogotch & Reyes- Guerra, 2014; Kondakçı, vd., 2016; Normore, 2006; Theoharis, 2007
• Yaratıcı ve umut vizyonuna sahip	Aleman, 2009; Kose, 2009; Theoharis, 2009
• Şefkatli, ilgili ve düşünceli, ilişkilere önem veren	Brown, 2004; DeMatthews, 2014; Fraser, 2012; Furman, 2012; Wang, 2016
• Bağlılık duygusu güçlü, adanmış	Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Furman, 2012

Kaynak: Gören, 2019: 32.

Tablo 8’e göre, sosyal adalet liderlerinin; eleştirel bilince sahip olma, dönüşümsel bir yaklaşımla çalışma, farklılıklar ve ötekileştirme konusunda farkındalık sahibi olma, demokratik bir anlayışla hareket etme, aidiyet hissi olan bir kültür meydana getirme, eşitlik odaklı bir şekilde davranmayı ilke edinme, her öğrencinin başarılı olacağı inancına sahip olma, umut verici bir vizyon ortaya koyma, düşüncelere ve ilişkilere önem verme, bağlılık duygusu yüksek olma ve kendisini adama gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne yönelik yöntem açıklanmış ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Sosyal adaletin sağlanmasında öğretmenlerin liderlik rollerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel modelde tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal bilimlerde son yıllarda gittikçe daha çok tercih edilen bir yöntemdir. Nitel araştırma, araştırma problemini bütüncül bir bakış açısıyla yorumlayıcı bir şekilde ele alır. Yıldırım ve Şimşek (2008), 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 tanımlamıştır. Nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yüklediklerini, başka bir ifadeyle olayları nasıl niteliklerini incelemektedir (Dey, 1993). Nitel araştırma, bilgiye tümevarım yöntemiyle ulaşmaya çalışmaktadır. (Özdemir, 2009).

Bu araştırmada, öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalarının neler olduğu incelenirken var olan durum araştırılacağı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun,

çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların belirlendiği nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması "nasıl" ve "neden" sorularını temele alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Nitel araştırmada örneklem seçimi önemli bir basamak olarak görülmektedir. Nitel araştırmalarda bilgi kaynakları, araştırmanın odaklandığı durumu yaşayan ve bu durumu aktarabilecek veya yansıtabilecek olan bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda çalışma grubunun seçimi büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde, kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme tekniği, evreni oluşturan birimlere ya da evren hakkındaki bilgilerin tamamına erişmenin zor olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Patton, 2005). Kartopu örneklemesi yapmak isteyen bir araştırmacı, konu hakkında en çok bilgiye ya da deneyime sahip olduğunu düşündüğü kişi veya durumlardan yola çıkarak görüşebileceği diğer kişilere ve durumlara ulaşabilmek üzere bilgi edinme girişiminde bulunur. Anahtar kişinin ya da durumun açacağı yolda çalışmalarını sürdüren araştırmacı, tavsiye edilen diğer bireylere veya durumlara ulaşarak çalışmasını ilerletir ve zincir içinde birkaç isim tekrar edilmeye başlayınca ya da verilerin sık sık tekrarlandığı gözlemlendiği takdirde bu zincir birleşir ve örneklem tamamlanır (Kothari, 2004).

Bu araştırmanın çalışma grubunu kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, Türkiye'de farklı illerde görev yapmakta olan 13 katılımcı ile görüşülmüş, 12. katılımcıdan sonra verilerin tekrar ettiği görülerek görüşmelere son verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 9'da gösterilmiştir. Katılımcı kodları öğretmen kelimesini temsilen "Ö" harfi ile ve araştırmaya katılım sıralarına göre rakamlarla ifade edilmiştir (Ö1, Ö2 gibi).

Tablo 9: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Branş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem
Ö1	Rehber Öğr.	K	21
Ö2	Coğrafya Öğr.	E	14
Ö3	Rehber Öğr.	E	10
Ö4	Teknoloji Tasarım Öğr.	E	12
Ö5	Sınıf Öğr.	K	21
Ö6	Rehber Öğr.	E	21
Ö7	Görsel Sanatlar Öğr.	E	13
Ö8	Teknik Öğr.	E	17
Ö9	İngilizce Öğr.	E	8
Ö10	Sınıf Öğr.	K	20
Ö11	Sosyal Bilgiler Öğr.	E	17
Ö12	Rehber Öğr.	K	21
Ö13	İngilizce Öğr.	K	12

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nitel araştırmada, görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi olmak üzere yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yöntemi sözlü iletişim aracılığıyla bilgi edinme sürecidir. DeMarrais (2004: 51) görüşmeyi, araştırmacı ve katılımcının araştırma çalışmasına ilişkin soruları merkeze alan bir konuşma gerçekleştirme süreci olarak tanımlar. Glesne (2011) ise görüşmeyi sözcükleri uçuran bir etkileşim olarak tanımlamıştır. Yüz yüze görüşmeler katılımcıların konuya dair düşünceleri hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olma imkanı tanır. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken, ilk olarak alanyazın taramasıyla ve uzman görüşleri alınarak sorular hazırlanmıştır. Daha sonra form

uzman görüşüne sunularak düzenlenmiştir. 2 öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu sayede görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların profillerini belirleyebilmek amacıyla görüşme formuna kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir, ancak gizlilik esasına uyularak bu bilgiler araştırmacıda saklı tutulmuştur. Görüşme formunda katılımcıya yöneltilmek üzere yedi soru belirlenmiştir. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamanın nasıl geliştiği, süreç içerisinde yaşanan sorunlar ile bu sorunlara önerilebilecek çözümler ve katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinde ne tür liderlik özellikleri sergiledikleri gibi sorulara yanıtlar aranarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analizini ve sentezini yaptığı, desenleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenlerin farkına vardığı ve hangi bilgilerin rapora yansıtılacağına karar verdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Diğer bir ifadeyle, nitel veri analizi yapan araştırmacı, alandan topladığı verilerden yola çıkarak, bu veriler içerisinde saklanmış bilgileri keşfetme ve ortaya çıkartma çabasındadır.

Araştırma doğrultusunda öğretmenlerle yapılan görüşmeler, katılımcıların izniyle kayıt cihazına kaydedilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler analiz yapılmaya uygun hale getirilmek üzere yazıya aktarılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Patton'a (2018) göre içerik analizi metnin içinde tekrar eden kelimelerin ve temaların gözden geçirilmesini gerektirir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, içerik analizi, kapsamlı bir nitel materyali değerlendirirken temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek suretiyle veriyi anlamlandırmaya yönelik yapılan çabalar için kullanılan bir terimdir. Bu araştırma sürecinde, veriler arasından elde edilen anlamlı bölümler kodlanırken anlamı en iyi yansıtabilecek kavramların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Temaların bulunması için kodlar arasındaki ortak yönler değerlendirilerek kategorize edilmiştir. Bu aşamada iç ve dış tutarlılığın sağlanması amacıyla, ortaya çıkan temaların birbirinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında

anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına dikkat edilmiştir. Kodların ve temaların düzenlenmesiyle elde edilen veriler okuyucuya açık bir dille açıklanmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması esnasında ise ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve aktarılan bulgular yorumlanarak ortaya çıkan sonuçlar açıklanmış ve tanımlar göz önünde bulundurularak içerik analizinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik süreçleri ile gerçekleştirilmektedir (Erlandson vd, 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada seçilen geçerlik güvenirlik ölçütlerinin, katılımcıların zihinlerindeki farklı gerçekliklerin adil ve eksiksiz bir şekilde araştırma bulgularına yansıtılmasını sağlamasına özen gösterilmiştir.

İnandırıcılığın sağlanması amacıyla veri toplama aracı, görüşmeler sonucu elde edilen ham veriler, analiz sonucu oluşturulan kodlar ve araştırma sonuçları eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Ayrıca görüşme süreleri uzun tutularak görüşmeler daha samimi bir ortamda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabilirliğin sağlanmasında ise Erlandson vd. (1993) tarafından önemi vurgulanan ayrıntılı betimleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıntılı betimlemeyi gerçekleştirmek üzere katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapmak suretiyle aktarılabilirliğin sağlanması için gayret gösterilmiştir.

Araştırmanın güvenirlik çalışmaları kapsamında tutarlık incelemesi yapılmış ve teyit edilebilirliğin sağlanmasına özellikle dikkat edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

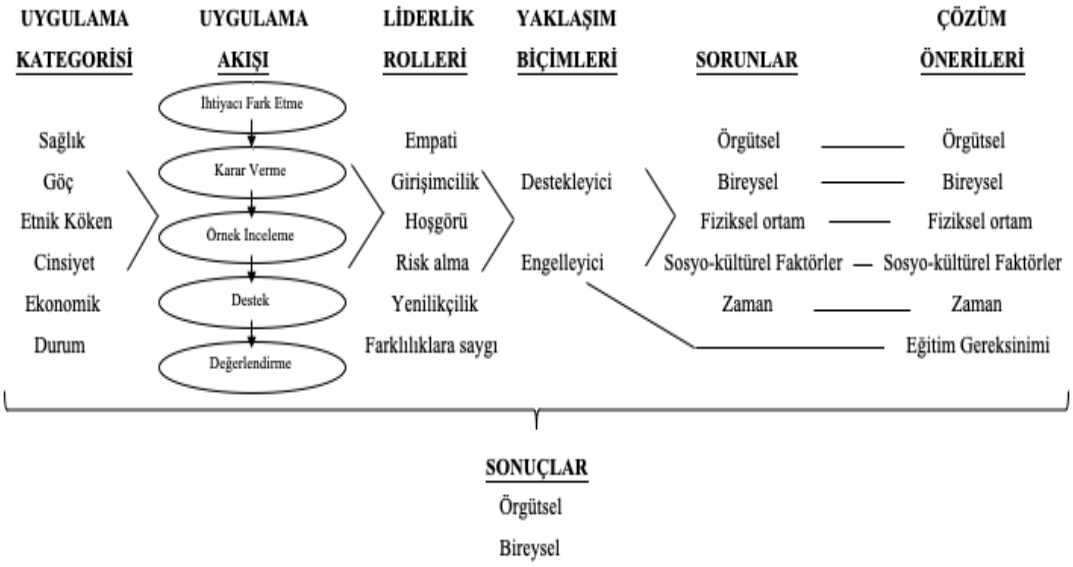
Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak üzere toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinin neler olduğu ve bu süreçte üstlendikleri liderlik rolleri incelenmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL ADALETİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik gerçekleştirdiği uygulamaların neler olduğunu, uygulamaların hayata geçirilme aşamalarını, süreçte yaşanan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini, bu uygulamaları gerçekleştirmek için nerelerden veya kimlerden destek alındığı ve alınamadığını, uygulamaları hayata geçirme sürecinde uygulayıcının üstlendiği liderlik rollerini ve uygulamanın sonuçlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen soruların cevaplarından elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda sürecin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgiler Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2: Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaların Hayata Geçirilme Süreci



4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarına dair sürecin nasıl gerçekleştiği dört alt soruda incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin uygulamalarının neler olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulamalarının neler olduğuna ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve alıntılar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları

Kategori	Kod	Alıntı
Sağlık	Obezite Zihinsel engel Fiziksel engel	Obeziteye yakın olan öğrenciler tespit edilip bu öğrencilerin hem obezite ile baş etmeleri hem olumlu benlik algısı geliştirmeleri hem de sağlıklı bir yaşam standardına ulaşmaları için yaptığımız bir çalışmadır (Ö1). Öğrenme güçlüğü çeken ve dezavantajlı yani fiziksel ya da hafif zihinsel engelli öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında içine kapanık olduğunu ve kendilerini diğer arkadaşlarından eksik ve geride hissettiklerini fark ettim (Ö13).

