



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL
ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İSMAİL ADIŞEN

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL
ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İSMAİL ADIŞEN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Necla Fırat

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

29/06/2022

İsmail ADIŞEN

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 03/07/2022

Tez Başlığı:

İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 98 sayfalık kısmına ilişkin, 03/07/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15'tir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : İsmail ADIŞEN
Öğrenci No : 2018950132
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ
İsmail ADIŞEN
(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
04.07.2022

DANIŞMAN
Doç. Dr. Necla FIRAT
(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
04.07.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, böyle bir konuda araştırma yapmak için bana ilham vererek, bilimsel araştırmacının toplumsal duyarlılıkları konusunda ve iyi bir akademisyenin aynı zamanda iyi bir entelektüel de olması gerektiği konusunda bana örnek olan merhum hocam Prof. Dr. Kadir BEYÇİÖĞLU'na ve bu zorlu süreçte bana rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Necla FIRAT'a, sonra da yüksek lisans öğrenimim boyunca katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırma verilerini analiz etmemde bana yardımcı olan Uğur Ulaş YAMEN'e, akademik çalışmalarımdeki rehberliklerinin ötesinde dostlukları ile her zaman yanımda olan Bahadır ŞENGÜN ve K. Çağlar ŞENGÜN kardeşlerime ve en önemlisi, hayatta her istediğimi başarabileceğime dair güveni sağlayan desteği ve varlıklarıyla hayatı daha anlamlı kılan sevgiyi benden esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	9
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Adalet.....	12
2.2. Sosyal Adalet	14
2.3. Sosyal Adalet Kavramının Tarihsel Gelişimi	18
2.4. Eğitimde Sosyal Adalet	22
2.5. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları	27
2.5.1. Dağıtıcı Adalet ve Eğitim.....	28
2.5.2. Tanıyıcı Adalet ve Eğitim	30
2.5.3. Katılım (Demokrasi) ve Eğitim	31
2.6. Okullarda Sosyal Adalet	32
2.7. Sosyal Adalet Liderliği	33
2.8. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları.....	41
2.9. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Araştırmalar	50

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
BÖLÜM III	59
YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	61
3.4. Verilerin Analizi	63
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	63
3.6. Araştırmacının Rolü.....	63
BÖLÜM IV	64
BULGULAR.....	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.2.1. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi.....	67
4.2.2. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değerlendirilmesi.....	67
4.2.3. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değerlendirilmesi.....	68
4.2.4. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi.....	69

4.2.5. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi.....	70
4.2.6. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirilmesi.....	71
4.2.7. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi	73
4.2.8. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi.....	74
4.2.9. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi.....	75
4.2.10. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki kaynaştırma öğrencisi sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi	76
BÖLÜM V	79
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Tartışma	79
5.2. Sonuç ve Öneriler	89
5.2.1. Sonuçlar.....	89
5.2.2. Öneriler.....	91
5.2.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	91
5.2.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	94
EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	134

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ	135
EK 3. ETİK İZİN	138
EK 4. OKUL İZİNLERİ	139
EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ.....	140



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 İyi Bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar	35
Tablo 2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	60
Tablo 3 Araştırma bulgularının değerlendirilmesi için esas alınan aritmetik ortalama aralıkları	62
Tablo 4 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımı	64
Tablo 5 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi	67
Tablo 6 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi	68
Tablo 7 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi ..	69
Tablo 8 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre değerlendirilmesi ..	70
Tablo 9 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin gelir düzeylerine göre değerlendirilmesi	70
Tablo 10 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi ..	71
Tablo 11 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin çocuk sayılarına göre değerlendirilmesi	73
Tablo 12 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre değerlendirilmesi	74
Tablo 13 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre değerlendirilmesi	75
Tablo 14 İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre değerlendirilmesi	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Sosyal Adalet Bağlamında Okul.....	33
Şekil 2 Sosyal Adalet Liderliği Eyleminin Boyutları	41



ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmenlerin ve görev yapılan okulun bazı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve B. Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada 11 alt probleme yanıt aranmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, ANOVA ve LSD Önemlilik Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, hem ölçek genelinde hem de ölçek boyutları bazında “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler okul müdürlerinin en çok “paydaş desteği” boyutunda sosyal adalet liderliği davranışı gösterdiğini belirtmekte; bunu sırasıyla “dağıtıcı adalet”, “katılım” ve “eleştirel bilinç” boyutlarında yer alan davranışlar izlemektedir. Okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri; hem ölçek genelinde hem de ölçek boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekî kıdem ve gelir düzeyi ile okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi açılarından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarına ilişkin görüşleri, yalnızca “dağıtıcı adalet” boyutunda, lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş; diğer boyutlar ve ölçek genelinde, öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Evli öğretmenlerin, okul müdürlerinin ölçek genelinde ve tüm boyutlardaki sosyal adalet liderliği davranışlarını, bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Hem 1 çocuk sahibi hem de 2 ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlerin, hiç çocuğu olmayan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin “dağıtıcı adalet” boyutundaki davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde söz konusu değişken açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet

liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “katılım” ve “dağıtıcı adalet” boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Söz konusu iki boyutta da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, hem ölçek genelinde hem de ölçeğin boyutlarında, okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; 10 ve daha az kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenler, 11-20 kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde sergilediği görüşündedirler. 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenler ise hem 10 ve daha az hem de 11-20 kaynaştırma öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde sergilediği yönünde görüş ortaya koymuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, okul, okul müdürü, öğretmen, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS' SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP BEHAVIORS

The aim of this research is to determine the level of teachers' views on social justice leadership behaviors of primary and secondary school principals and to reveal whether these views show a significant difference in terms of some variables of teachers and the school they work in. The research sample consists of 352 teachers working in public primary and secondary schools in Karşıyaka district of İzmir province in the 2021-2022 academic year. The research data were obtained by using the "Personal Information Form" developed by the researcher and the "Social Justice Leadership Scale" developed by B. Bozkurt (2017). In the study, answers were sought for 11 sub-problems. Arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA and LSD Significance Test were used to analyze the data.

The findings of the research can be summarized as follows:

Teachers' views on the social justice leadership behaviors of primary and secondary school principals are at the level of "agree" both in general and in terms of scale dimensions. Teachers state that school principals mostly show social justice leadership behavior in the dimension of "stakeholder support"; this is followed by behaviors in the dimensions of "distributive justice", "participation" and "critical consciousness", respectively. Teachers' views on social justice leadership behaviors exhibited by school principals; there is no significant difference in terms of teachers' gender, age, professional seniority and income level, and socioeconomic level of the school's environment, both in scale and in scale dimensions. The views of undergraduate teachers on the social justice behaviors of school principals were found to be significantly higher than teachers with graduate education only in the dimension of "distributive justice"; no significant difference was found in terms of education level variable in other dimensions and overall scale. It was observed that married teachers perceived school principals' social justice leadership behaviors in all dimensions and at a higher level than single teachers. It has been revealed that teachers who have both 1 child and 2 or more children perceive school principals' social justice leadership's distributive justice behaviors at a higher level compared to teachers who have no children. No significant difference was found in terms of the aforementioned variable in other dimensions and throughout the scale. It has been observed that the views of teachers on the social justice leadership behaviors of school principals show a significant difference in the dimensions of

"participation" and "distributive justice" according to the type of school. In both dimensions, it was concluded that the mean score of teachers working in primary schools was higher than that of teachers working in secondary schools. No significant difference was observed according to school type in other dimensions and overall scale. It has been determined that the views of teachers regarding the social justice leadership behaviors exhibited by school principals differ significantly in terms of the number of mainstreaming students in the school, both throughout the scale and in the dimensions of the scale. According to the findings obtained; Teachers working in schools with 10 or less inclusive students are of the opinion that school principals exhibit social justice leadership behaviors at a higher level when compared to teachers working in schools with 11-20 inclusive students. Teachers working in schools with 21 or more inclusive students stated that school principals exhibited social justice leadership behaviors at a higher level when compared to teachers working in schools with 10 or less and 11-20 inclusive students.

Keywords: Social justice, social justice leadership, school, school principal, teacher

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler; varsayımlar, sınırlılıklar ile araştırmada kullanılan bazı kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi; sömürü, ayrımcılık ve savaşlar gibi nedenlerin yarattığı adaletsizlikler, insan hakları ihlalleri ve bu durumlara karşı verilen mücadeleler ile doludur. Özellikle 1789 Fransız Devrimi'nden günümüze kadar yaşanan tarihsel süreçte hak ve özgürlükler, demokrasi arayış ve talepleri siyasi ve toplumsal dinamiklerin bir parçası haline gelmiş, bu adalet arayışı insanlık tarihini fazlasıyla etkilemiştir. Toplumsal olaylardan etkilenen ve toplumsal olayları etkileyen bir açık sistem olan eğitim de bu süreçte etkilenmiştir. Özellikle 20. yüzyılda insani bir temel hak olduğu ulusal ve evrensel düzenlemeler ile teminat altına alınan ve kurumsallaşan eğitime erişim konusunda devletlere önemli sorumluluklar yüklenmiştir (Koçak ve Özdemir, 2019; Selda Polat, 2007; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Ancak artan sanayileşme ile etkisini gösteren kapitalist küreselleşme, modern toplumların ekonomik işleyişlerini daha yetenekli olanını öne geçmesine olanak tanıyan bireyci ve rekabetçi bir duruma dönüştürmüştür. Ercan'a (1998) göre, modernleşmenin başlamasıyla özgürlük, eşitlik, kardeşlik değerlerinin ortaya çıkardığı yurttaşlık hakkı düşüncesi eğitimi devlet eliyle kitleselleştirmiş fakat "kapitalizmin kuruluş süreci için gereken "yurttaş" kimliğinin inşasının ardından kapitalizmin yeniden üretim işlevi ile" (s. 21) kapitalizme içkin değerler eğitim sisteminde de etkisini göstermeye başlamıştır (aktaran Aylar, 2007). Dolayısıyla eğitimde sosyal adalet, "bugün ulusal ve uluslararası politikaları çerçeveleyen daha geniş neo-liberal sosyal-ekonomik bağlamdan ayrılamaz" (Berkovich, 2014, s. 9). Neoliberalizmin egemenliği, seçkin grupların, baskın ve egemen davranışların, kültürlerin ve yapıların hakimiyetini sürdürmektedir (Berkovich, 2014; King ve Travers, 2017; Shields, 2010; Skrtic, 2012). Birçok araştırmacıya göre neoliberalizm, eğitimin odak noktasını öğrenci ihtiyaçlarından çok öğrenci performansına kaydıran, üretimi merkeze koyan bir ideolojidir ve hükümetler, okullarda performans ölçüm araçları aracılığı ile öğrenciler arasında ve öğretmenler arasında rekabeti tesis ederek, eğitimi birey merkezli anlayıştan, hesap verebilirlik ve piyasalaştırma politikaları ile rekabetçi bir anlayışa sürüklemektedirler (Apple, 1999; Marginson, 2006; Oplatka, 2014; Şentürk ve Kılıçoğlu, 2016; Şişman, 2006; Ural, 2016; Ünal, Özsoy ve Gök, 1998). Birçok

düşünüre göre bu durum okulları sosyal adaletsizliklere yol açan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği kurumların merkezi haline getirmektedir (Althusser, 2002; Bernstein, 2003; Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 1976; Turner, 1997; Ünal ve diğerleri, 1998; M. F. D. Young, 1971). Öte yandan tüm dünyayı etkileyen küresel göç ve iç göçler sonucunda okullar artan çeşitlilik ile çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür. Bu durum sosyoekonomik eşitsizliklerin yanında ırk, etnisite, cinsiyet, din, dil, cinsel yönelim, engellilik, sosyal sınıf ve diğer kültürel unsurlardan kaynaklı tanınma ve katılım adaletsizliklerine de neden olmuştur (Archer, Hutchings, Leathwood ve Ross, 2002; Kincheloe, 2008; Selda Polat, 2015; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Söz konusu adaletsizliklere maruz kalan öğrenciler başta akademik ve sosyal yaşamda düşük başarı gösterme (Ardakoç, 2020; Chiu ve Walker, 2007; Enslin, 2006; UNESCO, 2021) olmak üzere, okula bağlılık ve devam sorunları (McLaren, 2015) ve toplumsal statü farklarından kaynaklı disiplin sorunları (Chiu ve Walker, 2007) yaşamaktadırlar. Freire (2004) ise adaletsizlikler üzerine kurulu bir eğitim sisteminin toplumdaki sessizlik kültürünü beslediğini, ezilenlerin içinde bulunduğu durumu değiştirmeleri yönündeki umuda engel olduğunu belirtir. Egemen sınıflara mensup ailelerin çocukları ile azınlık ailelerin çocukları arasındaki okul başarı farklarının oluşması eğitimde sosyal adaleti daha öncelikli bir mesele haline getirmiştir (Fischman ve McLaren, 2005; Furman ve Shields, 2005; Keyman, 2008; Rapp, 2002). Bu durum eğitim araştırma ve politikalarının belirlenmesinde sosyal adalet kavramını son yıllarda oldukça önemli hale getirmiştir. Okullarda sosyal adaleti sağlama çabalarının toplumsal düzeyde ortaya koyulacak çabaları da etkileyeceği düşünülmektedir. Toplumsal eşitsizlikler makro düzeyde sosyal ve politik süreçlerle üretilse de okullar eşit ve özgür eğitim yoluyla her öğrencinin kültürel ve siyasi haklarını geliştirme gücüne ve dolayısıyla toplumdaki sosyal değişime öncülük etmede önemli bir role sahiptir (Bates, 2006; B. Bozkurt, 2018; Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009; Optlatka ve Arar, 2014). Eşitsizliğin iyileştirilmesi ve bu rolün etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için, sosyal adaletin okullarda uygulanmasını incelemek ve geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Birçok araştırmacı okullardaki sosyal adaletsizliklerin etkisini ortadan kaldırma konusunda okul müdürlerinin kilit bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır (Furman, 2012; C. M. Miller ve Martin, 2015; Oplatka, 2014; Theoharis, 2007). Araştırmalar, bir okul liderinin eğitimde eşitliği sağlama, eğitime erişimi iyileştirme ve üstün eğitimsel başarılar üretme becerilerinin, o liderin eşitlikçilik değerlerini destekleyen, çeşitliliğe saygı duyan ve öğrencilerin kişisel potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan bir okul kültürü geliştirme becerileriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Brooks, Miles ve Buck, 2008a;

Brown, 2006; Dantley ve Tillman, 2006; Theoharis, 2009). Mansfield'a (2013) göre bu durum demokratik, katılımcı, kapsayıcı olan ve tüm paydaşların eşitsizlik, adaletsizlik ve baskı konularını tanımasına yardımcı olan liderler tarafından okul kültürlerimizi dönüştürmek için büyük bir çabaya ihtiyaç olduğu gerçeğini ortaya çıkarır. Okul müdürlerinin, başarı açığını kapatmak da dahil olmak üzere, tüm öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için öğretmenin, ebeveynlerin ve diğer paydaşların tutku ve bağlılıklarını harekete geçiren derin kültürel değişime öncülük etme gibi ahlaki bir zorunluluğu vardır (Fullan, 2003). Okul müdürünün çalışmalarına rehberlik eden bu ahlaki zorunluluk onlara tarihsel olarak haklarından mahrum bırakılmış grupların marjinalleştirilmesini ele almak ve okul topluluğu içindeki değerlerde, tutumlarda ve davranışlarda bir değişiklik gerektiren zor işler yapmaları konularında da sorumluluklar yüklemektedir (Cambron-McCabe ve McCarthy, 2005; Greenfield, 1993; Rivera-McCutchen, 2014). Özdemir (2017) ise ana akım liderlik yaklaşımlarının liderlik algısı ve uygulamalarında bireysel farklılıklar ve çeşitliliği dikkate almadığını belirtmektedir. Tüm bu durumlar eğitim yönetimi alanyazınında son yıllarda sosyal adalet liderliği kavramını gündeme getirmiş ve bu kavram ile ilgili yapılan çalışmalar giderek artış göstermiştir (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2017; Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; B. Bozkurt, 2018; Chiu ve Walker, 2007; Furman ve Shields, 2005; Kondakçı, Zayim-Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özdemir, 2017; Özdemir ve Kütküt, 2015; Theoharis, 2007). Türkiye'de de son yıllarda sosyal adalet liderliği kavramı ile ilgili çok fazla araştırma yapılmıştır (Arslan, 2019; B. Bozkurt, 2018; Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay, 2018; Gören, 2019; Güler, 2021; Koçak ve Özdemir, 2019; Kondakçı ve Beycioğlu, 2020; Özdemir, 2017; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Yıldırım, 2021). Birçok araştırmacıya göre sosyal adalet liderliği liderlik edilen topluluk bağlamında değerlendirilmesi gereken bir liderlik türü olduğu için (Adams, Bell ve Griffin, 2007; Arar, 2015; Arar ve diğerleri, 2017; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007a; McKenzie ve diğerleri, 2008; Oplatka ve Arar, 2016) Türkiye'de eğitimde sosyal adalet liderliği konusunu anlayabilmek için eğitimde sosyal adaletin durumunu incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'deki sosyal adalet ve dezavantajlılık tartışmaları, dezavantajlı duruma yol açan faktörler olarak büyük ölçüde sosyoekonomik statü, cinsiyet ve engellilik üzerine odaklanmaktadır (Beycioğlu ve Ogden, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021) örgün eğitim istatistiklerine göre, 2020-2021 eğitim-öğretim yılına ait eğitim kademelerine göre okullaşma oranları okul öncesi (5 yaş) için %56,89, ilkokul için %93,23, ortaokul için %88,85, genel ortaöğretim için %51,16, mesleki ve teknik ortaöğretim için %36,76 olarak belirlenmiştir. Söz konusu istatistiklere göre okullaşma oranları incelendiğinde, özellikle

okulöncesi ve ilkokul okullaşma oranlarına bakılarak Doğru ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri başta olmak üzere, Orta ve Doğu Karadeniz illerinin önemli bir bölümünün Türkiye ortalamasının oldukça altında olduğu söylenebilir. Bölgesel eşitsizliklerin sonucu ortaya çıkan altyapı ve kapasite yetersizlikleri ve teknolojik araçların yetersizliğinden kaynaklı adaletsizlikler son dönemde yaşanan pandemi ile daha da görünür olmuştur. Kırsalda yaşayan çocuklar uzaktan eğitime yeterli erişimi gerçekleştirememişler ve bu öğrencilerin eğitimden kopma riskleri artmıştır (Ergün ve Arık, 2020). TRT EBA TV’de yayımlanan ders içerikleri ise öğrencilerin öğrenme düzeyindeki farklılıkları yeterince dikkate alacak şekilde kapsayıcı hazırlanmadığından yeterli desteği sağlayamamıştır (Aktaş Salman, 2020). Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA) 81 ilden 2000 köy muhtarının katıldığı bir araştırmada köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %60’ının uzaktan eğitim için gereken araç ve şartlara sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır (aktaran Ergün ve Arık, 2020). Bunun yanında 2012 yılında çıkarılan Büyükşehir Yasası’yla birçok köy mahalle olarak tanımlandığından dolayı, kırsal bölgelerdeki eğitimin durumu konusundaki projeksiyonun gerçeği yansıtmadığı merak konusudur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (2021) verilerine göre taşınmalı eğitime devam eden öğrenci sayısı toplamda 1 milyon 172 bin 646’dır. Pandemi sürecinde daha da artan bu adaletsiz durumlara rağmen, MEB 2022 bütçe teklifi başta olmak üzere hiçbir resmi belgede salgının eğitime etkilerine ilişkin bilgi paylaşımı yapılmaması (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021), pandeminin eğitimde sosyal adaletsizliklere etkisini azaltma yönünde politika geliştirme ve eyleme geçme konusunda merkezi yönetimler düzeyinde atılacak adımlar ile ilgili endişe verici olduğunu düşündürmektedir.

Pandemi sürecinden en fazla etkilenen grupların başında özel gereksinimli öğrenciler gelmektedir. Bu öğrencilerin destek eğitim odalarından, öğretmenler tarafından verilen bire bir destekten ve rehabilitasyon hizmetlerinden uzun süre uzak kalmaları sosyal açıdan adaletsiz durumları daha da belirginleştirmiştir. Öte yandan Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan toplam çocuk sayısı belirsiz olduğundan özel eğitim gereksinimi olan çocukların ne kadarının eğitim-öğretime dahil olduğu merak konusudur. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin ne kadarının bir sonraki kademeye geçtiği bilgisi MEB tarafından paylaşılmadığı için özel eğitim öğrencilerinin eğitime devam durumu konusu da belirsiz kalmaktadır. MEB (2021) verilerinde özel gereksinimli öğrencilere sağlanan eğitim hizmetlerinin örgün eğitimden yaygın eğitime doğru kaymasının da dikkate alınması gereken bir veri olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Türkiye’deki engelli bireylerin sayısı ve yaş dağılımı ile ilgili güncel bilgiler kamuoyuyla paylaşılmadığı için engelli öğrencilerin okullaşma oranları da bilinmemektedir. Ayrıca son dönemde basında da yer alan haberler

ile gündeme geldiği gibi özel gereksinimli öğrenciler okullarında akranlarının dışında veliler tarafından da ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (British Broadcasting Corporation Türkçe [BBC Türkçe], 2019). Cinsiyete dayalı verilere göre ise özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin sayısının her yıl erkek öğrencilerin sayısının yaklaşık yarısı olduğu görülmektedir (MEB, 2021).

Türkiye’de eğitimde sosyal adalet uygulamalarının önemli bir alanını göçmen, zorla yerinden edilmiş ve mülteci ailelerin çocuklarına yönelik eğitim hizmetleri oluşturmaktadır. Göç İdaresi Başkanlığı’nın (2021) Eylül verilerine göre Türkiye’de 1.365.884 eğitim çağında (5-17 yaş) yabancı uyruklu çocuk bulunmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun Ekim 2021 tarihi itibarıyla 928.485’i eğitim-öğretime dahil edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM, 2021) verilerine göre okul çağındaki Suriyeli çocukların okullaşma oranı 2020-21 yılları itibarı ile %64,4’tür. Okula kayıtlı olmayan Suriyeli çocukların sayısı ise 425.666’dır. Eğitim kademelerine göre ise okullaşma oranları okul öncesinde %28,1, ilkökulda %79,8, ortaokulda %77,9 ve ortaöğretimde %39,9’dur. Ancak bu veriler Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların tamamının eğitimine ilişkin istatistiklerini yansıtmamakta, yalnızca Suriyeli çocukların verileri ile sınırlı kalmaktadır. Türkiye’de başta Afganistan, Irak ve İran olmak üzere diğer ülkelerden gelen 118.000 sığınmacı ve mülteci çocuk yaşamaktadır (United Nations International Children’s Emergency Fund Türkiye [UNICEF Türkiye], 2021). Bu çocukların da eğitim-öğretime dahil olmalarıyla ilgili bilgiler merak konusudur.

Pandemi süreci, mülteci çocukların eğitime erişimlerini de etkilemiştir. Eğitim-öğretim faaliyetinin uzaktan uygulamaya geçmesiyle birlikte öğrencilerin teknolojik araçlara erişimlerinin olmaması, internet altyapı problemleri, ailede aynı dijital aracı birden fazla kişinin kullanması, dijital okuryazarlık konusundaki yetersizlikler, dil yeterliliği olmadığı için ebeveyn desteğinden mahrum kalma ve EBA içeriklerini anlamakta ve takip etmekte zorlanma gibi nedenler mülteci öğrencilerin uzaktan eğitime erişmelerini engellemiştir. Son yıllarda mülteci çocuklara yönelik projeler artmasına ve okullaşma oranlarında önemli ilerlemeler sağlanmasına rağmen uyum sınıfı uygulamasında karşılaşılan sorunlar, uzaktan eğitim sürecinde aile ve çocuklara sağlanan desteğin kesintiye uğraması, okul içindeki ayrımcılık, çocuk işçiliğiyle mücadelenin yeterli olmaması, Suriye dışındaki ülkelere iltica eden çocukların eğitime erişim durumlarının izlenmesindeki zorluklar, öğretmenlerin çokkültürlü sınıfların yönetimi konusundaki hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması gibi sebeplerden dolayı mülteci öğrenciler sosyal açıdan bazı adaletsiz durumlara maruz kalmaktadırlar (Tunca, Kesbiç ve Gencer 2021).

Türkiye’de okullaşma oranlarının OECD ülkelerinin gerisinde olmasına rağmen giderek arttığı gözlemlenmektedir. Ancak eğitime eşit erişimin sosyal adalet ile ilgili önemli bir gösterge olduğu düşünülse de eğitimde sosyal adaleti sağlamada tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Dahası sosyal, politik ve ekonomik farklılıkları göz ardı eden, çoğulculuk ve çokkültürlülük bağlamında değerlendirilmeyen ve eşit başlangıç ilkesini dikkate almayan bir fırsat eşitliği söyleminin eğitimde sosyal adaleti sağlamaya katkısının olmayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de çocukların eğitim haklarından mahrum kalmasının en büyük nedenlerinden biri de çocuk işçiliğidir. TÜİK (2019) tarafından yayımlanan en son “Çocuk İşgücü Anketi” sonuçlarına göre, Türkiye’de 5-17 yaş arasındaki 720.000 çocuk işçi bulunmaktadır. Bu çocukların %34’ü okul hayatına devam etmemektedir. Araştırmaya göre Türkiye vatandaşı olan 15-17 yaş arasındaki çocukların %15,7’si bir işte çalışmaktadır. Suriyeli mülteci çocuklar ile yapılan başka bir araştırmaya göre ise bu oran anılan grupta %45,1’e yükselmektedir (Dayıoğlu, Kırdar ve Koç, 2021).

Türkiye’de cinsiyete göre okullaşma oranlarında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde erkek ve kadın arasında önemli farklar bulunmazken (MEB, 2021), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020) verilerine göre en az üniversite mezunu olan 25 ve daha yukarı yaşta olan kadınların oranı %19,9 iken erkeklerin oranı %24,4’tür. Ayrıca kadınların istihdam oranının erkeklerin yarısından daha az olduğu görülmüştür (TÜİK, 2021). Bu veriler eğitimde cinsiyetçi tutum, yaklaşım ve uygulama tartışmalarını gündeme getirmektedir. Son yıllarda tek cinsiyetli imam hatip ortaokul ve liselerinin açılması, okullarda erkek ve kız öğrencilerin ayrı katlarda/binalarda eğitim görmesi, meslek liselerindeki bölümlerin cinsiyete göre ayrışması, ders kitapları ve müfredatta cinsiyetçi içeriklerin yer alması, çocuk yaşta evliliğin önünün açan söylem ve uygulamaların, toplumsal değer ve dinamiklerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini devam ettirecek şekilde merkezi yönetimler düzeyinde yeniden üretilmesi konusunu gündeme getirmektedir (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası [Eğitim Sen], 2018). Öte yandan Türkiye’de lezbiyen, gey, biseksüel, trans ve interseks (LGBTİ+) bireylerin okullaşma oranları ile ilgili net bir veri yoktur. Bu bireylerin cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerinden dolayı öğretmenleri ve akranları tarafından homobofik ve transfobik tutumlara maruz kaldığı, taciz, şiddet, akran zorbalığı ve ayrımcılık ile baş emek zorunda bırakıldıklarına yönelik birçok araştırma vardır (Akyol, 2016; Güney, Kargı ve Çorbacı-Oruç, 2004; Kabacaoğlu, 2015; Kaos Gey ve Lezbiyen Kültürel Araştırmalar ve Dayanışma Derneği [Kaos GL], 2019; C. Öztürk, 2016).

Türkiye’de özel okulların resmi okullara oranı %25,18, özel okula devam eden öğrenci sayısı 1 milyon 310 bin 605’tir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak kaldırılmasına karar verilse de 2014-2019 yılları arasında her yıl yaklaşık 300.000 öğrenciye MEB tarafından özel okul eğitim-öğretim desteği sağlanmıştır (Karavuş-Altınok, 2019). Ayrıca 2017 OECD verilerine göre, özel öğretim kurumu harcamalarında Türkiye %26,7 ile OECD ülkeleri arasında en fazla harcamayı yapan 2. ülkedir (diğer ülkelerin ortalaması %10,0). OECD 2020 yılı verilerine göre ise Türkiye’de en yüksek gelirli %20’lik kesimin eğitim harcamaları, en düşük gelirli %20’lik kesimin eğitim harcamalarından yaklaşık 20 kat fazla olmuştur (Korlu, Bakıroğlu ve Gencer, 2021). OECD tarafından her yıl yayımlanan Bir Bakışta Eğitim raporlarının Eğitimde Eşitlik: Eğitim Fırsatlarının Güçlendirilmesi temalı 2021 yılı raporundaki sosyoekonomik durum endeksi ve en yüksek başarı gösteren öğrenciler arasında olma olasılığı endeks değerine göre Türkiye, en başarılı öğrencilerinin daha çok sosyoekonomik olarak avantajlı öğrencilerden oluştuğu sonucu ile 43 OECD ülkesi arasında 1.sıradadır (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2021). Bu veriye bakılarak araştırmaya katılan tüm ülkeler içinde Türkiye’nin, aile sosyoekonomik düzeyine göre eğitimde fırsat eşitsizliğinin en fazla gözlemlendiği ülke olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Toplumlarda yaşanan sosyal ve ekonomik eşitsizlikler okullara giderek daha fazla etki etmekte ve bu durum da okullar arasındaki nitelik farklılıklarını arttırmaktadır (Kondakçı ve diğerleri, 2016; Kyriakides, Creemers, Antoniou ve Demetriou, 2010; Samy ve Cook, 2009). Türkiye’de kamu okullarında özel harcamaların payının artması ve bu okulların finansmanında veli bağışlarının payının artması okullar arası olanak farklılıklarını arttırabilmektedir (Korlu ve diğerleri, 2021). Ayrıca 2017 yılında MEB tarafından yapılan düzenleme ile 600 okul liselere girişte sınavla öğrenci alacak şekilde “nitelikli okul” olarak belirlenmiş, diğer okullara yerleşmede ise adrese dayalı bir sistem uygulanmıştır. Bu düzenlemenin hem okulların “nitelikli okul-niteliksiz okul” şeklinde algılanarak merkezi yönetim düzeyinde bir ayrımcılığa sebep olduğu, hem de öğrencilerin okul seçme haklarını kısıtlayarak onların ait olduğu sosyal sınıfa göre eğitim alması ve yaşadıkları bölgenin sınıfsal eşitsizliklerinin okullara yansması ve bu eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bu durumun, okullarda giderek daha önemli hale gelen çeşitliliğe etkisinin ve dolayısıyla eğitimde sosyal adaletin kapsama boyutunda tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. OECD (2019) sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerden öğrenci çeşitliliğinin yüksek olduğu okulların sosyal açıdan daha kapsayıcı olduğunu belirtmektedir. Bu durumu ortaya koyan PISA (2019) raporundaki Sosyal Kapsayıcılık Endeksine göre, Türkiye 78 ülke arasında en fazla kapsayıcılığa sahip 59. ülkedir (Korlu ve diğerleri, 2021).

Kondakçı ve Beycioğlu (2020) Türk Eğitim Sisteminde sosyal adaleti inceledikleri çalışmalarında öğretmen istihdamı, yatırım, eğitim sistemi yapısı, müfredat geliştirme vb. temel eğitim uygulamalarının oldukça merkezi bir şekilde yapılandırılmış merkezi otorite olan Millî Eğitim Bakanlığının elinde olduğunu ve eğitim sisteminde okullarda sosyal adalet uygulamalarını geliştirmek ve uygulamak için okul düzeyindeki seçmenlere resmi olarak daha az yer bırakıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca yazarlara göre merkezi otoritenin, sisteme devam eden her öğrencinin öğretmen kalitesi, müfredat ve fiziksel şartlar ile ilgili eşit fırsatlara sahip olduğu ön kabulü ve eğitim olanaklarından yararlanmak için her öğrencinin benzer sosyal, akademik ve ekonomik kapasiteye sahip olduğu ön kabulü ve de okul iyileştirme modellerinin okulların farklılıkları dikkate alınmadan uygulanması dezavantajlı durumların yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Polat'a (2007) göre “Türkiye’de özel-resmi okul ayrımı, cinsiyetler arası okullaş(ama)ma ayrımı, bölgeler arasındaki okullaşma oranındaki ayrım, engelli bireylerin okullaşamaması gibi ayrımlarının yarattığı eşitsizlik” (s. 86) gibi durumlar eğitimde sosyal adalet açısından Milli Eğitim Temel Kanunu ile çelişmektedir. Börü’ye (2019) göre de okullarda sosyal adalet uygulamalarına dönük mevzuatın uygulanmasının etkililiği, okul müdürünün özen ve hassasiyetine bağlı iken yasal düzenlemelerin eksikliğinin giderilmesi okul müdürünün vizyon ve liderlik becerilerine göre değişmekte ve bu durum okullar arası eşitsizliklerin oluşmasına neden olabilmektedir. Buna paralel olarak sosyal adalet araştırmacılarının birçoğunun ulaştığı sonuç: Türkiye’de eğitimde sosyal adalet ile ilgili yasal temellerin yeterli olmamasının yarattığı boşluk okul müdürlerinin kendi ahlaki çabalarından doğan kişisel ve yerel eylemler ile kapatılmaya çalışılmakta, bu durum okul müdürlerini okullarda sosyal adalet uygulamaları için bir fiili otorite haline getirmektedir (Arar ve diğerleri, 2017; Beycioğlu ve Ogden, 2017; B. Bozkurt, 2018; Kondakçı ve diğerleri, 2016). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rolleri yasal metinler ile açıkça belirlenmemesine (Kondakçı ve diğerleri, 2016) rağmen bazı araştırmalar okul müdürlerinin görev tanımlarının dışına çıkarak örtük ya da açık bir şekilde sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilediklerini ortaya koymaktadır (Gündüz ve Balyer, 2013; Summak ve Özgan, 2007; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu Özoğlu, 2012). Kondakçı ve diğerleri (2016) “Türkiye’de Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Rollerini” isimli incelemelerinde sosyal adalet liderliği ile ilgili tartışmalar ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili yasal tanımların dışında da görev ve sorumluluklarının olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca okullarda artan çeşitlilik ile önemli hale gelen çokkültürlü eğitim ve çeşitliliğin yönetimi bağlamında okul müdürlerinin rollerini yeniden gözden geçirmelerinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

V. Çelik (2013), eğitimde sosyal adalet bağlamında yapılan araştırmaların okulların örgütsel amaçlara ulaşması için öğretmenlerin en büyük sorumluluğu taşıdığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine diğer öğrencilerle eşit bir şekilde dahil olmaları için öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını daha yakından tanıyan ve dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı sosyal adaletsizliklere yakından tanıklık etme fırsatı olan öğretmenlerin gözlem ve görüşlerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Ayrıca liderliğin, örgütü insanlara veya topluma dayalı etik değerlere yönelik tutum-amaçlara yöneltme potansiyeli olan bir etkileme süreci olmasından hareketle, okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bilinmesinin öğretmenlerin sınıflarda uygulayacakları sosyal adalet liderliği davranışları ve tutumlarının bilinmesi için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, geleceğimizin tasarımcıları olarak okul sistemindeki müdürlerin ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği deneyimlerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca okul müdürünün olumlu örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin motivasyon, güven ve bağlılık değişkenleri arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma vardır (Atalay, 2005; Chen, 2002; H. Çelik, 2016; Dilek, 2005; Gül ve Saraç, 2018; Gülmek, 2012). Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin katılım boyutunda öğretmen görüşlerinin incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı İzmir ili Karşıyaka ilçesinde görev yapan ilkökul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğunu saptamak ve bu görüşleri bazı değişkenler açısından incelemek, sosyal adalet kavramına yönelik farkındalığı arttırmak, merkezi yönetimler düzeyinde politika oluşturulabilmesi ve mevcut uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm için öneriler geliştirebilmektir.