Tablo 10 (Devam): Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları

Kategori	Kod	Alıntı
Göç	Suriyeli öğrenciler	Onlar zaten yaşamış oldukları hayattan dolayı bir savrulma, ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü yaşamaktaydılar (Ö6).
Etnik köken	Romanlar Erken okul terki Kültürel ayrılıklar	Bizde erken okul terki sinyali veren ve ileride okulu bırakacak potansiyele sahip birçok öğrenci mevcut. Aslında kaybedilenlerden çok elde var olanların sahip çıkılmaya ihtiyacı var (Ö4).
Cinsiyet	Kız öğrenci Dışlanma Akran zorbalığı Özgüven Fırsat eşitsizliği Değersizlik hissi Akademik başarısızlık Baskı Erken evlilik	Kız lisemizde bulunan bu öğrencileri işin içine katarak özgüvenlerinin gelişmesini ve fırsat yaratılmasını amaçladık (Ö2). Bir kız çocuğu olarak 13 ya da 14 yaşında evleneceğinizi bildiğiniz için eğitim sizin için çok fazla önem taşıyan bir süreç haline gelmemektedir (Ö4). Kadınların okuyup gözünün açılmasını istemiyorlardı yoksa istediklerini yaptıramayacaklarını biliyorlardı. Kadın hizmet etsin, hep ikinci planda olsun, evlensin çocuk doğursun köle gibi yaşasın (Ö10).
Ekonomik durum	Maddi yetersizlikler	Bu okuldaki öğrencilerimin sosyal ve ekonomik seviyelerinin arasındaki farkı görünce çok şaşırdığımı ifade edebilirim (Ö9).

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet ve ekonomik durum olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Sağlık kategorisinde hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler ve obeziteye yakın olan öğrenciler hedef grupta yer almaktadır. Yurt dışından nüfus hareketliliği ile gelen Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar göç kategorisinde değerlendirilirmiştir. Kültürel ayrılıklarla ilgili olan ve Roman öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar etnik köken kategorisinde incelenmiştir. Hem eğitim hayatında hem de okul dışında bir dezavantajlılık durumu olarak öne çıkan kız öğrencilerin durumu ise cinsiyet kategorisi altında ele alınmıştır. Ekonomik durum kategorisinde ise öğrencilerin sosyal ve ekonomik seviyeleri arasındaki farklardan kaynaklanan durumların tespiti ve önlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

Kimi uygulamalar net bir şekilde bir kategoride değerlendirilirken, kimi uygulamaların kapsamları bakımından birkaç kategoride aynı anda

değerlendirilebileceği görülmüştür. Örneğin, Ö8 tarafından hayata geçirilen projenin hedef grubunda akademik başarısı düşük olan öğrenciler, ailenin ekonomik gelirinin düşük olması sebebiyle maddi gelir elde etmek üzere çalışmak durumunda kalan öğrenciler, okulun ilk haftaları olmasına rağmen bir hafta ve üzerinde devamsızlık yapmış olan öğrenciler ve göçle gelen öğrenciler yer almaktadır. Benzer şekilde, Ö4 tarafından hayata geçirilen uygulama ise, hem göçle gelen mültecilerin, hem farklı bir etnik kökene sahip olan öğrencilerin, hem maddi durumu yetersiz olup da gelir elde etmek amacıyla çalışmak zorunda kalan öğrencilerin hem de erken yaşta evlendirilen kız öğrencilerin hedef gruba alındığı oldukça geniş kapsamlı bir çalışmadır.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamalar beş kategoride gerçekleşmiştir ve 4 uygulama sağlık kategorisinde, 5 uygulama göç kategorisinde, 2 uygulama etnik köken kategorisinde, 3 uygulama cinsiyet kategorisinde ve 7 uygulama ekonomik durum kategorisinde değerlendirilebilir. En çok ekonomik durum ile ilgili uygulama yapılırken en az uygulama etnik köken kategorisinde olmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerine yönelik 1/b alt probleminden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan kodlar, kategoriler ve alıntılar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarını Gerçekleştirme Süreçleri

Kategori	Kod	Alıntı
İhtiyacı fark etme	Rehberlik servisi Öğretmen gözlemleri Drama uygulamaları Devamsızlık kayıtları Okul risk haritası Akademik başarısızlık	Olumsuz beden imgesinin olumsuz benlik algısına yol açması nedeniyle arkadaşlarının faydalanmış olduğu eğitim fırsatından faydalanmadıklarını ve kendilerini ifade etmekten çekindiklerini fark ettik (Ö1).
Karar verme	Fırsat eşitsizlikleri Kendini ifade etmekten çekinme Motivasyon eksikliği	Aslında bu benim eğitim vizyonumdu. … Ailemin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması sebebiyle ben kendim de fırsat eşitliği içerisinde büyümedim (Ö2).

Tablo 11 (Devam): Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarını Gerçekleştirme Süreçleri

Kategori	Kod	Alıntı
Örnek inceleme	Erasmus projeleri Diğer okullarda yapılmış olan projeler	Yurt dışı örneklerini inceledik. … Bir de Çek Cumhuriyeti'nde Mülteci Merkezi'ni gezme ve uygulamaları yerinde görme şansımız oldu (Ö4).
Destek	MEB Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Basın Halk Eğitim Merkezi Okul müdürlüğü Rehberlik servisi Öğretmenler	Uygulamayı öğretmenlerimizle birlikte yaptık onlar destek olmanın da ötesinde (Ö4).
Değerlendirme	Ön test ve son test Devamsızlık kayıtları	Kendi ölçeğimizi kendimiz geliştirdik (Ö11).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinde, uygulamaların hayata geçirilme sürecinin beş kategoride gerçekleştiği gözlemlenmiştir. İhtiyacı fark etme basamağında öğretmen gözlemleri, devamsızlık kayıtları ve rehberlik servisinin uygulamalarından faydalanılmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin göç, etnik köken, sağlık sorunları cinsiyet ya da ekonomik sebeplerden dolayı eğitime erişme konusunda eşit olmadıklarını fark etmişlerdir. Göç, etnik köken, sağlık sorunları cinsiyet ya da ekonomik sebeplerden kaynaklanan dezavantajlı olma durumunun, öğrencilerin kendilerini algılama biçimlerine etki ederek olumsuz benlik algısına yol açması öğrencinin eğitime erişimine engel olmaktadır. Dezavantajlılık sebebi ne olursa olsun öğrenciler eğitime erişimde sorun yaşamamalı, tüm öğrenciler eşit olanaklara sahip olmalıdır. Fırsat eşitsizliğine maruz kalan, kendilerini ifade etmekten çekinen ve motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler, uygulayıcının karar verme aşamasında en önemli rolü oynamaktadır. Ayrıca uygulayıcılar, doğru zamanda müdahale edilmezse ileride daha büyük sorunlara yol açabilecek olan riskli gruplar için uygulamalar yaparak toplum yararına karar vermeye çalışmışlardır.

Ö6: Bu dezavantajlı çocuklara insani değerleri geçiremedikten sonra her biri cezaevlerini dolduracaklardır. Onların her biri bir sonraki parçalanmış ailenin annesi olacaktır.

Ö10: O dönem Batman'da genç kız intiharları çok yaşanıyordu. Sosyologlar bu konu ile ilgili araştırma yapmışlardı. Sonuç baskı, zorla evlendirme ya da küçük yaşta evlendirilme çıkmıştı sanırım. Zaten kaçış yolu bulamayan, psikolojisi bozularak canına kıyarak kurtulmayı tercih ediyordu.

Ö11: Eğer biz bu çocukları topluma entegre edemezsek ileride çok daha büyük sorunlara neden olacağını düşünüyorum.

Diğer okullarda yapılmış olan uygulamaların, ilgili Erasmus ve benzeri projelerin incelenmesiyle devam eden süreçte, uygulamacılar okul yönetimi, rehberlik servisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Halk Eğitim Merkezleri, Gençlik Spor İl Müdürlüğü, basın ve meslektaşlarından destek gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı uygulayıcılar özellikle meslektaşlarından destek görmediklerini dile getirmiştir. Bu örnekler, araştırmanın 7. alt problemi olan katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında yöneticilerinin ve meslektaşlarının yaklaşım biçimleri başlığı altında engelleyici yaklaşımlar olarak ayrıca irdelenmiştir.

Yerel yönetimlerden yeterince destek bulamadıklarını dile getiren katılımcılar da olmuştur.

Ö3: Bize en büyük sorunu çıkaran belediye oldu. Normalde belediyelerin eğitime ayıracakları belirli bir fonun olması sebebiyle böyle projelere destek vermesi gerekir. Belediyeye defalarca gittim ve hatta il belediyeye de gittim. Ama il ve ilçede belediyeden hiçbir destek almadık.

Değerlendirme aşamasında ise çoğunlukla ön test ve son test uygulamaları tercih edilirken, okul terki ile ilgili yapılan uygulamalarda ise sürecin etkililiği devamsızlık kayıtlarından takip edilmiştir. Göçmenlerle ilgili yapılan bir uygulamada ise proje sahibi öğretmen kendi ölçeğini geliştirerek değerlendirmeyi buna göre yapmıştır.

Ö1: Ölçme aracı olarak öntest ve sontest dediğimiz benlik algısını ölçmeye yönelik bir testimiz vardı.

Ö8: Proje başındaki okul terki oranı ile proje bittiğindeki resmi okul terki arasındaki farkı değerlendirme için kullandık.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların hayata geçirilme süreci bir akış şeklinde gerçekleşmiştir. Bu akış ihtiyacı fark etme ile başlayıp, karar verme, örnek inceleme, destek ve değerlendirme aşamalarıyla devam etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarının sonuçlarına ilişkin 1/c alt probleminden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan kodlar, kategoriler ve alıntılar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarının Sonuçları

Kategori	Kod	Alıntı
Örgütsel	Olumlu okul iklimi Demokratik okul ortamı Okul-öğretmen-öğrenci bütünlüğünün sağlanması	Ben bu okula geldiğimde ilçenin en problemli ve çok fazla sıkıntı yaşanan okullarından biriydi. … Bu uygulama sayesinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu bir okul ortamı oluştu (Ö3).
Bireysel	Özgüven artışı Bireysel farklılıkların farkında olma ve saygı Olumlu benlik algısı Yetişkin yaşamına hazırlık Kendini ifade edebilme becerisi İletişim becerilerinin artması Problem çözme becerisi İşbirliği Adalet ve eşitlik anlayışı Sorumluluk alabilme Katılımcılık Girişkenlik Arkadaşlık ilişkileri Misafirperverlik Yardımseverlik Yabancı dil öğrenme isteği	Altıncı yılımız olmasına rağmen ilk kez bu sene roman kız öğrenci mezun edebildik (Ö4). "Bir erkeği eğitirseniz bir birey yetiştirirsiniz ama bir tane kızı eğitirseniz bir nesil yetiştirirsiniz." sözünü benimseyerek … ufuklarını açmak istedik ki bu da her şeyi kapsar (Ö2). Daha önce okula öfkeli olan ailenin de okula bakış açısı değişti (Ö5). Bir öğrencimiz meslek lisesinde okumaktan rahatsızlık duyuyorken bu proje ile tanıştığında çok mutlu olduğunu ve bu projeye dahil olmanın hayatını bambaşka bir yöne çektiğini söyledi (Ö8). Ben de böyle bir şeye aracı olduğum için ve vicdanen bir tane daha denizyıldızı kurtarabildiğimiz için mutlu oldum (Ö5).

Sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamaların sonuçları örgüte ve bireye katkıları olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Uygulamaların örgüte yansımaları özellikle olumlu bir okul iklimi oluşturması, demokratik bir ortam oluşturması ve okulda okul-öğrenci-öğretmen bütünlüğünün sağlanması olarak gözlemlenmiştir. Bireysel etkileri ise uygulamanın uygulamalara katılan öğrenciler üzerindeki etkileri, uygulamaya katılmayan öğrenciler üzerindeki etkileri, veliler üzerindeki etkileri ve meslektaşlar ve yöneticiler üzerindeki etkileri olmak üzere dört alt boyutta incelenerek, uygulamaya katılan öğrenciler için özgüven, cesaret, kendini ifade edebilme yetisi ve olumlu benlik algısı gibi etkilerinden sık sık söz edilmiştir.

Ö5: Artık arkadaşlarının kendisini sevmeye başladığını düşündüğünü ifade etmişti. Bunlar bize göre küçük ancak onun dünyasında çok büyük mutluluklardı. İleride neler yapacağını, ne olmak istediğini düşünmeye başladığına dair sohbetlere bile başlamıştı. Yani ufku açılmıştı.

Ö2: Zorbalık yapacak çocuklara karşı en azından "dur, burası benim sınırım" diyebilme noktasına gelenler oldu.

Ö11: Projelerde hazırladığım fotoğrafçılık kursu aldırdığım bir öğrencim fotoğraf yarışmasında Türkiye 1.si oldu.

Ö8: Proje başındaki okul terki oranı ile proje bittiğindeki resmi okul terki arasında 2.7 puanlık azalma yönünde bir fark vardı.

Ö5: Evde "öğretmen bana çok değer ve önem veriyor" tarzında cümleler kurarak hissettiği mutluluğu anlatır hale geldi.

Obeziteye yakın çocuklara yapılan uygulamanın egzersiz basamağında yer alan Beden Eğitimi dersi öğretmeninin aşağıdaki ifadesi, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisinin çarpıcı bir örneğidir:

''Spor lisesine öğrenci alımına obezite grubunda çalıştığımız bir öğrenci başvuru yaptı. Bu çocuğun sporculuğu yok ... ama öyle bir özgüven aşılanmış ki ortaokuldayken hiç hareket etmek istemeyen bir öğrenciyken, üç ila dört gün süren zorlu parkurları aşmayı gerektiren bir sınava katılmaya cesaret edebiliyor. Öğrencide olumlu benlik algısının geliştiğini ve projenin amacına ulaştığını gösterebilecek bir olaydır bu bizim için.''

Katılımcılar tarafından uygulamaya katılmayan öğrencilerin zaman zaman kıskançlık gösterdikleri dile getirilmiştir. Ancak onların da özellikle sosyal adalet ve eşitlik duygularının geliştiği gözlemlenmiştir.

> *Ö1: Öncelikle bu çocuklara karşı acımasızdılar, … Bu süreçte onların mücadelelerini görünce, onların önemsendiğini, bir projede yer aldığını görünce bedenleri ile alay etme durumlarında azalmalar gözlemlendi.*

> *Ö4: Adalet ve eşitlik algılarında değişim belirli gruplarda yaşanırken belirli gruplarda yaşanmadı. Daha önce ifade ettiğim üst grup öğrencilerde bu değişim yaşandı ve onlar ile riskli gruplara karşı daha güzel çalışmalar yapıyoruz.*

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların veliler üzerindeki etkileri olumlu yönde olmuştur. Özellikle farklı etnik kökene sahip olan ya da göçle gelen öğrencilerin velilerinin bu uygulamalar sayesinde okula ve dolayısıyla topluma duydukları güvenin arttığı söylenebilir.

> *Ö5: Daha önce okula öfkeli olan ailenin de okula bakış açısı değişti. Bu gelişmelerden sonra öğrencinin ailesi gelip teşekkür etti.*

Uygulamaların, uygulayıcılar, meslektaşları ve yöneticileri açısından etkileri olumlu yönde olmuştur.

> *Ö4: Artık öğrenciler ile ilgili analiz yapma ve onların ihtiyaçlarını belirleme yeteneğimiz farklılaştı.*

Kimi uygulayıcılar için böyle bir uygulamayı hayata geçirmenin mesleki açıdan oldukça tatmin edici olduğu gözlemlenmiştir.

> *Ö5: Yıllar sonra bu öğrencilerin ne şekilde karşımıza çıkabileceğini düşündüm. Yıllar sonra emekli olduğumu düşündüğümde onu kötü bir şekilde görmek beni çok üzerdi. Bir yerlerde karşılaştığımda onun güzel bir şekilde bir yerde çalıştığını ve ekonomik ihtiyacını karşıladığını görmek beni çok mutlu eder. Bu şekilde hayal ettim. Bu çocukla da ileride iyi bir şekilde karşılaşılmalı şeklinde düşündüm. Ve hiçbir çocuk "vaktiyle*

ben sizin bulunduğunuz okuldaydım, kimse beni umursamadı ve sorunlarımla ilgilenmedi" dememeli diye düşünüyorum. Bu bizim işimiz yani işimiz çocuk.

Ö9: Küçücük bir çocuğun sıcacık gülümsemesi Ağrı'da tüm soğuğu yok edebilirmiş.

Ö10: Bir denizyıldızı kurtarmak gibi.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların sonuçları bireye ve örgüte sağladığı katkılar şeklinde ortaya çıkmıştır. Uygulamaların örgüte katkıları olumlu bir okul ortamı ve demokratik bir iklim oluşturması ve okul-öğrenci-öğretmen bütünlüğünü sağlaması olarak görülmektedir. Bireye katkıları ise uygulayıcılar bakımından mesleki doyum, katılımcılar bakımından kendini ifade edebilme becerisi kazanması, özgüven artışı ve olumlu benlik algısı geliştirme, uygulamaya katılmayan öğrenciler bakımından hoşgörü ve bireysel farklılıklara saygı duyma becerisinin gelişmesi, veliler bakımından ise okula duyulan güvenin artması şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında yöneticilerinin ve meslektaşlarının yaklaşım biçimlerine ilişkin sorulan 1/d alt probleminden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kategoriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarında Yöneticilerinin ve Meslektaşlarının Yaklaşım Biçimleri

Kategori	Kod	Alıntı
Destekleyici	Yenilikçi olma Fırsat eşitliğini savunma Empati kurma Dinamik ilişkiler kurabilme İmkan ve fırsat tanıma	Aslında doğru kelimelerle insanlara hitap ederseniz onlardan da destek alabilirsiniz. Bizim destek almadığımız hiçbir zaman olmadı (Ö4). Okul müdürümüz sınıf ve öğrenci psikolojisini görmüş ve bilgi sahibi biri olduğu için gerek bize karşı gerekse veliye karşı yaklaşımları çok güzeldi (Ö5).

Tablo 13 (Devam): Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarında Yöneticilerinin ve Meslektaşlarının Yaklaşım Biçimleri

Kategori	Kod	Alıntı
Destekleyici (devam)	… Hoşgörülü Farklılıklara saygılı olma Maddi destek sağlama	
Engelleyici	Küçümseme Kıskançlık Önyargı Empati becerisinin yetersizliği İlgisizlik	Olumsuz yaklaşanlar da direkt size bir şey söyleyemiyorlar. … Bu da proje mi gibi küçümseme tarzında anlamsız bir yaklaşım oluyor (Ö2). Az sayıda arkadaş boşuna kendini zorluyorsun boş ver dedi. Ama olumsuzlukları her zaman yaptığım gibi görmezden gelip bildiğim doğrudan şaşmadım (Ö10).

Katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları esnasında yöneticilerinin ve meslektaşlarının yaklaşım biçimleri destekleyici ve engelleyici olmak üzere iki kategori halinde incelenmiştir. Katılımcılar, destekleyici yaklaşım biçimi sergileyen bireylerin fırsat eşitliğini savunan, hoşgörülü, farklılıklara saygı duyan ve yenilikçi olduklarını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Destekleyici yaklaşım biçimi sergileyen yönetici ve meslektaşlar hem manevi anlamda hem de maddi anlamda destek sağlamışlardır. Engelleyici davranışların ise empati becerisinin eksikliğinden kaynaklandığı, küçümseme, kıskançlık ve önyargı gibi duygularla devam ettiği ve sürece ilgisizlik şeklinde ortaya koyulduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

> *Ö2: İki tür olumlu katkı sağlayanlar var: Biri gerçekten size samimiyetle yardım etmek isteyenler, bir diğeri ise genel olarak idareciler tarafından duyulalım, haber yapalım, ilçe bakanlık duysun ve bir reklamımız olsun şeklinde bir yaklaşım vardı.*

> *Ö7: Kendilerini Suriyeli vatandaşlarını yerine koymada sıkıntı yaşadıkları için doğru olmayan söylemler oldu fakat bu söylemler hiçbir zaman eyleme dönüşmedi. O yüzden süreçte çok büyük sıkıntılar yaşamadık. Yalnızca yetersiz destek oldu diyebiliriz.*

Ö2: Ne var, bende yaparım bunu gibi düşündükleri halde kendileri böyle bir şey yapmıyor.

Ö3: Meslektaşlarımın arasından olumlu yaklaşanlarının yanı sıra olumsuz yaklaşanları da oldu.

Öğretmenlerin eğitim hayatına başlamadan önce ya da başlamışlarsa hizmet içi eğitimlerle farkındalığını artıracak çalışmaların yapılması, onların empati yeteneklerinin gelişmesini sağlayarak küçümseyici tavırlarının azalmasına yol açacak, sürece olumsuz yaklaşmalarını ve engelleyici bir etmen olma durumlarını en aza indirgeyecektir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar esnasında uygulayıcıların yöneticilerinin ve meslektaşlarının yaklaşım biçimleri destekleyici ve engelleyici olmak üzere iki kategori halinde incelenmiştir. Destekleyici yaklaşım biçimi hoşgörü, empati, yenilikçilik gibi olumlu özellikler ile ilişkilendirilirken, engelleyici yaklaşım biçimlerinin temelinde empati yoksunluğu, kıskançlık ve önyargı gibi özelliklerin bulunduğu dile getirilmiştir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların uygulamaları gerçekleştirme aşamasında üstlendikleri liderlik rollerine ilişkin ikinci alt problemden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan kategoriler, kodlar ve alıntılar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamalarında Üstlendikleri Liderlik Rolleri

Kategori	Kod	Alıntı
Liderlik rolleri	Bireysel farklılıklara saygı Duyarlılık İletişim becerileri Karar alma becerisi Ekip ruhu oluşturma İşbirliğine teşvik etme Sorumluluk alma becerisi Yenilikçi uygulamalara açık olma Özgüven Azimlilik Analiz yapabilme becerisi Planlı programlı olma İyi bir denetimci olma Farkındalığı yüksek olma Hitabet yeteneği Girişimcilik İyi bir gözlemci olma İkna kabiliyeti Problem çözme becerisi Çözüm odaklı olma Empati Aidiyet duygusu Motive etme Özverili çalışma Önyargısız olma Haksızlığın karşısında durma Geleceğe ışık tutma	Bence bu tip sosyal adaleti sağlamaya yönelik bir çalışma yapmak tamamen ekip işidir (Ö4). Onların inançları, kültürleri, yaşantıları bir bütündür ve biz bu bütünü kabul edip bazı kabiliyetleri onlara aktarmak istiyoruz (Ö6). Bir liderin her zaman gelişime açık ve yeniliklere açık olması gerekir(Ö5). Karşı tarafa bir şeyler anlatmak istiyorsam sözel ifadelerimi iyi kullanmaya çalışırım…. iletişim becerilerim iyidir (Ö6). Öğrencileri peşinizden çekmek zorundasınız (Ö8). Bu becerilerin hepsi aidiyet ruhu gelişmiş insanlarda yer alır (Ö1). Onun seviyesine inebildiğimi, onun ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anladığımı o da anladı. Bir anlamda empati kurduk ve hissettik (Ö5).