Eğitim yönetimi alanında yurt dışında sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Anglo-Sakson etkisinin ağırlıkta olduğu ve bu çalışmaların sosyal adalet lideri olduğu düşünülen okul müdürlerinin biyografileri üzerinden vaka incelemeleri, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik incelemeler, sosyal adalet liderliğinin önündeki engelleri araştıran çalışmalar ve sosyal adalet liderliği ve boyutlarını inceleyen kavramsal incelemeler ile sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Furman, 2012; Gewirtz, 1998; Jansen, 2006; Theoharis, 2007, 2009). Türkiye’de de eğitim yönetimi alanında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranış ve

uygulamalarının gelişmesine öncülük edecek yöntem ve politika önerilerinde bulunmuş (Arar ve diğerleri, 2017; Beycioğlu ve Ogden, 2017; Kondakçı ve diğerleri, 2016; Özdemir, 2017), bazıları sosyal adalet liderliğinin bazı değişkenler üzerine etkisini incelemiş (Arslan, 2019; B. Bozkurt, 2018; Büyükgöze ve diğerleri, 2018; Gören, 2019; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Yıldırım, 2021), bazı araştırmacılar da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirmişlerdir (B. Bozkurt, 2017; Özdemir ve Kütküt, 2015; Özdemir ve Pektaş, 2017b). Bu uygulamaların katılımcıları öğrenciler veya öğretmenlerdir.

Alanyazında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının betimsel analizini ortaya koyan nitel araştırma Koçak ve Özdemir (2019) tarafından yapılmıştır. Ancak birçok araştırmacıya göre sosyal adalet liderliğinin eylem odaklı bir liderlik türü olması nedeniyle (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Freire, 2004; Furman, 2012; Gewirtz, 1998) nitel araştırmaların, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını somut ve işlevsel olarak ortaya koyan betimleyici istatistikler ile desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla “Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”nin nicel araştırma yöntemi ile incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir? Bu görüşler öğretmenlerin ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Alt Problemler

1. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim düzeylerine, (e) gelir düzeylerine, (f) medeni durumlarına, (g) çocuk sayılarına, (h) görev yaptıkları okulun türüne, (i) görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine ve (j) görev yaptıkları okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Ölçme aracıyla toplanan verilerin öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmaktadır.
- Katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılayabilecek derecede müdürleri tanıdıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Katılımcı: İzmir ili Karşıyaka ilçesi resmi ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan ve araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerdir.

Okul müdürü: İzmir ili Karşıyaka ilçesinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürleridir.

Öğretmen: İzmir ili Karşıyaka ilçesinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Resmi okullar: Devlet tarafından, toplumun eğitim hizmetini ücretsiz bir şekilde karşılamak amacıyla kurulan, yöneticileri ve öğretmenlerini Eğitim Bakanlığının atadığı, merkezi müfredata tabi olan eğitim kurumlarıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Adalet, insanların belirli bir topluluğun üyeleri olarak nasıl yaşayacaklarını düzenleyen kılavuzdur. İnsan eylemlerinin toplumun diğer üyeleri üzerine etkisinin daha önce hiç olmadığı kadar etki ettiği çağdaş toplumlarda bu çoğulculuk, değerler üzerinde çatışma yaratarak bazı insanlara haksız muameleye yol açabilir. Bu nedenle çağdaş toplumların en önemli meselesi adalettir. Adaletin içeriği bir haktır. Bir kişiyi etkileyen haklar, insan etkileşiminin hemen hemen her boyutuna nüfuz eder. Bu bağlamda, bireylerin ve insan gruplarının kendilerine uygun hak talepleri vardır. En belirgin talepler hizmetler, mallar veya paradır, ancak bu talepler aynı zamanda sadakat, saygı ya da bir kişinin itibarını da kapsar (Rebore, 2014). Filiz (2020) ve Selda Polat'a (2007) göre bu noktada kimin, neyi, ne kadar hak ettiği sorusu gündeme gelmektedir. Bu da adalet kavramının sosyal yönüyle ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak sosyal açıdan adaletin anlaşılabilmesi için öncelikle adalet kavramının anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1. Adalet

Türkçeye Arapça “adl” sözcüğünden geçen adalet sözcüğü literatürde; dürüstlük, doğruluk, iyilik, hak yemezlilik, hakkaniyet, eşitlik, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet (Töremen ve Tan, 2010), sosyal refah (Çeçen, 1975), hak eşitliği, adil, hukuk, değer, fayda, oran adaleti, başkasını düşünme, hak, refah (Selda Polat, 2007) gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Adalet kavramı; “1. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, 2. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” olarak tanımlanmıştır (“Adalet”, t.y.).

Adalet ile ilgili ilk kayıtlı düşünceler Antik Mezopotamya'daki yedi krallığa kadar dayanmaktadır. Bunlardan en bilineni Babil Krallığı'na ait olan Hammurabi Kanunları'dır. Ancak bu kanunların uygulanmasında günümüzde algılanan şekilde eşitlikçi ve özgürlükçü bir adalet anlayışından çok, zayıfı güçlüden ceza ile korumaya yönelik, intikamcı bir adalet anlayışı hüküm sürmektedir (Johnston, 2011). Adalet kavramı üzerine felsefi görüşlerin temeli ilk çağ filozoflarından Aristoteles, Platon ve Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Platon, “Devlet” adlı eserinde “tüm erdemleri kendinde toplayan nihai bir amaç” ve “herkese borçlu olunanı geri ödemektir” şeklinde tanımladığı adalet kavramını bir yönetim biçiminin sahip olması gereken en temel ilke olarak görmüştür. Aristoteles'e göre ise bir toplumun adil olabilmesi için toplumsal yaşamda ortaya çıkan tüm yarar ve yükümlülüklerin, toplumu oluşturan tüm

bireylere eşit olarak dağıtılması gerekmektedir. Bu dağıtımsal adalet anlayışı günümüz sosyal adalet anlayışına da temel oluşturmaktadır (M. Griffiths, 2003).

Adalet kavramına insanlık tarihi boyunca toplumun değişen ihtiyaçlarına göre anlamlar yüklenmiştir. İlk Çağ döneminde doğa ile uyumlu olanın adil olduğu düşünülürken, Orta Çağ döneminde dini emirlere uygun olanın adil olduğu, var olan toplumsal düzenin devamının sağlanması ve toplumsal problemlerin algılanmasında ilahi bir gücün temel alındığı, insanların toplum içindeki yerlerine uygun davranmalarını salık veren, eşitlik ve özgürlük gibi kavramlarla ilişkisi sınırlı bir adalet anlayışı hakimdir (Gözler, 2008; Köker, 1992; aktaran Kaya, 2000),

Yeni Çağ döneminde özellikle Rönesans'ın etkisiyle akıl ve mantığa uygun olanın adil olduğu düşünülmüştür (Gözler, 2008; Selda Polat, 2007). Özellikle Fransız Devrimi ile başlayan Yakın Çağ sürecinde ise adalet kavramı sosyal, siyasal ve ekonomik yönlerden yeni anlamlar kazanmıştır (Solomon, 2004). Hobbes, Locke ve Rousseau gibi toplum sözleşmesi kuramcıları adaleti devletin ve toplumsal yapının meşruiyetini açıklamaya çalışan bir araç olarak görmüş ve modern siyaset felsefesinin temellerini atmışlardır (Kocaoğlu, 2013).

Günümüzde adalet; ekonomik yönden maddi hak edişlerin yanı sıra sosyal yönden saygı, eşitlik, güvenlik ve özgürlük gibi gereksinimlerin karşılanması ile doğru işleyen bir toplum yapısına ulaşmayı sağlamak için gerekli görülen bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (M. C. Öztürk, Torlak, Tokgöz, Ayman ve Özgen, 2013; Rebore, 2014; Solomon, 2004).

Adalet kavramının tarihsel süreç içerisinde ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda yeni anlamlar kazanmış olması, disiplinlerarası bir kavram olması ve eşitlik, özgürlük, erdem, fayda, hak ediş gibi soyut ve somut unsurlar ile bağlantılı olması sebebi ile tanımlanması ve kavramsallaştırılması zor olmuştur (Kocaoğlu, 2013; Selda Polat, 2007; Solomon, 2004).

Adalet kavramının tarihsel değişim süreci göz önünde bulundurulduğunda anlamının birey merkezli anlayıştan toplum merkezli anlayışa, hayırseverlik temelli anlayıştan hak temelli anlayışa, adil olmanın gerekçesinin ve hak kavramının dini referanslar ile ilahi kaynaklara dayandırılmasından, hukuk temelli yasalar ile tarafsız bir güç olduğu düşünülen devlet otoritesine devredilmesi yönünde genişletilerek değiştiği gözlemlenmektedir. Ancak giderek güçlenen ulus devlet anlayışının işlevine bağlı olarak adaleti sadece devletin meşruluğuna, insanın özerkliğine, hak ve özgürlüğüne ya da yasalara göre tanımlayan yasalar ile belirlenen hukuk, resmi olarak yaptırım uygulanmış kurallara göre adil veya adaletsiz sonuçlar getirebilir (Selda Polat, 2007; Watts ve Hodgson, 2019). Kuramsal anlamda soyut bir ideal fikir olarak ele alınarak doğru bir biçimde hazırlansa da hukuk, toplumu oluşturan bireylerin mülkü, kökeni, rengi, dili, dini, cinsel yönelimi, fikri ve kültürünün birbirinden

farklı olması gibi toplumun dinamikleri görmezden geldiğinde bireylerin siyasal katılım ve yönetim oluşumlarında, ya da gelir dağılımlarında bireyler arasındaki eşitsizliğe sebep olacak unsurların ortaya çıktığı sosyal açıdan adaletsiz bir durum oluşabilir (Çeçen, 1993; Selda Polat, 2007). Lauderdale'e (2008) göre de bir kavram olarak adalet, tipik olarak, belirli bir tarihsel ve karşılaştırmalı bağlama sahip bir sosyal gerçekliğe dayalı olmaktan çok, evrensel ve aşkın olarak sunulmaktadır. Hâkim kuramların çoğu, belirli yerlerde ve belirli zamanlarda toplumlar tarafından adaletin nasıl tanımlandığını incelemek yerine, adaletin ne olması gerektiğine dair normatif hedefe odaklanır. Yalnızca soyut ve evrensel kriterlere dayanan adalet kuramları, dünyanın her yerinde yoksulluk, topraksızlık, mülksüzleştirme, siyasi ve dini baskı ve soykırım şeklinde adaletsizliğin varlığını yaşayan insanlara cevap verememiştir. Birçok düşünür'e göre bu durum adalet kavramının etik, politik ve ekonomik bağlamlarda yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarır (Selda Polat, 2007; Sadurski, 1984; Watts ve Hodgson, 2019).

Toplumsal somut gerçekçilik etkenini ön planda tutan, eşit haklar ve eşit bölüşüm ilkelerine dayalı, toplumu oluşturan bireyler arasındaki tahakküm ilişkilerini de dikkate alacak şekilde toplumsal süreçler bağlamında tartışılan adalet kavramının soyut ve bireyci anlamlarının dışında da ele alınmasının sosyal adalet kavramının anlaşılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramı; eşitlik, adalet, özgürlük, çokkültürlülük, çeşitlilik, kapsayıcılık ve demokratik toplum gibi kavramlar ile birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılsa da toplumların değişen amaç, beklenti, yaşantı, inanç, hayata bakış açıları, gelenek ve göreneklerinden dolayı bu kavramın her zaman ve durumda geçerli, herkes tarafından kabul görmüş tek bir tanımının olmadığı belirtilmektedir (Anonim, 2006; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; B. Bozkurt, 2018; Gürgen, 2017; North, 2008; Rizvi, 1998; Sağdıç, 2018). North (2008), sosyal adaleti çok çeşitli anlamları içinde barındıran şemsiye bir kavram olarak tanımlamıştır.

Sosyal adaletin çeşitli anlamları, tarihsel bağlam, mevcut koşullar ve örgütsel bağlamlarının ahlaki amaçlarına ilişkin anlayışlarından hareketle, herhangi bir topluluğun üyeleri tarafından inşa edilir (Furman ve Shields, 2005). Bogotch (2000 ve 2002), sosyal adaletin sosyal bir yapı olduğunu ve sosyal adaletle dair sabit, öngörülebilir, kalıcı veya evrensel anlamların olmadığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Blackmore (2009) da sosyal adaletin ilişkili olduğu eşitlik, eşitsizlik, fırsat eşitliği, pozitif ayrımcılık ve çeşitlilik gibi kavramların her birinin farklı ulusal bağlamlarda farklı anlamlar kazandığını ve her birinin kendi sınırlarının olduğunu iddia eder. Gewirtz ve Cribb (2002) sosyal adaletin birbiriyle ters

düşebilecek farklı boyutlarıyla birlikte ele alınarak kavramsallaştırması gereken çoklu doğaya sahip bir kavram olduğunu belirtmişlerdir.

Birçok araştırmacıya göre sosyal adalet bir hem süreç hem de sonuçtur (Adams ve diğerleri, 2007; Bell, 2007; Furman ve Shields, 2005). Sosyal adalet sadece sonuçlar değil, süreç ve ilişkiler ile ilgili bir müzakeredir (D. Miller, 2004). Griffiths (1998) sosyal adaletin durağan değil dinamik bir kavram olduğuna vurgu yaparak sosyal adaletin birey ve toplumun değişen ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verecek şekilde sürekli bir değerlendirme ve müzakere gerektiren bir süreç olduğunu ileri sürer. Cortez (1991) de bir bireyin veya grubun neyi hak ettiğine karar verebileceğimiz üzerinde mutabık kalınmış standartların bulunmadığını, karmaşıklığın içinde ele alınması gereken sosyal adaletin sabit bir hedef değil, bağlama, sosyal gruplara ve baskı sistemlerine bağlı olarak değişen bir hedef olduğunu iddia eder. Tarih boyunca toplumların devimsel yapılarına bağlı olarak farklı koşullar altında farklı boyutlarda ele alınan bu kavramın çeşitli tanımları yapılmaktadır.

Bell'e (2010) göre sosyal adalet, kaynak dağılımının eşit olduğu ve tüm üyelerin fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak güvende ve emniyette olduğu, bireylerin hem kendi kaderlerini belirledikleri (tam kapasitelerini geliştirebilecekleri) hem de birbirlerine bağımlı oldukları (başkalarıyla demokratik bir şekilde etkileşime girebilecekleri) bir toplum vizyonunu içerir. Sosyal adalet, kendi eylemlilik duygusuna sahip olmanın yanı sıra başkalarına, kendi toplumuna ve daha geniş anlamda içinde yaşadığımız dünyaya karşı sosyal sorumluluk duygusuna sahip sosyal aktörleri içerir (Adams ve diğerleri, 2007).

Kaya (2000) sosyal adaleti toplumsal gerçekçilik, eşit haklar ve eşit dağıtım ilkelerine bağlı, eşitlik ve özgürlük idealleri arasında dengeleyici bir unsur olarak ele alır. Benzer şekilde Selda Polat (2007) da "adaletin eşitleyici türevi" (s. 22) olarak ifade ettiği sosyal adaleti "ekonomik, sosyal ve siyasal eşitlik yoluyla toplumda ortak iyi inancının kurulabilmesi" (s. 28) olarak tanımlamaktadır.

Rawls (2009) sosyal adaleti, dağıtım adaleti kavramıyla (malların, hizmetlerin ve yüklerin ne kadar adil bir şekilde dağıtıldığı) ilişkilendirir. Buna karşılık bazı kuramcılar, bu adalet anlayışının, kaynakların dağıtım modelini belirleyen sosyal ve kurumsal yapıları gözden kaçırdığını ileri sürmüşlerdir (Gewirtz, 1998; Patton, Shahjahan ve Osei-Kofi, 2010; I. M. Young, 1990). Powers ve Faden'a (2008) göre sosyal adalet ve dağıtım adaleti benzer görünse de önemli farklılıklar vardır. Yazarlara göre sosyal adalet, bireyin yaşam boyu değerli bir refah durumuna ulaşma kapasitesine sahip olduğu bir yetenek kuramsal çerçevesinden doğar. Bunun tersine I. M. Young'a (2002) göre ise dağıtım adaleti, bireysel ihtiyaç veya kabiliyete bakılmaksızın yalnızca kaynakların, faydaların ve yüklerin eşit dağılımına odaklanma

eğilimindedir. Piyasa adaleti ise, her ikisinin tam tersine, kaynakların dağıtılması sorumluluğunu serbest bir ekonomide faaliyet gösteren piyasa güçlerine yükler ve adil bir piyasa sisteminden kaynaklandığı sürece eşitsizliği kabul eder (Boutain, 2005).

Sosyal adalet düşüncesini sorgulanmayan normlara, alışkanlıklara ve kuramlara gömülü olarak gören yaklaşımlara karşı, sosyal adaletin yalnızca dağıtım sorunlarına indirgenemeyeceğini, dağıtım modellerini etkileyen sosyal yapıları ve kurumsal bağlantıları, baskı ve adaletsizlikleri göz önünde bulundurmadan sosyal adalet düşüncesinin anlamını bulamayacağını savunan düşünürler de çoğunluktadır. Bunların başında sistematik ve yapısal eşitsizlikleri gizlediğini iddia ederek dağıtımcı adalet kavramına meydan okuyan Iris Marion Young (1990) gelmektedir. I. M. Young'a göre sosyal adalet; sadece kaynakların dağıtımı ile ilgili değil; aynı zamanda sürece dahil olabilecek tüm kurumsal kurallar, ilişkiler ve uygulamaları içeren bir dağıtım gerçekleştirilme biçimidir. I. M. Young, kendi kaderini tayin ve kendi kendini geliştirmeye yönelik kurumsal kısıtlamalardan kaynaklanan tahakküm ve baskının anlaşılmasının, sosyal adalet anlayışının başlangıç noktası olması gerektiğini savunur. Baskının sebeplerinin "sorgulanmamış biçimlerde, alışkanlıklarda ve sembollerde, kurumsal kuralların altındaki varsayımlarda ve bu kurallara uymanın toplu sonuçlarında yattığını" (s. 41) iddia eder. I. M. Young "baskının beş yüzü" olarak tanımladığı adaletsizlikleri sömürü, ötekileştirme, güçsüzlük, kültürel emperyalizm ve şiddet başlıkları altında ele alır (s. 48-65).

I. M. Young'ın, farklılık siyasetini savunan adalet kuramına benzer şekilde Goodman (2011) da sosyal adaleti sadece kültürel farklılıkları değil, iktidar, ayrıcalık, psikolojik refah, eşitlik, güç ilişkileri ve kurumsallaşmış baskı konularını ele alan eylemler olarak tanımlar. Goodman'a (2011) göre sosyal adalet; güç ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasına yönelik çalışır, karşılıklı sorumluluk sahibi, birbirine bağlı bir toplumda insanlara tam potansiyellerine ulaşmaları için fırsatlar yaratır, böylece tüm bireyler kendi kaderini tayin ederek onurlu bir yaşamı fiziksel ve psikolojik güven içinde sürebilirler. Sosyal adaletle ulaşmak; adaletsiz kurumsal yapıları, politikaları ve uygulamaları değiştirmeyi ve egemen ideolojiye meydan okumayı gerektirir. Benzer şekilde Gewirtz (1998) de sosyal adaleti marjinalleşmeyi ve dışlayıcı süreçleri destekleyen düzenlemeleri bozmaya ve altüst etmeye odaklanan, saygı, özen, tanınma ve empati üzerine kurulu bir süreci destekleyen eylemler olarak tanımlar. V. Çelik'e (2013) göre de sosyal adalet kaynak dağılımı, kültürel baskı ve güç ilişkisi gibi kavramalarla ilişkili bir kavramdır.

İdeal, normatif değerlerin kabulüne dayanan anlayışların dışında sosyal adaletin teşviki için bireylerin ahlaki yönlerden sorumluluğuna atıfta bulunan tanımlar da vardır.

Gewirtz ve Cribb (2002) sosyal adaleti “tüm insanların ortaklıkları ve farklılıkları bakımından eşit derecede dikkate alınması ve buna göre hareket edilmesi için gerekli olan sosyal organizasyonların ve ilişkilerin ilke ve normlarına ilişkin bir endişe” (s. 502) olarak görür. I. M. Young'a (2002) göre de sosyal adalet çabaları, insanların başkalarının refahı konusunda endişelenmesini gerektiren adalet yükümlülüklerini ortaya çıkarır. Zajda, Majhanovich ve Rust (2006) sosyal adalet tanımlarının "eşitlik ve dayanışma ilkelerine dayanan, insan haklarını anlayan ve bunlara değer veren ve her insanın onurunu tanıyan eşitlikçi bir topluma" (s. 10) atıfta bulunduğunu belirtir. K. Fraser (2012) da sosyal adaleti “Tüm insanların onura sahip olduğu, eşit olduğu ve fırsatlara eşit erişimi hak ettiği anlayışıyla başlayan inanç ve yönelim.” olarak tanımlar (s. 14). Goldfarb ve Grinberg (2002) ise adı geçen kavramı, diğer ilişki biçimlerinin yanı sıra sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarda doğuştan gelen hakkaniyet, eşitlik ve adalet gibi insan haklarını talep ederek, sahiplenerek, sürdürerek ve ilerleterek bu düzenlemeleri değiştirme uygulaması olarak tanımlarlar.

Grant ve Gibson'a (2013) göre çalışma hakkı ve barışçıl bir şekilde protesto etme hakkı, ayrımcılığa maruz kalmama hakkı, sendikalara katılma, demokrasiye katılma ve yeterli sağlık bakımı, barınma, eğitim ve ücretlerin garanti altına alınması, temel insan haklarının korunması ve yasalaştırılması, yirmi birinci yüzyılın sosyal adalet çağrılarının merkezinde yer almaktadır.

Sosyal adalete dair yapılan tanımlamalar incelendiğinde sosyal adaletin dağıtım, tanıma, kapsama boyutları ile ele alındığı gözlemlenmektedir. Sosyal adaletin en muhtaçlar için eşitlikçi hükümlerin tanınmasını gerektirdiğini kabul ederek, adı geçen kavramı servet ve maddi malların dağıtımı olarak gören düşünürler vardır (D. Miller, 2003; Rawls, 2009). Ancak I. M. Young (1990) ve Gewirtz ve Cribb (2002), bir kurum veya kuruluş içindeki ilişkileri dikkate alma ihtiyacını gündeme getirmekte ve bunlar aracılığıyla sosyal adaleti güç dağılımı açısından da ele almaktadır. N. Fraser (1995) ve Gewirtz ve Cribb (2002), sosyal adaletin ilişkisel yönünün araştırılmasından ortaya çıkan sosyal adaletin kültürel yönünün önemini vurgular. Kültürel adalet, toplumdaki tüm kültürlerle ne ölçüde değer verildiğini ve tanındığını araştırır (Turnbull, 2013). Gewirtz ve Cribb (2002) bu ilişkisel yönün birey ve grupların yaşadığı ve çalıştığı koşulları etkileyen kararlara katılımı da içermesi gerektiğini ve bunun da sosyal adaletin ölçütü olduğunu belirtir. Cochran-Smith ve diğerleri (2009) tanıma adaletsizliğinin, azınlıkların ve kültürlerinin baskın gruplar tarafından kasıtlı olarak sosyal kurumlardan ve kamusal alandan dışlandığı bir sosyal fenomenden kaynaklandığını; bu nedenle tanınma adaletinin katılım için eşit fırsat sağlaması gerektiğini iddia ederler. Ayrıca yazarlar tanıma adaletini çeşitliliğe saygı ve katılım konularını içerecek şekilde

düşünmektedirler. N. Fraser (2006, 2009) sosyal adaleti ekonomik yeniden dağıtım, kültürel tanınma ve politik temsil olmak üzere birbirini destekleyen ve iç içe geçmiş üç tema ile kavramsallaştırır. Miller (2004) sosyal adaletin temel ilkelerini eşit yurttaşlığın kültürel, ırksal, etnik, ekonomik, dilsel ve dinsel ayrımcılıktan taviz vermeden tanımlanması ve bu yurttaşlık modelinin hukuki güvencesi, tüm yurttaşların tüm fırsatlara eşit erişimi, kaynakların adil dağıtımı olarak belirlemiştir.

Alanyazında sosyal adalet ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde sosyal adaletin günümüzde; ırk, etnik köken, inanç, engellilik, cinsiyet, sınıf, ekonomik durum ve diğer marjinalleştirici koşullar ne olursa olsun herkes için adalet, saygı, eşitlik ve eşit fırsatlar etrafında odaklanan bir dizi ahlaki değer veya inanç olarak kabul edildiği söylenebilir. Ancak birçok düşünürre göre sosyal adaleti anlayabilmek için kavramın tarihsel süreçteki serüvenini incelemek gerekir. Sözgelimi Lauderdale'e (1997) göre adalet, farklı sosyal ve politik ortamlarda nasıl inşa edildiği incelendiğinde ve hukuk kurallarının geliştirilmesi ve kullanılması için nasıl bir meşruiyet kaynağı olarak kullanıldığını araştırdığında yararlı bir kavramdır. Benzer şekilde Rizvi'ye (1998) göre de sosyal adalet fikrini incelerken karşılaşılan birincil zorluk, tek bir temel anlamı olmadığı gerçeğidir ve sosyal adaletin anlamını, çatışmalı ve birbirinden farklı siyasi girişimlerin hüküm sürdüğü tarihsel süreçlerdeki söylemlerde aramak gerekir. Bu düşüncenin ışığında sosyal adaletin tarihi gelişimini ele almanın sosyal adalet kavramının anlaşılması için önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.3. Sosyal Adalet Kavramının Tarihsel Gelişimi

“Sosyal adalet eski fakat eski moda olmayan bir kavramdır” (Arar ve diğerleri, 2017, s. 1). Birçok araştırmacıya göre sosyal adalet kavramının temelleri Antik Çağ filozofları Platon ve Aristoteles'e dayanmaktadır (Bursa, 2015; M. Griffiths, 2003; Gürgen, 2017; Zajda ve diğerleri, 2006). Platon, “Devlet” adlı eserinde “tüm erdemleri kendinde toplayan nihai bir amaç” ve “herkese borçlu olunanı geri ödemektir” diyerek tanımladığı adalet kavramını bir yönetim biçiminin sahip olması gereken en temel ilke olarak görmüştür. Aristoteles'e göre ise bir toplumun adil olabilmesi için toplumsal yaşamda ortaya çıkan tüm yarar ve yükümlülüklerin, toplumu oluşturan tüm bireylere eşit olarak dağıtılması gerekmektedir. Bu dağıtımsal adalet anlayışı günümüz sosyal adalet anlayışına da temel oluşturmaktadır (Boyles, Carusi ve Attick, 2009; M. Griffiths, 2003; Pérez-Garzón, 2018).

Klasik düşüncenin hâkim olduğu İlk Çağ ve dini düşüncenin hâkim olduğu Orta Çağ'da sosyallik fikri asla adaletle bağlantılı değildi. Orta Çağ'ın en büyük figürlerinden biri olan St. Thomas Aquinas, çoğunlukla Aristoteles'in adalet hakkındaki düşüncelerini Hristiyan teolojik perspektifi için benimsemiş, Aristoteles'in ayrımlarıyla birlikte adaleti,

hayırseverlikten ayırarak ve onun yasal niteliklerini vurgulamıştır (Boyles ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde Immanuel Kant (1724-1804), eylemlerin herhangi bir kişisel saik veya kişisel çıkarı bakılmaksızın görev tarafından motive edilmesi halinde ahlaki açıdan doğru olduğunu ileri sürmüştür. Kant'ın sosyal adalet teorisi, özverili olma ve ahlaki görev kavramına dayanmaktadır (Zajda ve diğerleri, 2006). Novak'a (2000) göre Aydınlanma Dönemi'nde genel olarak adalet ve sosyal adalet kavramları, devlet ve bireyler arasındaki ilişkiyi düzenleme yerine daha çok bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleme rolü ile öne çıkmıştır (aktaran Bursa, 2015).

1800'lerin ortalarında, Fransız Devrimi, endüstriyel toplumun sınıf mücadeleleri, Katolik Kilisesi'nin İtalyan siyasetindeki istikrarsız konumu ve modern felsefenin ve bilimin yükselişinin etkisiyle başlayan süreçten günümüze kadar olan sosyal adalet yapısı, vatandaşlığın doğası ve hükümetin toplumdaki rolü ile ilgili kamusal söylemin temelini oluşturan ilkeleri yansıtmıştır (Howard, 1986; Kraynak, 2018). Arendt'e (1998) göre de sosyal kavramı, Klasik ve Orta Çağ'dan sonra moderniteden doğmuştur. Ona göre toplum, kamusal ve özel alanlar arasındaki klasik ayrımların modern sosyal ve mahrem kavramlara doğru çöküşünün sonucudur. Bu noktayı doğrulayan olay, sosyal adalet teriminin ilk kez 1840 yılında Cizvit rahibi Luigi Taparelli tarafından kullanılmasıdır (aktaran Boyles ve diğerleri, 2009). Sosyal adalet düşüncesi her ne kadar dini metinlerde geçen anlamıyla uzun yıllar Roma Katolik Kilisesi'nin resmi öğretisinin bir parçası olsa da (Burke, 2010), Behr'e (2003) göre Taparelli sosyal adaletin bir kavram olarak kökenini ortaya koymuştur. Onun düşüncesinde toplum diğer küçük topluluklardan oluşur. Bu daha küçük topluluklar, örneğin dernekler, kendilerinden daha büyük toplulukların ortak yararına yardım etme işlevini görürler ve bu, toplum genel olarak ortak fayda için çalışana kadar böyle devam eder. Bu bağlamda yardım, klasik adalet düşüncesinde olduğu gibi “yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya doğrudur, çünkü aşağıdaki gönüllü grupların tümü daha mükemmel birlikteliğin ortak yararına ulaşmaya katılırlar” (s.105).

1800'lerde sanayileşmenin ortaya çıkması ve beraberinde aşırı yoksulluk, uzun çalışma saatleri, kötü çalışma koşulları ve işçi haklarının kötüye kullanılması gibi birçok sosyal sorunu beraberinde getirmiştir. John Stuart Mill, “Utilitarianism” adlı eserinde modern düşünürler için sosyal sorulara yönelik bu yaklaşım ile toplumun eşit derecede iyi hak etmiş olan herkese eşit derecede iyi davranması gerektiğini öne sürmüştür. Ayrıca, toplumların tıpkı bireylerin erdemli olması gibi erdemli olabileceğini öne sürmüştür (aktaran Novak, 2000). Sosyal adalet terimi, 19. yüzyılın sonlarında egemen sınıfları köylülerin koşullarını göz önünde bulundurmaya zorlamak amacıyla kullanılmıştır (Zajda ve diğerleri, 2006). 19. yy'da

endüstriyel kapitalizmin ortaya çıkışı ve aileleri ve toplulukları yerinden etmesi ve kırsaldan kentsel yaşama ve feodaliteden ulus devlete büyük toplumsal dönüşüm sosyal adalet düşüncesini etkilemiştir (Ahlstrom, 2004; Coleman, 1993). Bankston (2010), sosyal adaletin kültürel kökenlerini incelediği çalışmasında sosyal adalet düşüncesini ortaya çıkaran iki toplumsal gelişmeden bahseder: kitlesel tüketim ve insan hakları savunuculuğu. Sanayi Devrimi, kitlesel üretim ve tüketimde önemli bir artışa yol açmış, bu da dezavantajlılar için kaynak kıtlığı sorunları ve eşitlikçi yeniden dağıtım yoluyla koşullarını iyileştirmenin yolları konusunda endişelere yol açmıştır. Sivil haklar hareketi, bu kaynak kıtlığı ve yeniden dağıtım endişelerini, yeterince temsil edilmeyen nüfusların insan hakları açısından çerçevelemiştir. Bankston, ilk kültürel gelişimin “servet dağıtımıyla artan bir meşguliyet yarattığını ve ikincisinin yeniden dağıtım etiği canlandıran enerji verici bir mit sağladığını” (s. 165) belirtir. Benzer şekilde Öktem (1994) de Ticaret Devrimi’nin ardından yaşanan Sanayi Devrimi ile çalışma hayatında arz-talep dengesinin çalışan açısından olumsuz yönde bozulmasıyla özgürlüğü sözleşme ile güvence altına alınan işçilerin, artan sınıfsal farklılıklar ile köle haline gelmesine ve sözleşmecî kuramların sorgulanmasına neden olduğunu bunun da sosyal adalet kavramını ortaya çıkardığını ortaya koyar (aktaran Coşkun, 1990). Gürkan’a (1994) göre Proudhon ve Marx’ın düşüncelerinden etkilenen işçi sınıfının, burjuvazinin sosyal ve ekonomik kapitalist sisteminin sömürüsü karşısında isyan ve ayaklanmasıyla özgür düşüncenin adalet için yeterli olamayacağı ve sosyal taleplere de önem verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Kazgan’a (2000) göre de 20. yüzyılın başlarında büyük bir siyasi akım haline gelen Marksist Sosyalizm etkisini 1917 Sovyet Devrimi ile göstermiş, buna karşılık 1929 yılında ekonomide yaşanan büyük kriz ve Sovyet tehdidine karşı Avrupa ve ABD’de sosyal refah devleti anlayışı kabul görmeye başlamıştır (aktaran Selda Polat, 2007). Cassirer (1985), Angloamerikan dünyasında ortaya çıkan refah devleti kavramının Kıta Avrupası’nda, klasik liberal demokrasi ilkelerini koruyan fakat sosyal açıdan adaletsizliğe uğrayan sınıfların haklarını korumak için devletin sosyal ve ekonomik yaşama müdahalesini zorunlu kılan daha politik, dinamik ve etik temelleri güçlü “sosyal devlet” anlayışına doğru geliştiğini belirtir (aktaran N. Bozkurt, 2001).

Sosyal adalet kavramının gelişim süreci 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan sosyal, ekonomik ve siyasi gelişmeler ile hız kazanmıştır (Bulut, 2003; Jordan, 1998; Selda Polat, 2007; Topakkaya, 2009). 1948 yılında beyan edilen İnsan Hakları Bildirgesi’nin 26. maddesi ile birlikte bir sosyal adalet dünya görüşü kabul edildi (Mundy, 2007). 20. yüzyılın ikinci yarısında, sosyal adalet fikri, siyaset filozofu John Rawls ile önemli ölçüde bağlantılıydı. Rawls (1971), Bentham ve Mill’in faydacı anlayışlarından, Locke’un sosyal sözleşme

fikirlerinden ve Kant'ın ortaya koyduğu bazı kavramlardan yararlandı. “Bir Adalet Teorisi” (Rawls, 1971), Rawls'un, bir bütün olarak toplumun refahının bile geçersiz kılamayacağı bir adalet kavramına dayanarak, herkesin dokunulmaz olarak korunmasını önerdiği önemli bir çalışmadır (Bruccoleri, 2015).

Selda Polat'ın (2007), Başkaya (2000) ve Kozanoğlu'ndan (2004) aktardığına göre, 2. Dünya Savaşı sonrası dönemde ekonomiye devlet müdahalesini ön plana çıkaran ulusal kalkınma odaklı sistemler etkisini kaybetmiş ve yerini, 1980'lerden sonra ortaya çıkan “kapitalizmin uluslararası düzeydeki işleyişine uyum sağlamak” (s. 55) ve “yerel ekonomiyi küresel ekonominin ihtiyaçlarına uyarlama” (s. 55) anlamına gelen küreselleşme süreci almaya başlamıştır. Bates'e (2001) göre küreselleşmiş toplumlar için pek çok olumlu sonuç olsa da teknolojik zorunlulukların ittiği dünya kültürleri, homojenliğe yenik düşmüş; sürekli genişleyen pazarlara bağımlı olan ulus ötesi şirketler, dünya çapında hükümetin karar alma süreçleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmuş ve zenginler ile fakirler arasındaki gelir dağılımı eşitsizliği artmıştır. Keyman'a (2008) göre küreselleşme dağılım, dışlanma ve katılım anlamında adaletsizliklere sebebiyet vermiştir. Dağılım adaletsizlikleri: işsizlik, yoksulluk, bölgesel ve eşitsiz kalkınma; tanınma adaletsizlikleri: kültürel kimlik farklılıkların (dinsel, etnik, cinsel vb. kimlikler) ötekileştirilmesi sorunları, dışlanma; katılım adaletsizlikleri ise farklı toplumsal kesimlerin (kadınlar, gençler vb.) siyasi katılım sorunları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Özetle, 1845'ten beri, sosyal adalet teriminin kullanımı, insanların karşılaştığı sosyal, politik, ekonomik ve kültürel zorlukları yansıtmaktadır. Genel olarak sosyal adalet, endüstri devrimi, dünya savaşları ve sivil haklar hareketleri sırasında uzlaşma ve tanınma arayışlarından doğduğundan, sosyal adaletin insanlar için bir onur mücadelesini temsil ettiği de söylenebilir. İnsanlar baskılardan, marjinalleşmeden, küreselleşmeden, ekonomik eşitsizliklerden ve ekolojik aciliyetlerden kaynaklanan sorunlar etrafında uzlaşma ve tanınma arayışına girdikçe aynı durumun günümüzde de devam ettiği söylenebilir.