Uygulamaları hayata geçiren öğretmenlerin sahip oldukları liderlik özellikleri içerisinde tüm katılımcılar tarafından önemi vurgulanan özellik empati kurabilme becerisidir. Kendini bir başka bireyin yerine koymadan onun gibi düşünebilmek ve nasıl bir dezavantajlılık durumunu tecrübe ettiğini anlamak, dolayısıyla çözümün ne

olacağına ve sürecin nasıl ilerleyeceğine karar vermek zor olacağı için empati becerisine sahip olmak sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda sahip olunması gereken liderlik özellikleri arasında ilk sırada yer almaktadır.

> *Ö5: Belki birileri için o çocuğu en arkalara oturtmak da bir çözüm ama benim için geçerli değil bu. İşin kilit noktası empati bence.*

> *Ö4: Sosyal adaleti sağlamak üzere harekete geçen öğretmen özellikle empati kurabilmelidir.*

Katılımcıların ifadelerine göre önemli olduğu vurgulanan diğer özellikler farklılıklara saygı, hoşgörü, girişimcilik, risk alma, öğrenmeye ve gelişime açık olma gibi özelliklerdir.

> *Ö1: Duyarlı biriyim, özellikle bireysel farklılıklara karşı. Eğitimde fırsat eşitliğine inanıyorum yani bireyin dezavantajı ne olursa olsun herkesin eşit oranda eğitim alması gerektiğine inanıyorum.*

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda uygulayıcının sahip olması gereken özelliklerden biri olan yenilikçi olmanın önemi katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Katılımcılar yeniliklere açık olmayan bireylerin liderlik özelliği gösterebileceğine dair beklentilerinin zayıf olduğunu dile getirmişlerdir.

> *Ö4: Yenilikçi uygulamalara açık olmayan bireyler bence liderlik özelliği gösteremezler.*

> *Ö12: Yenilikçi ve ilham verici kişilik özelliklerinin sürece olumlu katkılar sağlayacağını düşünmekteyim.*

> *Ö11: Yenilikçi uygulamalara açık olmak Kesinlikle çok önemli. Siz isteseniz de istemeseniz de dışarıdaki dünya hızla değişiyor. Bu değişime ayak uyduramazsanız entropiye uğrarsınız.*

Uygulayıcıların sahip olması gereken özellikler arasında topluma ve okula aidiyet duygusunun öneminden de bahsedilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre

aidiyet duygusu gelişmemiş bireyler elini taşın altına koymaz ve değişim için önderlik etme girişiminde bulunmaz.

> *Ö3: Ben bu projeyi hayata geçirme aşamasında okulu veya okuldaki öğrencileri benimsemesem onlar için bir şeyler yapma çabasına girmezdim.*
>
> *Ö4: Bir kişi bu aidiyet duygusuna sahip değil ise, ben maaşımı alayım gideyim gerisine karışmam gibi bir duygu düşünce içerisinde ise bu tür uygulamalar olmaz, yani okul ile pozitif bir ilişkisi olması gerekir.*
>
> *Ö1: Bu becerilerin hepsi aidiyet ruhu gelişmiş insanlarda yer alır, aidiyet duygusu temeldedir yani.*

Uygulamaları hayata geçiren öğretmenlerin sahip olması gereken örnek teşkil etmek, güvene dayalı ilişkiler kurmak, konuya hakim olmak gibi diğer özelliklere yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir.

> *Ö12: Yaptığınız işe inanmanız ve bu tavrınızla hem öğrencilerinize hem de paydaşlarınıza örnek olmalısınız.*
>
> *Ö9: Eğer karşınızdaki insana güven veremiyorsanız, olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirsiniz.*
>
> *Ö8: Mevzuatı iyi bilmek zorundasınız, denetimi iyi yapmak zorundasınız. Aktiviteleri uygularken projenin amaçlarına uygunluğunu ve aktivite sırasına uygun olup olmadığını siz kontrol etmek ve hesabını vermek zorundasınız.*

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda sahip olunması gereken liderlik özellikleri; bireysel farklılıklara saygı, duyarlılık, iletişim becerileri, karar alma becerisi, ekip ruhu oluşturma, işbirliğine teşvik etme, sorumluluk alma becerisi, yenilikçi uygulamalara açık olma, özgüven, azimlilik, analiz yapabilme becerisi, planlı programlı olma, iyi bir denetimci olma, öğrenciler için iyi bir örnek olma, farkındalığı yüksek olma, hitabet yeteneği, girişimcilik, iyi bir gözlemci olma, ikna kabiliyeti, problem çözme becerisi, çözüm odaklı olma, empati kurabilme, aidiyet duygusu, motive etme, mevzuata hakim olma, özverili çalışma, önyargısız olma, haksızlığın karşısında durma, geleceğe ışık tutma olarak sıralanabilir. Katılımcılardan Ö2'nin ''*Bu*

özelliklere sahip olmayan bir öğretmen böyle bir uygulama gerçekleştirseydi öğrenciler onunla çalışmak istemeyerek etraftan dağılırdı.'' ifadesi bu özelliklere sahip olmanın önemini vurgulamaktadır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları esnasında yaşadıkları problemlere ilişkin ifadelerinden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan kategoriler, kodlar ve alıntılar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşadıkları Problemler

Kategori	Kod	Alıntı
Örgütsel	Okul yönetiminin etkin katılım sağlamaması Bürokratik işlemler Yetersiz maddi destek	Kurum olarak yabancı dil engeli olmasaydı daha güzel çıktılar alabilirdik (Ö7). Bürokrasi, evrak ve izin gibi konulardaki sorunlar benim için en büyük problem oldu (Ö2).
Bireysel	Tayin / İstifa Uygulayıcıların farklı kurumlarda çalışması Fazla özgüven Yalnız kalma Ağır ders yükü Velilerin kaytarması Velilerin tutumu Velilerin eğitim durumu Pes etme Motivasyon eksikliği	Geleceğim deyip gelmeyenler oldu. Oysaki gelmek isteyenler vardı fakat boş koltuk yoktu, başkalarının haklarını gasp etmiş oldular (Ö8). Uygulayıcının özgüveni bazen sıkıntı yaratabiliyor. Benim, kendi açımdan, gereksiz özgüvenimden kaynaklı sorunlar yaşadığım zamanlar oldu (Ö4).

Tablo 15 (Devam): Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşadıkları Problemler

Kategori	Kod	Alıntı
Fiziksel ortam ve çevre şartları	Spor salonu olmaması Spor aletlerinin sayıca yetersiz olması Kalabalık sınıflar Hava muhalefeti	Paramız olmasaydı büyük sıkıntı yaşardık (Ö8).
Sosyo-kültürel faktörler	Erken evlenme Kültürel yapı Maddi yetersizlikler Uyum sorunu Yetersiz imkan ve kaynaklar	Örneğin en basit olarak öğrenci "okuyup yazmalıyım ki büyüdüğümde babamın çektiği sıkıntıları yaşamayayım." Şeklinde ifadeler kullanıyordu. Babasının işinin çok zor olduğunu, eve hep yorgun geldiğini ve evde sürekli uyduğunu söylüyordu (Ö5). Biz yemeği seven bir toplumuz o yüzden bizim için sorun olarak görülürken bazı kesimler can boğazdan gelir bir şey olmaz gibi bir tavırla yaklaştılar, bunlarda süreci zorlaştırdı (Ö1).
Zaman	Velilerin çalışma saatleri Ders saatleri Servis saatleri Kurs süresi	Zaman en büyük sorunlarımızdan biriydi. Bazı günlerde okul dışı saatlerde okula gelmeleri, velilerin çalışma saatleri ve servis saatleri sebebiyle, aile ve çocuklar için sorun olmaya başladı. (Ö1). Zaman bence azdı, 2 ya da 3 ay sürmüştü (Ö10).

Katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında yaşadıkları sorunlar, örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyo-kültürel faktörler ve zaman olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Örgütsel problemler okul yönetiminin sürece dahil olmaması, bürokratik işlemler ve yetersiz maddi destek şeklinde gerçekleşmiştir. Spor salonunun olmaması ya da spor aletlerinin sayıca yetersiz olması, sınıf mevcutlarının klabalık olması gibi sorunlar fiziksel ortam ve çevre şartları ile ilgili sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Velilerin çalışma saatleri ile ders ve kurs saatlerinin ve servis saatlerinin uymaması ise zaman ile ilgili sorunlardan bazılarıdır. Kültürel yapıdan kaynaklı sorunlar, uyum sorunları, erken evlenme, maddi imkanların kısıtlılığı gibi sosyo-kültürel faktörler de problemler yaşanmasına sebep olmuştur.

Ö4: Roman çocuklarda kız çocukların erken evlenmesi olumsuz etkileyen sosyo-kültürel faktörler arasına girmektedir. Suriyeli öğrencilerde de bazen ülkelerine geri dönüş yapacaklarına dair düşünceleri sebebiyle buraya uyum sağlamaları gibi sorunlar mevcut.

Yaşanan problemlerin çoğunlukla bireysel kategoride yer aldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak hem uygulayıcıdan kaynaklı sorunların, hem uygulamaya katılan bireylerden kaynaklı sorunların hem de velilerden kaynaklı sorunların bu kategoride incelenmesi gösterilebilir.

Ö1: Proje uygulayıcıların zaman zaman kurumlarına bağlı olarak yer değiştirmeleri, mesela çocuk gelişimi uzmanımız başka bir ile tayin olmuştu, diyetisyenimiz istifa edip özel sektöre geçmişti, egzersiz yaptıran öğretmenimizin başka bir okula tayin çıkmıştı. Bunlar projenin aksamasına sebep oldu.

Ö4: Veliler genel anlamda sıkıntımız haline gelmiştir. Çocuklara olan tutumları ve eğitim durumları problem olmaktadır.

Uygulamaları hayata geçiren öğretmenler hangi özelliklerinden dolayı süreçte sorun yaşadıklarına yönelik soruya şu şekilde yanıtlar vermişlerdir:

Ö1: Sabırsızlık ve çok hırslı olmak süreci olumsuz etkileyebilir.

Ö3: İlk defa yaptığım bir proje olduğu için plansızlık işimi zorlaştıran sebeplerden biri oldu diyebilirim.

Ö8: Biraz mükemmeliyetçi bir yapım var. Her şeyin düzgün olmasını istiyorum.

Ö11: İşlerin kusursuz olmasını isterim. Bu yönüm sebebiyle de zaman zaman ortaklarımıza, bazen de öğrencilerime kızdığım oldu ki bu da bazen işleri zorlaştırdı.