Eğitim kurumları da, sosyal ve politik değişimin merkezinde yer alan aktörler olarak sosyal adalet ve sosyal adalet uygulamaları konusundaki tartışmalardan da doğrudan etkilenmektedir (Birkenmaier, 2013). Birçok düşünüre göre sosyal adaletsizliklere yol açan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği kurumların başında okullar gelmektedir (Althusser, 2002; Bernstein, 2003; Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 1976; Turner, 1997; Ünal ve diğerleri, 1998; M. F. D. Young, 1971). Bu bağlamda eğitimde sosyal adalet kavramının ayrı bir başlık altında incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.4. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet uygulamaları, 1929 ekonomik krizinin ardından kabul görmeye başlayan sosyal refah devleti anlayışına paralel olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde kırsal bölgeleri ekonomik baskıdan, standart altı eğitimden kurtarmaya çalışan bir siyasi, ekonomik ve sosyal reform hareketinin bir parçası olarak, okul güçlendirme/iyileştirme şeklinde ortaya çıkmıştır (Alsbury ve Shaw, 2005).

Yirminci yüzyılın büyük bir kısmı için eğitimde eşitlik ve demokratikleşme siyaseti öncelikle sınıfsal ve ekonomik eşitsizlikle ilgiliyken, 1960'larda ve 1970'lerde cinsiyet öne çıkmış ve son zamanlarda kültürel çeşitlilik meseleleri giderek daha önemli hale gelmiştir (Marginson, 2006). Yirminci yüzyılda eğitimde sosyal adaletin gereği olarak eğitim eşitliği ve eğitim hakkı konuları uluslararası sözleşmelerde de yer almaya başlamıştır. 1948 yılında yayımlanan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1959 yılında ilan edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1960 yılında yayınlanan UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi, 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve 2000 yılında yayınlanan Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde eğitimde sosyal adaleti sağlama ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Türkiye’de eğitimde sosyal devlet anlayışı 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ile anayasal güvence altına alınmıştır. Türk Milli Eğitim Kanununa göre “Demokrasi Eğitimi”, “Genellik ve Eşitlik”, “İmkân ve Fırsat Eşitliği” gibi ilkeler anayasanın temelini oluşturmaktadır. “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz (madde 4)”, “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar (madde 7)” ve aynı yasanın, Fırsat ve İmkân Eşitliği, başlığı altında, “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân 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 (Madde 8)” hükümleri yer almaktadır.

Alanyazında eğitimde sosyal adalet kavramı; adalet, eşitlik, fırsat eşitliği, demokratik toplum, çokkültürlülük, farklılıkların yönetimi, çeşitlilik, pozitif ayrımcılık gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır (Blackmore, 2009b; Furman ve Shields, 2005; Tomul, 2010). Bu kavramlardan her biri farklı ulusal bağlamlarda değişen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılar nedeniyle farklı anlamlar kazanır ve her birinin kendi sınırları

vardır. Bu nedenle eğitimde sosyal adalet tanımlaması zor karmaşık bir kavramdır (Berkovich, 2014; Blackmore, 2009b).

Gewirtz (2006) eğitimde sosyal adaleti somut bir şekilde kavramsallaştırdığı çalışmasında adalet ile ilgili üç gerçeğin kabul edilmesi gerekliliğinden bahseder. Bunlardan ilki sosyal adaletin çoklu doğasından kaynaklanan sebeplerle sosyal adaletin bir boyutuna verilen ağırlığın diğer boyutlarında başkaları için adaletsizlik doğuracağı, dolayısıyla tam olarak adil olan politika ve uygulamalar geliştirilemeyeceği gerçeği ile yüzleşerek, soyut ve ütöpik düşünceler yerine somut ve pratik çıkmazlara odaklanmamızın önemidir. İkinci olarak; adaletle ilgili olmayan ancak pratikte adalet kaygılarıyla rekabet edebilecek veya çatışabilecek diğer normlar, baskın söylemler, güç ilişkileri, yasal veya ekonomik kısıtlamalar gibi temsil edilenlerin üzerinde çok az kontrol sahibi olduğu veya hiç kontrol etmediği kısıtlamalardan kaynaklı olarak adil uygulamaların dolayımı doğasını kabul etmek, üçüncü ve son olarak da adalet anlayışının içinde bulunulan konum ve içeriğe göre değişiklik gösterebilen bağlamsal yönünün göz ardı edilmemesi gerçeğidir. Benzer şekilde Thrupp ve Tomlinson (2005) toplumsal olarak adil bir eğitim politikası izlemenin ne kadar gerçekçi olduğunu sorguladıkları çalışmalarında sosyal adalet tartışmalarının, yalnızca marjinal gruplara atfedilen bir kavram olduğunu iddia eden indirgemeci düşünceleri ve buna zıt olarak sosyal adaletin ulaşılması zor, ütöpik bir kavram olduğu ön kabulüne dayanan aşkınlaştırıcı düşünceleri eleştirmişlerdir. Bunun yerine, adaletsizliklerin sosyoekolojik sorunlar olarak kavramsallaştırılması gerekir (Berkovich, 2014). “Okullar, adaletsizlik yaşayanların seslerinin duyulduğu ve bunu gerçekleştirmek için çözümlerin birlikte planlanmasına dahil olan müzakereci söyleme odaklanan öğrenen kuruluşlar olarak geliştirilmelidir” (Skrtic ve Knackstedt, 2018, s. 145).

Zajda vd. (2006) sosyal adalet ve eğitim arasındaki bağlantıya değinirken dikkat edilmesi gereken üç önemli konu olduğunu ileri sürmektedirler. Birincisi, sosyal adaletin tek boyutlu, doğrusal bir tanımı yoktur. Bu nedenle, kültürel ve ideolojik olarak farklı bir dünya için kabul gören tek bir tanım olamaz. İkincisi, sosyal adaletin her toplumda her an ulaşılabilir olduğu fikri yanlış olabilir. Örneğin, bazı bilim insanları kapitalist toplumda sosyal adaletin var olamayacağına inanmaktadırlar. Üçüncüsü, “devlet, sosyal adalet ve sosyal tabakalaşma arasında ikircikli bir bağ” vardır (s. 14). Bunun nedeni, ne kadar çok eşitsizlik varsa, o kadar az sosyal adaletin var olmasıdır. Dahası, küresel olarak var olan "ekonomik, sosyal ve politik sermayenin eşitsiz dağılımı" göz önüne alındığında, "küresel olarak okullarda ve toplumdaki farklılıkları ve baskıları ele almak" zordur (s. 14). Yazarlar, sosyal adalet için eğitimin işlevselci ve mesleki odaklı değil dönüşümsel olması gerektiğini savunurlar (aktaran Banta, 2016).

Rizvi'ye (1998) göre eğitimde sosyal adalet hakkında düşünmek için üç felsefi gelenek vardır: liberal bireycilik, piyasa bireyciliği ve sosyal demokrasi. Liberal bireycilik, John Rawls gibi filozoflar ve onun hakkaniyet olarak adalet fikri etrafında şekillenir. İkinci bir felsefi gelenek, Robert Nozick gibi filozoflar tarafından ortaya atılan piyasa bireyciliğidir. Bu gelenek, adaletin, sürecin adil olduğu ve insanların çabalarına göre hak sahibi olduğu yerde bulunduğunu ileri sürer. Üçüncüsü, sosyalist demokratik gelenek büyük ölçüde Karl Marx'ın felsefesinden alınmıştır. Bu gelenek, toplumla ilgili kolektivist bir görüşü vurgular ve adaleti çeşitli insanların ihtiyaçlarıyla bağlantılı olarak ele alır (aktaran Hytten ve Bettez, 2011). Hytten ve Bettez (2011) feminist filozof Iris Marion Young dördüncü bir felsefi gelenek eklediğini iddia eder. Onlara göre bu gelenek çağdaş solcu toplumsal hareketlerin adalet anlayışımız için taşıdığı anlamla ilgilidir. Birçok araştırmacı, dağıtımci adaletin sistemsel ve yapısal eşitsizlikle ilişkili eşitsizliği tek başına ele alamayacağını, bunu başarmak için I. M. Young'ın adalet yaklaşımına ihtiyaç duyduğunu iddia eder (Boyles ve diğerleri, 2009; Cochran-Smith ve diğerleri, 2009; Gewirtz, 2006; M. Griffiths, 2003; Hytten ve Bettez, 2011; North, 2008). I. M. Young, baskının sorgusuz sualsiz normlara, alışkanlıklara ve sembollere ve toplumun kurumsal kurallarına gömülü olduğunu savunur (Hytten ve Bettez, 2011).

Starratt (1991), eğitimde sosyal adaleti sağlamada etik temellere vurgu yaptığı çalışmada birbiri ile ilişkili üç tür temadan bahseder: eleştiri etiği, adalet etiği ve önem etiği. Eleştiri etiği, sosyal adalet, insan hakları ve toplulukların kendilerini nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda bir bakış açısı varsayar. Adalet etiği, sosyal düzendeki adaletsizliği algılama yeteneğinin yanı sıra, bu sosyal düzendeki ilişkileri minimum düzeyde önemseme becerisini varsayar. Önem etiği ise, topluluk yasa ve sözleşmelerin taleplerini görmezden gelmez ancak asıl önemli olanın tüm sosyal ilişkilerin saygı ve bireyler arası talepler çerçevesinde yerine getirilmesi olduğunu iddia eder. Sosyal adalet ve etik arasındaki bu ilişkiyi eğitim yoluyla sosyal adaletle ulaşılabilirlik açısından elen alan birçok yazar bulunmaktadır. Nadir ve Aktan'a (2015) göre de sosyal adalet ve eğitim arasında iki yönlü bir ilişki vardır. İlki dezavantajlı bireylerin eğitime erişim hakkı konusundaki sorunları vurgularken, ikincisi eğitim yoluyla toplumda sosyal adaletin sağlanması yönündedir. Hytten ve Bettez (2011) sosyal adalet eğitiminin demokratik temellerine vurgu yaparak, eğitimin duyarlı bir vatandaşlık için gerekli olan bilgi ve becerileri geliştirmesi gerektiğini savunan çalışmalara atıfta bulunurlar. Buna göre, öğrencileri “popülerliklerine bakılmaksızın açık fikir akışına değer vermeleri için eğitmek; daha iyi bir dünya yaratmak için kolektif olarak çalışma kapasitelerine inanmak” (s. 19), başkalarının refahıyla ilgilenmek, sosyal sorunları ve politikaları analiz etmek için eleştirel düşünciyi kullanmak, kişisel olarak sorumlu olmak,

toplum ve yerel yönetim ve toplumsal değişim için kolektif çabalara girişmek” (s. 19) ve "sosyal değişimin birincil yolu olarak hayırseverliği ve gönüllülüğü kutlamak yerine sosyal sorunların temel nedenlerini aramak ve ayrıcalıklı sistemleri bozmayı hedeflemek" (s. 20) eğitimde sosyal adaletin amaçları arasında gösterilmektedir. “Sosyal adalet eğitimi, öğrencileri kendi eğitimlerinde aktif rol almaya, öğretmenleri ise güçlendirici, demokratik ve eleştirel eğitim ortamları yaratmaya teşvik eder” (Hackman, 2005, s. 103). Sosyal adalet eğitiminin amacı; insanların baskıyı anlamak için gerekli araçları geliştirmesi, baskıcı sistemler içinde kendi sosyalleşmesi, bir eylemlilik duygusu geliştirmesi ve kendi içlerinde, kurumlarında ve kendi toplumlarında baskıcı davranışları değiştirme yeteneğini geliştirmesidir (Bell, 2007; Murrell Jr, 2006).

Eleştirel farkındalık, eylemlerimizin, düşüncelerimizin ve deneyimlerimizin bağlı olduğumuz iktidar yapılarıyla etkileşimli bir ilişki içinde olduğu anlayışını da içermelidir (Foucault, 1995, 1994; Greene, 1986; Leonardo, 2004). Freire (1996), ezen ve ezilenler arasındaki ilişkiyi karşılıklı olarak inşa edilmiş olarak tanımlar. Freire, eleştirel farkındalık yoluyla özgürleşerek, ezilenlerin sadece kendilerini değil, aynı zamanda onları insanlıktan çıkaran iktidar yapılarından da onları özgürleştirebildiklerini savunur. Freire için, dünyanın geleceği için umut, “praksis” adını verdiği kritik süreçte yatar ve Freire bunun, tüm insanlığı baskıdan kurtarmaya çalışan sosyal eylemle sonuçlanacağını öngörür. Özsoy’a (2002) göre eğitimin asıl amacı bireylerde bu eylem kapasitesini arttırmaktır (aktaran Selda Polat, 2007). Özgürleştirici bilgi, eğitimin hem sürecini hem de ürününü yeniden formüle etmeyi amaçlar. Özgürlük süreci olarak eğitim, gücü, kimlikleri, önyargıları ve adaleti inceleyen bir söylem aracılığıyla öğretme ve öğrenme kavramlarına meydan okuyarak sosyal adaleti doğurur (Hooks, 2014).

Eğitimde sosyal adalet konularındaki tartışmaları çözmede yararlı bir ayrım, eşitlik ve adillik ayrımına dayanır. Adillik, sosyal adalet veya hakkaniyet anlamına gelir. Öznel bir ahlaki veya etik yargı içerir. Eşitlik, belirli bir grubun üyeleri arasında bir şeyin (örneğin, gelir veya okullaşma yaşı) dağıtıldığı gerçek kalıplarla ilgilenir. Sözelimi bir gelir dağılımının eşitliği, varsayımsal olarak tamamen eşit bazı durumlardan sapmalar ölçülerek istatistiksel olarak değerlendirilebilir. Ancak gözlemlenen herhangi bir eşitsizlik derecesinin adilliği veya hakkaniyetine ilişkin bireysel veya grup yargıları farklılık gösterebilir; adillik, değer yargılarını ve neyin normal veya kaçınılmaz olduğuna dair farklı anlayışları içerir. Toplumlar, toplumlar içindeki gruplar ve bu grupların içindeki bireyler değer sistemleri açısından farklılık gösterdiğinden, istatistiksel olarak ölçülen belirli bir eşitsizlik derecesi, aynı toplum içinde bulunan bireylerin bazıları tarafından adil, makul veya hakkaniyetli ve diğerleri tarafından çok

adaletsiz olarak kabul edilebilir (Farrell, 2013). Furman ve Shields'e (2005) göre de adalet, aynılıkla (herkese aynı şekilde davranmak) eşitlenirse statükoyu destekleyen başka bir argüman haline gelebilir ve sosyal adalete taban tabana zıt bir durum oluşabilir. Benzer şekilde Zine (2001) de eşitliğin aksine adillliğin, farklı gruplara tamamen aynı şekilde eşit kaynak sağlamak olmadığını, bunun yerine deneyimledikleri tarihsel, maddi ve sosyal marjinalleşme göz önüne alındığında, belirli grupların ihtiyaç duyduğu doğru miktarda kaynağı sağlamakla ilgili olduğunu ve bir adilllik çerçevesinin, farklı grupların orantısız kaynaklara ihtiyaç duyabileceğini kabul ettiğini iddia eder. Secada (1989) eğitimde eşitlik ile eğitimde adilllik arasında bir ayrım yapar, ancak bunların genellikle birbirinin yerine kullanıldığını ifade eder. Secada'ya göre "Eylemlerimiz bir dizi kuralla uyumlu olsa bile, sonuçları adaletsiz olabilir" ve bu nedenle "eğitimde eşitliğin, yürütülen belirli eylemlerin adaletini kontrol etmek ve bu eylemlerin sonucunda ortaya çıkan düzenlemeleri içine alarak yorumlanması gerekir" (aktaran Zine, 2001, s. 253). Brooks, Miles ve Buck (2008) eğitimde sosyal adalet uygulamasının "sonuçlar eşit olmasa bile eğitim süreçlerinin eşitlikçi bir yaklaşım gerektirdiğini" (s. 9) belirtmektedir. Selda Polat (2007) ise çağcıl toplumların eğitimdeki eşitlik söylemlerinin aksine eğitimin eşitsizlikler üzerine kurulu olduğunu, eğitimde sosyal adaletin, herkese eşit/aynı eğitim hizmetini vermek değil, her bireyin kendi yaratıcı gücünü özgürce ortaya koyabilmesi için ilgi, beceri ve gereksinimine uygun olan eğitimin sağlanması şeklinde ele alınması gerektiğini iddia eder.

E. S. Anderson (1999) ise demokratik eşitlik adını verdiği kuramında adaletin amacı olarak eşitlik anlayışının, doğuştan gelen yoksunluk, kaza, hastalık, kötü anne-babaya sahip olmak gibi kaba şansları telafi etmenin ya da daha şanslı olduğu düşünülenler tarafından şanssız olanlara bahşedilen malların ahlaki dağıtımıyla sağlanamayacağını, bu lütfun dezavantajlı bireye bulunduğu konumun sorumlusu olduğunu ve kendilerini diğer bireylerden aşağıda hissettiren, onları kıskançlıkla etiketlendiren bir eşitlik anlayışı olduğu düşüncesiyle bazı eşitlikçi düşünceleri eleştirir. Anderson'a göre eşit dağıtımın yanında eşit saygı ilkesine de yer verilen, kötü şansın telafisi yerine sosyal olarak dayatılan zulmün önüne geçilen ve asıl amacın herkesin ahlaki olarak hak ettiğini almasını sağlamak değil, insanların başkalarıyla eşitlik ilişkileri içinde yer aldığı bir topluluk yaratılan bir devlette "vatandaşlar, başkalarına karşı aşağılıklarından değil, eşitliklerinden ötürü birbirlerinden hak iddia ederler" (s. 288-289).

Miron ve Elliott'a (1994) göre "Sosyal adalet, tıpkı eğitim gibi, gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahaledir" (aktaran Bogotch, 2002, s. 2). Eğitim sistemi üst sınıfların dilini, kültürünü ve değerlerini miras almayanların potansiyelini sıklıkla göremez (Brint, 2020). Bu nedenle, Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre nesnel gerçekliğin sözde

tarafsızlığı üzerine inşa edilmiş yapılara meydan okumalı ve sahip olduğumuz sistemlerin toplumdaki egemen kültürü ve değerleri temsil ettiğini ve ardından yeniden ürettiğini kabul etmeliyiz (aktaran Bogotch, 2002, s. 2). Dolayısıyla eğitimde sosyal adalet meselesi, belirli insan gruplarının ihtiyaçlarını ele almanın yanı sıra, bir bütün olarak toplumdaki sistematik eşitsizlikler ve adaletsizliklerle mücadele etmelidir (Fox, 2007). Eğitimde sosyal adalet, diğer bir deyişle egemen üretim ve güç ilişkileri dışında kalan ezilen grupların dönüştürülerek güçlenmesi, eşitsizliği okullar aracılığıyla yeniden üreten kodları ve anlayışları ortaya çıkarma hareketidir. Eğitimde sosyal adalet, öğrencileri birlikte yaşamaya hazırlayarak ve eğitim ortamını sosyalleştirerek farklılıkları azaltır (Şentürk ve Kılıçoğlu, 2016; Tomul, 2010).

Özetle eğitimde sosyal adaletin tanımlanması zor olsa da günümüzde eğitimde sosyal adalet; sosyal, kültürel, etnik, siyasal ve bireysel açılardan inanç, göçmenlik, dil, yoksulluk, cinsiyet ayrımcılığı, cinsel yönelim, eğitim dili dışında başka bir dil konuşma, kültürel yapı farklılığı, fiziksel ve zihinsel engeller ve tarihsel süreç boyunca marjinalleştirilmiş veya marjinalleştirilmekte olan tüm grupların eğitim uygulamalarının merkezinde olması anlamına gelir (Archer ve diğerleri, 2002; Banks ve diğerleri, 2001; Chiu ve Walker, 2007; Furman ve Shields, 2005; Tomul, 2010; Wakiaga, 2016). Bazı düşünürler eğitimde sosyal adaleti çeşitli başlıklar altında kavramsallaştırmaya çalışmışlardır.

2.5. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adalete ilişkin iki başat paradigma dağıtım ve tanımadır (N. Fraser, Honneth ve Golb, 2003). Yazarlar bu iki paradigmanın birbirine karşıt olmadığını, dağıtım ve tanımanın sırasıyla sınıf temelli sosyal adalet hareketlerinde ve çağdaş sosyal adalet hareketlerinde ortaya çıkan, bağımsız iki adalet boyutu olduğunu öne sürerler. Bu nedenle N. Fraser (2001) dağıtım ve tanımayı birleştiren bir sosyal adalet anlayışı önerir. Fraser'a göre ikili bir bakış açısının avantajı, bir sosyal adalet paradigmasının diğerine indirgenmesini engelleme ve bireyleri tek taraflı çözüm yollarının potansiyel olarak olumsuz istenmeyen yan etkilerine karşı korumaktır. I. M. Young (1990) ise, kurumsal tahakküm ve baskının ortadan kaldırıldığı ve bireylerin kapasitelerini geliştirip uygulayabildiği, deneyimlerini ifade edebildiği ve eylemlerine katılabildiği ve karar verebildiği yerde sosyal adalete ulaşıldığını savunarak eğitimde demokrasiye vurgu yapmaktadır (aktaran Enslin, 2006).

Eğitimde sosyal adalet; dağıtıcı (distributive) adalet, tanıyıcı (recognition) adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve demokrasi (Enslin, 2006) boyutu ile ele alınmaktadır (aktaran Selda Polat, 2007).

2.5.1. Dağıtıcı Adalet ve Eğitim

Alanyazında dağıtıcı adalet, John Rawls'un adalet kuramı ile bir tutulmaktadır. Rawls (2009) adil bir toplum inşa etmek için kurumların göz önünde bulundurulması gereken iki ilkeyi tanımlar;

“Birinci ilke: Her kişi, herkes için eşit bir özgürlük sistemiyle uyumlu, eşit temel özgürlüklerin en kapsamlı bütünsel sistemine dair eşit hakka sahip olmalıdır.

İkinci ilke: Sosyal ve ekonomik eşitsizlikler,

(a) Hem adil tasarruf ilkesi ile tutarlı olacak şekilde en az avantajlı olanın en büyük yararına,

(b) Hem de adil fırsat eşitliği koşulları altında, görev ve mevkiler herkese açık olacak şekilde düzenlenecektir” (s. 266).

Eğitim kurumlarında Rawls'un (1971) dağıtıcı adalet teorisi, sosyal adaleti erişim ve sonuçlar açısından eşitlik talep eden çeşitli unsurlara ulaştırmak için kilit bir kavram olarak görmektedir. Rawls'un kavramsal çerçevesi şu üç noktayı ele almaktadır. Birincisi, öğrenciler eşit eğitim haklarına sahiptir. İkincisi, eğitim kurumları, öğrencilerin eğitim sürecinden yararlanmaları ve öğrenmeleri için eşit fırsatlar sağlama sorumluluğuna sahiptir. Son noktada ise eğitim kurumları, öğrenci sonuçlarının toplumdaki kaynaklara eşit olarak erişmesine izin vermesini sağlama sorumluluğuna sahiptir. Connell (1993), Rawls'un sosyal adaletle yönelik dağıtıcı paradigmasının altında yatan zayıflığın, bazı sıradan soruları yanıtlanamamasıyla ilgili olduğunu ileri sürer: Kimin neyi hak ettiğini kim belirler? Neyin kim tarafından savunulabileceğini kim belirler? Hepimizin neye değer verdiğini kim belirler?

Dağıtıcı adalet açısından adaletsizlik, toplumun ekonomik yapısına dayanan sınıfsal eşitsizliklerde kendisini gösterir. Kaynakların dengesiz dağıtımından kaynaklanan temel adaletsizlikler yalnızca gelir eşitsizliğine değil, sömürü (kişinin emeğinin meyvelerinin başkalarının yararına el konulması), yoksunluk (yeterli bir maddi yaşam standardından mahrum bırakılma), ekonomik marjinalleşme (istenmeyen, düşük ücretli işlerle sınırlı olarak çalışma veya hiç çalışmama) gibi sonuçlara da sebep olur. Bu yüzden iş bölümünü yeniden organize etmeyi, mülk edinmenin yapısını güçlendirmeyi ve yatırım kararlarının uygulanmasını sağlayan prosedürleri demokratikleştirmeyi de kapsayan bir yeniden dağıtım anlayışına ihtiyaç vardır (N. Fraser, 2001, 2009).

Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken öncelikli sorun kaynakların dağıtılmasıdır (Enslin, 2006; I. M. Young, 1990). Okul binaları, sosyal şartları ve imkânları, öğretmen eğitimi ve öğrenim materyalleri için ayrılan kaynakların farklı sosyal sınıflar, cinsiyetler, etnik ve kültürel gruplar arasındaki eşitsiz dağılımı, eğitimde eşitsiz

erişimin ve sonuçların bilinen bir göstergesidir. Ancak sosyal adaletin özü, bir toplumdaki erdemler, eylemler ve fikirlerle ilgili olup bunları ölçmek ve dağıtmak zordur. Dağıtıcı adalet kavramı, güçlerini her bireyin eşit pay sahibi olduğu eşitlikçi ideallerde bulur. Bu tür muafiyetler adalet için gerekliiyken, bu eşitlikçi kavramın dışında, sosyal adalette bulunan özgürleştirici vurgu, insanları baskıdan kurtarmaya çalışan bir vurgudur (Boyles ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde I. M. Young (1990) da dağıtıcı paradigmayı reddetmeksizin, kendi kaderini tayin ve kendi kendini geliştirmeye yönelik kurumsal kısıtlamalardan kaynaklanan tahakküm ve baskının, bir sosyal adalet anlayışının başlangıç noktası olarak alınması için odaklanılan dağıtıcı adalet düşüncesinin dışına çıkmak gerektiğini savunur. Okul dışındaki sosyoekonomik durum, cinsiyet ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, gelenek ve görenekler, göç vb. yapısal eşitsizliklerden kaynaklı adaletsizlikler, bu durumdaki öğrencilere yönelik düşük başarı beklentilerinin bir sonucu olarak okul içindeki eğitim fırsatları üzerindeki etkilerini gösterebilir (aktaran Enslin, 2006). Lister'a (2008) göre, I. M. Young'ın, Rawls'un dağıtım adaleti teorisini ilişkisel yönlerine genişletmesi, dağıtım modellerini belirleyen süreçleri ifade etmeye ve eşit katılımı etkileyen ilişkileri vurgulamaya yardımcı olur. Bu ilişkisel yönler, katılımdaki farklılığın, çeşitliliğin ve hakkaniyetin tanınması olarak anlaşılır. Scrase (2014) de eğitimde sosyal adaletin çok sayıda okul, kurum ve eğitim programı sağlanarak karşılanmadığını ileri sürer ve sosyal adaletin; sınıf, ırk veya cinsiyete bakılmaksızın toplumun temel kurumlarına tam ve engelsiz katılma fırsatı gibi daha geniş gerekliliklerle bağlantılı olması gerektiğini iddia eder.

Dağıtıcı adalet devletin vatandaşlarına karşı sorumlu olduğu bir görev olarak kabul edilmektedir (Connell, 1993; Selda Polat, 2007; Turhan, 2010). Devletin yeterince kaynak ayıramaması sorunu sosyal adaletsizliğe yol açsa da kaynaklar üzerinde söz sahibi olan grupların tercihlerinin belirleyici olduğu düşünülmektedir (Selda Polat, 2007). Bazı kuramcılar, dağıtıcı adalet anlayışının, kaynakların dağıtım modelini belirleyen sosyal ve kurumsal yapıları gözden kaçırdığını ileri sürmüşlerdir (Gewirtz, 1998; Patton ve diğerleri, 2010; I. M. Young, 1990). Aydoğanoglu (2010) da eğitimde kaynak probleminin, kaynak kıtlığından değil, kaynakların kimler tarafından, nasıl kullanılacağı konusunda söz sahibi olan egemen sınıfların tercihlerinden kaynaklandığını iddia eder.

Tüm bu tartışmalar, eğitimde kaynakların dağıtılmasındaki ekonomik adaletsizliklerden ziyade, azınlıkta kalan grubun sosyal, kültürel ve politik ihtiyaçlarını da içeren bir tartışmayı, yani tanıyıcı adalet boyutunu gündeme getirmektedir.

2.5.2. Tanıyıcı Adalet ve Eğitim

Tanım anlamında sosyal adalet “kültürel gruplar arasındaki farklılıkları ve ortak alanları tanımaya” (Gale, 2000, s. 259) odaklanır. Tanıyıcı adalette kaygılar ekonomik olmaktan çok kültürel zira “tanıyıcı adalet, ezilen grupların kültürel pratiklerinin olumlu bir şekilde onaylanmasını gerektirir” (Bates, 2006, s. 150). Honneth (N. Fraser ve diğerleri, 2003) dağıtım paradigmasına karşı insan onurunun tanınmasını temel alan bir sosyal adalet çerçevesi çizmektedir. Buna göre, "tanınmama ve yanlış tanımanın verdiği zarar, adaletsizliğin en kötü şeklidir; aslında, bir bütün olarak sosyal adaletsizliği çözmenin anahtarıdır" (s. 133). Ek olarak, "tanım hayati bir insan ihtiyacıdır, [a] insanın öznelerarası doğası hakkındaki meselenin derinlerde yatan antropolojik gerçeğidir" (s. 145). Oyugi'ye (2010) tanınma adaletinin göz ardı edilmesinin tüm adaletsizlik deneyimlerinin merkezinde olduğunu iddia eder. Bu nedenle, okullar farklı bir öğrenci topluluğu üzerindeki etkilerinin farkına varmadan baskın çerçeveleri kullanırlarsa, tanım adaletsizliğine dayalı bir sosyal adaletsizlik doğmuş olur (s. 18-19).

N. Fraser (2014) tanım adaletsizliğinin yansımalarını üç başlık altında toplamıştır:

- Kültürel tahakküm (başka bir kültürle ilişkili olan ve kişinin kendisine yabancı ve/veya düşman olan yorumlama ve iletişim kalıplarına maruz kalma),
- Tanınmama (... yetkili temsil, iletişim ve yorumlayıcı uygulamalar aracılığıyla görünmez kılınması).
- Saygısızlık (basmakalıp kamusal kültürel temsillerde ve/veya gündelik yaşam koşullarında rutin olarak kötüye kullanılması veya hor görülmesi) (s. 14).

Banks'a (1999) göre, sistemsal tahakkümü ele almak için eşit derecede meydan okunması gereken; ırk, cinsiyet, cinsel yönelim ve sınıfsal sınırlar gibi bölünmeleri müzakere etmek, birbirine kenetlenen baskı sistemleri aracılığıyla toplumsal farklılık alanlarının nasıl birbirine bağlandığını kabul etmeyi içerir. Dolayısıyla alanyazında eğitimde tanım adaleti, bütün kültürlerle aynı hakkın eşit olarak sunulması bağlamında çokkültürlü eğitim ve çeşitlilik ile birlikte ele alınmaktadır (Banks ve diğerleri, 2001). Çokkültürlü eğitimi; aynı eğitim sistemi içinde çoğullukların baskılanmadığı, kendilerini yetkinleştirme ve özgürleştirme sürecinde engellenmediği ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir süreçtir (Ünal, 2010).

Tanım adaleti, toplumun tüm üyelerinin birbirleriyle etkileşime girmesine izin vermek için sosyal düzenlemeler gerektiren bir adalet normu olarak tanımlanabilir. Bu sebeple tanım adaletinin katılım eşitliği kavramıyla birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

2.5.3. Katılım (Demokrasi) ve Eğitim

John Dewey (1916, 1997, 1938), eğitimin beyin yıkama haline gelmesi konusunda endişeli olduğunu, eğitimin öğrencilerin demokratik olarak organize edilmiş sınıflar bağlamında problem çözme ve iletişimle ilgilenerek düşünme ve sorgulama yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Dewey, bu tür faaliyetlerin öğrencilerde daha adil ve eşit bir toplum yaratmak için demokratik bir vatandaş olma kapasitesini ve bu toplumda yaşamayı seçmeye yönlendirecek bilgi, beceri ve eğilim türlerini geliştireceğini ileri sürmüştür (aktaran Donmoyer, 2014).

Furman ve Shields'a (2005) göre okullarda sosyal adalete odaklanma, eğitimsel ve ekonomik eşitsizlikleri giderme çabalarını içerirken, aynı zamanda çocukların çeşitli, demokratik bir toplumda yaşamalarına yardımcı olacak bir dizi deneyim sağlayan bir eğitim ortamının parçası olmalarına sebep olur. Dolayısıyla, sosyal adalet ve demokratik topluluk birbirine bağlı kavramlardır ve okul ortamında da birbirinden ayrı düşünülemezler. Benzer şekilde Hunt (1998) da sosyal adaletin demokratik eğitimin merkezinde yer aldığını öne sürmüştür.

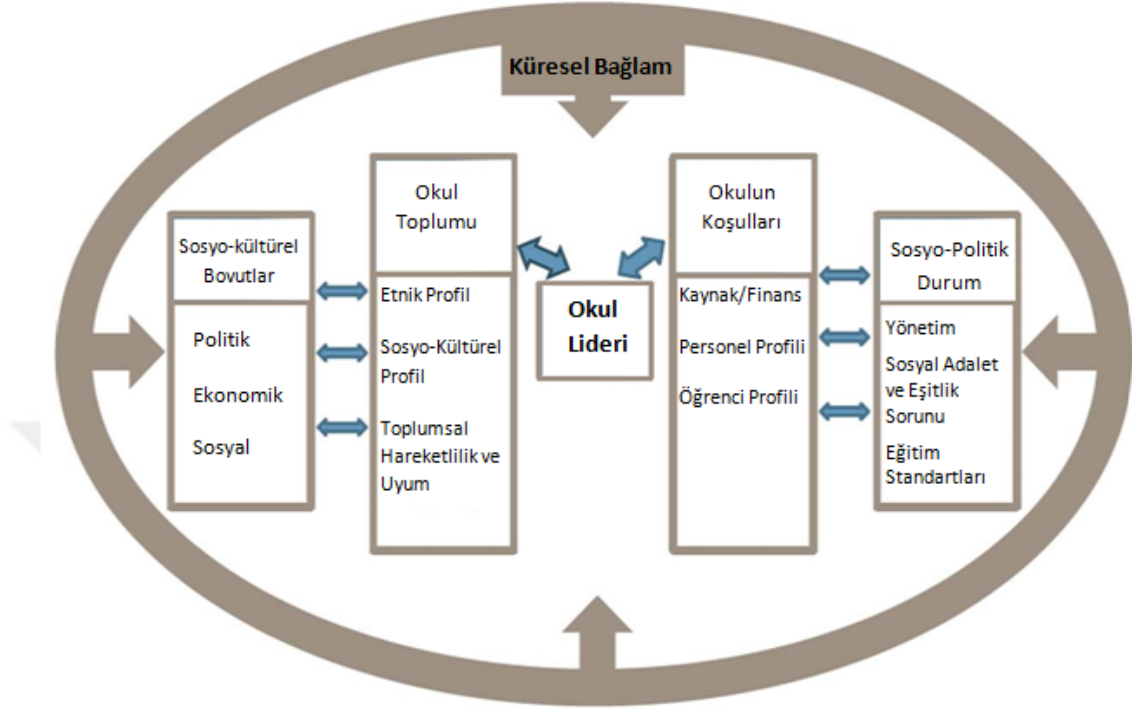
I. M. Young'a (1990) göre de demokrasi, sosyal adaletin bir ögesi olduğu kadar aynı zamanda sosyal adaletin oluşması için bir koşuldur. “Adaletin kapsamı, karar verme gücüne sahip olmayı, iş bölümünü (işlerin dağılımı ve bunların nasıl tanımlandığı) ve kültürü (farklı gruplardan insanlara atfedilen anlamlar) içerir” (s. 37). Adalet durağan değil ilişkisel hale gelir ve eylem ve süreçle ilgilenir. Bu nedenle, asıl ele alınması gereken unsurlar, adaletsizliğe neden olan ve sırasıyla kendi kendini geliştirme ve kendi kaderini tayin üzerindeki kurumsal kısıtlamalar olarak hareket eden sosyal koşullar olarak baskı ve tahakkümdür. I. M. Young kendini geliştirmeyi “kişinin kapasitelerini geliştirmek ve kullanmak ve deneyimini ifade etmek” (s. 37), kendi kaderini tayin ise “kişinin eylemini ve eyleminin koşullarını belirlemesine katılmak” (s. 37) olarak tanımlar (aktaran Enslin, 2006). Sorunlardan önemli ölçüde etkilenen herkes eşitlik ve tahakküm etmeme temelinde tartışma ve karar alma sürecine dahil edilirse, makul bir şekilde etkileşime girerse ve insanların hesap verebileceği bir kamuoyu oluşturursa oluşan bu müzakereci demokratik ortam vatandaşların görüş ve arzularının dönüşümünü mümkün kılar ve onları sınırlı, öznel bir anlayışından herkesin çıkarlarının hesaba katıldığı genişletilmiş, nesnel bir görüşe taşır (I. M. Young, 2000; aktaran Enslin, 2006). Enslin'e (2006) göre eğitim yoluyla bireysel özerklik kapasitesini artması küresel demokrasi ve sosyal adaleti teşvik edecektir. Furman ve Shields'a (2005) göre de adalet; öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri, tüm benliklerini, dünyayı ve sözcükleri özgürce sorgulayabildikleri ya da deneyim değerinin değersizleştirilmediği bir alan yaratıldığında

ortaya çıkar. Öğrenme olanaklarının çeşitlendirilmesi, bütünlüğün anlaşılması, yaratıcılığın, kolektifliğin, sorumluluğun, küresel kültürün bir parçası olmanın ve özgün öğrenmenin sağlanması halinde sosyal adalet dinamikleri yaratılmış olur (Şentürk ve Kılıçoğlu, 2016). Bu nedenle, eğitimde sosyal adalet, öğrencilerin tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak fırsatlara ve sonuçlara eşit bir şekilde erişim sağlama taahhüdünde bulunan okulları içerir (Wakiaga, 2016).

2.6. Okullarda Sosyal Adalet

Gewirtz'e (2006) göre eğitimde neyin adalet olarak sayılması gerektiğine dair kanılara varabilmek için eğitim sistemlerinin, kurumlarının, politikalarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bir ülkedeki eğitim politikalarının amaçları ve bu amacın çıktıları konusunda okul yöneticileri kritik bir önemi sahiptir (Selda Polat, 2007; Rorrer, 2003). Skrla, Scheurich, Garcia ve Nolly (2004) okul yöneticilerinin hesap verilebilirlik gibi sorumlulukları ile yerel bağlamlarda adaleti sağlama sorumlulukları arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık ve sürekli değişen hükümet politikalarından dolayı dinamik olduğunu düşünmekte, bu bağlamda okullarda adaleti sağlamak amacıyla, karşıt bakış açılarını destekleyen verileri dikkatli bir şekilde değerlendirmeye isteklilik dahil, dikkatli, yansıtıcı ve farklı bakış açılarına saygılı bir diyalog ve tartışma yönelimini benimsemelerinin zorunlu olduğunu savunmaktadırlar. I. M. Young'a (1990) göre de okullarda sosyal adaletin desteklenmesini tam olarak anlamak için, okullarda karar verme prosedürlerini, kolektif eyleme tabi olan kuralları ve ilişkileri ve sosyal iş ve kültür bölümünü araştırmak gerekir. Bununla birlikte, bireylerin hükümet politikasını nasıl yorumladıkları ve bunu okulda nasıl uyguladıkları, gördüklerinin alakalı ve önemli olduğu konusunda müzakereler de belirleyici unsurlardır. Angelle ve Torrance'e (2019) göre okullarda liderliğin rolü, müdürü makro bağlamın, yani sosyokültürel boyut ile sosyal-politik söylemin ve okula özgü ve okul topluluğu boyutunu içeren mezo bağlamın kesişme noktasına yerleştirir. Makro ve mezo bağlamlarda sosyal adalet çalışması, okul liderinin geçmişi, deneyimleri ve inançlarının mikro bağlamı tarafından etkilenir ve hayata geçirilir. Slater, Potter, Torres ve Briceno (2014) eğitimde sosyal adaleti inceledikleri çalışmalarında söz konusu bağlamları Şekil 1'de özetlemişlerdir:

Şekil 1 Sosyal Adalet Bağlamında Okul (aktaran B. Bozkurt, 2018, s. 14)



Yazarlara göre mikro bağlam, okul topluluğu ve okula özgü bağlamdan oluşur. Makro bağlam, sosyokültürel boyutlar ile okulun içinde bulunduğu ulusun sosyopolitik söylemlerinden oluşmaktadır. Yazarlar eğitimde sosyal adaleti ele alırken, okul bağlamını, topluluğun karşılaştığı belirli yerel zorlukları ve ülkenin daha geniş tarihi ve siyasi bağlamını dikkate almak gerekliliğini savunurlar ve okul müdürlerini lider olarak merkezde konumlandırmaktadırlar.

2.7. Sosyal Adalet Liderliği

Eğitim liderliği alanyazını incelendiğinde eğitim liderliği kavramının kapsamının çok geniş olduğu, tarihsel ve güncel araştırmaların çok sayıda boyut ve kuram etrafında şekillenen yaklaşımlardan oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu yaklaşımlar, liderlerin ne olduğunu (büyük adam ve özellik teorisi) veya ne yaptığını (davranışçı teori), liderlerin belirli durumlara veya koşullara nasıl tepki verdiklerini (durumsal liderlik, olasılık teorisi) ve liderliklerini şekillendiren neden ve kişileri (işlemsel ve dönüşümsel teori) açıklamaya çalışan gelişen düşünce akımlarını ortaya koymaktadır (Bass, 1999; Conger ve Kanungo, 1988; Eraslan, 2011; Yukl ve Van Fleet, 1992). Wang'a (2012) göre bu yaklaşımların her biri liderliğe, başarılı liderlerin veya lider-üye ilişkilerinin özelliklerine ve davranışlarına ve liderliğin bağlamsal doğasına odaklanarak oldukça bireysel bir bakış açısıyla yaklaşır. Larson ve Murtadha (2002) da geleneksel eğitim yönetimi araştırmalarının okulları bir işletme yönetimi teorisi ve pratiğine

dayalı olarak algıladığını ve okul yöneticilerinin teknik-rasyonel yönelimlerinin ön plana çıkarıldığını eleştirirler ve tüm vatandaşlar için daha fazla özgürlük, fırsat ve adalet yaratmak için çalışan eğitim liderlerinin gerekliliğine vurgu yaparlar. Benzer şekilde Ryan (2006) da başlangıçta eğitim araştırmacılarının yönetim araştırmalarından ödünç alınan, belirli kişilere güç veren örgütsel düzenlemelere dayalı ve üretkenlik ve verimlilik hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak şekillerde diğerlerini zorlayabilecek, motive edebilecek veya ilham verebilecek bir liderlik anlayışını benimsediklerini belirtir. Ancak son yıllarda bazı araştırmacılar hiyerarşik ilişkilere itiraz etmiş ve dar bir şekilde tanımlanmış örgütsel hedeflerin ötesine geçip, okulların herkes için adil bir dünyaya katkıda bulunmada üzerine düşeni yapması gerektiği düsturuna dayanan daha derin ahlaki amaçlara vurgu yapmışlardır (Blackmore, 2009b; Marshall, 2004; Ryan, 2006),

Yapısal-işlevsel ve pozitivist araştırma paradigmaları eğitim yönetiminde sorgulamayı etkilemeye devam etse de; sivil haklar ve insan hakları, feminizm, postmodernizm, çokkültürlülük ve eleştirel teori gibi entelektüel ve toplumsal hareketlerden ilham alan kavramlara dayanan araştırma ve uygulamalar, liderliğin uyma yerine eleştiri, rekabet yerine sevecenlik, bürokrasi yerine demokrasi, susturma yerine çok seslilik, dışlama yerine kapsama, tahakküm yerine serbestlik, eşitsizlikler ile ilgili eylemsizlik yerine değişim için eylem çabalarına vurgu yaparak, liderlik misyonunu yalnızca eşitsizliklerin incelenmesi ve adlandırılmasından, okullar da dahil olmak üzere toplumsal yapılarda radikal, köklü değişiklikler yapmak için kasıtlı eyleme götürmüştür (Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007b; Cambron-McCabe ve McCarthy, 2005). Bu sosyal adalet yaklaşımları, liderleri eşitsizlikle dolu eğitim düzenlemeleri hakkında eleştirel düşünmeye (Pounder, Reitzug ve Young, 2002) ve eşitsiz güç dağılımını sürdüren mevcut eğitim sistemlerini eleştirmeye çağırarak, okullarda ve toplumda kurumsallaşmış teorilerin, normların ve uygulamaların sosyal, ekonomik ve eğitimsel eşitsizliklere nasıl yol açtığına ışık tutarlar (Wang, 2012). Foster'a (1989) göre de liderlik; özünde, mevcut ve eski gerçeklik yapılarını yorumlayan, karşılaştırma için belirli idealleri tutan ve geçmişin yorumuna dayalı bir vizyon oluşturmaya çalışan kritik bir uygulamadır. “Eleştirel olarak liderlik, sadece daha mükemmel organizasyonel yapıların geliştirilmesine değil, aynı zamanda ortak özgürlük ve demokrasi ideallerinin önemli olduğu yaşam pratiklerinin yeniden kavramsallaştırılmasına yöneliktir” (s. 52).

Son yıllarda, liderliği kolektif bir uygulama veya süreç olarak gören, sosyal adalet yönelimli, giderek artan sayıda liderlik teorisi ortaya çıkmaktadır (Bogotch ve Shields, 2014; Cambron-McCabe ve McCarthy, 2005; Jean-Marie ve diğerleri, 2009; Lugg ve Shoho, 2006;

Marshall, Young ve Moll, 2010). Marshall'ın (2004) "Eğitim liderliği için geleneksel eğitim, sosyal adaletle ilgili sorunları ve endişeleri marjinalize eden bir kültürü yansıtıyor" (s. 4) eleştirisi eğitim liderliği uygulamalarının sosyal adaletten ayrı düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır. Theoharis (2007) ise iyi liderliği "sosyal adalet için liderlik" olarak yeniden adlandırarak sosyal adalet liderliğinin daha fazla eşitlik elde etmek için geleneksel olarak iyi liderlik olarak anlaşılan şeyden daha fazlasını gerektirdiğini savunur (Soto, 2014). Tablo 1'de iyi bir lider ile sosyal adalet lideri arasındaki farklar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur (Theoharis, 2007, s. 252).

Tablo 1

İyi Bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar

İYİ LİDER	SOSYAL ADALET LİDERİ
Toplumla bağlantı kurmak için alt sosyal gruplarla çalışır.	Farklılıklara belirgin bir değer verir. Farklılığı derinlemesine öğrenir, anlar ve kültürel saygıyı yayarak genişletir.
Tüm çocuklar için başarıdan bahseder.	Ötekileştirilmiş çocukların akademik ve duygusal başarısına engel olan ayrımcı ve dışlayıcı programlara son verir.
Farklı öğrenciler için çeşitli programları destekler.	Temel öğretimi ve müfredatı güçlendirir ve farklılığı olan öğrencilerin bu temele erişmesini sağlar.
Mesleki gelişimi en iyi uygulamalarla destekler.	Mesleki gelişimi, işbirlikçi yapılara ve ırk, sınıf, cinsiyet ve engelliliği anlamlandırmaya çalışan bir bağlam içine yerleştirir.
İyi bir okul için ortak bir vizyon oluşturur.	En büyük zorluklarla mücadele eden öğrencilere, daha ayrıcalıklı akranları ile hem akademik hem de sosyal olarak aynı zengin fırsatlar verilmedikçe okulun büyük olamayacağını bilir.

Tablo 1

İyi Bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar (Devamı)

İYİ LİDER	SOSYAL ADALET LİDERİ
Personeli güçlendirir ve iş birliği içinde çalışır.	Her çocuğun başarılı olmasını talep eder, ancak bu başarıya nasıl ulaşılacağına ilişkin sorunları iş birliği içinde ele alır.
Etkileşime girer, ortak yönetim oluşturur.	Kendisini destekleyebilecek diğer aktivist yöneticiler arar.
Okulun gerçeklerini anlamak için verileri kullanır.	Tüm verileri bir tarafsızlık merceğinden görür.
Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu bilir.	Topluluk oluşturma ve farklılaşmanın tüm öğrencilerin birlikte başarıya ulaşmasını sağlayacak araçlar olduğunu bilir.
İyi bir okul oluşturmak için uzun ve sıkı çalışır.	Okul yaşamı, topluluğu ve ruhu ile iç içe olur.

Eğitim yönetimi alanyazınında sosyal adalet liderliğinin üzerinde mutabık kalınan tek bir tanımı yoktur (Bogotch, 2002; K. Fraser, 2012; Zhang, Goddard ve Jakubiec, 2018). Bazı araştırmacılar tekil tanımlamaların sosyal adalet liderinin sahip olabileceği diğer özellikleri sınırlandırabileceği endişesini taşımaktadır (Bogotch, 2002; McKenzie ve diğerleri, 2008; Radd, 2008). Sosyal adalet kavramının durum ve zamana göre değişebilen anlamı sosyal adalet liderliğinin tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Bogotch, 2015; Turhan, 2010).

Sosyal adalet liderliğinin çok çeşitli tanımlarına rağmen kavramın eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik eylemlerle marjinal grupların eşitsiz koşullarının tanınmasını içerdiği konusunda açık bir fikir birliği vardır (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Furman, 2012; Gewirtz, 1998). Dantley ve Tillman (2006), bir sosyal adalet liderinin “Okulları şekillendiren ve aynı zamanda ırk, sınıf, cinsiyet ve ötekiliğin diğer belirteçleri nedeniyle sosyal eşitsizlikleri ve marjinalleşmeyi sürdüren politika ve prosedürleri sorguladığını” (s. 19) ileri sürmektedirler. Yazarlara göre sosyal adalet liderleri, eşitsizlikleri devam ettiren politika ve prosedürleri fark ettiklerinde harekete geçer. Furman (2012), sosyal adalet için liderliğin “eylem odaklı” olduğu ve “bu baskıcı ve adaletsiz uygulamaları belirleyip ortadan kaldırmayı ve daha adil, kültürel olarak uygun olanlarla değiştirmeyi içerdiği” sonucuna varmıştır (s.

194). Daha geniş anlamda sosyal adalet liderleri; ırk, cinsiyet, cinsel yönelim ve engellilik gibi adaletsizlikler ve adaletsiz sosyal koşulların farkına varan, bunları anlayan ve bunlara karşı eyleme geçen, “okul ve sosyal değişim için aktivist bir rol üstlenen” (Cambren-McCabe ve McCarthy, 2005, s. 202) olarak tanımlanırlar (Brown, 2004; Dantley ve Tillman, 2006; Ryan, 2006). Larson ve Murtadha (2002), sosyal adalet için liderliği, kamusal eğitim yoluyla özgür, medeni, çok kültürlü ve demokratik bir toplumun parçası olup bunu sürdürebilen vatandaşlar yaratmada ve tüm vatandaşlar için daha fazla özgürlük, fırsat ve adalet yaratmada hayati önem taşıyan liderlik olarak tanımlarlar. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi sosyal adalet liderleri sınıflarda, okul binalarında, semtlerde ve topluluklarda eşitlik ve kapsayıcılığa yönelik değişimi başlatmaya çağrılan, dönüşümsel liderlikle meşgul olan ahlaki temsilciler olarak tanımlanırlar (Furman, 2012; Muzaliwa, 2011; Riehl, 2009). Sosyal adalet liderliği temel olarak dönüştürücü bir süreçtir. Liderler veya otorite konumunda olanların güçlerini hakkaniyet ve faydalı değişim yaratmak için kullanmalıdır (Shields, 2014). Başka bir çalışmada Shields (2003), bu dönüşümün kurumsal güç düzenlemelerinin ve uygulamalarının bazı grupları diğerlerinin zararına nasıl desteklediğini anlayarak, baskı, dışlanma ve marjinalleşmeye karşı eleştirel bir farkındalık geliştirerek başlaması gerektiğini savunur.

Howard (2007) ise bu dönüşümü sosyal olarak okul liderlerinin kapsayıcı ve eşitlikçi okullar oluştururken uyguladıkları beş aşamalı bir süreç olarak açıklar. Bu sürecin ön koşulu eğitim liderlerinin örgüte bağlılığıdır. İlk aşamada liderler, meslektaşları arasında yapıcı bir iş birliği ortamına ilham vererek güven oluştururlar. İkinci aşamada, okul liderleri kültürel yeterlilikte mesleki gelişimi destekler. Howard, kültürel yeterliliği; eğitimcilerin öğrencilerin temsil ettiği kültürler arasında etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan politikaları, uygulamaları, davranışları, tutumları ve yapıları destekleyen, açıkça tanımlanmış bir değerler ve ilkeler kümesi olarak tanımlar. Kapsayıcı ve eşitlikçi okullar oluşturmanın üçüncü aşamasında liderler, sosyal egemenlik ve sosyal adaletle yüzleşir. Howard, bu aşamanın temel amacının eğitimcileri işlerinde utandırmadan veya suçlamadan bilgilendirmek, ilham vermek ve bunu sürdürmek olduğunu belirtir. Bu aşamada, okullar bir okulu daha kapsayıcı ve eşitlikçi hale getirmeye yönelik gelecekteki tüm reformlara rehberlik eden bir eşitlik vizyon beyanı geliştirir. Dördüncü aşamada sosyal adalet adına öğretim uygulamalarını dönüştürür; bu aşama pedagojiyi ve müfredatı, tüm öğrencilerle otantik ilişkiler oluşturan, her öğrencinin kültürünü yücelten, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, saygı gösteren ve tüm öğrenciler için tutarlı ve yüksek beklentiler barındıran kültüre duyarlı bir öğretim geliştirecek şekilde dönüştürür. Howard’a göre bu aşama çok önemlidir, çünkü okul liderleri ve diğer okul çalışanları,

akademik başarıdaki boşluklar için öğrencileri ve ailelerini suçlamayı bırakırlar. Son aşama, tüm okul topluluğu yani tüm paydaşlarla ilgilidir. Tüm paydaşlar kapsayıcı bir ortam oluşturmada güçlü bir role sahiptir (Muzaliwa ve Gardiner, 2014).

Okulda kalıcı başarısızlıklar olarak ötekileştirilen ve kendilerini ya da yaşadıkları deneyimleri müfredata yansıdığını görmeyen öğrenciler genellikle yabancılaşma yaşar ve okul ile bağlarını koparır. Bu öğrencilerin eğitimden mahrum bırakılmaları ve dolayısıyla hayatlarında da başarı şansından yoksun bırakılmaları bir adaletsizliktir (McClean, 2014). Sosyal adalet ve marjinalleşme sorunlarını ele almak için eğitim liderleri, okullarında daha kapsayıcı uygulamalar oluşturmak için çalışırlar (Arar, 2015; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Riehl, 2009; Ryan, 2006; Theoharis, 2009; Wasonga, 2009). Theoharis (2007) bu kapsayıcı ortam üzerine vurgu yaparak okullarda marjinalleşmenin ele alınması ve ortadan kaldırılmasının sosyal adaleti sağlamada kritik bir bileşen olduğunu belirtir. Ona göre sosyal adalet için liderlik; ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel ve halihazırda marjinalleştiren durumlarla ilgili konuları savunmak, yönetmek ve uygulamalarının merkezinde bulundurmaktır. Sosyal adalet liderliği pedagojik uygulamaların ve müfredatın toplumdaki farklılıkları nasıl olumlu bir şekilde tanıdığıyla ve öğretim materyali ve uygulamasının geniş ölçüde kapsayıcı olmasını sağlamanın yollarını bulmayla ilgilidir (N. Fraser, 2014).

Alanyazında sosyal adaletin liderlik edilen topluluğun kendi bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini savunan birçok araştırmacı bulunmaktadır. Arar'a (2015) göre eğitim liderlerinin ahlaki sorumluluğu, marjinalleştirilmiş grupların ve azınlıkların ayrımcılık ve kaynak eksikliği nedeniyle karşılaştıkları sayısız sosyal sorun ışığında özellikle önemlidir. Sosyal adalet liderliği, okullarda ahlaki sorumluluğun aşılmasına izin verdiği ve hem imtiyazlı hem de imtiyazsız öğrencilerin gerçekliklerine ilişkin algılarını değiştirebildiği, onlara umut verdiği ve sosyal adaletin ilkelerinin nasıl uygulanacağını gösterdiği için, eşitsizlik ve adaletsizliğin olduğu bir sosyal bağlamda yücelen bir öneme sahiptir. Ancak eğitim, karmaşık bir sosyal bağlamda gömülü açık bir sistemdir. Eğitim liderleri, okullardaki çalışmalarında bu süreçlere karşı koyabilmek için sürekli olarak eğitim sorunlarının geniş bir sosyal bağlamda nasıl oluştuğunu incelemeye teşvik edilmelidir. Benzer şekilde Bogotch (2002), sosyal adalet liderliği için “doğru” veya “nesnel” modellerin olmadığına, bunun yerine “tüm sosyal adalet/eğitim reform çabalarının kasıtlı ve sürekli olarak yeniden icat edilmesi ve eleştirilmesi gerektiğine dikkat çeker” (s. 154). Brooks vd. (2007a), sosyal adalet için liderliğin yerel bağlamda değişen ihtiyaçlara yanıt olarak sürekli olarak yeniden yapılandırılan bir süreç olduğuna vurgu yaparak sosyal adalet liderlerini “toplumsal yapılar arasında bağ kuran,

dönüşümcü ve eleştirel aktivistler” (s. 387) olarak tanımlamaktadırlar. McKenzie vd. (2008) araştırmaların okullarda sosyal adalet liderliği için genelleştirilmiş bir teori veya özelleştirilmiş bir reçete üretmesini beklemenin yanıltıcı olduğuna işaret etmektedir. Sosyal adaletin liderler için evrensel bir kavram olmadığını, bunun yerine, içinde uygulandığı toplum ve kültür tarafından tanımlandığını öne süren Oplatka ve Arar (2016) bu durumu şöyle açıklar:

“Geleneksel toplumlar, adalet, saygı, kişilerarası ilişkiler, eşitlik ve eğitimde eşitlik konularına benzersiz anlamlar veren yerleşik sosyal normlara dayanan sosyal adalet için belirli bir liderlik kavramsallaştırmasına ihtiyaç duyar. Aksi takdirde, batı temelli sosyal adalet ve liderlik kavramlarını bu toplumların eğitim sistemlerine “zorlamaya” yönelik herhangi bir girişim başarısızlığa mahkumdur, çünkü bu kavramlar normatif olarak hayatın yerel yorumlarından ve toplumun “doğru” yapısından çok uzak olabilir” (s. 366).

Bazı araştırmacılar sosyal adalet uygulamasının bağlama göre farklılık gösterebileceğini vurgularken, bazıları sosyal adaletin temel doğasının bağlamlar, sosyopolitik ve kültürel çevrede doğru olduğuna inandığımız birkaç tutum, kavram ve ilkeye gömülü olduğu anlamına geldiğini iddia ederler (Bogotch ve Shields, 2014). İlgili alanyazın, eğitimdeki eşitsizlik ve boşluklarla mücadele eden liderlerin belirli özelliklerini tanımlar (Berkovich, 2014; Bogotch ve Shields, 2014; Brooks ve diğerleri, 2008a; Stevenson, 2007). Sosyal adalet için liderlik, eleştirel bilinç, şefkat, demokratik ilkeler, psikolojik çevreleme, özgürleşme ve değişim için eyleme dayanır; bu liderler, ahlaki bir kodu yerine getirme ve toplumu düzeltme misyonlarına sahip olduklarını hissederler (Brooks ve diğerleri, 2007a). Okuldaki olumsuz etkileri engeller, başarı ve hayallerin gerçekleşmesi için fırsatlar sağlarlar (Nino, 2014; aktaran Arar, 2015).

Okullarda sosyal adalet çalışmalarına karşı kaçınılmaz engeller ve değişime karşı direnç göz önüne alındığında sosyal adalet liderliğinin sosyal adalet gündemine bağlılıkları, bu konudaki çabalarında cesur ve ısrarcı olmalarına atıfta bulunan birçok çalışma vardır (Blackmore, 2002; Jansen, 2006; Oliva, Anderson ve Byng, 2006; Skrla ve diğerleri, 2004; Theoharis, 2007). Sosyal adalet liderleri direnir, muhalefet eder, isyan eder, yıkar, muhalif hayal gücüne sahiptir ve okul içinde ve dışında baskıcı ve sömürücü sosyal ilişkileri dönüştürmeye kararlıdır (Brooks vd., 2008b; Furman, 2012; Jean-Marie, 2008). Sosyal açıdan adil bir lider; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımına çağrıda bulunan, öğrenci nüfusunun çeşitliliğine saygı duyan, öğrenci geçmişlerindeki eşitsizliklerin üstesinden gelmeye çalışan ve her öğrencinin gelişimini arttırmak için bir vizyon sunan liderdir (Slater ve diğerleri, 2014).

Sosyal adaleti sağlamaya dönük okul liderliği için temel gereksinimleri belirleyen Theoharis (2009), okul liderlerinin

- Geniş, yeniden kavramsallaştırılmış bir bilinç/bilgi/beceri tabanı edinmek;
- Temel liderlik özelliklerine sahip olmak;
- Herkes için gelişmiş kapsama, erişim ve fırsat yaratmak;
- Hem öğretim hem de müfredat olarak temel öğrenme bağlamını geliştirmek;
- Bir aidiyet iklimi yaratmak;
- Öğrenci başarısını artırmak;
- Mesleki ve kişisel olarak devamlılık gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini savunur.

Frattura ve Capper (2007) da sosyal adalet liderlerinin belirli özellikleri taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu özellikler şunları içerir:

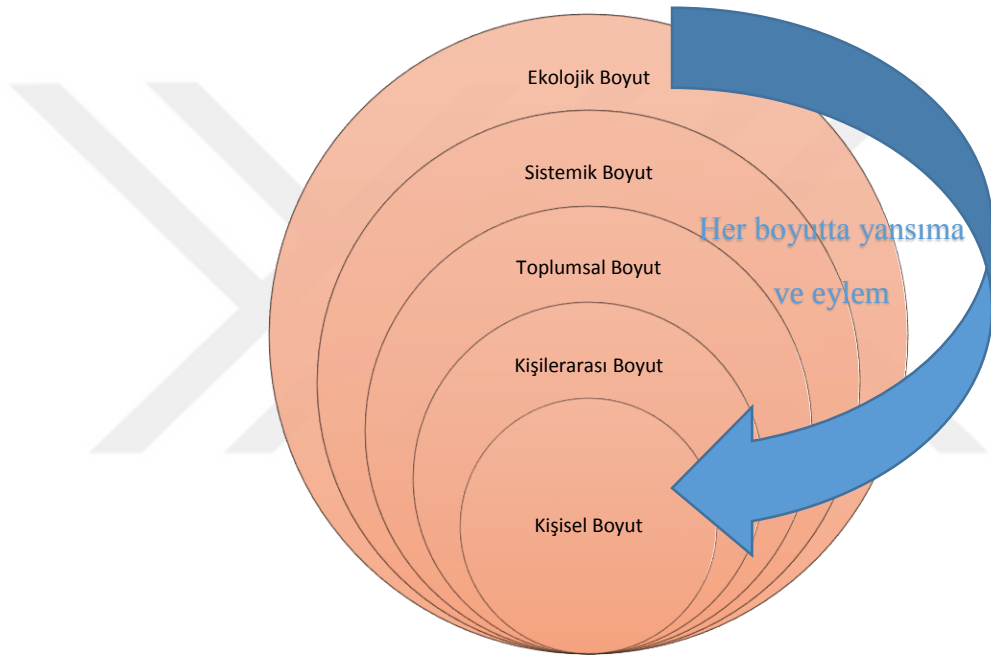
- Tüm öğrencilerin heterojen ortamlarda eğitilmesi gerektiğine dair temel inanca sahip liderler,
- Bu inancı eyleme geçirecek bilgi ve becerilere sahip liderler,
- Tüm öğrencileri kapsayan ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için ayrı tutulmadığı okulları hayal edebilen liderler,
- Öğrenci farklılıkları arasındaki benzerlikleri görebilen liderler,
- Okulda çabalayan öğrencileri savunan liderler,
- Sınırları konusunda tutucu olmayan, sürecin neresinde oldukları konusunda dürüst ve ilerlemeye kararlı liderler,
- Eşitlik ve çeşitlilik konuları hakkında kendilerini sürekli olarak eğiten liderler ve
- Aksi yönde baskıya dayanabilmeleri için etik özyeterimlerini sürekli geliştirip, sürdüren liderler.

Gören (2019) ilgili alanyazını incelemiş ve sosyal adalet liderinin; “eleştirel bilince sahip, değişim için aktivist bir şekilde hareket eden (dönüşümsel), farklılıklar ve ötekileştirme konusunda farkındalığa sahip, kapsayıcı, demokratik ve aidiyet hissi olan bir kültür oluşturan, eşitliğe odaklanan, her öğrencinin başarılı olacağına inanan, yaratıcı ve umut vizyonuna sahip, şefkatli, ilgili ve düşünceli, ilişkilere önem veren, bağlılık duygusu güçlü, adanmış” (s. 32) gibi özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna varmıştır.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili tanımlar ve sosyal adalet liderinin özelliklerini ortaya koymaya çalışan araştırmalar incelendiğinde, söz konusu kavramın liderlik edilen topluluk bağlamında sürekli yeniden üretilmesi gereken, dinamik bir kavram olduğu, bu nedenle tanımlanmasının güç olduğu görülmektedir. Buna karşın sosyal adalet liderliği kavramını çeşitli boyutlar altında kavramsallaştırmaya çalışan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

2.8. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Bazı araştırmacılar alanyazındaki sosyal adalet liderliği tanım ve özelliklerinden hareketle sosyal adalet liderliğini çeşitli boyutlar altında kavramsallaştırmaktadırlar. Furman (2012), alanyazının derinlemesine analizine dayanarak sosyal adalet liderliğini bilgi, düşünme ve eylem içeren bir uygulama olarak kavramsallaştırmıştır. Furman, sosyal adalet için liderlik uygulamasının kişisel, kişiler arası, toplumsal ve sistemik olmak üzere çeşitli boyutları kapsadığını ortaya koymuş ve çerçevesini, merkezde kişisel olan ve diğer boyutları genişleyen alanları yansıtacak şekilde iç içe bir model olarak sunmuştur:



Şekil 2 Sosyal Adalet Liderliği Eyleminin Boyutları (Furman, 2012, s. 205)

Furman'ın çerçevesinde liderler bilgilerini inceler, derinlemesine düşünür ve her boyutta harekete geçer. Boyutlar şunları kapsamaktadır: liderin ırk, sınıf, dil ve cinsel yönelim ve liderlik uygulamasının etkisi ile ilgili değerlerini, varsayımlarını ve önyargılarını keşfetmek için eleştirel düşünme yeteneği; sosyal olarak adil liderlerin çalışmalarında ilişkilerin rolü ve okul topluluklarındaki meslektaşları, ebeveynleri ve öğrencilerle eylemsel çabaya dayanan kültürler arası güven inşa etme; ekip oluşturma, iletişim ve kapsama gibi topluluk oluşturma becerileri; sistemlere meydan okuma ve dönüştürme becerisi. Furman, bunun gibi daha bütünsel bir çerçevenin kullanılmasının, sosyal adalet liderlerinin uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına ve bağlamın liderliklerini nasıl etkilemesi gerektiğine dair bir rehber sunacağını belirtir. Bu bakış açısını geliştiren ve bir sosyal adalet duruşunu benimseyen liderler üç şekilde karakterize edilmiştir:

- “Okullardaki pedagojinin ahlaki olarak etki eden amaçlara odaklanması gerektiğine inanan” dönüştürücü kamu entelektüelleri (Dantley ve Tillman, 2006, s. 20).
- "Birlikte çalıştıkları herkesin hayatlarını iyileştirmek amacıyla kendileri ve diğerleri arasında bir köprü oluşturmaya kararlı" (Merchant, Shoho ve Lugg, 2005, s. 86) ve birbirine bağlanan bir liderlik biçimi geliştiren kişiler arasında köprü kuran insanlar (Fullan, 2003; Furman, 2012).
- Siyasi, sosyal ve ekonomik eşitsizliği parçalayan ve okul ve topluluk kaynaklarını geleneksel olarak yeterince temsil edilmeyen ve ezilen halklara fırsat sağlama ana hedefine doğru organize eden eleştirel aktivistler (Larson ve Murtadha, 2002; Larson ve Ovando, 2001).

Bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliği alanyazınına incelemiş ve sosyal adalet liderliğinin boyutlarını eleştirel bilinç, destek ve kapsama/katılım başlıkları altında toplamıştır (Büyükgöze ve diğerleri, 2018; McKenzie ve diğerleri, 2008; Özdemir, 2017; Özdemir ve Küçük, 2015). B. Bozkurt (2017) ise bu boyutlara dağıtıcı adalet boyutunu da eklemiştir.

Alanyazında sosyal olarak adil liderlikle ilgili ortaya çıkan eleştirel bilinç kavramı, kişisel farkındalık ve gelişimi amaçlayan eleştirel öz yansıtma (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Furman, 2012; Shields, 2010) ve kendi önyargılı varsayımlarımız, inanç, değer ve eylemlerimizle yüzleşmeyi (Brown, 2004; Dantley, Beachum ve Mccray, 2008) içerir. Freire’ye göre liderler, söylediklerini yaptıklarıyla uyumlu hale getirme çabalarında “inandıkları şey hakkında sosyal olarak daha bilinçli hale gelmek için uygulamaları üzerinde sürekli olarak düşünmelidirler” (aktaran Darder, 2002, ss. 106-107).

Larson ve Murtadha (2002) okullarımızda ve toplumlarımızda adaletsizliğin ne doğal ne de kaçınılmaz olduğuna inanmayan, adaletsizliğin belli grupları sistematik olarak baskı altına alan ve diğer gruplara daha fazla ayrıcalık ve fırsat veren eğitim ve adalet sistemleri gibi sosyal yapılar içinde gerçekleşen kasıtlı bir fenomen olarak algılayan araştırmacıların sosyal adalet düşüncesini şemsiyesi altında birleştirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sosyal adaleti anlamak, teşvik etmek ve hayata geçirmek için okul liderleri öncelikle baskı, dışlanma ve ötekileştirme konusunda yüksek ve eleştirel bir farkındalık geliştirmelidir (Brooks ve diğerleri, 2007b; Capper, Theoharis ve Sebastian, 2006). Sosyal adalet için eğitim liderliği alanı, okullardaki eşitsizlik sorunlarına çözüm bulmakla ilgilidir (Dantley ve Tillman, 2006). Ancak Fredericks, Maynor, White, English ve Ehrich'e (2014) göre, sosyal adalet liderliği; sadece okulda dezavantajı sürdüren mevcut uygulamaları ve politikaların sorgulanması değil, aynı zamanda okulları eşitsizlikleri içeride yeniden üretme rolüne sürükleyen daha büyük toplumsal varsayımları ve uygulamaların da sorgulanmasıdır. Bu tür bir liderlik, yalnızca kültürel olarak

farkında olmakla kalmayıp, Bourdieu'nun (1984) vurguladığı gibi, eşitsizliğe çözüm üretme, dezavantajlı gruplar için alternatif politikalar geliştirme, kültürel sermaye unsurlarını derinlemesine kavrama, azınlık öğrencilerini destekleme ve baskın kültürel ve sosyal sermayenin bileşenlerinin ardındaki alt unsurları tanıma ve öğrenciler ve okul bölgesi ile derinlemesine ve otantik bir diyalog kurulması bağlamında ifade edilmektedir.