Ö7: Benim her Türk insanı gibi işini son ana bırakan yapım ve fazla özgüvenim dolayısıyla yaşadığım problemler oldu.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda katılımcıların yaşadıkları sorunlar, örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyo-kültürel faktörler ve

zaman olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bireysel sorunlar kategorisinde hem uygulayıcıdan kaynaklı sorunlar, hem katılımcılardan kaynaklı sorunlar hem de velilerden kaynaklı sorunlar yer aldığı için en çok problemin bireysel kategoride gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin alt problemden elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşanan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Alıntı
Örgütsel	Yerel yönetimlerle işbirliği STK'larla işbirliği Prosedürler kolaylaştırılmalı	Çevreyi değiştirmek istiyorsanız yerel yönetimlerle ve STK'lar ile iş birliği yapmanız lazım (Ö7).
Bireysel	Sosyal etkinlik saatlerinin olması Veli eğitimleri Rehberlik saatlerinin düzenlenmesi Süpervizyon Sorunu kişiselleştirerek çözüm aramak Koordinasyon Akran iletişimini artırmak	Projeyi geliştirirken zaten belli bir ayağına biz velilerimizi de kattık. Türkçe öğretmeye yönelik çalışmalar yaptık. Birçok velimiz de öğrendi (Ö7). Bu kurslar onlar için çok önemli çünkü yalnız ve karanlık dünyalarında bir ışık oluyor (Ö10).
Fiziksel ortam ve çevre şartları	Okullarda sosyal etkinlik alanlarının artırılması	-

Tablo 16 (Devam): Katılımcıların Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Uygulamaları Esnasında Yaşanan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	Alıntı
Sosyo-kültürel faktörler	Okulda ve belediyelerde sosyal etkinlik alanlarının açılması Halkın bilinçlendirilmesi	Sosyo-kültürel faktörler olarak da birçok sorunla karşılaşıyoruz. … Bu faktörleri tek başına çözmek mümkün değildir. … yerel yönetimle, kamu yönetimiyle, STK'lar ile iş birliği yapmanız lazım (Ö4).
Zaman	Okul saatlerine spor etkinliklerinin dahil edilmesi Kurs sürelerinin uzatılması	Hem akademik hem de duygusal anlamda daha uzun sürebilirdi. Bittiğine hem ben hem kızlar çok üzülmüştük (Ö10).
Eğitim gereksinimi	Farkındalık Küçümseme Kıskançlık Önyargı İlgisizlik	Bizim en büyük sıkıntımız farkındalık yaratmak (Ö7). Öğretmenler … ne var bende yaparım bunu gibi düşünürken kendileri böyle bir şey yapmıyor (Ö2).

Katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri, yaşanan problem kategorilerine paralel olarak örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyo-kültürel faktörler ve zaman olmak üzere beş kategoride değerlendirilmiş olup, meslektaşların olumsuz yaklaşımlarına yönelik de eğitim gereksinimi kategorisi eklenerek, çözüm önerileri toplamda altı kategori halinde incelenmiştir.

Yaşanan problemlerin çoğunlukla bireysel sorunlar kategorisinde yer almasından dolayı çözüm önerileri de çoğunlukla bireysel sorunlara yönelik olmuştur.

> *Ö4: Okulda yapılan projelerde genelde bütün sıkıntı yola çıkarken sorunun öğrenciden kaynaklı olduğu düşünülerek hareket edilmesidir. Aslında aradaki en masum kişi öğrenci ve biz bu şekilde ki bir yaklaşımla bunu kaçırıyoruz. Sorunun kaynağı genelde çevre, veli ve öğretmen kaynaklı olmaktadır. Yani bu tip sorunlarla uğraşacak olan insanlara en büyük tavsiyem sorunu çıkaran kişinin öğrenci olduğuna odaklanarak sorunu çözmeye çalışmasınlar. Çünkü problemin çıkış noktası öğrenci değildir.*

Ö3: Bize hiç desteği olmayan kişilerde bunu haber yaptırıp kendi adlarını vermemizi istiyordu. Örneğin şunun desteği ile yapılan gezi şeklinde haber yapmamızı istiyorlardı. Biz bunun gazete haberini yapmadık. Çünkü yaptığımız takdirde asıl başrol oyuncuları geri planda kalacak ve hiçbir destek vermeyen kişiler ön plana çıkacaktı. Keşke sonunda değil de başında aynı hassasiyeti gösterebilseler. Çözüm önerisi olarak bunu söyleyebilirim.

Ö7: Biz de bu süreçte … öncelikle kendi STK'mızı kurduk ama henüz çok yeni. İlerleyen günlerde destekleyici çalışmalar yapacağız.

Katılımcılar, sosyal adalet uygulamalarında yaşanan sorunlara ilişkin, veli eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, örgütsel anlamda uygulamalara yönelik prosedürlerin kolaylaştırıcı nitelik taşıması, öğretmenlere sosyal adalet uygulamaları konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması, okulların fiziki olanaklarının geliştirilmesi ve yerel yönetimlerle işbirliğinin arttırılması gibi konuların önemini dile getirmiştir.

Uygulamalar esnasında meslektaşlarından yeterince destek göremediklerini dile getiren katılımcıların ifadelerine istinaden eğitim gereksinimi kategorisi çözüm önerilerine eklenmiştir. Meslektaşların kıskançlık, küçümseme ve önyargı gibi bazı baltalayıcı tavırlarının ve ilgisizliklerinin önüne geçmek için farkındalığı artıracak eğitimler verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Ö2: Bence öğretmenlerin buradaki en büyük problemi her şeyi çok bildiklerini düşünmelerinden kaynaklıdır. Yani bütün Milli Eğitim camiası için aynı şeyi söyleyebilirim. O kadar çok şey biliyorlar ki aslında hiçbir şey bilmiyorlar. Onun için de yeni bir şey öğrenmeyi çok fazla kabul etmiyorlar.

Ö4: Bu konuda çözüm amaçlı olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği fırsatlar tanımaya çalışmaktayız.

Katılımcılar tarafından üniversitede özel eğitim konusunda ders alan öğretmenlerin farkındalık konusunda daha şanslı oldukları, dolayısıyla eğitim fakültelerinde ya da formasyon alırken bu tarz eğitim almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle farkındalığının artırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda uygulayıcıların karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri; örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyo-kültürel faktörler, zaman ve eğitim gereksinimi olmak üzere altı kategoride değerlendirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikli olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamaların incelenmesinden elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur. Daha sonra bulgular literatürle karşılaştırılmış, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamaların ve bu süreçte uygulayıcıların üstlendikleri liderlik rollerinin araştırıldığı, nitel modelde tasarlanan ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 13 katılımcının yer aldığı bu araştırmanın sonuçları şöyledir:

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet ve ekonomik durum kategorilerinde gerçekleşmiştir. Yapılan uygulamalar dezavantajlılık durumunu ortadan kaldırmaya yönelik değil, dezavantajlı olmaktan kaynaklanan eğitime erişim hakkının kısıtlanmasını ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalardır. Katılımcılar tarafından hayata geçirilen uygulamalar bir kategoride değerlendirilebileceği gibi bazı uygulamaların ise birkaç kategoride aynı anda yer alabilecek kapsamda yapıldığı görülmektedir. Sosyal farklılığı nedeniyle ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin desteklenmesi Enslin (2006) tarafından sosyal adaletin temeli olarak görülmektedir. Tomul (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, okullarda sosyal destek verilmesi gereken öncelikli grupların gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan, akademik başarısı düşük ve engelli özellikteki öğrencilerin olması gerektiğine değinilmiştir. Araştırmamızda, sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların bu özelliklere sahip öğrencileri hedef aldığı görülmektedir. Uygulamalar sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet ve ekonomik durum kategorilerinde gerçekleştirilen uygulamaların literatürde vurgulanan alanlarda yapıldığı görülmektedir.

Bogotch (2000) bilgi, güç ve kaynakların eşit bir şekilde paylaşımının, sosyal adalet uygulamalarının temelinde yer aldığını dile getirmiştir. Alsbury ve Shaw (2005:

105), okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik atılan en önemli adımlardan birinin, sosyo-ekonomik açıdan gelişmemiş bölgelerde yer alan okulların ve öğrencilerin desteklenmesi olduğunu vurgulamıştır. Tomul tarafından (2009: 126-137) yapılan bir çalışmaya göre, okullarda verilen sosyal desteğin daha çok ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin desteklenmesi amacıyla hayata geçirilen uygulamalar bu bulguları destekler niteliktedir.

Turhan (2010: 668), farklı ırk ve etnik kökene sahip öğrencilerden oluşan karma yapılı okullarda sosyal adaleti sağlamanın öneminden bahsetmekte ve çok kültürlülük ile sosyal adalet arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmektedir. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların farklı ırk ve etnik kökene sahip öğrencileri odak noktaya alması çok kültürlü yapının eğitim için gerekliliğinin benimsendiğini gösterir niteliktedir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar ihtiyacı fark etme, karar verme, örnek inceleme, destek ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. İhtiyacı fark etme aşamasında özellikle öğretmen gözlemleri, rehberlik servisi ve okul devamsızlık kayıtlarından yardım alınmıştır. Fırsat eşitsizliğine maruz kalan, kendilerini ifade etmekten çekinen ve motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler, uygulayıcının karar vermesinde en önemli rolü oynamaktadır. Ayrıca kendisi de fırsat eşitsizliği içerisinde eğitim hayatına devam etmek durumunda kalan uygulayıcılar bu durumu içselleştirerek çözüm bulunması gereken bir konu olarak ele almış ve uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Koçak ve Bostancı (2019: 915-942) tarafından yapılan araştırmaya, okul genelinde tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunun, hiçbir grubun bir diğerinden daha üstün olmadığının öğrencilere benimsetilmesi gerektiği vurgulanmalıdır ve öğretmenler, farklılıklara saygının temel etken olduğu bir okul kültürünün oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Karacan vd., (2015: 54-68) öğrencilerin akademik başarıları için eğitim hizmetinin eşit şekilde sunulması, sosyal ve kültürel yapılarına saygı duyarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gezer (2017: 295-309) ise eğitim ortamlarında sosyal adaleti sağlama görevi olan öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarına seslenebilen demokratik bir sınıf kültürü oluşturarak sosyal adaleti sağlamaları gerektiğini dile getirmektedir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamalarda uygulayıcıların yaşadıkları problemler örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyokültürel faktörler ve zaman olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bu problemlere yönelik çözüm önerileri de örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyokültürel faktörler, zaman ve eğitim gereksinimi olmak üzere altı kategoride incelenmiştir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda uygulayıcıların meslektaşları ve yöneticileri tarafından destekleyici ya da engelleyici olmak üzere iki tür yaklaşım biçimi ile karşılaştıkları görülmüştür. Engelleyici yaklaşımlar baltalayıcı olmaktan ziyade uygulayıcıda motivasyon düşüklüğü ya da heves kırılması gibi durumlara sebebiyet verse de uygulayıcılar kararlılıkları ile bu tür problemlerin üstesinden gelmiştir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rolleri incelendiğinde çeşitli liderlik özellikleri gösterdikleri saptanmıştır. Bunlar öğretmen liderliği, dönüştürücü liderlik, vizyoner liderlik ve etik liderliktir. Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme girişiminde bulunma (Can, 2009) ve kendi sınıfının ötesinde katkı sağlama sorumluluğu ve yeteneğine sahip olmayı gerektirir. (Fullan ve Hargreaves, 1996). Dimock ve Mc Gree (1995), liderliği etkinleştirecek öğretmen rollerine ilişkin bazı becerileri; açık bir vizyonu teşvik etmek, değişime önayak olmak, engeller karşısında direnmek, eylem ve süreçlerde sabırlı olmak, kurum içinde takım ruhu oluşturmak, diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak, program başarılarını fark etmek ve kutlamak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak, toplum ve aile desteği sağlamak şeklinde sıralamıştır. Uygulayıcıların sergiledikleri liderlik davranışlarını açıklamak için ayrıca dönüştürücü, etik ve vizyoner liderlik kavramlarından faydalanılabileceği görülmüştür. Bulut ve Uygun'a (2010: 29-47) göre, vizyoner liderler dürüst ve adaletli olma, yenilikçilik, sürekli öğrenme eğilimi gösterme, risk alabilme ve bunları mütevazı bir şekilde yapabilme gibi özelliklere sahip olan bireylerdir. Dönüşümcü liderler ise değişime önderlik eden (Özalp, 2000: 207-227), sorgulayan, risk alan, ikna kabiliyeti yüksek, dikkatli ve ilgili bireyler (Norris vd., 1996: 145-164) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderliğin, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi

çok geniş bir yelpazeyi içine alan ortak değerlerle yakından ilgili olduğu literatürde belirtilmektedir. Bu açıklamalar, araştırma sonuçlarında katılımcıların sosyal adaleti sağlamak için sahip olunması gerektiğini ifade ettikleri liderlik rollerinin, özellikle öğretmen liderliği çerçevesinde açıklanabileceğini, bunun yanı sıra dönüşümcü, vizyoner ve etik liderlik ile ilgili özellikler olduğunu gösterir niteliktedir.

Sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamaların sonuçları örgüte ve bireye katkıları olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Uygulamaların örgüte yansımaları özellikle olumlu bir okul iklimi oluşturması ve demokratik bir ortam oluşturması olarak gözlemlenmiştir. Giroux (2009: 8-18), okulların dil, cinsiyet, ırk ayrımcılığı, ötekileştirilme, küçümsenme ve dışlanma ile mücadele etmeye olanak tanıyan alanlar olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmada yer alan uygulamaların demokratik bir okul iklimi oluşturulması bakımından bahsedilen dezavantajlı durumların ortadan kaldırılmasına yönelik olması Giroux'un açıklamasıyla örtüşmektedir. Aronowitz ve Giroux (1991) sosyal farklılıkların ortaya çıkardığı sorunları mümkün olduğunca ortadan kaldırarak bireyleri eşitlemenin, okul ve sınıf içindeki uygulama alanlarının demokratikleştirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedirler. Buna paralel olarak, sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamaların, bireysel farklılıklardan kaynaklı sorunları minimize ederek okullarda daha demokratik bir ortam oluşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bulgular, uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin bu konuda yeterli davranışlar sergilemeye dönük çabalarını ortaya koymuştur.

Uygulamaların bireysel etkileri ise uygulamalara katılan öğrenciler üzerindeki etkileri, uygulamaya katılmayan öğrenciler üzerindeki etkileri, veliler üzerindeki etkileri ve meslektaşlar ve yöneticiler üzerindeki etkileri olmak üzere dört alt boyutta incelenerek, uygulamaya katılan öğrenciler için özgüven, cesaret, kendini ifade edebilme yetisi ve olumlu benlik algısı gibi etkilerinden sık sık söz edilmiştir. Sağdıç (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların, öğrencilerin bakış açılarına etki ederek ufkunun gelişmesi bakımından önem arz ettiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, araştırmamıza katılan yönetici ve öğretmenler, uygulamalar sayesinde, öğrencilerin ufuklarının geliştiğini dile getirerek yetişkin yaşamına hazırlık anlamında katkı sağladıklarını söylemişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırmada yer alan öğretmenlerin sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet ve ekonomik durum alanlarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu uygulamaların alanyazında belirtilen eğitimde sosyal adalet uygulamalarından bazılarını kapsadığı görülmüştür (Tomul, 2009: 126-137). Bununla birlikte diğer çalışmalarda rastlanmayan bir uygulama akışı ortaya konmuştur. Bu akışa göre sosyal adaleti sağlamaya dayalı uygulamalarda öncelikle ihtiyacı fark etme daha sonra sırasıyla karar verme, örnek inceleme, destek ve değerlendirme aşamalarının olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çeşitli liderlik rolleri gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazında öğretmenlerin eğitim örgütlerinde değişimlerin ve sosyal adaletin sağlanmasına yönelik liderlik rolleriyle tutarlılık göstermektedir (Börü, 2019: 132-164). Uygulayıcıların süreçte yaşadıkları sorunlar ortaya koyulmuş ve bu sorunlara yönelik çözüm öneileri geliştirilmiştir. Yöneticilerin ve meslektaşların uygulayıcılara yaklaşım biçimleri irdelenmiştir. Ayrıca sosyal adalete yönelik uygulamaların bireysel ve örgütsel yararları ortaya koyulmuştur.

Öneriler

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okulların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları gerçekleştirmelerine fırsat sağlayacak fiziki koşulların oluşturulması ve gerekli maddi desteğin sağlanması için yerel yönetimlerle işbirliğinin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Uygulama esnasında velilerden kaynaklı sorunların ortadan kaldırılması ya da velilerin ilgisizliğinin önüne geçilmesi ve dolayısıyla sürecinin verimliliğinin sağlanması adına uygulamalarla ilgili okullar tarafından veli eğitimlerinin düzenlenmesi ve/veya sürece velilerin de dahil edilmesi önerilebilir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda liderlik rollerinin ön plana çıktığı ve öğretmen eğitiminde liderlik becerilerini geliştirici içerik ve etkinliklere yer verilmesi gerektiği görülmüştür. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları hayata geçiren öğretmenler ve yöneticiler çoğunlukla liderlik özellikleri gösterdikleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde liderlik özelliklerinin vurgulanması önerilebilir.

Bu araştırmada yer alan uygulayıcıların bir kısmı kendileri de sosyal adaletsizlik durumunu yaşadıkları için böyle bir farkındalık geliştirdiklerini dile getirmiştir. Eğitimde ya da hayatın herhangi bir alanında eşitsizliğe maruz kalanları fark edebilmek için öğretmen eğitiminde sosyal adalete yönelik eğitim verilmesi önerilebilir. Nitekim bulgularda da hizmet öncesinde böyle bir eğitim alanların sosyal adaleti sağlamak ve var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için inisiyatif alma konusunda daha şanslı oldukları katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar böyle bir eğitimin yararlı olacağını vurgulamışlardır.

Proje yazma eğitimi aldığını belirten bir katılımcı da bu sayede ihtiyacı fark etme, uygulamaları hazırlama ve hayata geçirme konusunda kolaylık yaşadıklarını özellikle belirtmiştir. Hazırlanan uygulamaları daha sistemli bir şekilde hayata geçirebilmek için proje yazma eğitiminin de önemli olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dolayısıyla uygulayıcıların uygulamaya karar verme, süreci planlama ve uygulamayı hayata geçirme aşamalarında kolaylık yaşamaları için proje yazma eğitimi almaları önerilebilir.

Uygulamaları hayata geçiren öğretmenlerin hangi özelliklerinden dolayı süreçte sorun yaşadıkları bulgular kısmında açıklanmıştır. Buradan hareketle uygulayıcıların sabırsızlık, hırs, mükemmeliyetçilik, gereksiz özgüven ve işini son ana bırakma gibi davranışlardan uzak durmaları ve planlı olmaları önerilebilir.

Ayrıca sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları hayata geçirmek isteyip de nasıl ilerleyeceğini bilmediği için vazgeçme durumlarının yaşandığı görülerek bu durumun önüne geçmek için öğretmenlerin ve yöneticilerin destek ve süpervizyon alabileceği kişi ve kurumlarla ilgili bilgilendirilmesi, eğitim almalarının sağlanması ve yerel yönetimlerle işbirliği içinde olunmasının önemi ortaya çıkmıştır. Yerel

yönetimlerle işbirliği sağlanması, uygulamaların maddi yönden de desteklenmesi önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sonuçları eğitimde sosyal adalet uygulamalarının eğitim örgütlerinde olumlu iklime ve demokratik ortama zemin sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda eğitimde sosyal adaleti sağlayan örgütsel koşullar ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Ayrıca sosyal adaletin eğitim örgütleri üzerindeki örgütsel sonuçlarıyla ilgili ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Eğitimde sosyal adalet uygulamalarının öğretmenler için mesleki doyum bakımından olumlu katkıları olabildiği görülmüştür. Daha sonraki çalışmalarda eğitimde sosyal adalet uygulamalarının öğretmenler üzerindeki çeşitli etkileri araştırılabilir. Bununla birlikte eğitimde sosyal adalet uygulamalarının öğrenciler üzerinde kendini tanıma, ifade etme, özgüven artışı gibi olumlu sonuçlar oluşturduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri çeşitli boylamsal araştırmalar ile incelenebilir.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların velileri de etkilediği, okula bakış açılarını, okula güvenlerini sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda bu uygulamaların veliler üzerindeki etkileri ve veli beklentileri daha sonraki araştırmalarda incelenebilir.

Okullarda ve diğer eğitim ortamlarında sosyal adaletin sağlanması önemli bir konu olmasına rağmen, görevini ifa etmekte olan öğretmenler arasında bu tarz uygulamaları hayata geçirme çabasında olanların sayıca az olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin bu tür uygulamalar yapmayı hiç düşünmedikleri, bazı öğretmenlerin ise bu tür uygulamalar yapmayı düşündükleri ancak uygulamaya geçirmedikleri görülmüştür. Bu durumun altında yatan sebeplerin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Alanyazında eğitimde sosyal adalet liderliği konusunda nicel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Buna rağmen doğrudan uygulamalara dönük derinlemesine

çalışmalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamalardaki sorunların derinlemesine incelenebilmesi açısından nitel araştırma modelinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adaklı, I., (2014). John Field'ın "Sosyal Sermaye" Eserinin Yüzeysel Bir Eleştirisi. https://www.academia.edu/5602082/John_Field_Sosyal_Sermaye, Erişim Tarihi: 05/03/2020.

Adem, M., (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, A.Ü. E.B.F. Yayınları, Ankara.

Akalın, G. (1998). İnsan Hakları, Fırsat Eşitliği Ve Türkiye. Türkiye'de İnsan Hakları III Sempozyumu, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara, Türkiye.

Alsbury, T. L. & Shaw. N. L. (2005). ''Policy Implications For Social Justice In School District Consolidation''. Leadership and Policy in Schools, 4(2): 105–126.

Arar, K., Beycioglu, K., ve Oplatka, I. (2016). ''A cross-culturalanalysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts''. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 7925(May), 1–15.

Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). ''Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma''. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 25(3): 419-468.

Aslan, H., Çalık, T., Er, (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği ve Politik Beceri Algılarının İncelenmesi. Elementary Education Online, S.l., 18, 3

Aydemir, M. A. (2011), Sosyal Sermaye Topluluk Duygusu Ve Sosyal Sermaye Araştırması, Çizgi Kitabevi, Konya.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). ''Liderlik Türleri Ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması''. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12 (19): 73-84.

Bandura, A. (1986). ''The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory''. Journal of Social and Clinical Psychology, 4(3): 359-373.

Barth, R. (2000). ''Building a community of learners''. Principal,79(4): 68–69.

Bates R. (2005). Educational Administration and Social Justice. Australia, 6-11.

Bauman, Z. (2000), Postmodernlik Ve Hoşnutsuzlukları. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Bektaş, Ç. (2016). ‘‘Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler’’. Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi, 2(7): 43-53.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). Leaders: The Strategies For Taking Charge. Newyork:Harper

Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme. İnönü Üniversitesi: Doktora Tezi. Malatya.

Beycioğlu, K., & Aslan B. (2010). ‘‘Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması’’. İlköğretim Online, 9(2): 764-775.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). ‘‘Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması’’. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2): 19 223.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (1959). 1. ve 7. İlke

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948). 26. Madde

Bogdan, R,C., ve Biklen, S K. (1992). Qualitative research in education. Boston: Allyn and Bacon.

Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Theory into practice. Revised version of a paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM.

Bogotch, I. E. (2002). ‘‘Educational leadership and social justice: Practice into theory’’. Journal of School Leadership, 12(2): 138-156.

Bottomore, T. (1990). Seçkinler ve Toplum. (Çev.: Erol Mutlu). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical And Critical İnterpretations Of Social Justice. New York: Routledge.

Bozdemir, R. ve Duman, N. (2020). ‘‘Sosyal Hizmet Ve Sosyal Adalet Savunuculuğu’’. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13 (7): 1106-1112.

Bozkurt, B. (2018). Sosyal Adalet Liderliği İle Yöneticiye Bağlilik Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranişlari Arasindaki İlişki. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). ‘‘Ruhsal Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi’’. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1): 405-420.

Börü, N. (2019). ‘‘İlkokullarda Sosyal Adaletin Gelişimine Yönelik Uygulamaların Ve Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi’’. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi, 10 (20): 132-164.

Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). ‘‘Distributed Leadership For Social Justice: Exploring How İnfluence And Equity Are Stretched Over An Urban High School’’. Journal Of School Leadership, 17, 378-408.

Brown, M. E., Treviño, L. K., ve Harrison, D. A. (2005). ‘‘Ethical Leadership: A Social Learning Perspective For Construct Development And Testing’’. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97, 117- 134.

Bulut, Y. ve Uygun, S. V. (2010). ‘‘Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay’daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama’’. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13): 29-47.

Buchen, I.H. (1998). ‘‘Servant Leadership: A Model For Future Faculty And Future Institutions’’. The Journal Of Leadership Studies, 5(1): 125-124.

Bursa, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı Ve Deneyimleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bursalıoğlu, Z., (1979), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Ankara.

Camburn, E. M. (2009). ‘‘Allocating More Experienced Teachers To Leadership Positions İn Schools: A Double-Edged Sword?’’ Journal of School Leadership, 19(6): 680-696.

Can, N. (2006). ‘‘Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol Ve Stratejileri’’. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 349-363.

Can, N. (2007). ‘‘Öğretmen Liderliği Becerileri Ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi’’. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1): 263-288.

Can, N. (2009). Öğretmen liderliği. Ankara: Pegem Akademi.

Chiu, M. M. & Walker, A. (2007). ‘‘Leadership For Social Justice In Hong Kong Schools: Addressing Mechanisms Of Inequality’’. Journal of Educational Administration,45 (6): 724–739.

Ciulla, J. B. (1998). Leadership Ethics: Mapping the Territory. Ethics: The Heart of Leadership. (Edited by Joanne B. Ciulla). 3-25.

Cribb, A., Gewirtz, S. 2003. “Towards A Sociology Of Just Practices: An Analysis Of Plural Conceptions Of Justice”. In Social Justice, Education And Identity Edited by: Vincent, C. Routledge.

Coleman, J. (1988). ‘‘Social Capital In The Creation Of Human Capital’’. American Journal Of Sociology, 94, 95-120.

Coleman, J. (1990). Foundations Of Social Theory. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Council of Europe (2005). Education for democratic citizenship, 2001-2004, Strasbourg, 22.12.2004, EC.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Curtis, R. (2013). Findings a new way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands. Washington, DC: Aspen Institute.

Çakır, M. (2017). ‘‘Geçmişten Günümüze Sosyal Adalet’’. International Journal Of Social Sciences And Education Research, 3 (2): 560-572.

Çelik, M.Y. (2012). ‘‘Boyutları Ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme’’. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (32): 57-74.

Çelik, V. (2013). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Akademi.

Çırak, İ. (2008). ‘‘Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları’’. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34, 27–40.

Çolakoğlu, M. (2005). ‘‘Eğitim Örgütlerinde Değişim Ve Liderlik’’. Changes In Educational Organization And Leadership. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 63–77.

Dağ, A. (2018). ‘‘Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında İlkokul Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Problemleri’’. The Academic Elegance, 5 (9):171-194.

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. Educational Leadership, 65, 14–19.

Davis M.W. (2009) Distributed Leadership and School Performance. Dissertation Submitted to The faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

DeMarrais, K (2004) Qualitative interview studies: learning through experience. In: deMarrais, K, Lapan, S (eds) Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 51–68.

DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). ‘‘Social Justice Leadership And Inclusion: Exploring Challenges In An Urban District Struggling To Address Inequities’’. Educational Administration Quarterly, 50(5): 844–881.

Demirdağ, S. (2019). ‘‘Öğrenci Çeşitliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri’’. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52 (1): 1-28.

Demirel, T. ve Akın, B. (2014). ‘‘Sağlıkla İlişkili Olarak Sosyal Adalet, Eşitlik Ve Hemşirelik’’. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 7 (3): 238-245.

Demirpolat, A. O. (1999). ‘‘Demokrasi Ve Demokratik Eğitim’’. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar, (18): 229-244

Dewey, J. (2010). Okul Ve Toplum. (Çev.: H. Avni Başman). Ankara: Pegem A.

Dey, I. (1993). Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists. London: Routledge Publications.

Diem, S., Carpenter, B. W. (2012). Social justice and leadership preparation: Developing a transformative curriculum. Planning and Changing, 43(1-2), 96-112.

Dimock, V. B. ve Kathleen M. McGree (1995). ‘‘Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders’’, SDL Issues about Change 4(4).

Doğan, K.C. (2016). ‘‘Küreselleşme Ve Neo-Liberal Kuşaklar Çerçevesinde Devleti Konumlandırma Sorunsalı’’. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43): 1795-1803.

Drury, S.. (2004). Employee Perceptions of Servant Leadership: Comparisons by Level and with Job Satisfaction and Organizational Commitment, Unpublished doctoral dissertation, Regent University, Virginia Beach, VA.

Eğitim Bakanları Toplantısı Başkanlık Divanı Özet Raporu 18–19 Mart 2004, Dublin. URL: http:// www.oecd.org/edumin2004

Enslin, P. (2006). ‘‘Democracy, Social Justice and Education: Feminist strategies in a globalising World’’. Educational Philosophyand Theory, 38(1): 57-67.

Eren, E. (1991). Yönetim ve Organizasyon, İstanbul: Küre Ajans.

ERG, Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Ogrenciler-ve-Egitime-Eri%C5%9Fim.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2020.

Ergün, Berin (2018). http://berinergin.com/adalet-kavrami/ Erişim Tarihi: 24/04/2020.

Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Field, J., , (2008) Çev: Bahar Bilgen, Bayram Şen, Baskı ve Cilt: Sena Ofset, 2. Baskı, İstanbul: Sosyal Sermaye, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Fine, B. (2007) “Sosyal Sermaye”, Sosyal Sermaye Kuram Uygulama ve Eleştiri içinde, derleyen Şahin, Mehmet Murat ve Ahmet Zeki Ünal, İstanbul: Değişim Kitabevi.

Freire, P. (2005). Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach. Boulder: Westview.

Fullan, M. G. And Hargreaves, A. (1996). What's Worth Fighting For In Your School, New York: Teachers College Press.

Furman, G. (2012). ‘‘Social Justice Leadership As Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs’’. Educational Administration Quarterly, 48(2): 191-229.

Furman, G. C. & Shields, C. M. (2005). How Can Educational Leaders Promote And Support Social Justice And Democratic Community In Schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), A New Agenda For Research İn Educational Leadership. New York, NY: Teachers College Press.

Gershon, W.S. (2012). ‘‘Teacher leadership’’. Advance in Educational Administration, 14, 139-157.

Gewirtz, S., Cribb, A. (2002). ‘‘Plural Conceptions Of Social Justice: Implications For Policy Sociology’’. Journal Of Education Policy, 17(5): 499-509.

Gewirtz, S. (1998). ‘‘Conceptualizing Social Justice In Education: Mapping The Territory’’. Journal Of Education Policy, 13, 469-484.

Gewirtz, S. (2006). ‘‘Towards A Contextualized Analysis Of Social Justice İn Education’’. Educational Philosophy And Theory. 38(1):69–81.

Gezer, M. (2017). ‘‘Öğretimde Sosyal Adalet İnançları Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması’’. Sakarya University Journal of Education, 7(2): 295-309.

Giroux, H. A. (2009). Education and the crisis of youth: Schooling and the promise of democracy. The Educational Forum, 73, 8-18.

Giroux, H., Aronowitz, S. (1991) Postmodern Education. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gjorgjeva, E.P. (2010). ‘‘Democratic Society And Moral Education’’. Procedia Social and Behavioral Sciences, *2*(2): 5635-5640.

Glesne, C. (2011). Becoming qualitative researchers: An introduction (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Gören, S.Ç. (2019). Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi Ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Greenleaf, R.K. (1977). Servant Leadership — A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness. Paulist Press, www.greenleaf.org.

Gülcemal, E. (2019). Okula Yönelik Tutum Ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kırma Davranışı İle İlişkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). ‘‘Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi’’. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5(2): 237-253.

Gürgen, B. (2017). Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Gutek, G. L. (2001). Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri (Çer.:N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi

Harris, A. (2002). ‘‘Improving Schools Through Teacher Leadership’’. Education Journal, 59, 22-23.

Harris, A. (2005). ‘‘Teacher Leadership: More Than Just A Feel-Good Factor?’’. Leadership And Policy In Schools, 4, 201-219.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). Building Leadership Capacity For School İmprovement. Philadelphia: Open University.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership: Principles And Practice. London, UK: National College For School Leadership.

Harris, A. Ve Muijs, D. (2005). Improving Schools Through Teacher Leadership. Maidenhead: Open University Press.

Hasdedeoğlu, M., Danışman, Ş. (2019). ‘‘Tahsin Yücel’in Öykü Kişileri Üzerinden Sosyal Adalet Kavramı Ve Toplumsal Eleştiri’’. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi , (44): 84-102.

Hatfield, E., Salmon, M. ve Rapson, R.L. (2011). ‘‘Equity Theory And Social Justice’’. Journal of Management Spirituality and Religion, 8, 101-121.

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme, 4 Ocak 1969. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin135.pdf adresinden 03.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Hernandez, F., McKenzie, K. B. (2010). ‘‘Resisting social justice in leadership preparation programs: Mechanisms that subvert’’. Journal of Research on Leadership Education, 5(3): 48-72.

Hotaman, D. (2010). ‘‘Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı’’. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1): 29-42.

Hunt, J. A. (1998). Of Stories, Seed And The Promises Of Social Justice. In W. Ayers, J.A. Hunt,& T. Quinn (Eds.), Teaching For Social Justice. New York: New Press And Teacher’s College Press.

Institute for Educational Leadership (IEL). (2008). Teacher leadership in high schools: How Principalsencourage it-How teachers practice it. Institute for Educational Leadership. http://www. iel.org/pubs/metlife_t eacher_ report.pdf Erişim Tarihi: 01/04/2020.

Irvıng, J. ve McIntosh, T.. (2010). "Investigating the Value of and Hindrances to Servant Leadership in the Latin American Context: Initial Findings from Peruvian Leaders", Journal of International Business and Cultural Studies, (2): 1-16.

Jean-Marie, G. (2008). ''Leadership For Social Justice: An Agenda For 21st Century Schools''. The Educational Forum, 72, 340-354.

Jean-Marie, G., Normore, 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 Education, 4 (1): 1-31.

Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). ''Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi''. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31): 54-68.

Karagül, M. ve S. Dündar, (2006); "Sosyal Sermaye ve Belirleyicileri Üzerine Ampirik Bir Çalışma", Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi (12): 61- 78.

Katherine Lewis (2016). ''Social Justice Leadership And İnclusion:A Genealogy''. Journal of Educational Administration and History. 48(4): 324-341.

Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). Awakening The Sleeping Giant. Helping Teachers Develop As Leaders. Thousand Oaks, California: Corwin.

Katzman, L. (2007). High-Stakes Testing. A. Bursztyn (Eds.) içinde, The Praeger Handbook Of Special Education (127-129). Westport; Praeger.

Kaya, B. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlilikleri (Yüksek Lisans Tezi). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden alınmıştır.

Kılınç, A. Ç., & Recepoğlu E. (2013). ''Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri''. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3(2): 175-215.

Kırmaz, B. (2010). ''Bilgi Çağı Lideri''. Ankara Barosu Dergisi, 68 (3): 207-222.

Kış, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Meta-Analiz. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Koçak, S. ve Bostancı, A.B. (2019). ''Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet''. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52 (3): 915-942.

Koşar, D., Emre, E. R., Kılınç, A. Ç., ve Koşar, S. (2017). ‘‘Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması’’. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(7): 29-46.