Birçok araştırmacıya göre okul liderlerinin rolünün geleneksel olarak marjinalleştirilmiş ve yetersiz hizmet verilen öğrenciler adına savunuculuk yapmak olduğunun kabul edilmesi, geleneksel iktidar yapılarının yeniden yapılandırılması gerektiğine dair doğal bir görüş taşır (Allen, 2006; Lugg ve Shoho, 2006; Skrla ve diğerleri, 2004). Okul liderleri, çeşitli açık ve örtük baskı biçimlerine ilişkin farkındalıklarını artırmalı, egemen paradigmayı yıkma niyetini geliştirmeli ve geleneksel olarak ezilen öğrencilerin eğitiminde ve yaşamlarında anlamlı ve olumlu bir değişiklik yapan eğitim için kararlı bir savunucu olarak hareket etmelidir (Allen, 2006; Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Freire, 2004; Fullan, 2003; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Marshall, 2004; Marshall ve Gerstl-Pepin, 2005; Theoharis, 2007).

Sosyal adalet liderleri sistemik eşitsizliklerin temel nedenlerini anlama ve bunlara aktif olarak yanıt verme kapasitesine ve bilincine sahip olmalıdır (Adams ve diğerleri, 2007; Freire, 2004; North, 2008). Dantley ve Tillman'a (2006) göre de "Sosyal adalet için liderlik, toplumsal eşitsizlikleri üreten ve yeniden üreten sorunları araştırır ve ortaya koyar" (s. 17). Shields'a (2011) göre de sosyal adalet lideri, "kendi kimliğini destekleyen değerler ve inançlar hakkında net bir algıya sahip, ahlaki cesaret gerektirebilecek tavırlar almaya, gerginlikle yaşamaya ve aktivizm ve savunuculuk yapmaya istekli" (s. 3) bir liderdir. McClean (2014) ise sosyal adalet liderini "eğitim sistemi hiyerarşisi içinde iktidarı kavrayan ve iktidarın kendisine atanmasını beklemeyen dönüştürücü bir lider" (493) olarak tanımlamıştır. Sosyal adalet liderliği ile ilgili bu tanımların, toplum hakkında eleştirel sorgulamalar yapma, eşitlik konularına odaklanma ve okul gelişimi için aktivist olma gibi ortak özellikler barındırdığını söylemek mümkündür. Birçok araştırmacıya göre bu tanımlar, başkalarıyla onları baskıcı koşullardan kurtarmak için iş birliği yaparak statükoyu bozmak için kasıtlı olarak çalışan bireyin potansiyelinden bahseden Paulo Freire'nin felsefi düsturu olan ezilenlerin özgürleştirici eğitimiyle ilgili olan eleştirel pedagojiye kesinlikle bağlanır (Brooks ve diğerleri, 2008b; Dantley ve Tillman, 2006; Larson ve Murtadha, 2002; McClean, 2014; McLaren, 2015; White ve Cooper, 2014). Eleştirel pedagoji, öğrencilere baskın söylemler haline gelen hegemonik görüşleri sorgulamalarına ve bunlara meydan okumalarına yardımcı olacak akademik araçlar sağlamla ilgilidir. Etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin veya

azınlık gruplarının üyelerinin eğitim ve toplumdaki baskı ve tahakküm sistemlerini sorgulamasına yardımcı olabilecek güçlü bir araçtır (White, Cooper ve Mackey, 2014). Miller, Brown ve Hopson'a (2011) göre “eleştirel pedagojinin, eşitsizliği sürdüren kurumsal yapılara ve geleneklere yönelik eleştirisi nedeniyle, eğitimsel liderlik uygulaması için önemli etkileri vardır” (s. 8). Larson ve Murtadha (2002) da “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı eserinde Freire’nin eğitimde sosyal adalet kuramcılarına, yoksul ve haklarından mahrum nüfuslar için liderliğin neye ihtiyaç duyduğuna dair bir açıklama sunduğunun önemine vurgu yapmaktadırlar. Freire (2004), yoksul ve haklarından mahrum edilmiş nüfuslara yönelik eğitimin önceden belirlenmiş bir bilgi bankasının edinimi ile ilgili değil, insan ve toplum gelişimi ile ilgili olması gerektiğini ve tüm çocukların sahip olması gereken önceden tanımlanmış bir bilgi bankasının benimsenmesinin (“bankacılık yaklaşımı”) tipik olarak ayrıcalıklı çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlandığını; bu nedenle, yoksul ve haklarından mahrum nüfuslara kötü bir şekilde hizmet ettiğini savunur.

Larson ve Murtadha’nın (2002), Freire’den (1970) aktardığına göre, marjinalleşmiş nüfuslar için eğitim, yoksul insanların birincil ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve endişelerini kendi öğrenmelerinin ve özgürleşmelerinin merkezine koyan, karşılıklı etkileşim gerektiren bir süreci ifade etmelidir. Freire’nin etkili eğitim liderliği anlayışında bilginin üstün bir konum tarafından belirlenebilecek veya aktarılabilecek bir lütuf olmadığı, ezilen halkların kendi ekonomik ve eğitimsel güçlenmelerine giden yolda liderlerin hem yukarıdan aşağıya, hiyerarşik liderlik teorilerini hem de eğitime bankacılık yaklaşımlarını reddetmeleri gerekir. Freire her insanın, ne kadar eğitimsiz veya “sessizlik kültürüne” dalmış olursa olsun, başkalarıyla kurduğu diyalog içinde yüzleşerek kendi dünyasına eleştirel bir gözle bakabilme yeteneğine sahip olduğunu öne sürer. Bu içgörü kişinin kendi kişisel ve sosyal gerçekliğini algılayabilme ve bu gerçeklik üzerine eleştirel düşünebilmesinin yolunu açar. Freire, ezilen nüfusu güçlendirmek isteyen insanların, "devrimci liderlik" (s. 60) ile uğraşmak zorunda kalacaklarını öne sürer. Devrimci liderler, bankacılık eğitimini reddeder ve Freire’nin “problem tanımlayıcı eğitim” (s. 60) dediği eğitimi benimserler. Freire’ye göre problem tanımlayıcı eğitim eleştirel bilinci yükseltir, eş zamanlı olarak hem liderleri hem de birlikte çalıştıkları marjinalleşmiş nüfusu dönüştürür ve eğitir. Bu dönüşümde liderlere düşen görev öğrencilerde, öğretmenlerde ve yöneticilerde kurumsallaşmış adaletsizliğin tanınmasını kolaylaştıracak eleştirel bir bilinci uyandırmak ve geliştirmek, adaletsizliğin ahlaki ve pratik sonuçlarının anlaşılması ve retorik eylemin ötesine geçerek, Freire’nin “praksis” olarak adlandırdığı “yapıları dönüştürmeye yöneltilen düşünce ve eylemi” (s. 97) gerçekleştirmektir. Benzer şekilde Furman (2012) da sosyal adalet liderliğini eylem olarak algılamış ve sosyal

adalet liderlerinin bilgi, derin düşünme ve eylem yoluyla kurumsal adaletsizliği görmelerine ve hizmet ettikleri öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarına cevap vermelerine olanak tanıyan uygulamalar geliştirdiklerini iddia etmiştir.

Freire'ye (2004) göre dezavantajlı çocuklar için eğitim liderliği; çocukların kişisel, kültürel ve sosyal olarak kim olduğunu anlamakla başlamalıdır. Freire ve Macedo'nun (1987) böyle bir liderlik için belirttiği gibi, "Bu, çocukların okula getirdiği bilgi ve anlam biçimlerinde rol oynayan gerçek tarihsel, sosyal ve kültürel koşullara duyarlı olmak demektir." (aktaran; McClean, 2014, s. 494). Liderin diyalog, varsayımlar ve önyargılarla başa çıkma istekliliği olmadan, farklılıklar göz ardı edilmeye devam edecek (Brooks ve diğerleri, 2008b), ezilenlerin baskılarını veya zorluklarını anlamayan liderler, özgürleştirici bir eğitim teorisi yaratamayacaklardır (Larson ve Murtadha, 2002). Sosyal olarak adil bir liderlik üstlenmek, mevcut sistemler içindeki marjinalleştirilmiş grupların gözünden okulları sistematik olarak analiz etmek ve öz değerlendirme yapmak anlamına gelir (Cooper, 2009).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu da sosyoekonomik, politik, toplumsal fiziksel olarak dezavantajlı grupların eğitimle güçlendirilmesine dayanan destek boyutudur (Büyükgöze ve diğerleri, 2018; Özdemir ve Kütküt, 2015). Birçok araştırmaya göre düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler, anadili ile eğitim dili farklı olan öğrenciler ve engelli öğrenciler düşük öğretmen beklentilerine maruz kalır, kaynaklardan yeterince faydalanamaz ve akademik başarısızlık yaşarlar (Alexander, Entwisle ve Olsen, 2001; Banks, 1997; Delpit, 1995; Jencks ve Phillips, 1998; Ortiz, 1997; aktaran, Brown, 2006). Destek, özellikle dezavantajlı bireyler başta olmak üzere, eğitimde sonuçlarda eşitliği sağlamak için her öğrenciye beceri, motivasyon ve yeteneği doğrultusunda ihtiyacı olan fırsat ve imkânı sağlamayı ifade eder (Bogotch, 2002; D. Miller, 2003; Özdemir ve Kütküt, 2015). Birçok araştırma destekleyici bir özel eğitim ortamı oluşturan bir okul müdürünün engelli ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik performansını ve yeterliliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır (Delaney, 2001; M. F. DiPaola ve Walther-Thomas, 2003; M. DiPaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004; Praisner, 2003).

Alanyazında sosyal adalet liderliği ile ilgili öne çıkan temalardan bir diğeri de kapsama (dahil etme) kavramıdır. Ryan'a (2006) göre demokratik liderlik yoluyla çok kültürlü toplulukları organize etmek ve okul liderleri ve hizmet ettikleri topluluklar arasındaki ilişkilerin yeniden düzenlemesiyle ortaya çıkan topluluk temelli eğitim sistemleri kapsayıcı liderlik anlayışını ortaya çıkarmıştır. Kapsama, "herkesin okul ve toplumun tüm sistem ve uygulamalarına adil bir şekilde dahil edilmeyi hak ettiği" (s. 15) anlamına gelir. Kapsayıcı liderlik "dahil etmeyi savunmayı, katılımcıları eğitmeyi, eleştirel bilinç geliştirmeyi, diyalogu

beslemeyi, öğrencilerin öğrenmesini ve sınıf uygulamalarını vurgulamayı, kapsayıcı karar ve politika oluşturma stratejilerini benimsemeyi ve tüm okul paydaşlarını dahil etmeyi” (s. 9) de içeren bir dizi farklı uygulamadan oluşur. Kapsayıcı eğitim en çok ihtiyacı olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin birlikte öğrenmesi, her öğrencinin kendisine uygun eğitim ve desteği alması, akranlarıyla anlamlı ilişkiler kurması ve sınıf düzeyindeki müfredata dahil olması anlamına gelir (Lewis, 2016). Griffiths'e (2013) göre de kapsayıcı eğitim "öğrencileri iyi okumaları, yazmaları ve standart testlerde iyi performans göstermeleri için eğitmekten daha fazlasıdır" (s. 1). Sosyal adalet liderliği meydan okuyan olarak tanımlanmasının yanında yalnızca bir grup için statükoyu bozmayı değil, aynı zamanda baskın inançlara meydan okumak için kapsayıcı bir yaklaşım oluşturmayı, yeni ve güçlendirici anlatıları birlikte oluşturmayı, kapsamlı değişimi savunmayı ve kamuoyunda devam eden ırk, etnik köken, sosyal sınıf, engellilik, cinsiyet, cinsel yönelim ve diğer marjinal gruplar hakkında samimi tartışmaları da içine alan bir liderlik türüdür. Bu liderler, okuldaki marjinalleşme semptomlarını ele almak için güç dinamiklerini ve belirli grupları ayıran, eşit vatandaş olma yolunda engel oluşturan daha büyük yapısal adaletsizlikleri dikkate alırlar ve kişisel özellikleri veya sosyal geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin okulda başarılı olabileceğine inanırlar ve kapsayıcı sınıflar yaratırlar (Cooper, 2009; D. E. DeMatthews, Edwards Jr ve Rincones, 2016; Riehl, 2009; Shields, 2009; Theoharis, 2009). Sosyal adalet liderleri tüm öğrencilere erişim ve fırsat sağlayan hizmetleri, okul iklimini ve öğretim uygulamalarını geliştirir; kapsayıcılığı teşvik eden değerlere, inançlara ve duygulara sahip bir okul kültürünün yaratılmasını sağlarlar (Cooper, 2009; D. DeMatthews ve Mawhinney, 2014).

Kose (2009) sosyal adalet liderlik etmenin ötekileştirme, kültür emperyalizmi, öğrencilerin başarısızlıklarını bireysel, aile veya topluluk özelliklerine bağlayan düşünce yapıları ve dezavantajlı öğrencilerden düşük düzeyde beklentiye bağlı bireysel ve kurumsallaşmış uygulamaları yeniden geliştirmek anlamına geldiğini iddia eder. Shields'a (2014) göre böyle bir liderlik öğrencileri, ebeveynlerini veya onların koşullarını başarı eksikliğinden dolayı suçlayan tutumlar gibi hiyerarşi ve dışlamayı içeren yapıları parçalama ile başlamalıdır. Farklı olanları tespit etmeye kalkışmadan çeşitliliği olduğu gibi kabul etmek, farklı geçmişlere sahip çocukların okul ortamına getirdiği kültürel sermayeyi dikkate almak ve çocukların yaşadıkları deneyimler yoluyla müfredata dahil olmaları gerektiğinin farkında olmak sosyal olarak adil bir eğitimin başlangıcıdır. Larson ve Murtadha'ya (2002) göre de liderler bireyleri ve grupları çeşitli kültürel, sınıfsal, ırksal, tarihsel ve toplumsal cinsiyet ortamlarına ve çeşitli problemlerine, umutlarına ve hayallerine dahil etme yoluyla pedagojik deneyimleri sınıf uygulamasına bağlamalıdır.

Okulda sürekli başarısız olarak ötekileştirilen ve kendilerini ya da yaşadıkları deneyimleri müfredata yansıdığını görmeyen öğrenciler genellikle yabancılaşma yaşar ve okul ile bağlarını koparır (Büyüköze ve diğerleri, 2018; McClean, 2014; Skrla ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda eğitim liderlerinin sosyal adalet değerleri etrafında hem resmî, öngörülen müfredatın hem de gayri resmî ve gizli müfredatın doğasını yeniden düşünmeleri (Furman ve Shields, 2005), öğretimi yönlendirme ve organize etme konusunda eyleme geçmeleri ve okullarında sosyal açıdan adil bir pedagojinin uygulanmasına öncelik vermeleri gereklidir (Furman ve Shields, 2005; Kose, 2009; McKenzie ve diğerleri, 2008; Skrla ve diğerleri, 2004). Bu adil pedagojiyi eyleme geçirmek için okul müdürleri sosyal açıdan adil bir müfredatı hayata geçirmelidir. Sosyal açıdan adil bir müfredatta değerlendirmeler sınıfa, cinsiyete, ırka, cinsel yönelime ve engellere duyarlı olmalı ve tüm öğrencilerin haklarını koruyan politikalar oluşturmaya çalışmalıdır. Ayrıca sosyal açıdan adil bir müfredatın tüm alanları sosyal adalet ilkelerini içermeli ve okullar öğrencilerinin sosyoekonomik kompozisyonları, coğrafi konumları ve kültürel geçmişleri bakımından farklılık gösterdiğinden, kültürel bağlama duyarlı pedagojik uygulamaları hayata geçirmeyi içermelidir (McInerney, Hattam, Smyth ve Lawson, 1999). Bu nedenle müfredata sosyal olarak adil yollarla liderlik etmek, adalet ve eşitlik konularının okul üyeleri tarafından uygun değerlerin, tutumların, inançların ve becerilerin geliştirilmesi için uygulanmasını sağlamak anlamına gelir. Bu tür bir liderlik, müfredatın ne olduğunu değil, eşitsizlikle ilgili olarak müfredatın ne yaptığını vurgular. Bu bağlamda bir lider, müfredatı sosyal adalete giden bir araç olarak görmelidir (Roofe, Bezzina ve Holness, 2018).

Alanyazında sosyal adalet liderliği ile ilgili kapsama teması ile birlikte düşünülmesi gereken bir diğer tema da katılımdır. Katılım ebeveynlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun hizmet verdiği topluluğun diğer üyelerinin karar verme sürecine dahil olduğu bütün bir okul yaklaşımına dayanır (Goldfarb ve Grinberg, 2002; Larson ve Ovando, 2001; McInerney ve diğerleri, 1999; McKenzie ve Scheurich, 2004; Theoharis, 2009; Wasonga, 2009). I. M. Young'a (1990) göre okulların yapısı eğitim sürecinin içinde yer aldığı karmaşık sosyal ilişkiler bağlamında değerlendirilir ve bu bağlam okul içindeki karar alma yöntem ve süreçlerini dolayısıyla güç yapılarını belirler. Ayrıca okul liderlerinin hükümet politikalarını yorumlamaları ve bunu okul politikalarına nasıl uyguladıkları da bir müzakerenin sonucudur. Okullarda sosyal adaletin desteklenmesini tam olarak anlamak için, okullarda karar verme prosedürlerini, kolektif eyleme tabi olan kuralları ve ilişkileri, sosyal iş ve kültür bölümünü araştırmak gerekir. Gewirtz ve Cribb (2002) de sosyal adaletin ilişkisel yönüne dikkat çekerek çalışanların yaşadıkları ve çalıştıkları koşulları etkileyen kararlara tam olarak katılmalarının

sağlanması sosyal adaletin göstergelerinden biri olduğunu iddia etmektedirler. Bu nedenle, bir okuldaki sosyal adaletin kapsamını belirlemek için karar verme sürecine dahil olan ve hariç olanların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Theoharis'e (2009) göre sosyal adalet liderliğine içkin olan sosyal adalet, her kararın, yöneticiliğin her yönünün ve okulun tüm ayrıntılarının sosyal adalet perspektifinden incelenmesi ve ele alınması anlamına gelir. Dolayısıyla sosyal adalet liderleri paydaşların bakış açılarını anlamlı bir şekilde ele almaya, karar alma sürecine kilit rol oynayan tarafları dahil etmeye, güç temelli tekelleri dağıtmaya ve farklı topluluklar arasında iletişim kurmaya hazır olmalıdırlar. Benzer şekilde Goldfarb ve Grinberg (2002) de sosyal adaletin temel taşı olarak gördükleri gerçek katılımı, bir liderin "alternatif söylemler üretmek, yeni düşüncelerden kaynaklı sorumlulukları sürdürmek ve başkaları tarafından başlatılan anlamlı ve toplu olarak incelenen çabaları desteklemek için işbirlikçi, ekip tabanlı bir çabaya girmesi" (s. 162) olarak tanımlarlar. Ayrıca sosyal adalet liderleri, fırsat yaratma ve fırsatları kolaylaştırma, demokratik süreçler için mekanizmalar ve alanlar yaratma marifetiyle personel ilişkilerinin sürekli gelişimi ve beslenmesini sağlayarak, öğretmenlerin okul içindeki yapıları ve kendi pedagojilerini sorgulamak için kendilerini güvende hissettikleri bir kültür oluşturmaya çalışırlar (Dantley ve diğerleri, 2008; Darder, 2002; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Theoharis, 2009).

Theoharis (2007) ve Wasonga (2009) sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalarının merkezine iletişim kurma, işbirliği yapma ve ilişkiler geliştirme becerileri koymuşlardır. Olumlu ilişkiler oluşturmak ve olumlu bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturmak güven gerektirir ve liderlere duyulan güven liderin özgün olması, politika ve beklentileri konusunda şeffaf olması ve tüm paydaşlar ile ilişkilerinde samimi olması ile doğru orantılıdır (K. Fraser, 2012). Theoharis'e (2009) göre de sosyal olarak adil müdürler "okul, öğrenciler, personel ve aileler arasında güçlü bağlantılar kurulan" (s. 63) bir okul iklimi yaratır. Sarid'e (2021) göre de sosyal olarak adil bir okul olmanın önkoşulu herkese adil muameleyi garanti eden tarafsız bir okul kültürü ve her sesin duyulabileceği bir iletişim ortamıdır.

Bogotch'a (2002) göre sosyal adalet liderleri "tüm seslerin duyulması için forumlar yaratır ve destekler" (s. 140). Bu tür uygulamalar özellikle dezavantajlı öğrenci ve ailelerin karar süreçlerine dahil edilmesiyle okula aidiyet duyguları ve okula devam etme üzerinde olumlu etki yaratacak, kurumsal eşitsizliklerin önüne geçmede önemli rol oynayacaktır (Büyükgöze ve diğerleri, 2018; Darder, 2002; Larson ve Ovando, 2001).

Friedman'a (2002) göre okul müdürleri, okulun misyonunu gerçekleştirmede tüm paydaşlara aktif olarak iş birliği yapma konusunda ilham vermeli, kısa ve uzun vadeli

hedeflerin oluşturulmasında öğrenci, personel, veli ve kendileri içeren grup süreçleri göz önünde bulundurulmalıdır. Paydaş katılımını arttırmak ve bir aidiyet ortamı yaratmak, paydaşları okulun vizyonuna dahil etmek anlamına gelir (Kose, 2009; Theoharis, 2009; Wasonga, 2009). Sosyal adalet liderleri herkesin değişim önerme yetkisine sahip olduğunu hissettiği ve okulda değişiklik yapmaya anlamlı bir şekilde katıldığı bir okul iklimi oluşturarak sürekli büyüme, değişim ve yaşam boyu öğrenme beklentisi geliştirirler (K. Fraser, 2012; P. M. Miller ve diğerleri, 2011).

Sosyal adalet liderleri birlikte çalıştıkları herkesin hayatını iyileştirmek amacıyla beklentilerini, okulun değerlerini ve vizyonunu paylaşırken aynı zamanda okullar ve topluluklar arasında bir köprü görevi görürler (Brooks ve diğerleri, 2007b; Kose, 2009; Shields, 2004; Shoho ve diğerleri, 2005). Bu nedenle sosyal olarak adil liderler, ilişkileri nasıl geliştireceklerini, vizyon ve beklentilerini nasıl ileteceklerini bilmelidirler (Kose, 2009). Özellikle çokkültürlü okullarda okul yöneticileri dil ve kültürel farklılıkların ve genel olarak çeşitliliğe eşlik eden dünya görüşleri, değerler ve güçteki farklılıkların üstesinden gelmek için doğru iletişim uygulamalarına önem göstermelidir. Birçok araştırmacıya göre bu iletişim uygulamaları karşılıklı saygı, güven ve ilgi ilişkisini içeren, otoritenin meşruiyeti olduğunu fakat otoriteyi gereksiz kılmaya yönelik olarak kişinin kendisini, inançlarını ve konumunu askıya almasına izin veren ve ötekini anlamaya götüren, iki yönlü değiş tokuşa dayanan bir diyalog şeklinde (diyalojik) gerçekleşmelidir (Burbules, 1993; Freire, 2004; Insana, Mardones, Welsh ve Johnston-Parsons, 2014; P. M. Miller ve diğerleri, 2011; Orzel, 2014; Ryan, 2014). Sosyal adalet liderlerinin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmeye devam etmemek için topluluk anlatılarını dinlemeleri, genellikle tanınmayan ve kabul edilmeyen sosyal olarak marjinalleştirilmiş grupların sahip olduğu bir dizi kültürel bilgi, beceri, yeterlik ve ilişkileri tanımalı ve bunlardan öğrenmeleri ve uygulamalarında değişiklikler yapmaları gerekir (Lopez, Gonzalez ve Fierro, 2006; Yosso, 2005). Ayrıca karşıt anlatıları dinleyerek kendi düşüncelerindeki açıkların farkına varabilmelidirler (Garcia ve Guerra, 2004).

Akanyazında sosyal adalet liderliği ile ilgili bir başka boyut da dağıtıcı adalet boyutudur. Brooks ve diğerleri (2007) dağıtıcı liderlik perspektifinden sosyal adalet liderliğini inceledikleri çalışmalarında liderliğin, liderler ve takipçilerin durumdan duruma, bağlamdan bağlama ve zaman içinde değişip gelişen etkileşimlerinden de etkilenip okul üzerine yayılan dağıtılmış bir sosyal adalet liderliğinden bahsederler. Aynı zamanda B. Bozkurt (2017), okul kaynaklarının paydaşlara açılması, iş yükü ve ödüllerin paylaşılması gibi konularda okul müdürünün hakkaniyetli davranmasına vurgu yaparak sosyal adalet liderliğinin dağıtıcı adalet boyutunda da kavramsallaştırılmasına katkı sağlamıştır.

Alanyazında sosyal adalet liderliğinin boyutları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sosyal adalet liderlerinin hangi eğitim kurumunda çalışırlarsa çalışsınlar, öncelikle adaletsizlikler konusunda eleştirel bir farkındalığa sahip olmak, statükoya meydan okuyarak, statüko üzerine eleştirel bir diyalogu başlatmak, çeşitliliği kucaklayarak, toplumdaki tüm grupları kapsayacak şekilde bilginin üretimini ve yayılmasını genişletmek, sosyal değişime bağlı kalmak, bu sosyal değişim için tüm paydaşların karar süreçlerine katılmasını sağlayacak demokratik katılım zeminini oluşturmak ve eşitlikçi bir eğitim için ahlaki bir bağlılık sergilemek gibi değerleri hayata geçirmeleri vurgulanmaktadır.

2.9. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kondakçı ve diğerleri (2016) okul müdürlerinin sosyal adalet rollerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada okul müdürlerinin; okul topluluğunun tüm paydaşlarını etkileme, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlama, dezavantajlı öğrencilerin de başarıya ulaşabilecekleri konusunda öğrenci, öğretmen ve toplumu ikna etme, her öğrencinin düzeyine uygun somut başarı hedefleri belirleme ve bunlara ulaşmak için öğretmenlere rehberlik etme, okulda öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları ve bu öğrencilere dönük öğretim ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayarak uygun bir sınıf ortamı yaratılmasını sağlama, okul dışında da sosyal adaleti etkileyen hususlarda liderliğini paylaşabilme ve dağıtabilme, okul ve toplum arasında sağlıklı bir iletişimin gelişmesi ve toplumun gelişimi için öncülük etme gibi rolleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili kavramı tanımlamaya çalışan ve sosyal adalet liderinin farklı özelliklerini ortaya koymaya çalışan araştırmaların yanı sıra bazı araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik bazı araçlar geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”dir. Bu ölçeğe göre sosyal adalet liderliğinin destek, katılım ve eleştirel bilinç olmak üzere üç boyutu ortaya çıkmıştır. “Destek” boyutu dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesini, “katılım” boyutu tüm paydaşların karar süreçlerine katılımını ve “eleştirel bilinç” boyutu da toplumdaki eşitsizlikleri anlama ve ortadan kaldırmak için sorgulayıcı bir tutum sergilemeyi ifade etmektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Pektaş (2017) da bu ölçeğe bağlı olarak geliştirdikleri öğretmen formunun geçerlik güvenirlik çalışmasına destek, katılım ve eleştirel bilinç boyutlarını ortaya koymuşlardır. B. Bozkurt (2018) da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarını ölçmeye yönelik geliştirdiği araçta

“paydaş desteği”, “eleştirel bilinç”, “dağıtıcı adalet” ve “katılım” olmak üzere dört boyuttan söz etmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin katılım boyutu ile ilgili de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Özcan (2010) ortaöğretim kurumlarında öğrenci ve öğretmenlerin okulun karar süreçlerine katılımı ile ilgili yüksek lisans tezinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin okulda alınan kararlara arzuladıkları düzeyde katılamadıkları, kararlara katılım düzeyinin branş, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermediği fakat yönetsel kararlara katılım düzeyinin öğretimsel kararlara katılım düzeyine göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Aksay ve Ural (2008) liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarında alınan kararlara katılma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılım düzeylerinin, yönetsel kararlara katılım düzeylerinden daha yüksek olduğu fakat bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, branş gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmışlardır.

Sosyal adaletin eleştirel bilinç boyutu ile ilgili olarak bazı araştırmacılar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır (Büyükgöze ve Fındık, 2018; Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Alanyazında liderlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliğinin başta dönüşümcü liderlik olmak üzere etik liderlik, dağıtıcı liderlik ve öğretim liderliği gibi birçok liderlik türü ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sözelimi, Turhan ve Çelik (2010), okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile, okullarda sosyal adaletin gerçekleşme düzeyi arasında çok yüksek bir korelasyon bulmuşlardır. Turhan (2007), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı sergileme düzeyleri ile okullarda sosyal adalet davranışının algılanma derecesi arasında yüksek derecede pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Özdemir (2009) ise lise öğretmenlerinin görüşlerine göre etik liderlik ile sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sosyal adalet ile etik liderlik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri de incelemişlerdir. Özdemir ve Pektaş (2017b) sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre inceledikleri nicel araştırmalarında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını yüksek düzeyde sergiledikleri, sosyal adalet liderliğinin en yüksek düzeyde sergilenen boyutunun eleştirel bilinç ve katılım olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırma, okul akademik iyimserliği ile sosyal adalet

liderliği arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal adalet liderliğinin öğretmen görüşlerine göre yöneticiye bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi açısından ele alan bir başka nicel çalışmada B. Bozkurt (2018), okul yöneticilerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sosyal adalet liderliğinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşma durumunu da ortaya koymaktadır. Buna göre sosyal adalet liderliği öğretmenlerin kıdem, eğitim durumu ve medeni hallerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyet ve gelir durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ayrıca bu araştırmanın temel bulgularına göre sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel adalet arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir.

Arslan (2019) sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmaya göre de okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını gösterme düzeyleri yüksektir. Sosyal adalet liderliğinin boyutlarında ise en yüksekten düşüğe doğru destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere yüksek düzeyde davranış gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin bazı demografik özellikler açısından incelendiği, buna göre sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branş gibi özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği fakat öğretmenlerin eğitim durumu ve okulun türüne göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdoğan-Özbal (2020) lise öğrencileri üzerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sosyal adalet liderliği ile okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği arasında ters bir ilişki olduğunu ve okulda sosyal adalet liderliğindeki artışın okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini azaltabileceğini ortaya koymaktadır.

Nartgün ve Sarıbudak (2020) öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri nicel çalışmalarında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel uyum ile eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım, dağıtıcı adalet ve sosyal adalet liderliği toplam boyutları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmaya göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını sergileme

düzeylerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum ve okuldaki görev süresi gibi demografik değişkenlere göre ölçek genelinde ve tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Alanyazında sosyal adalet liderliğini öğretmen görüşlerine göre inceleyen çalışmaların yanında öğrenci görüşlerine göre inceleyen çalışmalar da vardır. Özdemir (2017) lise öğrencilerinin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve okul bağlılığı ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ve okula yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu, sosyal adalet liderliğinin okul bağlılığı ve okula yönelik tutumun önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Yine bu çalışmada öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Canlı ve Demirtaş (2022) lise öğrencilerinin katılımcı oldukları araştırmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişler, okula yabancılaşma ile sosyal adalet liderliği arasında anlamlı bir negatif ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğrenci algıları arasında okulun sosyoekonomik düzeyi ile öğrencinin cinsiyeti ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı sergilemelerinin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azalttığı söylenebilir.

Gören (2019) sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkiyi lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelediği çalışmasında öğrencilerin sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusuna ilişkin algıları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını gösterme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar ise en yüksek düzeyden düşüğe doğru eleştirel bilinç, destek ve katılım olarak sıralanmıştır.

Büyüköze ve diğerleri (2018) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi lise öğrencilerinin görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında, lise öğrencilerinin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını orta düzeyde sergilediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılığı ile okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu çalışmada sosyal adalet liderliği boyutlarından en yüksek seviyede değerlendirilen eleştirel bilinç, en düşük seviyede değerlendirilen ise katılım boyutu olduğu ortaya konmaktadır.

Akyürek (2021) öğretmen algılarına göre, okullardaki sosyal adalet liderliğinin durumunu ortaya koyduğu karma desenli çalışmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, cinsiyet, medeni durum, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmaya göre okullarda sosyal adalet liderliği destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarının yeterli düzeydedir.

Koçak ve Özdemir (2019) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre inceledikleri nitel araştırmalarında 22 öğretmen ile görüşme yapmışlar ve verileri betimsel analiz yöntemine göre analiz etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutuna daha fazla önem verdikleri, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç boyutlarında sergilenen davranışların sınırlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın ilgili nicel araştırmamız ile desteklenmesinin, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ortaya koyma yönünde alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sosyal adalet liderliği kavramı son yıllarda eğitim liderliği ve yönetim araştırmalarında merkezi konulardan biri haline gelmiştir (Arar, Örucü ve Waite, 2020; Berkovich, 2014; Bogotch ve Shields, 2014; Brooks ve Watson, 2019; Larson ve Murtadha, 2002; Wang, 2018). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen kavramsal araştırmalar sosyal açıdan adil bir liderlik sergilediği düşünülen okul yöneticilerinin özellikleri üzerinden şekillense de (Furman, 2012; Jansen, 2006; Theoharis, 2007, 2009) sosyal adaletin kavramsallaştırması ve uygulanması ile ilgili toplumdan topluma değişen bağlamın kilit bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Adams ve diğerleri, 2007; Arar, 2015; Arar ve diğerleri, 2017; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; Brooks ve diğerleri, 2007a; McKenzie ve diğerleri, 2008; Oplatka ve Arar, 2016). Bu sebeple bazı araştırmacılar farklı ülke kültürlerindeki okul müdürlerinin sosyal adalet lideri özelliklerini belirlemeye yönelik karşılaştırmalı araştırmalara imza atmışlardır.

Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2017), Türkiye ve İsrail'deki okul müdürlerinin karşılaştırmalı analizine dayanan nicel araştırmalarında hem Türkiye hem de İsrail örneklerinde müdürlerin kendi dini geleneklerini yansıtmak için kavram üzerinde mutabık kalınan Batılı eğilimlerinden saptığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, sosyal adaletin dinamikleri açısından ülkelerin kendi bağlamları arasında bariz farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır.

Yurt dışında, sosyal adalet liderliğini kavramsallaştırmaya yönelik çalışmaların genellikle dezavantajlı bölgelerde, sosyal açıdan adil bir liderlik sergilediği düşünülen okul müdürlerinin uygulamaları üzerinden gerçekleştirilen nitel çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir.

Theoharis (2007), okul müdürünün bakış açısından sosyal adalet liderliği üzerine bir çalışma yürütmüştür. Sosyal adalet savunucusu olarak tanımlanan yedi devlet okulu müdürü ile gerçekleştirilen nitel çalışmada müdürlerin sosyal adaleti nasıl hayata geçirdikleri, uygulamada karşılaştıkları direnç ve zorluklar, bu direncin yarattığı tahribat ve dirence rağmen müdürlerin sosyal adaleti sağlamadaki kararlılık incelenmiş ve sosyal adalet liderlerinin ötekileştirilmiş öğrenciler başta olmak üzere öğrenci başarısının artması, okul yapılarının iyileştirilmesi, ırk ve eşitlik hakkında sürekli açık tartışmalar yaparak personel kapasitenin geliştirilmesi, liderlik tartışmalarına ve kararlarına dahil edilerek okul kültürünün güçlendirilmesi ve ev ziyaretleri yoluyla ve özellikle marjinalleştirilmiş ebeveynlere ulaşarak okul topluluğu ile iletişim kurmak gibi davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin kimlikleri ve liderlik özellikleri üzerine yapılan benzer bir nitel araştırmada Theoharis (2008) sosyal adalet liderlerinin hem en iyisinin ne olduğunu bilmenin haklı inancından kaynaklı hem de bu vizyona doğru ilerlemek için gerekli olanın kendileri olduğunu hissetmelerinden kaynaklı bir kibre sahip oldukları, aynı zamanda da yeteneklerinden ve bilgilerinden sürekli olarak şüphe duymaktan ve hatalarını kabul etmeye karşı istekli olmaktan kaynaklı bir alçakgönüllülüğe sahip oldukları sonucuna varmıştır. Sosyal adalet liderleri ile ilgili diğer özellikler tutkulu bir liderlik özelliği gösterme ve sosyal adalete olan sıkı sıkıya bağlılık olmuştur.

Furman (2012), sosyal adalet liderliğinin doğasıyla ilgili bir dizi ortak temayı belirlemek için gözlemlediği birkaç vaka çalışmasına dayanan kavramsal çalışmasında ilgili liderlerin özelliklerini, “eylem odaklı ve dönüşümcü olma, kararlı ve ısrarcı olma, kapsayıcı ve demokratik olma, ilişkiye açık ve şefkatli olma, düşünceli ve sosyal olarak adil bir pedagojiye yönelik olma” gibi başlıklar halinde özetlemiştir (s. 195).

Jean-Marie (2008) okullarında sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik sorunlarıyla karşı karşıya kalan dört kadın ortaokul müdürünün liderlik uygulamalarını inceledikleri araştırmasında müdürlerin kendileri ve öğrencileri arasında otantik bir ilişki geliştirdikleri, eleştirilmeye açık oldukları, sosyal adaleti destekleyen, demokratik ve eşitlikçi okullar yaratmak için dönüşümcü bir liderliği uygulamaya çalıştıkları, iyiliği teşvik eden ve manevi ilişkiler geliştirmeye ve değerlere dayanan bir örgüt iklimi oluşturdukları, karşılaştıkları zorluk

ve sorunlara karşı geliştirdikleri somut uygulamalar ile mücadele ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Zorlu Güney Afrika rejimi bağlamında, toplumun beklentilerine karşı gelerek sosyal adaleti destekleyen liderlerin uygulamalarını inceleyen Jansen (2006), bu liderlerin geçmiş yaşantılarıyla yüzleşip bu yaşantıları eleştirel bir bakış ile ele alan, başarısızlıkları ve olumsuzlukları kabul edebilen ve değişime açık, hükümet politikalarına uymak yerine her türlü dış baskıya rağmen sosyal adalete bağlılıklarını ve üstün cesaretini devam ettiren, liderlik ettiği topluluklarda bir uzlaşma kültürü yaratabilmiş, farklı grupların dahil edilmesi ile ilgili toplumdaki tüm gruplara eşit mesafede konumlanarak kamuoyunun güvenini kazanabilmiş, değişimi tüm toplulukların ayrımcı düşüncelerini yok etmeye bağlayan bir süreç olarak algılayan ve bu konudaki önyargıları yok edebilen liderler olduklarını gözlemlemiştir.

Wasonga (2009), okul müdürleri ve müfettişlerin demokratik toplulukların yaratılması ve sosyal adaleti bütünleştirmek için kullandıkları çeşitli uygulamaları bir nitel çalışma ile incelemiş ve sonucunda sosyal adalet liderliğini yansıtan dört tema belirlemiştir. Bu temalar sık başvurulandan daha az başvurulana göre sırasıyla 1-paylaşılan karar verme (tüm paydaşların karar süreçlerine katılımını sağlama), 2-gerektiği durumlarda statükoya uyma ve yasal görevleri yerine getirmenin dışına çıkıp sosyal adalet için müdahalede bulunma, 3-paydaşlarla olumlu ilişkiler geliştirmelerini, okulda olumlu kültür geliştirmelerini, demokratik toplumu geliştirmelerini ve öğrenci başarısını etkilemelerini sağlayan kişisel eğilimler ve ilişki becerileri, 4- öğrencilerin öğrenmesi için hedeflere odaklanmayı sürdürmek ve ortak ilgi yaratmak amacıyla sosyal çevrenin, öğrenci için en iyiye ulaşmak maksadıyla kontrol edilmesi gibi temalardır.

Riester, Pursch ve Skrla (2002) düşük sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilere hizmet veren başarılı ilköğretim okullarındaki müdürlerin rolünü inceledikleri çalışmalarında sosyal adalet liderlerinin tüm öğrencilerin öğrenebileceği temel inanç ve bağlılık, özgür ve açık bir öğrenme ortamı ve personelin güçlendirilmesine dayanan demokratik bir kültürü teşvik etmek, eğitim ve akademik başarı için kuralcı bir yaklaşım benimsemek ve her çocuğu eğitmek konusunda inatçı bir ısrar sergilemek gibi ortak inanç ve uygulamalara sahip olduklarını gözlemlemiştir.

Yurt dışında yapılan nitel çalışmaların dışında bir ölçme aracının geliştirildiği karma yöntemde çalışmalara da rastlanmaktadır. Zhang, Goddard ve Jakubiec (2018), okul müdürlerinin okullarda sosyal adalet ilkelerini ne ölçüde ve nasıl anladıklarını ve uygulamaya koyduklarını belirlemek için karma yöntem ile geliştirdikleri ölçme aracını “kişisel bilgiler, okul lideri, okul bağlamı, topluluk bağlamı ve politika bağlamı” olmak üzere beş boyuta

ayırmışlardır. Araştırmanın en önemli bulgusu sosyal adalet liderliği ile topluluk bağlamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, etkili sosyal adalet liderliğinin toplumun siyasi, ekonomik ve kültürel bağlamından ayrılamayacağını ortaya koymaktadır.

Yurt dışı kaynaklı alanyazında sosyal adalet liderliğinin boyutları ile ilgili araştırmalar da öne çıkmaktadır. DeMatthews ve Mawhinney (2014), okul müdürlerinin kapsayıcı bir okul kültürü modeli yaratmaya çalışırken karşılaştıkları zorlukları inceledikleri çalışmalarında tüm öğrencilerin katılımını teşvik eden değerlere, inançlara ve duygulara sahip bir okul kültürünün sosyal adalet liderliğinin temel unsuru olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

López, González ve Fierro (2006) Meksika-Amerika sınırındaki okullarda okul müdürlerinin etkili liderliğini inceledikleri araştırmalarında sosyal adalet liderlerinin kültürel farklılıkları engeller olarak değil, fırsat ve olasılık alanları olarak görmesi, farklı kültürleri anlaması, saygı duyması, bu kültürler ile özgün diyaloglar geliştirmesi, kültürel sınırları ortadan kaldırmak için üzerine düşen sorumluluğun farkında olması, topluluklarının ihtiyaçlarına duyarlı olması ve topluluk katılımını sağlaması gibi konular üzerinde durduklarını gözlemlemişlerdir.

Goldfarb ve Grinberg (2002) dezavantajlı bireylerin çoğunlukta olduğu bir bölgede sosyal adalet liderliğinin katılım boyutunu inceledikleri araştırmalarında, sosyal adalet liderlerinin hiyerarşik olarak hizmet ettikleri toplulukların üstünde değil, topluluklar ile birlikte çalıştıkları, esnek ve demokratik bir kurumsal yapıyı teşvik ettikleri, yerel toplulukların katılımına dayanan güvenilir bir ortam yarattıkları ve bu uygulamaların toplulukların bağlılık duygularını arttırdığı sonuçlarına varmışlardır.

Cooper (2009) eşitlik ve kapsayıcılık odaklı, dönüştürücü lider olarak tanımlanan okul müdürlerini incelediği çalışmasında müdürlerin okul içinde basit kapsayıcı ve çokkültürlü etkinliklere odaklanarak kültürel önyargı ve ayrımcılık gibi sosyal gerilimleri gözden kaçırdığı, bu konularda öğretmen, personel ve velilerin endişelerinin ve farkındalığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla müdürlerin kendi okullarını kapsayıcı ve huzurlu algılamalarına rağmen diğer paydaşların gergin ve ayrımcı algıları sosyal adaletin katılım ve eleştirel bilinç boyutları dikkate alınmadığı durumlarda kapsama boyutunun tek başına yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Yurt içinde yapılan bazı araştırmalara benzer şekilde yurt dışında da bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliğinin diğer çağdaş liderlik türleri ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Sözelimi Kose (2007) müdürlerin sosyal adaleti sağlama adına öğretmenlerin mesleki gelişimine etki etmeleri ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin

kendi potansiyellerinin farkına varmasını sağlayarak, öğrencilere çeşitlilik, eşitlik ve sosyal adalet hakkında bilgi vermeyi öğrenmeleri konusunda teşvik etmenin sosyal adalet liderliği ile ilgili olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmada yine Kose (2009), müdürlerin sosyal adalet için öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rollerine ilişkin; okulun neyi temsil ettiği ve paylaşılan vizyon konusunda personele rehberlik etme (vizyoner lider), öğretmenlerin pedagojilerini geliştirmelerine yardımcı olabilme (öğrenen lider), gelişen profesyonel öğrenim toplulukları yaratma (kültürel lider), tüm paydaşlar ile anlaşabilme (politik lider) ve ortak planlama ve uygulama için gerekli kaynak tahsisini sağlayabilme (yapısal lider) gibi rollerin olduğu sonucuna varmıştır.

Sosyal adalet liderliğinin diğer liderliklerle ilişkisini ortaya koyan ilginç çalışmalardan biri Ruich'in (2013) dezavantajlı grupların giderek artış gösterdiği iki banliyö devlet okulunda yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal adalet liderliğini incelediği çalışmadır. Bu araştırmanın bulgularına göre müdürlerin giderek artan dezavantajlı öğrenci grubuna yönelik liderlik uygulamalarını yönlendiren bir sosyal adalet bilinci olmamasına rağmen, başvurdukları çağdaş liderlik uygulamaları, öğretmenleri etkilemek ve tüm öğrenciler için fırsat eğitimde eşitliği teşvik etmek için fark edilmeden sosyal adalet liderlik ilkelerini açığa çıkarmıştır. Theoharis (2008) ise diğer liderlik türlerinin “iyi liderlik” olduğu fakat bunun sosyal adaletsizlikleri önlemede yeterli olmadığı, sosyal adalet liderliğinin, liderin her kararının, her etkileşiminin, okulun tüm detaylarının sosyal adalet perspektifinden incelenmesi ve görülmesi olduğu, dolayısıyla adalet kavramına içkin bir liderlik olduğunu iddia etmektedir.

Alanyazında yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde yurt içinde yapılan araştırmaların sosyal adalet liderliği kavramının kuramsal temellerinden yola çıkarak hazırlanan ölçme araçlarının, rastgele seçilmiş örneklemelere uygulanması ile gerçekleşen, ağırlıklı olarak nicel araştırmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmalar genellikle sosyal adalet liderliğini, yordayıcısı olabileceği düşünülen kavramlar ile ilişkisi açısından incelemiştir. Anglosakson etkisinin yoğunlukta olduğu yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda ise amaçlı örnekleme ile dezavantajlı bölgelerde sosyal adalet liderliği özelliği gösterdiği düşünülen okul müdürlerinin, örnek olayların vs. incelendiği nitel çalışmalar ile sosyal adalet liderliğinin kavramsallaştırılmasına katkı sağlayacak bulguların arandığı gözlemlenmektedir. Ayrıca yurt dışı kaynaklı araştırmalarda dezavantajlı gruplardan göçmen, sığınmacı, LGBTİ+ bireylerin dahil edildiği araştırmalara rastlanırken yurt içinde yapılan çalışmalarda bu grupların dahil edildiği araştırmalara rastlanamamaktadır.

Alanyazında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini nicel yaklaşım ile betimleyen bir tarama araştırmasına rastlanamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler ve araştırmacının rolü gibi bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada: öğretmen görüşlerine göre ilkököl ve ortaoköl müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ne düzeyde olduğu nicel araştırma yaklaşımıyla ortaya konmuştur. Büyüköztürk, Kılıç, Akgün ve Demirel'e (2008) göre bir durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan, bireylerin ya da toplulukların yetenek, tercih ya da davranış gibi özelliklerini özetleyen araştırma türü betimsel araştırmadır. Karasar'a (2006) göre de çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşabilmek için, tüm evren veya evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan araştırmalar modeli genel taramadır. Mevcut araştırmanın amacı İzmir ili Karşıyaka ilçesinde görev yapan ilkököl ve ortaoköl müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ölçek aracılığı ile ortaya koymak olduğundan yöntembilimsel olarak nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma türlerine ait tarama modelinin kullanılmasının uygun olduğü düşünölmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili, Karşıyaka ilçesinde bulunan kamu ilkököl ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karşıyaka ilçesinde; 27 kamu ilkökölünde görev yapmakta olan 784, 18 kamu ortaokölünde görev yapmakta olan 839 olmak üzere toplam 1623 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili görüşlerinin oluşabileceğı kadar süre okul müdürleriyle aynı okulda çalışmış olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla araştırma varsayımına dayanarak araştırma yapılacak okulların belirlenmesi için okul müdürlerinin en az 1 yıldır aynı okulda görev yapıyor olması ölçüt alınmış, dahil etme kriteri olarak öğretmenler ve müdürlerin 1 yıldan daha fazla bir süre aynı okulda çalışmış olması esas alınmıştır. Bu kritere uymayan okul müdürü ve öğretmenler araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırma örneklemini belirlemek için oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre araştırma evreni, önemli sayılan bir değışkene göre alt evrenlere ayrılıp, bu alt evrenlerin evrendeki oranları dikkate

alınarak yapılan örneklene oranlı küme örnekleme olarak adlandırılmaktadır. Araştırma örneklemini için seçilen okullar, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin evrende temsil edilme oranları dikkate alınacak şekilde ilkokullar ve ortaokullar olarak iki ayrı kümeye ayrılmış ve devamında her alt kümeden basit seçkisiz yöntem ile okullar belirlenmiştir. Asgari örneklem büyüklüğü %95 güvenilirlik düzeyi ve 0.5 sapma düzeyi ile 311 olarak belirlenmiştir (Krejcie ve Morgan, 1970). Ancak çeşitli sebeplerle eksik-geçersiz veriler olabileceği ihtimaline karşı araştırmaya katılmaya gönüllü olan 400 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Hatalı ya da eksik doldurulan 48 veri toplama aracı değerlendirme dışında bırakılmıştır. Örnekleme oluşturan 352 öğretmene ait bazı demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Bilgiler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	kadın	225	63,9
	erkek	127	36,1
Medeni Durum	evli	276	78,4
	bekar	76	21,6
Eğitim Durumu	lisans	314	89,2
	lisansüstü	38	10,8
Çocuk Sayısı	0 çocuk	53	15,1
	1 çocuk	122	34,7
	2 ve üzeri çocuk	177	50,3
Aylık Gelir Durumu	0-10000 TL	163	46,3
	10001 TL ve üzeri	189	53,7
Yaş	20-40	65	18,5
	41 ve üzeri	287	81,5
Mesleki Kıdem	0-15	51	14,5
	16-30	249	70,7
	31 ve üzeri	52	14,8
Toplam		352	100,0

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre katılımcıların 225’inin (%63,9) kadın, 127’sinin (%36,1) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Medeni duruma göre katılımcıların 276’sı (%78,4) evli öğretmenlerden, 76’sı (%21,6) bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler 314 (%89,2), lisansüstü mezunu öğretmenler 38 (%10,8) kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 53’ünün (%15,1) 0 çocuk sahibi olduğu, 122’sinin (%34,7) 1 çocuğu olduğu, 177’sinin (%50,3) 2 ve üzeri çocuğu olduğu görülmektedir. Aylık gelir durumlarına göre 0-10000 TL arasında gelire sahip olan 163 öğretmen (%46,3), 10000 ve üzeri TL gelire sahip olan 189 öğretmen (%53,7) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında ise 65'i (%18,5) 20-40 yaş arasında olduğu, 287'si (%81,5) 40 ve üzeri yaş aralığında olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflandırılmasında ise 0-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar 51 kişi (%14,5), 0-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar 249 kişi (%70,7), 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 52 (%14,8) kişiden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma için belirlenmiş örneklemden veri toplamak için kullanılması planlanan ölçek ile ilgili Ek-5'te sunulan ölçek kullanım izni ölçeği geliştiren araştırmacı ile iletişime geçilerek alınmıştır. Ölçek kullanım izninin alınmasından sonra araştırma problemlerinde kullanılacak değişkenlerin bilgilerini ve katılımcılara ait özellikleri içeren "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacı tarafından hazırlanarak veri toplama aracına eklenmiştir. Sonraki süreçte araştırma önerisinin etik açıdan uygunluğu için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği tarafından uygulama etik açıdan uygun bulunmuştur (Ek-3). Daha sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü tarafından, belirtilen okullarda uygulama yapılabilmesi için İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden izin talep edilmiş ve talep olumlu sonuçlanmıştır. Araştırma izni (Ek-2) İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Dokuz Eylül Üniversitesine iletilmiş ve uygulama için gerekli yasal izinler tamamlanmıştır. Dosyalanan yasal izinler ile belirlenen okullar eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde Ekim 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında uygulama için ziyaret edilmiş ve onaylı veri toplama aracı öğretmenlere, gönüllülük esasına göre elden dağıtılarak, ölçme aracının, herhangi bir süre kısıtlaması olmadan doldurulması sağlanmıştır.

Uygulamada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, öğretmenlerin demografik bilgilerini ve bazı alt problemlere ait değişkenlerin bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu" ve B. Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" (SALÖ) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çocuk sayısı, aylık gelir, görevli olduğu okul türü, yaş, mesleki kıdem ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi hakkında bilgi edinmek amacı ile geliştirilmiştir. Okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayıları her okulun rehberlik servisinden ayrıca istenmiştir. Araştırmada kullanılan SALÖ, beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin aralık genişliği, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 2010) formülü ile $4/5 = 0,80$ olarak hesaplanmış, araştırma bulgularının değerlendirilmesi için esas alınan aritmetik ortalama aralıkları ve Likert tipi derecelendirmeye uygun olarak derecelendirilmesi Tablo 3'te belirtilmiştir:

Tablo 3

Araştırma bulgularının değerlendirilmesi için esas alınan aritmetik ortalama aralıkları

Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.00-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41- 4.20	4.21-5.00

Ölçeğin ters kodlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçekteki puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5.00'e yaklaştıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılama düzeylerinin yükseldiği, 1.00'e yaklaştıkça ise düştüğü kabul edilmiştir. Ölçme aracı geliştirme çalışması 325 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır.

B. Bozkurt (2017), SALÖ'nün yapı geçerliliğini incelediği çalışmasında verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity (BS) testi yapmıştır. KMO katsayısının 0,964, Bartlett Sphericity testi sonucunun ise (9938,404; $p < 0.000$) anlamlı çıkması verilerin AFA için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda faktör özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Binişik olan, kesme değeri 0,40'tan daha düşük olan ve yük değerleri arasındaki fark 0,10'dan küçük olan maddeler çıkarıldıktan sonra toplam 34 madde ve 4 faktörlü (eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet) bir ölçek elde edilmiştir. 11 maddeden oluşan "Paydaş Desteği" boyutu toplam varyansın yaklaşık % 21'ini, 7 maddeden oluşan "Eleştirel Bilinç" boyutu % 18'ini, 6 maddeden oluşan "Dağıtıcı Adalet" boyutu % 16'sını ve 10 maddeden oluşan "Katılım" boyutu ise toplam varyansın % 14'ünü açıklamaktadır. Tüm faktörler toplamda sosyal adalet liderliğinin % 68'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen ölçeğin uyum iyiliği değerleri (RMSEA=0,06; GFI=0,91; SRMR=0,04; CFI=0,92; IFI=0,92; NNFI=0,91) Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller'e (2003) göre kabul edilebilir düzeydedir. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları, ölçeğin tüm maddeleri için 0,98; eleştirel bilinç boyutu için 0,94; paydaş desteği boyutu için 0,95; katılım boyutu için 0,95 ve dağıtıcı adalet boyutu için 0,95 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde frekans, yüzde, ortalama ile standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak istatistiklerin belirlenmesi amacıyla verilerin normallik varsayımına uygunluğu çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri esas alınarak incelenmiş, bu değerler SALÖ toplam puanlarına göre; çarpıklık (-1,003) ve basıklık (0,718) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Fidell, Tabachnick, Mestre ve Fidell, 2013). Bağımsız değişken grupları normal dağılım gösterdiği için ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi, çoklu karşılaştırmalar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılıkları açıklamak için öncelikle Levene analizi yapılmış, varyansların homojen dağıldığı görüldükten sonra Post Hoc testlerinden uygun olduğu düşünülen LSD testi uygulanmış ve yorumlamalar aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacı bu çalışmanın örneklemini üzerinde güvenilirlik analizi yapmıştır. Buna göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin tüm maddeleri için 0,99; eleştirel bilinç boyutu için 0,94; paydaş desteği boyutu için 0,97; katılım boyutu için 0,96 ve dağıtıcı adalet boyutu için 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakılarak ölçeğin bu çalışmanın örneklemini için de geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003).

3.6. Araştırmacının Rolü

Veri toplama ve analiz süreçleri başta olmak üzere araştırma sürecinin tüm aşamalarında etkin olunmuş ve nesnel bir tutum sergilenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenen birinci alt problemine ilişkin bulguları ortaya koyan “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”nin her bir maddesinin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımı

Boyut	Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	ss
Eleştirel Bilinç	1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.	352	3,97	1,11
	2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz.	352	4,33	0,91
	3.Eleştirilere açıktır.	352	3,81	1,16
	4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.	352	3,95	1,01
	5.Farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı teşvik eder.	352	3,98	1,04
	6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.	352	3,93	1,06
	7.Yönetmel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.	352	3,92	1,14
Toplam		352	3,98	1,06
Paydaş Desteği	8.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.	352	4,18	1,06
	9.Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder	352	4,11	1,09
	10.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.	352	4,20	0,94
	11.Sosyoekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.	352	4,24	0,87
	12.Ayırım yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.	352	4,27	0,90
	13.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.	352	4,26	0,93
	14.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.	352	4,18	0,91
	15.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.	352	4,09	0,96

Tablo 4

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımı (Devamı)

Boyut	Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	ss
Paydaş Desteği	16.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.	352	4,14	0,92
	17.Dezavantajlı (engelli, özürlü...) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler.	352	4,20	0,93
	18.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle işbirliği yapar.	352	4,09	1,06
Toplam		352	4,18	0,96
Katılım	19.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.	352	3,82	1,15
	20.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar.	352	3,98	0,99
	21. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar.	352	3,91	1,11
	22.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar yapmamaya gayret eder.	352	4,07	1,10
	23.Farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak kabul eder.	352	4,11	0,96
	24.Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder.	352	4,28	0,88
	25.Öğretmenleri sosyal aktivitelere katılım konusunda teşvik eder	352	4,11	0,95
	26.Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.	352	4,13	0,97
	27.Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır.	352	3,80	1,14
	28.Okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar.	352	4,00	0,99
Toplam		352	4,02	1,02
Dağıtıcı Adalet	29.Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır.	352	4,13	0,95
	30.Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.	352	4,05	1,05
	31.Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder.	352	4,15	1,00
	32.Okulda ders dağılımı adil şekilde yapar.	352	4,06	1,06
	33.Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder.	352	3,99	1,12
	34.Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir.	352	3,91	1,13
Toplam		352	4,05	1,05
SALÖ Toplam		352	4,07	0,84

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” ($\bar{x}=4,07$) düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç yüksek olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları okul müdürlerinin sosyal

adalet liderliği davranışı ile ilgili maddenin “*İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz*” ($\bar{x}=4,33$) maddesi olduğu, en az katıldıkları maddenin ise “*Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır*” ($\bar{x}=3,80$) maddesi olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı liderlik boyutlarına göre dağılımının en yüksek aritmetik ortalamadan en düşüğe doğru; paydaş desteği ($\bar{x}=4,18$), dağıtıcı adalet ($\bar{x}=4,05$), katılım ($\bar{x}=4,02$) ve eleştirel bilinç ($\bar{x}=3,98$) şeklinde sıralandığı görülmüştür. $\bar{x}=3,98$ ile $\bar{x}=4,18$ aralığındaki bu dağılıma bakılarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının tüm boyutlarda “katılıyorum” düzeyinde ve yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlar açısından en yüksek ve düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde eleştirel bilinç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=4,33$) “*İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz*” maddesi, en düşük ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=3,81$), ise “*Eleştirilere açıktır*” ($\bar{x}=3,81$) maddesi olduğu görülmektedir. Paydaş desteği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}=4,27$) “*Ayrım yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler*” maddesi, en düşük ortalamaya sahip maddelerin ($\bar{x}=4,09$) ise “*Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler*” ve “*Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle işbirliği yapar*” maddeleri olduğu görülmektedir. Katılım boyutunda “*Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder*” maddesinin en yüksek ($\bar{x}=4,28$), “*Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır*” maddesinin ise en düşük ($\bar{x}=3,80$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dağıtıcı adalet boyutunda ise en yüksek ortalamanın görüldüğü madde ($\bar{x}=4,15$) “*Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder*” maddesi en düşük ortalamanın görüldüğü madde ($\bar{x}=3,91$) “*Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir*” olmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim düzeylerine, (e) gelir düzeylerine, (f) medeni durumlarına, (g) çocuk sayılarına, (h) görev yaptıkları okulun türüne, (i) görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine ve (j) görev yaptıkları okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin dağılımının normal olup olmadığı test edilmiş ve ölçeğin tüm boyutlarında verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Bu kapsamda parametrik testlerden t-testi ve ANOVA Testi uygulanmıştır. ANOVA Testinde anlamlı farklılık görüldüğünde, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamak için LSD Testi kullanılmıştır.

4.2.1. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testine ait sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Eleştirel Bilinç	Kadın	225	3,97	0,91	350	0,51	0,35
	Erkek	127	4,02	0,95			
Paydaş Desteği	Kadın	225	4,19	0,84	350	0,41	0,57
	Erkek	127	4,15	0,84			
Katılım	Kadın	225	4,04	0,85	350	0,51	0,12
	Erkek	127	3,99	0,94			
Dağıtıcı Adalet	Kadın	225	4,05	0,97	350	0,03	0,46
	Erkek	127	4,05	0,97			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	Kadın	225	4,07	0,83	350	0,18	0,26
	Erkek	127	4,06	0,87			

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.2. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirilmesi

Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
Eleştirel Bilinç	1. 20-35	83	3,92	0,99	GA	0,79	2	0,39	0,46	0,63
	2. 36-50	187	4,03	0,91	Gİ	297,98	349	0,85		
	3. 51 ve üzeri	82	3,95	0,88	Toplam	298,76	351			
Paydaş Desteği	1. 20-35	83	4,06	0,89	GA	1,58	2	0,79	1,13	0,33
	2. 36-50	187	4,21	0,83	Gİ	245,53	349	0,70		
	3. 51 ve üzeri	82	4,22	0,81	Toplam	247,12	351			
Katılım	1. 20-35	83	3,89	0,93	GA	1,92	2	0,96	1,23	0,29
	2. 36-50	187	4,07	0,89	Gİ	272,50	349	0,78		
	3. 51 ve üzeri	82	4,05	0,82	Toplam	274,42	351			
Dağıtıcı Adalet	1. 20-35	83	3,93	0,99	GA	1,99	2	0,99	1,05	0,35
	2. 36-50	187	4,11	0,92	Gİ	329,19	349	0,94		
	3. 51 ve üzeri	82	4,02	1,07	Toplam	331,18	351			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	1. 20-35	83	3,96	0,90	GA	1,44	2	0,72	1,01	0,37
	2. 36-50	187	4,11	0,83	Gİ	249,10	349	0,71		
	3. 51 ve üzeri	82	4,08	0,81	Toplam	250,54	351			

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş değişkenine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.3. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
Eleştirel Bilinç	1. 1-15 yıl	51	4,05	0,78	GA	0,56	2	0,28	0,33	0,72
	2. 16-30 yıl	249	3,96	0,96	Gİ	298,20	349	0,85		
	3. 30 ve üzeri yıl	52	4,04	0,89	Toplam	298,76	351			
Paydaş Desteği	1. 1-15 yıl	51	4,26	0,66	GA	0,78	2	0,78	0,55	0,58
	2. 16-30 yıl	249	4,15	0,88	Gİ	246,34	349	246,34		
	3. 30 ve üzeri yıl	52	4,24	0,81	Toplam	247,12	351	247,12		
Katılım	1. 1-15 yıl	51	4,08	0,78	GA	1,37	2	0,69	0,88	0,42
	2. 16-30 yıl	249	3,98	0,91	Gİ	273,04	349	0,78		
	3. 30 ve üzeri yıl	52	4,14	0,85	Toplam	274,42	351			
Dağıtıcı Adalet	1. 1-15 yıl	51	4,09	0,90	GA	0,46	2	0,23	0,24	0,78
	2. 16-30 yıl	249	4,03	1,00	Gİ	330,72	349	0,95		
	3. 30 ve üzeri yıl	52	4,12	0,88	Toplam	331,18	351			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	1. 1-15 yıl	51	4,14	0,71	GA	0,79	2	0,39	0,55	0,58
	2. 16-30 yıl	249	4,04	0,88	Gİ	249,75	349	0,72		
	3. 30 ve üzeri yıl	52	4,15	0,82	Toplam	250,54	351			

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.4. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t -testine ait sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eleştirel Bilinç	Lisans	314	4,01	0,92	350	1,43	0,40
	Lisansüstü	38	3,78	0,97			
Paydaş Desteği	Lisans	314	4,20	0,85	350	1,42	0,95
	Lisansüstü	38	4,00	0,76			
Katılım	Lisans	314	4,06	0,88	350	2,13	0,42
	Lisansüstü	38	3,73	0,89			
Dağıtıcı Adalet	Lisans	314	4,10	0,94	350	2,62	0,02*
	Lisansüstü	38	3,66	1,16			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	Lisans	314	4,10	0,84	350	1,96	0,39
	Lisansüstü	38	3,82	0,86			

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının dağıtıcı adalet (p=0,02) boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Dağıtıcı adalet boyutunda öğrenim düzeyine göre öğretmen algılarının ortalamaları karşılaştırıldığında lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =4,10), lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}$ =3,66) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarına ilişkin görüşleri arasında, öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır.

4.2.5. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t -testine ait sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin gelir düzeylerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Gelir Düzeyi (TL)	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eleştirel Bilinç	0-10000	163	3,92	0,98	350	-1,13	0,15
	10001 ve üzeri	189	4,04	0,87			
Paydaş Desteği	0-10000	163	4,14	0,90	350	-0,86	0,23
	10001 ve üzeri	189	4,21	0,78			
Katılım	0-10000	163	3,95	0,94	350	-1,41	0,11
	10001 ve üzeri	189	4,08	0,83			
Dağıtıcı Adalet	0-10000	163	3,96	1,04	350	-1,60	0,09
	10001 ve üzeri	189	4,13	0,90			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	0-10000	163	4,01	0,91	350	-1,30	0,13
	10001 ve üzeri	189	4,12	0,78			

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve SALÖ'nün tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin gelir düzeylerine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.6. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t -testine ait sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesi

Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eleştirel Bilinç	Evli	276	4,02	0,87	350	1,47	0,01*
	Bekâr	76	3,85	1,08			
Paydaş Desteği	Evli	276	4,22	0,78	350	1,92	0,01*
	Bekâr	76	4,01	1,03			
Katılım	Evli	276	4,08	0,83	350	2,22	0,00*
	Bekâr	76	3,82	1,03			
Dağıtıcı Adalet	Evli	276	4,10	0,91	350	1,76	0,00*
	Bekâr	76	3,88	1,16			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	Evli	276	4,12	0,79	350	1,99	0,00*
	Bekâr	76	3,90	1,01			

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, ölçek genelinde ve tüm boyutlarda öğretmenlerin medeni durumlarına göre $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili genel algılarına bakıldığında evli öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,12$) bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir farkın SALÖ'nün tüm boyutlarında ortaya çıktığı gözlenmektedir. Eleştirel bilinç boyutunda öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğretmen algılarının ortalamaları karşılaştırıldığında evli öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,02$) bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,85$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Paydaş desteği boyutunda da evli öğretmenlerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,22$) bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=4,01$) yüksektir. Benzer şekilde katılım boyutunda da evli öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan aritmetik ortalama ($\bar{x}=4,08$) bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=3,82$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dağıtıcı adalet boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=4,10$) bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,88$) daha yüksektir.

4.2.7. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin çocuk sayılarına göre değerlendirilmesi

Boyut	Çocuk Sayısı	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p	Fark
Eleştirel Bilinç	1. 0 çocuk	53	3,78	1,10	GA	3,86	2	1,93	2,28	0,10	-
	2. 1 çocuk	122	4,10	0,84	Gİ	294,90	349	0,84			
	3. 2 ve üzeri çocuk	177	3,97	0,91	Toplam	298,76	351				
Paydaş Desteği	1. 0 çocuk	53	4,03	0,91	GA	1,60	2	0,80	1,14	0,32	-
	2. 1 çocuk	122	4,24	0,83	Gİ	245,52	349	0,70			
	3. 2 ve üzeri çocuk	177	4,18	0,82	Toplam	247,12	351				
Katılım	1. 0 çocuk	53	3,79	1,00	GA	3,50	2	1,75	2,25	0,11	-
	2. 1 çocuk	122	4,09	0,84	Gİ	270,92	349	0,78			
	3. 2 ve üzeri çocuk	177	4,04	0,87	Toplam	274,42	351				
Dağıtıcı Adalet	1. 0 çocuk	53	3,75	1,14	GA	6,11	2	3,06	3,28	0,04*	1-2
	2. 1 çocuk	122	4,16	0,95	Gİ	325,07	349	0,93			1-3
	3. 2 ve üzeri çocuk	177	4,06	0,91	Toplam	331,18	351				
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	1. 0 çocuk	53	3,86	0,98	GA	3,18	2	1,59	2,24	0,11	-
	2. 1 çocuk	122	4,15	0,81	Gİ	247,36	349	0,71			
	3. 2 ve üzeri çocuk	177	4,08	0,82	Toplam	250,54	351				

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin dağıtıcı adalet boyutunda öğretmenlerin çocuk sayılarına göre p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Test LSD sonuçlarına göre

dağıtıcı adalet boyutunda bir çocuk sahibi öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenler arasında bir çocuk sahibi öğretmenler lehine, iki ve üzeri çocuk sahibi öğretmenler ve çocuk sahibi olmayan öğretmenler arasında iki ve üzeri çocuk sahibi öğretmenler lehine bir durum gözlenmektedir. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.2.8. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *t*- Testine ait sonuçlar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre değerlendirilmesi

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Eleştirel Bilinç	İlkokul	123	4,07	0,85	350	1,33	0,08
	Ortaokul	229	3,94	0,96			
Paydaş Desteği	İlkokul	123	4,19	0,76	350	0,3	0,10
	Ortaokul	229	4,17	0,88			
Katılım	İlkokul	123	4,09	0,80	350	1,1	0,00*
	Ortaokul	229	3,98	0,93			
Dağıtıcı Adalet	İlkokul	123	4,07	0,93	350	0,29	0,04*
	Ortaokul	229	4,04	0,99			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	İlkokul	123	4,12	0,77	350	0,77	0,08
	Ortaokul	229	4,04	0,88			

* $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının katılım ($p=0,00$) boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulun türüne göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamaları karşılaştırıldığında ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=4,09$) ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=3,98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dağıtıcı adalet boyutunda da çalışmakta olduğu okulun türü ilkokul olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=4,07$) ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{x}=4,04$) göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Diğer

boyutlarda ve ölçek gemelinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır.