Kothari, C. R. (2004). Research Methodology: Methods & Techniques (2nd ed.). Delhi: New Age International Ltd.

Koyuncu, A. (2004). Eşitlik, Adalet ve Özgürlük Kavramına Bakış. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.

Kök, B. (2008). “Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi”. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Sakarya

Kölükçü, D. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik Ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, S. ve Yasa, B.D. (2016). ‘‘Sosyal Adaletin İki Liberal Yüzü’’. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43): 812-818.

Kurt, S. (2006). ‘‘Hayek'in Özgürlük ve Adalet Teorisi’’. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3): 199-213.

Laub, J.A. (1999). Assessing The Servant Organization: Development Of The Servant Organizational Leadership Assessment (SOLA) İnstrument. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida Atlantic University.

LeBlanc, P.R., Shelton, M.M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers Action in Teacher Education

Lin, N. (2001). Social Capital, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Luthans, F. (1995). Organizational behaviour. New York: McGraw-Hill.

Marshall, C. & Oliva, M. (2006). Leadership for social justice*: Making Revolutions in Education.* Boston: Pearson Education.

Marshall, C. (2004). ‘‘Social Justice Challenges To Educational Administration: Introduction To A Special Issue’’. Educational Administration Quarterly, 40, 5-15.

Maya, İ. (2013). ‘‘Türk Eğitim Sistemindeki Cinsiyet Eşitsizliklerinin AB Ülkeleri İle Karşılaştırılması’’. Eğitim ve Bilim Dergisi, 38 (168): 69-84.

McCabe, N. C. & McCarthy, M. M. (2005). ‘‘Educating school leaders for social justice’’. Educational Policy, 19(1): 201-222.

McCleskey, J. A. (2014). “Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development”. Journal of Business Studies Quarterly, 2014, 5(4): 117- 130.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F. Colleen, E.F, Capper, A., Dantley, M., González, M.N., Cambron-McCabe, N., Scheurich, J.J. (2008). ‘‘From the Field: A proposal for educating leaders for social justice’’. Educational Administration Quarterly 44(1): 111-138.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı) (1973). 4.,7. ve 8. Madde

Moorthy, D. (1992). Manager or Instructional Leaders or Both? Education Canada, 32: 8-11.

Muijs, D., & Harris, A. (2007). ‘‘Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools’’. Educational Management Administration and Leadership, 35, 111–134.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., &Russ, J. (2010). ‘‘Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - a review of research evidence’’. School Effectiveness and School Improvement, 15(2): 149-175.

Mundorf, J., Beckett, B., Boehm, S., Flake, C. ve Miller, C. (2019). ‘‘From The Voices Of Teachers: Envisioning Social Justice Teacher Leadership Through Portraits Of Practice’’. International Journal of Teacher Leadership, 10 (2): 67-81.

Murphy, J. (2005). Connecting Teacher Leadership And School Improvement. New Delhi: Sage.

Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1995). Successful school restructuring. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

Norris, C., Barnett, B., Basom, M.R., ve Yerkes, D. 1996. ‘‘The Cohort: A Vehicle For Building Transformational Leadership Skills’’. Planning and Changing, 27(3/4): 145-164.

OECD. (2004). Herkes İçin Eğitimin Kalitesinin Artırılması. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

Oplatka, I. (2010). ‘‘The Place Of “Social Justice” İn The Field Of Educational Administration: A Journal Based Historical Overview Of Emergent Area Of Study’’. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, 1, 15-36.

Özalp, İnan & Hülya Öcal. (2000). ‘’Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı’’. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3(4): 207-227.

Özdemir, A. A. (2008). “Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Yapılan Bir Alan Araştırması”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2): 81-102.

Özdemir, M. (2009). Lise Öğretmenlerinin Etik Liderlik Ve Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişki (İstanbul Avrupa yakası örneği). Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M., Kütküt, B., (2015). ‘‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması’’. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),16 (3): 201-228.

Özden, Y. (1997). ‘‘Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi?’’ Milli eğitim Dergisi, 135, 35-41.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2010). Örgütsel Davranış. Bursa: Ekin Yayınları.

Özpolat, A . (2010). ‘‘Bir Toplumsal Değişme Paradigması Olarak Demokrasinin Eğitime Yansımaları: Demokratik Eğitim’’. Milli Eğitim Dergisi, 40 (185): 365-381.

Parekh, B. (2002) Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınları.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods, Sage, Thousand Oaks, CA.

Pazarbaş, M. (2012). Liderlik ve Otorite: Lise Öğrencilerinin Liderlik ve Otorite Algısı Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı. Konya.

Polat, S. (2007). Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amkara.

Pearce, J. (2003). Social Enterprise İn Anytown. London : Calouste Gulbenkian Foundation.

Putnam, Robert D. (2000). Bowling Alone: The Collapse And Revival American Community. New York: Simon And Schuster.

Redondo, F.V., (2005), ‘‘Building Up Social Capital in a Changing World’’. Journal of Economic Dynamics & Control, (Artical in Press), accepted 4 July 2005.

Rorrer, A. K. (2003). Intersections İn Accountability Reform: Complexity, Local Actors, Legitimacy, And Agendas. In L. Skrla&J. J. Scheurich (Eds.), Educational Equity And Accountability: Policies, Paradigms, And Politics. New York: Routledgefalmer.

Ruich, C. T. (2013). Principals’ social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona (Phd. Thesis) ProQuest Digital Dissertations’dan alınmıştır. (UMI No. 3604554).

RusselL, J.. (2001). Exploring the Values and Attributes of Servant Leaders. Dissertation Abstracts International, 61(12): 4856.

Sağdıç, A. (2018). Okullarda Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Sarid, A. (2019). Social justice dilemmas: A multidimensional framework of social justice educational leadership. Leadership and POlicy in Schools. Online Fist.

Scanlan, M. (2007). ‘‘School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model’’. Values and Ethics in Educational Administration, 5(3):1–8.

Senge, M. P. (1996). Beşinci Disiplin (Çev. A. İdeniz Ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sherrill, R. (1999). ‘‘Teacher Leaders’’. Orbit, 30(1): 12-15.

Shields, C. M. (2004). ‘‘Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence’’. Educational Administration Quarterly, 40(1):109-132.

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2002). “Sliding The Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership”, Teacher College Record, 102: 770-804.

Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). ‘‘Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development’’. Educational Management Administration & Leadership, 46(4): 556–577.

Spears, L.C.. (2004). Practing Servant-Leadership, Leader to Leader, 34, Fall, 7-11. http://www.viterbo.edu/uploadedFiles/academics/msl/PracticingServantLeadershipbyLarrySpears.pdf.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi Ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.

Şişman, M. (2014). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Akademi.

Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., Geist, K. (2011). ‘‘Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn’’. Teaching and Teacher Education, 27, 920–929.

T.C. 1982 Anayasası. 2. Madde

Tekinay, İ., Etik Liderlik Yada Ahlaki Liderlik, Eğitim Kurumlarının Yönetimi Açısından Önemi, https://www.academia.edu/6379934/Etik_ve_Ahlaki_Liderlik, Erişim Tarihi: 19/02/2020.

Theoharis, G. (2007). ‘‘Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership’’. Educational Administration Quarterly, 43(2): 221–258.

Theoharis, G. (2009). ‘‘The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justiceand school reform’’. New York, NY: Teachers College Press.

Tomul, E. (2009). ‘‘İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri’’. Eğitim ve Bilim, 34(152): 126-137.

Töremen, F., Tan, Ç. (2010). ‘‘Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme’’. Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 14: 58-70.

Tungaraza, C. (2007). What Is Equal Opportunity And Social Justice. URL: http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/

Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). ‘‘Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları’’. Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(3): 63-76.

Turhan, M. (2010). ‘‘Social Justice Perceptions Of Teacher Candidates’’. Educational Research And Review, 5(11): 668–673

Turhan,M., Çelik,V.(2011). ‘‘Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri’’. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2): 369-392.

Tutkun, Ö. F., Ve Aksoyalp, Y. (2010). ‘‘21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları’’. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 24, 361-370.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye’nin Sisyphos Miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.) 75. Yılda Eğitim içinde. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Ulusoy, M.D. (1996). ‘‘Eğitim ve Sosyal Eşitlik’’. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 13 (1-2): 59-86.

Waddell, J.T.. (2006). Servant Leadership. http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference_proceedings/servant_leadership_roundtable/2006/pdf/waddell.pdf.

Wasley, P. A. (1991).Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice. New York, NY: Teachers College Press.

Wasonga, T. A. (2009). ‘‘Leadership practices for social justice, democratic community and learning: school principals’ perspectives’’. Journal Of School Leadership, 19, 200-224.

Wenner, J.A., & Campbell, T. (2017). ‘‘The Theoretical And Empirical Basis Of Teacher Leadership: A Review Of The Literature’’. Review of Educational Research, 87(1), 134-171.

Winter, Ian (2000). Social Capital and Public Policy in Australia. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Woodhouse, A. (2006) ‘‘Social Capital And Regional Development In Australia: A Case Study’’. Journal Of Rural Studies. 22, 83-94.

Yarcı, S. (2011). ‘‘Pierre Bourdieu’da Sosyal Sermaye Kavramı’’. Akademik İncelemeler Dergisi, 6 (1): 125-135.

Yaşar, N. (2018). ‘‘Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi’’ İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, 2, 55-69.

Yeşil, R. (2003). “Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli”, G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2): 45-54.

Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2nd Ed.), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi

Yıldırım, K. (2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 Yılı Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. & Horzum, M.B. (2005). “Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10): 103–121.

York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). ‘‘What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades Of Scholarship’’. Review of Educational Research, 74(3): 255-316.

Zaleznik, A (1997) Managers and Leaders: Are They Different? Harward Business Rewiew, Vol 55.

EKLER

EK 1-) Görüşme Formu

Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet ve Eşitliği Sağlamaya Yönelik Uygulamalarının Süreçlerinin İncelenmesi

Sayın Öğretmenim;

Okullarda sosyal adalet ve eşitliği sağlamaya yönelik uygulamalarda lider öğretmen rollerini ve uygulama süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmaktayız. Bu nedenle sizinle okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimleriniz hakkında bir görüşme gerçekleştirmek istiyoruz. Görüşme sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar için teşekkür ediyoruz.

GÖRÜŞME ORTAMI

1. Okulun Adı:

2. Görüşme;

   - Tarihi ve Saati:
   - Yeri:

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Branşınız:

2. Mesleki Kıdeminiz:

B. OKULLARDA SOSYAL ADALETİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALARDA LİDER ÖĞRETMENİN ROLLERİ

1. Okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamanız nedir?

2. Uygulama nasıl gerçekleşmiştir?

3. Okullarda sosyal adalet ve eşitliği sağlamaya yönelik girişimlerde bulunan öğretmenlere yöneticilerin ve meslektaşlarının yaklaşma biçimi nasıldır?

4. Uygulamanızda rollerinizi yerine getirme sürecinde yaşadığınız problemler nelerdir?

5. Bu sorunlara önerilebilecek çözümler nelerdir?

6. Sizce öğretmenler sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinde ne tür liderlik davranışları sergilemektedirler?

7. Liderlik davranışları gösteren öğretmenlerin okullarda sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasına ne gibi katkıları olmaktadır?

ÖZGEÇMİŞ

Kübra VURAL, 04/06/1987 tarihinde Çorum Merkez'de dünyaya gelmiştir. İlköğretimi Çorum Albayrak İlköğretim Okulu'nda, lise eğitimini Çorum Atatürk Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamlamıştır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nın iki yılını tamamlayarak ön lisans diploması almaya hak kazanmıştır. Lisans eğitimini Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde tamamlamıştır. Şuanda Sakarya ilinde yaşamakta ve Adapazarı Sabihahanım Ortaokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

İletişim: gamzekubrakaya@gmail.com