4.2.9. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre değerlendirilmesi

Boyut	Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyoekonomik Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
Eleştirel Bilinç	1. Alt	43	3,94	1,13	GA	2,67	2	1,34	1,57	0,21
	2. Orta	198	3,92	0,91	Gİ	296,09	349	0,85		
	3. Üst	111	4,11	0,85	Toplam	298,76	351			
Paydaş Desteği	1. Alt	43	4,01	1,05	GA	3,14	2	1,57	1,13	0,33
	2. Orta	198	4,15	0,82	Gİ	243,98	349	0,70		
	3. Üst	111	4,30	0,77	Toplam	247,12	351			
Katılım	1. Alt	43	3,91	1,09	GA	3,41	2	1,70	2,25	0,11
	2. Orta	198	3,97	0,89	Gİ	271,01	349	0,78		
	3. Üst	111	4,16	0,78	Toplam	274,42	351			
Dağıtıcı Adalet	1. Alt	43	3,96	1,22	GA	2,34	2	1,17	2,19	0,11
	2. Orta	198	4,00	0,98	Gİ	328,84	349	0,94		
	3. Üst	111	4,17	0,84	Toplam	331,18	351			
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	1. Alt	43	3,95	1,07	GA	2,34	2	1,17	1,24	0,29
	2. Orta	198	4,02	0,83	Gİ	328,84	349	0,94		
	3. Üst	111	4,20	0,76	Toplam	331,18	351			

Tablo 13 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçek geneli ve tüm boyutlarda okulun bulunduğu bölgenin

sosyoekonomik düzeyine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.10. İlkokul ve ortaokul müdürlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki kaynaştırma öğrencisi sayısı değişkenine göre değerlendirilmesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre değerlendirilmesi

Boyut	Okuldaki Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p	Fark
Eleştirel Bilinç	1. 0-10	76	4,07	0,90	GA	42,95	2	21,47	29,29	0,00*	1-2
	2. 11-20	84	3,37	0,93	Gİ	255,82	349	0,73			2-3
	3. 21 ve üzeri	192	4,22	0,80	T	298,76	351				
Paydaş Destegi	1. 0-10	76	4,22	0,80	GA	44,39	2	22,20	38,21	0,00*	1-2
	2. 11-20	84	3,56	0,90	Gİ	202,73	349	0,58			1-3
	3. 21 ve üzeri	192	4,43	0,68	T	247,12	351				2-3
Katılım	1. 0-10	76	4,08	0,86	GA	49,55	2	24,77	38,45	0,00*	1-2
	2. 11-20	84	3,37	0,92	Gİ	224,87	349	0,64			2-3
	3. 21 ve üzeri	192	4,28	0,72	T	274,42	351				
Dağıtıcı Adalet	1. 0-10	76	3,99	1,06	GA	34,42	2	17,21	20,24	0,00*	1-2
	2. 11-20	84	3,53	0,99	Gİ	296,76	349	0,85			1-3
	3. 21 ve üzeri	192	4,30	0,83	T	331,18	351				2-3
Sosyal Adalet Liderliği (Genel)	1. 0-10	76	4,11	0,84	GA	43,49	2	21,75	36,65	0,00*	1-2
	2. 11-20	84	3,46	0,85	Gİ	207,05	349	0,59			1-3
	3. 21 ve üzeri	192	4,32	0,70	T	250,54	351				2-3

* $p < 0.05$

Tablo 14 incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin SALÖ'nün geneli ve tüm boyutlarında okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Saptanan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Test LSD sonuçlarına göre ölçek genelinde öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre algılarının 0-10 kaynaştırma öğrencisine sahip okullar ile 11-20 kaynaştırma öğrencisine sahip okullar arasında 0-10 kaynaştırma öğrencisine sahip okullar lehine, 0-10 kaynaştırma öğrencisine sahip okullar ile 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisine sahip okullar arasında 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisine sahip okullar lehine, 11-20 kaynaştırma öğrencisine sahip okullar ile 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisine sahip okullar arasında ise 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisine sahip okullar lehine bir durum gözlenmektedir.

Eleştirel bilinç boyutunda öğretmen algıları arasındaki fark incelendiğinde 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ile 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında ise 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine bir durum gözlenmektedir.

Paydaş desteği boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde, 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ile 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında ise 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine bir durum gözlenmektedir.

Katılım boyutundaki farklar incelendiğinde, 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları ile 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları arasında 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları arasında ise 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda görev yapanlar lehine bir durum gözlenmektedir.

Dağıtıcı adalet boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre

incelendiğinde, 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ile 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 0-10 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine, 11-20 kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar ve 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar arasında ise 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi bulunan okullar lehine bir durum gözlenmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışmaya, araştırma sonuçlarına ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilemeleri, öğretmenlerin algılarına göre “katılıyorum” düzeyindedir. Bu düzey yüksek olarak değerlendirilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini sergileme düzeylerinin bu araştırmanın bulgularını hem destekleyen hem de bu araştırmanın bulgularından farklılık gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Araştırma bulgularını destekleyecek şekilde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020). Benzer şekilde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini inceleyen diğer çalışmaların, araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir (Arslan, 2019; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Turhan ve Çelik, 2010; Yıldırım, 2021). Alanyazında öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını araştıran çalışmalar incelendiğinde ise farklı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmalarda okul müdürünün sosyal adalet liderliğini orta düzeyde sergilediği sonucu ortaya çıkmaktadır (Büyükgöze ve diğerleri, 2018; Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019; Özdemir, 2017; Özdoğan-Özbal, 2020). Bu çelişkili sonuçların örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülse de okuldaki sosyal adalet liderliğinden etkilenen öncelikli grubun öğrenciler olmasının bu durumu önemli bir gösterge haline getirdiği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmenlerin öğrencilerden daha yüksek algılaması öğretmenlerin okullarda öğrencilere yönelik sergilenen sosyal adalet davranışları ile ilgili algı, tutum ve farkındalıklarının incelenmesi konusunu gündeme getirdiği düşünülmektedir. Zira bu konuda yapılan bir araştırmada lise öğrencileri öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde algılamışlardır (Güler, 2021).

Sosyal adaletin boyutları ile ilgili bulgular incelendiğinde araştırmanın bulgularına göre en yüksek algılanan boyut paydaş desteği boyutu, en düşük algılanan boyut ise eleştirel

bilinç boyutu olmuştur. İlgili araştırmaların çoğu bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020).

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutundaki öğretmen algılarının mevcut araştırma gibi yüksek düzeyde olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2017; Nartgün ve Sarıbudak, 2020). Destek boyutunda sergilenen sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğretmenlerin düşük düzeyde algıya sahip olduklarını ortaya koyan bir araştırmaya da rastlanmaktadır (Özdemir ve Pektaş, 2017a). Alanyazında sosyal adalet liderliğinin destek boyutu, başta dezavantajlı bireyler olmak üzere eğitimde sonuçlarda eşitliği sağlamak için her öğrenciye beceri, motivasyon ve yeteneği doğrultusunda ihtiyacı olan fırsat ve imkânı sağlama ile ilgili liderlik etmeyi ifade eder (Bogotch, 2002; D. Miller, 2003; Özdemir ve Kütküt, 2015). Buna göre okul müdürlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak tüm öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini sağlama yönünde sergiledikleri davranışların öğretmenler tarafından daha yüksek algılandığı söylenebilir. Nitekim okul müdürleriyle yapılan bir çalışmada müdürlere göre okullardaki sosyal adalet uygulamalarının öncelikli hedefi düşük sosyoekonomik düzeyde, farklı kültürden gelen ve uyum sorunu yaşayan, akademik başarıları düşük ve engelli öğrencilerin desteklemek olmalıdır (Tomul, 2010). Ancak aynı araştırmaya göre, Türkiye’de okullarda sosyal adaletin destek boyutu ile ilgili çalışmalar fırsat ve sonuçlarda eşitliği sağlamaktan çok bir yoksunluğu gidermeye dönük uygulamalardan oluşmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin katılımcı olduğu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin destek boyutunu orta düzeyde algıladıkları görülmektedir (Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019; Özdemir, 2017).

İlgili alanyazında sosyal adalet liderliğinin katılım boyutundaki öğretmen algılarının mevcut araştırma ile örtüşecek şekilde yüksek düzeyde olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2017; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Özdemir ve Pektaş, 2017a). Ancak Koçak ve Özdemir'in (2019) öğretmenler ile gerçekleştirdikleri nitel araştırmaya göre öğretmenler, okul müdürlerinin katılım/kapsama boyutunda sınırlı şekilde sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri görüşündedirler. Öğrenciler ile yapılan nicel araştırmalara göre ise öğrencilerin okul müdürlerinin katılım/kapsama boyutundaki davranışları ile ilgili algıları düşük düzeydedir (Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019; Özdemir, 2017). Benzer şekilde sosyal adaletin katılım boyutu ile ilgili olan bazı araştırmalar öğretmenlerin okulu ilgilendiren konularda kararlara katılımın düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Aksay ve Ural, 2008; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Can ve Serençelik, 2017; Köklü, 2012; Özcan, 2010). Mevcut araştırma ile diğer araştırmalar arasındaki farklı sonuçların nedeni diğer araştırmaların örgütsel adalet konusunda daha kapsamlı araştırmalar olması sosyal adalet

liderliğinin katılım boyutunun ise kararlara katılımın dışında davranışları da içermesi olabilir. Zira alanyazında sosyal adalet liderliğinin katılım boyutu okuldaki tüm paydaşların yönetim süreçlerine tam katılımını sağlamakla ilişkilendirildiği gibi, tüm öğrenciler için kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak anlamına da gelmektedir (Lewis, 2016). Fakat ilgili alanyazında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutundaki ğretmen algılarının mevcut araştırmayı destekleyecek şekilde yüksek düzeyde olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2017; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; zdemir ve Pektaş, 2017a). İlgili nitel araştırmalarda okul müdürlerinin eleştirel bilinç konusunda düşük düzeyde davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Br, 2019; Koçak ve zdemir, 2019). Örneklemenin ğrenciler olduğu araştırmalarda ise öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının eleştirel bilinç boyutunda orta düzeyde olduğu görülmektedir (Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019; zdemir, 2017). Alanyazında sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu kişisel farkındalık ve gelişimi amaçlayan eleştirel öz yansıtma (Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Furman, 2012; Shields, 2010) ve kendi önyargılı varsayımlarımız, inanç, değer ve eylemlerimizle yüzleşmeyi (Brown, 2004; Dantley, Beachum ve Mccray, 2008) içeren, çeşitli açık ve örtük baskı biçimlerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak, egemen paradigmayı yıkmaya niyetini geliştirmek ve ezilen öğrencilerin eğitiminde ve yaşamlarında anlamlı ve olumlu bir değişiklik yapmak eğitim için kararlı bir savunucu olarak hareket etmek (Allen, 2006; Bogotch, 2002; Dantley ve Tillman, 2006; Freire, 2004; Fullan, 2003; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Marshall, 2004; Marshall ve Gerstl-Pepin, 2005; Theoharis, 2007) gibi tanımlarla açıklandığından, birçok araştırmacıya göre öğrencilere, baskın söylemler haline gelen hegemonik görüşleri sorgulamalarına ve bunlara meydan okumalarına yardımcı olacak akademik araçlar sağlamakla ilgili olan eleştirel pedagoji kavramı ile bağlantılıdır (Brooks ve diğerleri, 2008b; Dantley ve Tillman, 2006; Larson ve Murtadha, 2002; McClean, 2014; McLaren, 2015; White ve Cooper, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel pedagoji algı ve tutumlarının bilinmesinin de sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu ile ilgili algılarını değerlendirmek için önemli olduğu düşünülmektedir. Büyükgöze ve Fındık (2018), ğretmenlerin eleştirel pedagoji ile ilgili tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde ğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmalara göre de katılımcılarının eleştirel pedagoji algıları orta düzeydedir (Kozikoğlu ve Erden, 2019; şahin ve diğerleri, 2016). Söz konusu araştırmalara göre, okul müdürlerinin eleştirel bilinç boyutundaki sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili ğretmen algılarının yüksek olduğu nicel araştırmalardan

farklı olarak, okul müdürlerinin düşük düzeyde eleştirel bilinç davranışları sergiledikleri sonucunu ortaya koyan nitel araştırmaların olması ve öğretmenlerin eleştirel pedagoji algı ve tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmaların olması çelişkili bir durum gibi gözükmemektedir. Alanyazında sosyal adalet liderliğinin baskı, dışlanma ve ötekileştirme konusunda yüksek ve eleştirel bir farkındalık geliştirmek (Brooks ve diğerleri, 2007b; Capper ve diğerleri, 2006), okulları eşitsizlikleri içeride yeniden üretme rolüne sürükleyen daha büyük toplumsal varsayımları ve uygulamaların sorgulamak (Fredericks ve diğerleri, 2014), baskın kültürel ve sosyal sermaye unsurlarını tanımak (Bourdieu ve Passeron, 1990), dezavantajlı çocukların okula getirdiği bilgi ve anlam biçimlerinde rol oynayan gerçek tarihsel, sosyal ve kültürel koşullara duyarlı olmak (Freire ve Macedo, 2005) gibi davranışlar ile özdeşleştirilmektedir. Ancak Beycioğlu ve Ogden'e (2017) göre, Türkiye'de okul müdürleri etnik köken, din, dil veya ırk çeşitliliğinden kaynaklanan adaletsizlikleri bir tabu olarak görüp, konuşmaya çekinmektedirler. Oysa sosyal adalet liderliğinin sosyal adaleti sağlama konusundaki çabalarında cesur ve ısrarcı olmalarına atıfta bulunan birçok çalışma vardır (Blackmore, 2002; Jansen, 2006; Oliva ve diğerleri, 2006; Shields, 2011; Skrla ve diğerleri, 2004; Theoharis, 2007). Bu anlamda Türkiye'de yapılan sosyal adalet liderliği araştırmalarının özellikle eleştirel bilinç boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamdaki farkındalıkları ile ele alan ve okullarda sosyal adalet savunuculuğu ile ilgili düşüncelerini açıklamaktan kendilerini alıkoyan sebepleri de araştıran çalışmalar yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında sosyal adalet liderliğinin dağıtıcı adalet boyutu ile ilgili yapılan araştırmalar mevcut araştırma ile benzer şekilde “katılıyorum” düzeyindedir (B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020). Dağıtım adaleti, “bireyin çalıştığı örgütte elde ettiği kazanımlara ilişkin adalet algısı” (Özkalp ve Kırel, 2003, s. 655) olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle örgütsel adaletin dağıtım boyutu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin de sosyal adalet liderliğinin dağıtıcı adalet boyutu ile ilgili belirleyici olacağı düşünülmektedir. Örgütsel adaletin dağıtım boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların çoğuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtım adaleti ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğunun ortaya koymaktadır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Batur, 2015; O. T. Çelik ve Gürsel, 2017; Khalil ve Sharaf, 2015; Soner Polat ve Celep, 2008; Terzi ve diğerleri, 2017). Buna göre okul müdürlerinin okul kaynakları, ödül, ceza, statü, değer, iş yükü, sorumluluk vb. dağıtımında tüm öğretmenlere adil davrandığı söylenebilir.

Alanyazında sosyal adalet liderliğinin boyutları ile ilgili araştırma bulguları incelendiğinde nicel araştırmalarda nitel araştırmalara göre sosyal adalet liderliğinin

boyutlarının öğretmenler tarafından algılanma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Kondakçı ve Beycioğlu'na (2020) göre Türkiye'de eğitimde sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği ile ilgili nicel çalışmalara olan yönelim, farklı kültürlerden elde edilen sosyal adalet ve boyutları ile ilgili kavramsallaştırmaya duyulan güven ve kavramlara dair elde edilen bilginin araştırmalara doğrudan uyarlanmasıyla kaynaklanmakta, sosyal adalet ve boyutlarının yerel bağlamda nitel metodolojilerle ele alınmamaktadır. Oysaki sosyal adalet liderliği birçok araştırmacıya göre liderlik edilen topluluk bağlamında değerlendirilmesi gereken bir liderlik türüdür (Adams ve diğerleri, 2007; Arar, 2015; Arar ve diğerleri, 2017; Berkovich, 2014; Bogotch, 2002; Brooks ve diğerleri, 2007a; McKenzie ve diğerleri, 2008; Oplatka ve Arar, 2016). Bu görüşlere dayanarak sosyal adalet liderliği ve boyutları ile ilgili yapılan nicel ve nitel çalışmaların sonuçlarındaki farklılığın ölçme aracı, örneklem ve örneklem sayıları arasındaki farklardan kaynaklandığı gibi sosyal adaletin bağlamsallığı göz önünde bulundurulmadan yapılan kavramsallaştırmaya dayandığı da söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ölçek genelinde ve tüm boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgular sosyal adalet liderliğine yönelik öğretmen algılarını ortaya koyan bazı araştırmalar ile örtüşmektedir (B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Mevcut araştırma sonuçlarından farklı olan bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sosyal adalet liderliğini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir (Akyürek, 2021; Arslan, 2019). Arar, Beycioğlu ve Oplatka'ya (2017) göre Türkiye'de müdürlüğün "erkek işi"(s. 30) olarak algılanmasına yol açan cinsiyete dayalı kalıp yargılar hüküm sürmektedir. Bu noktadan hareketle kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının Türkiye'de müdürlüğe atfedilen erkek egemen paradigma bağlamında ve sayılarla ifade edilemeyecek kadar önemli bir kavram olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin açık ve örtük bağlamlarında yeniden ele alan araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının erkek öğrencilerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019). Her ne kadar örneklem grubu öğrencilerden oluşmuş olsa da eğitimde sosyal adaletsizliklere erkek öğrencilerden daha fazla maruz kalan kız öğrencilerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek algılamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmalardan bazıları mevcut araştırma bulguları ile benzer şekilde anlamlı bir farklılık göstermezken (B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021), bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu (Akyürek, 2021; Arslan, 2019), bazı araştırmalarda ise kadın öğretmen algılarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucunu ortaya koyulmuştur (Yıldırım, 2021). Öğretmenlerin eleştirel bilinç boyutu algıları ile ilgili olduğu düşünülen bazı eleştirel pedagoji konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, katılımcıların öğretmenler olduğu bir araştırmada kadın öğretmen algılarının erkek öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek (Büyükgöze ve Fındık, 2018), katılımcıların öğretmen adayları olduğu araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (Kozikoğlu ve Erden, 2019; Şahin ve diğerleri, 2016). Öğrenciler ile gerçekleştirilen araştırmalar ise kız öğrencilerin sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutunu erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek algıladıklarını ortaya koymaktadır (Canlı ve Demirtaş, 2022; Gören, 2019). Söz konusu araştırmalardaki farklı sonuçlar örneklem farklılığından (yaş, rol ve statü farklılığı) kaynaklanıyor olabilir.

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutunun öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalardan bazıları mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Bu araştırmalara göre de okul müdürünün destek boyutundaki sosyal adalet liderliği davranışları konusunda erkek ve kadın öğretmenlerin algıları benzerdir. Ancak bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin destek boyutundaki algıları kadın öğretmenlerin algılarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Akyürek, 2021; Arslan, 2019). Alanyazında sosyal adalet liderliğinin destek boyutu dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin yanında, başta öğretmenler olmak üzere, okul paydaşlarının gelişimini destekleyici bir örgüt ikliminin oluşturulmasını da içermektedir (McKenzie ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin destek boyutu ile ilgili algılarının erkek öğretmenlere göre düşük düzeyde olmasının nedeni okul müdürlerinin erkek öğretmenlerin gelişimini kadın öğretmenlere göre daha fazla destekliyor olması olabilir. Türkiye’de kadınların eğitimde ve istihdamda yaşadığı eşitsizlikler de göz önünde alındığında okullarda kadın işgörenlerin desteklenmesi ile ilgili açık ya da örtük ayrımcı uygulamaların olup olmadığını inceleyen çalışmaların sayısının artmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin katılım boyutundaki öğretmen algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan mevcut araştırma ile örtüşen bazı

araştırmalar da bulunmaktadır (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Benzer şekilde katılım boyutu ile ilgili olduğu düşünülen ve okulda kararlara katılım ile ilgili yapılan bazı araştırmalar da cinsiyetler arasında farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır (Aksay ve Ural, 2008; Özcan, 2010). Bu bulgulara göre okul müdürlerinin okulun yönetim süreçlerine paydaşları dahil etme ve demokratik bir tutum sergileme ile ilgili davranışlarının kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir.

Dağıtıcı adalet boyutunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili davranışlarını inceleyen bazı araştırmaların sonuçları da mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır (Batur, 2015; B. Bozkurt, 2018; Nartgün ve Sarıbudak, 2020).

Alanyazında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğretmen algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmadığını ortaya koyan mevcut araştırma ile benzer sonuçtaki araştırmalara rastlamak mümkündür (Yıldırım, 2021). İki araştırmada gözlenen sonuçlar sosyal adalet liderliğinin tüm boyutlarında da yaşa göre bir farklılaşma olmadığını ortaya koyması yönüyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen bazı araştırmalar, mevcut araştırma gibi, söz konusu değişken açısından anlamlı bir farklılaşma sonucuna ulaşamamıştır (Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Ancak bazı araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla sosyal adalet liderliği algılarının da yükseldiğini ortaya koymaktadır (Arslan, 2019; B. Bozkurt, 2018). Yıldırım'a (2021) göre sosyal adaletin tüm boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre bir farklılaşma yok iken, katılım boyutunda 31 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin katılım ve dağıtım adaleti ile ilgili olan bazı araştırmalar da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Batur, 2015; O. T. Çelik ve Gürsel, 2017).

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen bazı araştırmalar, mevcut araştırma gibi, söz konusu değişken açısından anlamlı bir farklılaşma sonucuna ulaşamamıştır (Arslan, 2019; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Ancak mevcut araştırma bulgularından farklı olarak bazı araştırmalara göre lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2018). Sosyal adalet liderliğinin

boyutları ile ilgili bulgular incelendiğinde eleştirel bilinç ve destek boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koyan (Akyürek, 2021) ve destek boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Arslan, 2019) vardır. Bizim araştırmamızın sonuçlarına göre ise, yalnızca dağıtıcı adalet boyutunda lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni; lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha üst düzeyde öğrenime sahip olduklarını düşünerek, ödül, ceza, sorumluluk, iş yükü vs. dağıtımında kendilerine pozitif ayrımcılık yapılması beklentisi içinde olmaları olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları tüm boyutlar da dahil olmak üzere, öğretmenlerin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. B. Bozkurt'un (2018) araştırması mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yüksek algılamışlardır. İlgili diğer araştırmalar mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Akyürek, 2021; B. Bozkurt, 2018). Nartgün ve Sarıbudak'a (2020) göre ise medeni durum değişkeni öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Mevcut araştırmamızdaki okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, ölçek genelinde olduğu gibi, tüm boyutlarda da evli öğretmenlerin bekar olanlara oranla puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Akyürek'in (2021) araştırması eleştirel bilinç boyutu haricinde diğer boyutlarda mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin eleştirel bilinç boyutundaki algıları medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Nartgün ve Sarıbudak'a (2020) göre de hiçbir boyutta medeni duruma göre bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Evli öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarını hem genel olarak hem de alt ölçekler bazında, bekâr öğretmenlerden yüksek algılamalarının nedeni evli öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının daha fazla olmasından dolayı okul müdürlerinin iş yükünün ve sorumlulukların dağıtımında bekâr öğretmenlere karşı daha fazla talepkâr olması olabilir. Medeni durum değişkeniyle bağlantılı olduğu düşünülen çocuk sayısı değişkenine

göre ise mevcut araştırma sonuçlarımız incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk sayılarının sosyal adalet liderliğinin belirleyicisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak boyutlara göre incelendiğinde, dağıtıcı adalet boyutunda çocuksuz öğretmenlerin çocuk sahibi olan diğer öğretmen gruplarıyla karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarını daha düşük düzeyde puanladıkları görülmektedir. Alanyazında dağıtıcı adalet, “okullarda maddi destek sağlayacak görevlerde, ders dağılımında, ders denetiminde, iş yükünün dağıtılmasında ve ödül dağıtımında adil şekilde davranma” (B. Bozkurt, 2018, s. 57) şeklinde tanımlanmaktadır. Mevcut araştırmamızın sonuçlarına göre, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin dağıtıcı adalet boyutundaki algılarının, diğer gruplardan daha düşük düzeyde değerlendirmesinin nedeni, bu öğretmenlerin okul müdürlerinin çocuk sahibi öğretmenlere ders dağıtımı, ders programı hazırlama, çocukları ile ilgili sorumlulukları için izin verme, maddi ödül dağıtımını evli ve çocuklu öğretmenlerden yana kullanma gibi ayrıcalıklar tanıyor olduğunu düşünmesi olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, okul türü değişkenine açısından okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğretmen algılarına göre farklılık göstermemektedir. Yani ilkokuldaki öğretmenler de ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenler de okul müdürlerinin sosyal adalet davranışlarını benzer düzeyde algılamaktadırlar. Arslan'ın (2019) araştırması, mevcut araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Yıldırım'a (2021) göre ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve tüm boyutlarındaki algıları ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olmasının nedeni ilgilendikleri öğrencilerin sınırlı sayıda olması, öğrencileri ile daha çok zaman geçirmeleri, öğrencileri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yakından tanıma olanaklarının olması gibi etkenlerden dolayı bu öğretmenlerin öğrencilere doğrudan sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme imkânı buluyor olması olabilir. Ayrıca ilkokullarda her öğretmenin yalnızca bir sınıfın sorumluluğuna sahip olması ve sınıflarında, ortaokullardaki öğretmenlere kıyasla daha fazla söz sahibi olmaları, kararlara daha fazla katılım göstermeleri ve okul müdürünün liderlik görevlerini paylaşması anlamında daha demokratik ve özgür bir yapıya olanak sağlıyor olabilir. Tüm bu durumların, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim sosyal adaletin boyutları ile ilgili mevcut araştırma bulguları bunu destekler niteliktedir. Mevcut araştırmamızın sonuçlarına göre, ilkokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin

katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarındaki davranışlarını ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. Eleştirel bilinç ve destek boyutlarında ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları tüm boyutlar da dahil olmak üzere, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Oysa birçok araştırma sosyal adalet liderliğinin sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerde daha görünür olduğunu ortaya koymaktadır (D. E. DeMatthews ve diğerleri, 2016; D. DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Hickey, Gill ve Brown, 2011; Medina, Martinez, Murakami, Rodriguez ve Hernandez, 2014; Theoharis, 2008). Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin okuldaki öğrencilerin ailelerinin gelir durumu ile paralellik göstereceği varsayımına dayanarak aile gelir düzeyinin sosyal adalet liderliğinin belirleyicisi olup olmadığını inceleyen katılımcıların öğrenciler olduğu bir araştırma incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi yükseldikçe okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili algılarının düştüğü görülmektedir (Gören, 2019). Tomul'a (2010) göre okullarda sosyal adalet uygulamalarının öncelikli öznesi sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler olması bulgusu ile desteklenmektedir. Bu açıdan düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının yüksek gelirli ailelerden gelenlere göre daha fazla olması beklenen bir sonuçtur. Mevcut araştırma sonuçlarının ilgili araştırmalar ile farklılık göstermesinin nedeni araştırma evreninin sosyoekonomik düzeyi nispeten yüksek olan tek bir ilçe ile sınırlı olması olabilir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğretmenlerin algıları okulda öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kaynaştırma öğrenci sayısı en fazla olan grup ile en az olan grupların gözleendiği okullarda öğretmenlerin algıları diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Buna karşın birçok araştırma destekleyici bir özel eğitim ortamı oluşturan bir okul müdürünün özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısını ve yeterliliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır (Delaney, 2001; M. F. DiPaola ve Walther-Thomas, 2003; M. DiPaola ve diğerleri, 2004; Praisner, 2003). Bu noktadan hareketle okullarda sosyal adaletsizliklere maruz kalan grupların başında gelen kaynaştırma öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürlüğünün sosyal adalet liderliği davranışlarının daha yüksek algılanmasının beklenen sonuç olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre ise kaynaştırma öğrenci sayısının çok az olduğu okullarda ve fazla olduğu okullarda sosyal adalet liderliği davranışının daha fazla gözlenmesinin nedeni az sayıda öğrenci bulunan okullarda çalışan müdürlerin bu öğrencilere destek olmasının kolaylaşması, fazla sayıda öğrenci bulunan okullarda ise belirgin

sayıya bağılı olarak daha fazla dikkate alınan öğrencilere daha fazla sosyal adalet liderliğı davranışında bulunulması olabilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulguların araştırma problemi ve alt problemlere göre değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin bazı demografik değişkenleri ile okulların bazı özelliklerine göre değişip değişmediğini incelemektir. Buna göre araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışlarını “katılıyorum” düzeyinde algılamaktadır. Bu sonuç; adalet liderliğinin eleştirel bilinç, paydaş desteğı, katılım ve dağıtıcı liderlik boyutlarında da “katılıyorum” düzeyindedir. Boyutlar ile ilgili bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin en yüksek algılanan sosyal adalet liderliğı davranışlarından en düşük algılanana göre sıralama; paydaş desteğı, dağıtıcı adalet, katılım ve eleştirel bilinç boyutları şeklindedir.
2. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğı davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin dağıtıcı adalet boyutunda öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği; lisans mezunu öğretmenlerin bu boyutta yer alan ifadelere lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden daha yüksek puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

6. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; evli öğretmenlerin, okul müdürlerinin ölçek genelinde ve tüm boyutlardaki sosyal adalet liderliği davranışlarını, bekâr öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
8. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, dağıtıcı adalet boyutunda öğretmenlerin çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, hem 1 çocuk sahibi hem de 2 ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlerin hiç çocuğu olmayan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin dağıtıcı adalet boyutundaki davranışlarını daha yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde söz konusu değişken açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
9. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Söz konusu iki boyutta da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçek genelinde okul türüne göre anlamlı bir fark yaratacak sonuca ulaşılamamıştır.
10. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
11. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ve tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 0-10 kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, 11-20 kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21 ve üzeri kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, hem 0-10 kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından hem de 11-20 kaynaştırma öğrencisine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Öneriler

5.2.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırma İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan resmî ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırma, sosyal adalet liderliğinin liderlik edilen topluluğun özelliklerine göre değişebilen bağlamsallığı da göz önünde bulundurularak Türkiye'nin farklı bölgelerindeki şehirlerde de tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca araştırma liselerde de gerçekleştirilip sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Araştırmanın verilerine öğretmen görüşleri kaynaklık etmiştir. Uygun ölçme araçları kullanılarak, diğer paydaşların (müdür, öğrenci, veli, yardımcı personel) da katılımcı olduğu daha geniş bir örneklem grubunun görüşlerini içeren araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde sosyal adalet liderliğinin bağlamsallığı ve statükonun karşısında yer alan eleştirel bir liderlik türü olması dolayısıyla rakamlarla anlaşılamayacak toplumsal baskı, ayrımcılık gibi konuları ve çeşitli adaletsizlikleri ortaya çıkarmada daha etkin olduğu düşünülen nitel ve/veya karma araştırmaların yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğretmen görüşleri; öğretmenleri cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk sayısı, aylık gelir, yaş, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler ile okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi, görevli yapılan okul türü, okulda bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Alanyazına dayalı olarak belirlenebilecek farklı değişkenlerle de aynı konu tekrar incelenebilir.
5. Küreselleşme ve göçler sebebiyle giderek çeşitliliğin arttığı okullarda okul müdürlerinin liderlik davranışlarını çokkültürlülük ve çeşitliliğin yönetimi bağlamlarında yeniden ele alan çalışmaların artmasının sosyal adalet liderliğinin katılım/kapsama boyutunun daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını, tüm boyutlar da dahil olmak üzere, “katılıyorum” düzeyinde algılamaktadır. MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda, başta kaynaştırma eğitimi,

özel gereksinimli çocukların eğitimi gibi konularda olmak üzere, eğitimde kaynakların adil dağıtımı ve kapsayıcılık gibi eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik birçok hedefe yer verilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergileyecekleri sosyal adalet liderliği davranışlarının “kesinlikle katılıyorum” düzeyine çıkması için okul müdürleri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği becerilerini geliştirmek amacıyla Yükseköğretim Kurumları ile işbirliği içinde bir mesleki gelişim modeli uygulamaya geçirilebilir.

2. Eğitim yönetimi lisansüstü programlarının kapsamı sosyal adalet liderliği, çokkültürlü liderlik, kapsayıcı liderlik gibi liderlik türlerini de içine alacak şekilde düzenlenebilir, okul müdürleri ve öğretmenlerin bu programlara katılmasını teşvik edecek uygulamalar MEB tarafından hayata geçirilebilir.
3. Sosyal adalet liderliği özelliği gösterdiği araştırmacılarca ve/veya eğitim deneticilerince tespit edilen okul müdürleri ödüllendirilebilir, bu müdürlerin deneyimlerini diğer okul müdürleri ile paylaşabileceği platformlar oluşturulabilir.
4. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği becerilerini geliştirecek eğitim programlarına teşvik edilmesi önem arz etse de sosyal adalet liderliğinin, sosyal adalet, insan haklarına, eşitlikçi ve demokratik değerlere ahlaki bağlılığa, toplumsal olaylara duyarlılığa, eleştirel bilince dayanan bir kavram olduğu göz önüne alınarak, okul yöneticilerinin seçiminde bu değerlerin de dikkate alınması ve okul müdürlerinin bu konulara karşı tutum ve farkındalıklarını arttıracak politik ve kültürel alanların yaratılması sağlanabilir.
5. Sosyal adalet liderliğinin liderlik edilen topluluk bağlamı göz önüne alınarak, okul yöneticilerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını anlamasını ve toplumsal dönüşümü sağlayacak şekilde yerel yönetimler, üniversiteler, eğitim sosyologları, bölge tarihçileri, sivil toplum kuruluşları gibi kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde olmaları sağlanabilir.
6. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından yüksek algılanmasının MEB’in okulların, öğrencilerin, ailelerin, toplulukların çeşitliliğini ve sosyal adalet eğitimi de kapsayan bağlamsal bir müfredat hazırlaması için okul müdürlerinin görüşlerini de dikkate almasının önemini ortaya koyduğu, bu nedenle sosyal açıdan adil bir müfredatın eyleme geçirilmesi için okul müdürlerinin de sürece dahil edilebileceği düşünülmektedir.
7. Okul müdürlerinin özellikle iş yükü, ödül vb. dağıtımında, izin verme, ders programının hazırlanması, tören ve komisyon görevlerinin dağıtılması vb.

konularında öğretmen görüşleri olmak üzere, sergiledikleri diğer sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin paydaş görüşlerini de yansıtan ölçme araçları kullanarak değerlendirmelerde bulunmalarının, geribildirimler doğrultusunda sosyal adalet liderliği davranışlarını sürekli gözden geçirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Adalet. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=adalet> adresinden erişildi.
- Adams, M., Bell, L. A. ve Griffin, P. (Ed.). (2007). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ahlstrom, S. E. (2004). *A religious history of the American people* (2nd ed.). New Haven, [Conn.]: Yale University Press.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26111/275100> adresinden erişildi.
- Aktaş Salman, U. (2020). *Kırsalda uzaktan eğitim*. ERG Blog. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kirsalda-uzaktan-egitim/> adresinden erişildi.
- Akyol, A. E. (2016). *Understanding experiences of the LGBT community in Turkey*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (10111269) veri tabanından erişildi.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535. doi:10.51460/baebd.847006
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1-16. doi:10.15285/maruaeabd.525250
- Allen, L. A. (2006). The moral life of schools revisited: Preparing educational leaders to “build a new social order” for social justice and democratic community. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 1(1), 1-13.
- Alsburry, T. L. ve Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105-126. doi:10.1080/15700760590965578

- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anderson, E. S. (1999). What is the point of equality? *Ethics*, 109(2), 287-337. doi:10.1086/233897
- Angelle, P. S. ve Torrance, D. (2019). The significance of context in the enactment of social justice. *Cultures of Social Justice Leadership* içinde (ss. 195-207). Springer.
- Anonim. (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. (United Nations, Ed.). International Forum for Social Development, sunulmuş bildiri, New York: United Nations.
- Apple, M. W. (1999). Freire, neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 20(1), 5-20. doi:10.1080/0159630990200101
- Arar, K. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187. doi:10.18251/ijme.v17i1.938
- Arar, K., Beycioğlu, K. ve Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. doi:10.1080/03057925.2016.1168283
- Arar, K., Örüçü, D. ve Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6. doi:10.1080/13603124.2019.1690958
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C. ve Ross, A. (2002). Widening participation in higher education. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, 193-202.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), 47-58. <https://www.alanyazin.com/wp->

content/uploads/2020/11/0101052020_e%C4%9Fitimde_f%C4%B1rsat_esitligi_ila
d_ardakoc.pdf adresinden erişildi.

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aydoğanoglu, E. (2010). Eğitimde kaynak sorunu var mı? *Eleştirel Pedagoji*, 10, 24-28. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_10.pdf adresinden erişildi.

Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 87-101. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/169-published.pdf> adresinden erişildi.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203. doi:10.1177/003172170108300309

Bankston, C. L. (2010). Social justice: Cultural origins of a perspective and a theory. *The Independent Review*, 15(2), 165-178. <http://www.jstor.org/stable/24562361> adresinden erişildi.

Banta, P. (2016). *An analysis of social justice in teacher education using WB Gallie's framework*. (Doktora tezi).

<https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7260&context=etd>
adresinden erişildi.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32. doi:10.1080/135943299398410

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 1(2), 141-156. doi:10.1177/1746197906064676

Batur, M. (2015). Öğretmen algılarına göre etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(1/1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29808/320580> adresinden erişildi.

Behr, T. C. (2003). Luigi Taparelli D'Azeglio, SJ (1793-1862) and the development of Scholastic natural-law thought as a science of society and politics. *Journal of Markets & Morality*, 6(1). https://www.researchgate.net/publication/228277639_Luigi_Taparelli_D'Azeglio_SJ_1793-1862_and_the_Development_of_Scholastic_Natural-Law_Thought_as_a_Science_of_Society_and_Politics adresinden erişildi.

Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice* içinde (C. 2, ss. 1-14).

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309. doi:10.1108/JEA-12-2012-0131

Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes, and control*. London ; New York: Routledge.

Beycioğlu, K. ve Ogden, S. (2017). Social justice beliefs and behaviors: A cross-cultural look at Turkish and US principals. *A global perspective of social justice leadership for school principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/321161794_Social_Justice_Beliefs_and_B

ehaviors_A_Cross-

cultural_Look_at_Turkish_and_US_Principals/link/5c618b4892851c48a9caa43a/download adresinden erişildi.

Birkenmaier, J. (2013). On becoming a social justice practitioner. *Practicing social justice* içinde (ss. 46-59). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/254375201_On_Becoming_a_Social_Justice_Practitioner adresinden erişildi.

Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of school Leadership*, 12(2), 198-222.
 doi:105268460201200206

Blackmore, J. (2009a). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of research on leadership education*, 4(1), 1-10.

Blackmore, J. (2009b). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of research on leadership education*, 4(1), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/234727543_Leadership_for_Social_Justice_A_Transnational_Dialogue/link/00463533b08e8cd0e5000000/download adresinden erişildi.

Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of school leadership*, 12(2), 138-156. doi:10.1177/105268460201200203

Bogotch, I. (2015). What is social justice leadership. *Key questions for educational leaders* içinde (ss. 131-135). Ontario: Word & Deed Publishing.

Bogotch, I. ve Shields, C. M. (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (C. 29). Dordrecht: Springer.

Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Theory, culture & society (1990 ed.). London; Newbury Park, Calif: Sage in

association with Theory, Culture & Society, Dept. of Administrative and Social Studies, Teesside Polytechnic.

Boutain, D. (2005). Social justice in nursing: A review of literature. *Caring for the vulnerable* içinde (ss. 21-29). Burlington: Jones & Bartlett Learning. <http://dl1.tarjomac.ir/nursing-ebooks/TPC202197.pdf> adresinden erişildi.

Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform of economic life*. Routledge & Kegan Paul.

Boyles, D., Carusi, T. ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. *Handbook of social justice in education* içinde (1. bs., ss. 30-42). New York: Routledge.

Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3). https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH5NnpO-4lwtR_CRHDuLeFD6HcfIzDzy-V2rIo1-KNR6CUzjNa3DmsapfdY2G1gIwSV55o3L0qwCC09mMsq4DfJ16ae-sKK8hDKTIOs0xjVMPHHc70Z7UZr9FsdV4mxlqBIKvu-XXAagueXPtJ7_eMcdxJyUq6UmmYWKa1LKMBR2so_3-GyzKQ8r9AFk5FcDiTY=&contentType=application/pdf adresinden erişildi.

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bozkurt, N. (2001). Etik temellere dayalı bir devlet düşüncesi üstüne. B. Çotuksöken (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe—Seçilmiş Metinlerle* içinde (ss. 202-215). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Börü, N. (2019). İlkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(20), 132-164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912506> adresinden erişildi.

Brint, S. (2020). *Schools and societies*. Stanford: Stanford University Press.

British Broadcasting Corporation Türkçe. (2019). Aksaray'daki otizmli çocukların aileleri konuştu: Mehmetçik İlköğretim Okulu'nda çocuklarımız arka kapıdan sokuluyor. BBC News. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50322801> adresinden erişildi.

Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007a). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.

Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007b). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408. doi:10.1177/105268460701700402

Brooks, J. S., Miles, M. T. ve Buck, P. S. (2008a). From scientific management to social justice. And back again. *Pedagogical shifts in educational leadership. Iru AH Normore (Ed.), Leadership for social justice: Promotirag equity and excellence through, inquiry and reflective practice*, 99-114.

Brooks, J. S., Miles, M. T. ve Buck, P. S. (2008b). From scientific management to social justice. And back again. *Pedagogical shifts in educational leadership. Iru AH Normore (Ed.), Leadership for social justice: Promotirag equity and excellence through, inquiry and reflective practice*, 99-114. https://www.researchgate.net/publication/291298138_From_scientific_management_to_social_justiceand_back_again_Pedagogical_shifts_in_the_study_and_practice_o

f_educational_leadership/link/56c2729a08ae44da37ff7baa/download adresinden erişildi.

Brooks, J. S. ve Watson, T. N. (2019). School leadership and racism: An ecological perspective. *Urban Education*, 54(5), 631-655. doi:10.1177/0042085918783821

Brown, K. M. (2004). Assessing preservice leaders' beliefs, attitudes, and values regarding issues of diversity, social justice, and equity: A review of existing measures. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 332-342. doi:0.1080/10665680490518948

Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational administration quarterly*, 42(5), 700-745. doi:10.1177/0013161X06290650

Bruccoli, C. (2015). *Perceptions and voices of four social justice activists: Towards enacting social justice in schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (2511368622) veri tabanından erişildi.

Bulut, N. (2003). Küreselleşme: Sosyal devletin sonu mu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/628985> adresinden erişildi.

Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.

Burke, T. P. (2010). The origins of social justice: Taparelli d'Azeglio. *Modern Age*, 52(2), 97-106. <https://isi.org/intercollegiate-review/the-origins-of-social-justice-taparelli-dazeglio/> adresinden erişildi.

Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Büyükgöze, H. ve Fındık, L. Y. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://www.researchgate.net/profile/Leyla-Yilmaz->

Findik/publication/328013763_Elestirel_Pedagojinin_Egitim_Sistemindeki_Gorunu
mu_Ogretmenler_Uzerine_Bir_Calisma/links/5c2c771d299bf12be3a76796/Elestirel
-Pedagojinin-Egitim-Sistemindeki-Goeruenuemue-Oegretmenler-Uezerine-Bir-
Calisma.pdf adresinden erişildi.

Büyüköze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile
öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWprMk1UUTBOQT09>
adresinden erişildi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel
araştırma yöntemleri* (24. bs.). Pegem A yayıncılık.

Cambron-McCabe, N. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice.
Educational policy, 19(1), 201-222. doi:10.1177/0895904804271609

Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine
katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,
(30), 525-542. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786631> adresinden
erişildi.

Canlı, S. ve Demirtaş, H. (2022). The correlation between social justice leadership and student
alienation. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 3-42.
doi:10.1177/0013161X211047213

Capper, C. A., Theoharis, G. ve Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing
leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.
doi:10.1108/09578230610664814

Chen, L. Y. (2002). An examination of the relationship between leadership behavior and
organizational commitment at steel companies. *Journal of Applied Management and
Entrepreneurship*, 7(2), 122-142.

- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739. doi:10.1108/09578230710829900
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. ve McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. doi:10.1086/597493
- Coleman, J. S. (1993). The rational reconstruction of society: 1992 presidential address. *American sociological review*, 58(1), 1-15. doi:10.2307/2096213
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational administration quarterly*, 45(5), 694-724. doi:10.1177/0013161X09341639
- Cortez, C. A. (1991). *Mediated interpersonal communication: The role of attraction and perceived homophily in the development of parasocial relationships*. ProQuest Dissertations and Theses. (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (303927083) veri tabanından erişildi.
- Coşkun, S. S. (1990). *Adalet kavramı ve medeni hukuka yansıması*. (Yüksek lisans tezi). <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/18978.pdf> adresinden erişildi.
- Çeçen, A. (1975). Hukukta norm ve adalet. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 32(1), 71-115. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/630834> adresinden erişildi.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet kavramı: Adalet kavramının göreliliği üzerine bir deneme*. İstanbul: Gündoğan.

- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çelik, O. T. ve Gürsel, M. (2017). The relationship between elementary school teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4(7), 47-56.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (6. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dantley, M. E., Beachum, F. D. ve Mccray, C. R. (2008). Exploring the intersectionality of multiple centers within notions of social justice. *Journal of School Leadership*, 18(2), 124-133. doi:10.1177/105268460801800201
- Dantley, M. E. ve Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. *Leadership for social justice: Making revolutions in education* içinde (ss. 16-30). Boston: Allyn & Bacon.
- Darder, A. (2002). Teaching as an act of love: The classroom and critical praxis. *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love* içinde (2. bs., ss. 91-149). Colo: Westview Press. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/788/697> adresinden erişildi.
- Dayıoğlu, M., Kırdar, M. G. ve Koç, İ. (2021). The making of a lost generation: Child Labor among Syrian Refugees in Turkey. *IZA Discussion Papers*, (14466). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/236497/1/dp14466.pdf> adresinden erişildi.
- Delaney, E. M. (2001). The administrator's role in making inclusion work. *Young Children*, 56(5), 66-70. https://www.researchgate.net/publication/234698392_The_Administrator's_Role_in_Making_Inclusion_Work adresinden erişildi.
- DeMatthews, D. E., Edwards Jr, D. B. ve Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792. doi:10.1177/0013161X16664006

- DeMatthews, D. ve 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. doi:10.1177/0013161X13514440
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- DiPaola, M. F. ve Walther-Thomas, C. (2003). Principals and special education: The critical role of school leaders. *Center on Personnel Studies in Special Education*, (7). http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-principals-and-special-education-the-critical-role-of-school-leaders_0.pdf adresinden erişildi.
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M. ve Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10. doi:10.17161/fec.v37i1.6808
- Donmoyer, R. (2014). Researching leadership for social justice: Are some methods better than others? *International Handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 141-160). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_9 adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2021). Krizler Çağında Eğitime Ayrılan Bütçe. *ERG*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/krizler-caginda-egitime-ayrilan-butce/> adresinden erişildi.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2018). *2018 yıl sonu eğitimde cinsiyetçilik raporu*. <https://egitimsen.org.tr/2018-yil-sonu-egitimde-cinsiyetcilik-raporu/> adresinden erişildi.

- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x
- Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168> adresinden erişildi.
- Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden erişildi.
- Farrell, J. P. (2013). Equality of education: Six decades of comparative evidence seen from a new millennium. *Comparative education: The dialectic of the global and the local* içinde (3. bs., ss. 149-174). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fidell, S., Tabachnick, B., Mestre, V. ve Fidell, L. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653. doi:10.1121/1.4823838
- Filiz, B. (2020). *Avrupa Birliği'nde aktif sosyal politikalar & sosyal adalet algısı: Türkiye ve İspanya üzerine karşılaştırmalı bir analiz*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fischman, G. E. ve McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 5(4), 425-446. doi:10.1177/1532708605279701
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. *Critical perspectives on educational leadership*, 3, 39-62.

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/24274/1005857.pdf?sequence=1#page=47> adresinden erişildi.

Fox, C. (2007). The question of identity from a comparative education perspective. *Comparative education: The dialectic of the global and the local* içinde (ss. 117-128). New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (1040871002) veri tabanından erişildi.

Fraser, N. (1995). Recognition or redistribution? A critical reading of Iris Young's Justice and the Politics of Difference. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), 166-180.

Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Gut zu Wissen conference paper* içinde (C. 5, ss. 1-13). Heinrich Böll Stiftung, sunulmuş bildiri, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. https://www.mujiereisenred.net/IMG/pdf/Social_Justice-Nancy_Fraser.pdf adresinden erişildi.

Fraser, N. (2006). Mapping the feminist imagination: From redistribution to recognition to representation. *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit* içinde (ss. 37-51). Dordrecht: Springer.

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (C. 31). Columbia University Press.

Fraser, N. (2014). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.

Fraser, N., Honneth, A. ve Golb, J. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London: Verso.

- Frattura, E. M. ve Capper, C. A. (2007). New teacher teams to support integrated comprehensive services. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 16-21. doi:10.1177/004005990703900402
- Fredericks, B., Maynor, P., White, N., English, F. W. ve Ehrich, L. C. (2014). Living with the legacy of conquest and culture: Social justice leadership in education and the Indigenous peoples of Australia and America. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 751-780). Dordrecht: Springer.
- Freire, P. (2004). *Ezilenlerin pedagojisi* (1. bs.). İstanbul: Ayrinti.
- Freire, P. ve Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251. doi:10.1023/A:1016321210858
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership* (1. bs.). Dallas: Corwin press.
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, 48(2), 191-229. doi:10.1177/0013161X11427394
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools. *A new agenda for research in educational leadership* içinde (C. 43, ss. 119-137). New York: Teachers College Press.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269. doi:10.1080/13603110050059178
- Garcia, S. B. ve Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and urban society*, 36(2), 150-168. doi:10.1177/0013124503261322

- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484. doi:10.1080/0268093980130402
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. doi:10.1080/02680930210158285
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173. doi:10.1177/105268460201200204
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups*. Routledge.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2021). *Türkiye’de Yaşam Rehberi*. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/y-reh/Tu%CC%88rkiyede-Yas%CC%A7am-Rehberi.pdf> adresinden erişildi.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözler, K. (2008). Tabii hukuk ve hukuki pozitivizme göre adalet kavramı. *Muhafazakâr Düşünce*, 4(15), 77-90. <https://www.anayasa.gen.tr/adalet.pdf> adresinden erişildi.
- Grant, C. A. ve Gibson, M. L. (2013). “The path of social justice”: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. doi:10.1080/10665684.2012.750190

- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. *Educational administration in a pluralistic society* içinde (ss. 267-287). New York: State University of New York Press.
- Griffiths, D. (2013). *Principals of inclusion: Practical strategies to grow inclusion in urban schools*. Ontario: Word & Deed Publishing Incorporated.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 175-192. https://www.researchgate.net/profile/Morwenna-Griffiths/publication/229601861_Towards_a_Theoretical_Framework_for_Understanding_Social_Justice_in_Educational_Practice/links/59e27c17a6fdcc7154d8162e/Towards-a-Theoretical-Framework-for-Understanding-Social-Justice-in-Educational-Practice.pdf adresinden erişildi.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK).
- Gül, İ. ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172. doi:10.20860/ijoses.435764
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gülmek, M. N. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: Zeytinburnu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3). <https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/20334#page=55> adresinden erişildi.

- Güney, N., Kargı, E. ve Çorbacı-Oruç, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin eşcinsellik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal Of HIV/AIDS*, 7(4), 131-137. http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/74/3_131-137.rtf adresinden erişildi.
- Gürgeç, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. doi:10.1080/10665680590935034
- Hickey, W. D., Gill, P. B. ve Brown, L. (2011). Scholar-Practitioner inquiry as international action research: Surveying leadership perceptions of principals in the Toledo District of Belize. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 69-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942567.pdf> adresinden erişildi.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge. <http://blogs.evergreen.edu/a2cmit2014beith/files/2014/12/seminar-paper-week-5-zotero.pdf> adresinden erişildi.
- Howard, G. S. (1986). *Dare we develop a human science?* (1. bs.). Academic Pubns.
- Hunt, J. A. (1998). Of stories, seed and the promises of social justice. *Teaching for social justice* içinde (ss. 13-15). New York: The New Press.
- Hytten, K. ve Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25, 7-24. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ925898.pdf> adresinden erişildi.
- Insana, L., Mardones, D. J., Welsh, H. ve Johnston-Parsons, M. (2014). Narrative dialogue and teacher leadership for social justice: Re-storying to understand. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* içinde (ss. 447-464). Dordrecht: Springer. https://www.researchgate.net/profile/Annie-Insana/publication/261064792_Insana_A_Johnson-Mardones_D_Welsh_H_Johnston-

Parsons_M_2014_Narrative_dialogue_and_Teacher_Leadership_for_Social_Justice_Re-Storying_to_Understand_In_I_Bogotch_C_Shields_Eds_International_Handbook_of_links/561fcae908aed8dd19403ed9/Insana-A-Johnson-Mardones-D-Welsh-H-Johnston-Parsons-M-2014-Narrative-dialogue-and-Teacher-Leadership-for-Social-Justice-Re-Storying-to-Understand-In-I-Bogotch-C-Shields-Eds-International.pdf adresinden erişildi.

Jansen, J. D. (2006). *Leading against the grain: The emotional lives of school principals in divided societies*.

Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum* içinde (C. 72, ss. 340-354). Taylor & Francis. doi:10.1080/00131720802362058

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. doi:10.1177/194277510900400102

Johnston, D. (2011). *A brief history of justice* (1. bs., C. 10). John Wiley & Sons.

Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare: Social justice in a global context* (2. bs., C. 2). Sage.

Kabacaoğlu, G. (2015). *Gey ve lezbiyenlerde açılma süreci: Nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaos Gey ve Lezbiyen Kültürel Araştırmalar ve Dayanışma Derneği. (2019). *2019 yılında Türkiye’de gerçekleşen homofobi ve transfobi temelli nefret suçları raporu*. <https://kaosglidernegi.org/images/library/2020nefret-suclari-raporu-2019-kucuk.pdf> adresinden erişildi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. bs.). Ankara: Ankara: Nobel Yayınları.

- Karavuş-Altınok, S. (2019). “Eğitim ve öğretim desteği”nin özel okullaşmaya etkisinin sosyolojik analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, P. A. (2000). Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Ağır Sanayii Ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayını*, (38), 229-244. <http://tuhis.org.tr/resim/files/nekinarmagan.pdf> adresinden erişildi.
- Keyman, E. F. (2008). Solun yeni ve ayrıştırıcı dili. *Toplum ve Demokrasi*, (2), 215-218. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211050> adresinden erişildi.
- Khalil, E. A.-H. A. ve Sharaf, I. M. (2015). The impact of organizational justice on teachers’ work related outcomes in Egypt with an integer programming model. *American Journal of Economics and Business Administration*, 6(4), 148-158. doi:10.3844/ajebasp.2014.148.158
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (1. bs., C. 1). Peter Lang.
- King, F. ve Travers, J. (2017). Social justice leadership through the lens of ecological systems theory. *A Global Perspective of Social Justice Leadership for School Principals. Information Age Publishing* içinde (ss. 147-165). Charlotte: Information Age Publishing.
- Kocaoğlu, M. (2013). *Ütopya ve gerçeklik arasında adalet problemi: John Rawls ve Robert Nozick’in adalet teorilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1169-1179. doi:10.14687/jhs.v16i4.5871
- Kondakçı, Y. ve Beycioğlu, K. (2020). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* içinde (ss. 309-329). Cham: Springer.

- Kondakçı, Y., Zayim-Kurtay, M., Oldaç, Y. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (ss. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Korlu, Ö., Bakıroğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). *Yayın eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani-2/> adresinden erişildi.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of school leadership*, 17(3), 276-312. doi:10.1177/105268460701700302
- Kose, B. W. (2009). The principal’s role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6), 628-663. doi:10.1177/0042085908322707
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 0-0. doi:10.17051/ilkonline.2018.466392
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1223/423> adresinden erişildi.
- Kraynak, R. P. (2018). The origins of “social justice” in the natural law philosophy of Antonio Rosmini. *The Review of Politics*, 80(1), 3. doi:10.1017/S0034670517000754
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. doi:10.1177/001316447003000308

- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. ve Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. doi:10.1080/01411920903165603
- Larson, C. L. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* içinde (1. bs., C. 101, ss. 134-161). Chicago: Chicago, IL.: University of Chicago Press, Blackwell Publishers New York: Teachers College, Columbia University 1895.
- Larson, C. L. ve Ovando, C. J. (2001). *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities*. (1. bs.). ERIC.
- Lauderdale, P. (1997). Indigenous North American jurisprudence. *International journal of comparative sociology*, 38(1-2), 131-148. doi:10.1163/156854297X00373
- Lauderdale, P. (2008). Social justice. W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* içinde (2nd ed., C. 4, ss. 241-243). Detroit: Macmillan Reference USA.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341. doi:10.1080/00220620.2016.1210589
- Lister, R. (2008). Recognition and voice: The challenge for social justice. *Social justice and public policy: Seeking fairness in diverse societies* içinde (1. bs., ss. 105-122). Bristol: Bristol University Press.
- Lopez, G. R., Gonzalez, M. L. ve Fierro, E. (2006). Educational leadership along the US-Mexico border: Crossing borders/embracing hybridity/building bridges. *Leadership for social justice: Making revolutions in education* içinde (ss. 64-84). Boston: Allyn & Bacon.
- Lugg, C. A. ve Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*.

- Mansfield, K. C. (2013). "I love these girls—I was these girls": Women leading for social justice in a single-sex public school. *Journal of School Leadership*, 23(4), 640-663. doi:10.1177/105268461302300404
- Marginson, S. (2006). Engaging democratic education in the neoliberal age. *Educational theory*, 56(2), 205-219. doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00012.x
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational administration quarterly*, 40(1), 3-13. doi:10.1177/0013161X03258139
- Marshall, C. ve Gerstl-Pepin, C. I. (2005). *Re-framing educational politics for social justice*. Pearson College Division.
- Marshall, C., Young, M. D. ve Moll, L. (2010). The wider societal challenge: An afterword. *Leadership for social justice: Making revolutions in education* içinde (ss. 315-327). Boston: Allyn & Bacon.
- McClean, M. (2014). Disrupting the hegemonic construction of student achievement: Diasporic spaces. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* içinde (ss. 485-507). Dordrecht: Springer.
- McInerney, P., Hattam, R., Smyth, J. ve Lawson, M. (1999). Making socially just curriculum. *Adelaide: Flinders Institute for the Study of Teaching* içinde . Adelaide: Flinders University of South Australia press.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44(1), 111-138. doi:10.1177/0013161X07309470
- McKenzie, K. B. ve Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students.

Educational Administration Quarterly, 40(5), 601-632.
doi:10.1177/0013161X04268839

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.

Medina, V., Martinez, G., Murakami, E. T., Rodriguez, M. ve Hernandez, F. (2014). Principals' perceptions from within: Leadership in high-need schools in the USA. *Management in Education*, 28(3), 91-96. doi:10.1177/0892020614537664

Miller, C. M. ve Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151. doi:10.1177/1741143213513185

Miller, D. (2003). *Principles of social justice* (3. print.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Miller, D. (2004). Social justice in multicultural societies. *Cultural diversity versus economic solidarity* içinde (ss. 13-32). London: Palgrave Macmillan.

Miller, P. M., Brown, T. ve Hopson, R. (2011). Centering love, hope, and trust in the community: Transformative urban leadership informed by Paulo Freire. *Urban Education*, 46(5), 1078-1099. doi:10.1177/0042085910395951

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2021). Göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı.

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09200139_Haziran_2021_internet_bulteni_.pdf adresinden erişildi.

Mundy, K. (2007). Education for all: Paradoxes and prospects of a global promise. *Education for All* içinde (8. bs.). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Murrell Jr, P. C. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 81-90. doi:10.1080/10665680500478890

Muzaliwa, A. I.-I. (2011). *Teaching and leading for diversity and social Justice through narrative Inquiry in secondary schools*. ERIC.

Muzaliwa, A. I.-I. ve Gardiner, M. E. (2014). Narrative inquiry (NI) as an exemplary method for social justice leadership. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 183-198). Dordrecht: Springer.

Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *Bulgarian Comparative Education Society*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568647.pdf> adresinden erişildi.

Nartgün, Ş. S. ve Sarıbudak, D. (2020). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları-2020*, 117. https://www.researchgate.net/profile/Sedat-Yakut/publication/349466617_OKUL_MUDURLERININ_KULLANDIGI_MOTIVASYONEL_DILIN_OGRETMENLER_TARAFINDAN_ALGILANMASI_CANAKKALE_ILI_ORNEGI_EGITIM_ARASTIRMALARI_2020_ULUSLARARASI_BOLUMLU_KITAP/links/60316e3a92851c4ed5878cd2/OKUL-MUeDUeRLERININ-KULLANDIGI-MOTIVASYONEL-DILIN-OeGRETMENLER-TARAFINDAN-ALGILANMASI-CANAKKALE-ILI-OeRNEGI-EGITIM-ARASTIRMALARI-2020-ULUSLARARASI-BOeLUeMLUe-KITAP.pdf#page=117 adresinden erişildi.

- North, C. E. (2008). What is all this talk about. *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15043> adresinden erişildi.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First things*, 11-12.
<https://www.calculamus.org/lect/FilozGosp04-05/novak.html> adresinden erişildi.
- Oliva, M., Anderson, G. L. ve Byng, J. (2006). Dilemmas and lessons: The continuing leadership challenge for social justice. *Leadership for social justice: Making revolutions in education* içinde (ss. 279-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Oplatka, I. (2014). The Place of “social justice” in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 15-35). Dordrecht: Springer.
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education*, 19(3), 352-369.
doi:10.1080/13603124.2015.1028464
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2014). Leadership for social justice and the characteristics of traditional society. Commonwealth Conference for Educational Administration and Management, sunulmuş bildiri, Canada. https://www.researchgate.net/profile/Khalid-Arar/publication/266858242_Oplatka_I_and_Arar_K_An_Oriental_Interpretation_of_Leadership_for_Social_Justice_A_Speculative_Perspective_CCEAMCASEA_Commonwealth_Conference_for_Educational_Administration_and_Management_Canada_Univ/links/543e1e7e0cf2d6934ebd0660/Oplatka-I-and-Arar-K-An-Oriental-Interpretation-of-Leadership-for-Social-Justice-A-Speculative-Perspective-CCEAM-CASEA-Commonwealth-Conference-for-Educational-Administration-and-Management-Canada.pdf?origin=publication_detail adresinden erişildi.

- Orzel, C. L. (2014). Socially just, inclusive school environments in the United States: Creating spaces for dialogue. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 423-445). Dordrecht: Springer.
- Oyugi, P. (2010). *Impact of social constructs on administrator understanding of social justice*. (Doktora tezi). https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/3079/Brock_Oyugi_Perez_2010.pdf?sequence=1&sequence=1 adresinden erişildi.
- Özcan, E. G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191). doi:10.15390/EB.2017.6281
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/854081> adresinden erişildi.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/367956> adresinden erişildi.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 14(40), 111-127. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/394647> adresinden erişildi.

Özdoğan-Özbal, E. (2020). Relation of social justice leadership with students' school alienation and school burnout. *Leadership and Research in Education*, 5(2), 10-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283100.pdf> adresinden erişildi.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2003). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi.

Öztürk, C. (2016). Gökyüzünün hakimleri: Bazı avrupa hava yolu şirketlerinin kurumsal sosyal sorumluluk uygulamalarının çevresel açıdan incelenmesi. *World of Accounting Science*, 18(1). https://www.researchgate.net/profile/Can-Oeztuerk-5/publication/324170424_GOKYUZUNUN_HAKIMLERI_BAZI_AVRUPA_HAVA_YOLU_SIRKETLERININ_KURUMSAL_SOSYAL_SORUMLULUK_UYGULAMALARININ_CEVRESEL_ACIDAN_INCELENMESI/links/5ac370a4a6fdccda6603af1/GOeKYUeZUeNUeN-HAKIMLERI-BAZI-AVRUPA-HAVA-YOLU-SIRKETLERININ-KURUMSAL-SOSYAL-SORUMLULUK-UYGULAMALARININ-CEVRESEL-ACIDAN-INCELENMESI.pdf?origin=publication_detail adresinden erişildi.

Öztürk, M. C., Torlak, Ö., Tokgöz, N., Ayman, M. ve Özgen, E. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluk. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/damla.aslan/136992/KURUMSAL%20SOSYAL%20SORUMLULUK.pdf> adresinden erişildi.

Patton, L. D., Shahjahan, R. A. ve Osei-Kofi, N. (2010). Introduction to the emergent approaches to diversity and social justice in higher education special issue. *Equity & Excellence in Education*, 43(3), 265-278. doi:10.1080/10665684.2010.496692

Pérez-Garzón, C. A. (2018). Unveiling the meaning of social justice in Colombia. *Mexican law review*, 10(2), 27-66. doi:10.22201/ijj.24485306e.2018.20.11892

- Polat, Selda. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Selda. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49), 61-83. https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH7xqUUIgO7tQRDn1DUOdKSQUTID3NQqRKthf29d72umNPYMEj-c0Q1LnF7vS0ER-awCbfb-b8Zq_0_Py8xJSLAFUsdo7gp0LOXxPhKDIXTemqhXbIV3VUVYWyZM2RfmjLQvT9xhlZdT0TpMq4GA0Xyu3MNsiqu2THkeHjpP5hHipFNfrO5_T84rQwQ6nAd9kmk=&contentType=application/pdf adresinden erişildi.
- Polat, Soner ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108291> adresinden erişildi.
- Pounder, D., Reitzug, U. ve Young, M. D. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 261-288. doi:10.1111/j.1744-7984.2002.tb00012.x
- Powers, M. ve Faden, R. R. (2008). *Social justice: The moral foundations of public health and health policy*. Issues in biomedical ethics. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201

- Radd, S. I. (2008). Looking for social justice: Competing perspectives as methodological instrument in a study of school leaders for social justice. *Journal of School Leadership, 18*(2), 268-286. doi:10.1177/105268460801800207
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership, 12*(3), 226-245. doi:10.1177/105268460201200301
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.
- Rebore, R. W. (2014). *The ethics of educational leadership* (Second edition.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Riehl, C. J. (2009). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Journal of education, 189*(1-2), 183-197. doi:10.1177/0022057409189001-213
- Riester, A. F., Pursch, V. ve Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership, 12*(3), 281-304. doi:10.1177/105268460201200303
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review, 46*(4), 747-763. doi:10.1007/s11256-014-0297-2
- Rizvi, F. A. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. *Action research on practice* içinde (ss. 47-56). Routledge.
- Roofe, C., Bezzina, C. ve Holness, M. (2018). Social justice and the teacher preparation curriculum: A cross-cultural analysis. *Intercultural Studies of Curriculum* içinde (ss. 15-36). Dordrecht: Springer.
- Rorrer, A. K. (2003). Intersections in accountability reform. *Educational equity and accountability: Paradigms, policies and politics* içinde (1. bs., s. 251). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465615> adresinden erişildi.

- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona*. The University of Arizona.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17. doi:10.1080/15700760500483995
- Ryan, J. (2014). Promoting inclusive leadership in diverse schools. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 359-380). Dordrecht: Springer.
- Sadurski, W. (1984). Social justice and legal justice. *Law and Philosophy*, 3(3), 329-354. doi:http://www.jstor.org/stable/3504657
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samy, M. ve Cook, K. (2009). Perceived school effectiveness: Case study of a Liverpool college. *International Journal of Educational Management*, 23(2), 185-198. doi:10.1108/09513540910933530v
- Sarid, A. (2021). The radical critique of culture and social justice educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 743-759. doi:10.1080/13603124.2020.1717000
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- Scrase, T. J. (2014). *Social justice and third world education*. Routledge.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Scarecrow Press.

- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational administration quarterly*, 40(1), 109-132. doi:10.1177/0013161X03258963
- Shields, C. M. (2009). *Courageous leadership for transforming schools: Democratizing practice*. Christopher-Gordon Publishers.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational administration quarterly*, 46(4), 558-589. doi:10.1177/0013161X10375609
- Shields, C. M. (2011). Transformative leadership: An introduction. *Counterpoints*, 1-17. <http://www.jstor.org/stable/42981292> adresinden erişildi.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 323-339). Dordrecht: Springer.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. ve Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, 47-67. doi:10.4135/9781412976091.n3
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J. ve Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161. doi:10.1177/0013161X03259148
- Skrtec, T. M. (2012). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Skrtec, T. M. ve Knackstedt, K. M. (2018). Disability, difference, and justice: Strong democratic leadership for undemocratic times. *Handbook of leadership and administration for special education* içinde (ss. 148-174). Routledge.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica

- and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
doi:10.1177/0892020614537516
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet tutkusu: Toplum sözleşmesinin kökenleri ve temelindeki duygular*. (E. Altınay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Soto, L. D. (2014). Projects from the heart: For educational leaders. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 309-320). Dordrecht: Springer.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational administration quarterly*, 27(2), 185-202.
doi:10.1177/0013161X91027002005
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: When morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
doi:10.1108/09578230710829937
- Summak, M. S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-290.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256347> adresinden erişildi.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/286879> adresinden erişildi.
- Şentürk, İ. ve Kılıçoğlu, G. (2016). Social justice leadership in education in the axis of the chaos theory does social justice arise from chaos? Social justice leadership with chaos approach in educational organizations. *International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership* içinde (ss. 443-462). Springer. doi:10.1007/978-3-319-64554-4_31

- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 291-305). Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. bs.). Ankara: Ankara: Yargı Yayınevi.
- Terzi, A. R., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkiran, M., Yulcu, N. T., ... Deniz, Ü. (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers' perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495. doi:10.13189/ujer.2017.050320
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258. doi:10.1177/0013161X06293717
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and urban society*, 41(1), 3-25. doi:10.1177/0013124508321372
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. ERIC.
- Thrupp, M. ve Tomlinson, S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556. <http://www.jstor.org/stable/30032645> adresinden erişildi.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/597/77> adresinden erişildi.
- Topakkaya, A. (2009). Sosyal adalet kavramı sadece bir ideal midir? *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2).

doi:https://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/sosyal_adalet_kavrami_sadece_bir_ideal_midir.pdf

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1220558> adresinden erişildi.

Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787093> adresinden erişildi.

Tunca, E., Kesbiç, K. ve Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden erişildi.

Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu Özoğlu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209688> adresinden erişildi.

Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.

Turhan, M. ve Çelik, V. (2010). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6(1), 438-452. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185638> adresinden erişildi.

Turnbull, M. (2013). *Education policy and social justice: The experience of South African school principals*. (Doktora tezi). http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/12702/1/Turnbull_thesis.pdf adresinden erişildi.

Turner, B. (1997). *Eşitlik*. Ankara: Dost Kitabevi.

Türk Eğitim Derneği. (2021). *Bir bakışta eğitim 2021*. <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2021?wpdmdl=3866&refresh=6224a95e09a2b1646569822> adresinden erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Çocuk işgücü anketi sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> adresinden erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Ulusal eğitim istatistikleri veri tabanı. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr> adresinden erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). İstatistiklerle kadın, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635> adresinden erişildi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Reimagining our futures together – A new social contract for education*. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_aaafd0f0-e901-486b-a8d8-1dfcbddb6a93?_=379707eng.pdf&to=186&from=1 adresinden erişildi.

United Nations International Children's Emergency Fund Türkiye. (2021). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu*. <https://www.unicef.org/turkey/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20e%C4%9Fitim%20istatistikleri.pdf> adresinden erişildi.

Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51934662/yarismaci_egitim_anlayisinin_etkileri_uzerine_bir_cozumleme-with-cover-page-

v2.pdf?Expires=1655206979&Signature=PzPEA6AUhl7148fmLlJtelht7yvPIKsC55
 nqAh2SaHH8nhcEBXw92qstA8XdsV3DWdJokP~fzcClgTmS1Uc-
 HEH4aDmKHfhv5-
 wnQhnRKzkuYVhyNnL5P7s8qNlyvmfFLyFcQskWgy0D6MSjuMtbscOFLXBptP7
 YMFURjlTM9N6Lp7tTbg8RJGVY65ENvb0ZR5Ybx4uoXdkeUYW~6-
 Q4KJXggi4SQdga2yy7eqIRRn8jQQMtU5D-
 inSRRnSVOCyAj2t4SQc3gHQHaemqWABtLntdarr~n4LZP32-
 DsnP7PBgh20cpdrXFGZFaHNqCGVs6GN4R~EuoXXsgTl-M2psIA__&Key-Pair-
 Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden erişildi.

Ünal, L. I. (2010). Çokkültürlülüğü hak temelinde anla(mlandır)mak: Eğitimde çokkültürlülük için bir çerçeve. *Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu*, 2. [Ünal, L. I., Özsoy, S. ve Gök, F. \(1998\). “Eğitimde fırsat eşitliği”: Modern Türkiye’nin Sisypheos Miti. 75. *Yılda Eğitim* içinde \(1. bs., ss. 36-72\). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları. \[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31131334/Sisypheos_Miti-with-cover-page-\]\(https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31131334/Sisypheos_Miti-with-cover-page-\)](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31131349/cokkulturlulugu_hak_temelinde_anlamlandirmak-libre.pdf?1391029299=&response-content-disposition=attachment%3B+filename%3Degitimde_cokkulturluluk.pdf&Expires=1655207037&Signature=Uwt9Lty-R~Oha~lkY7jetpWEVDZDUrN66IISlft~3vJg60sG7sd9Atxm9UoPUO3driZ6OeACIa65PCkoKFUcvUtxF2kycmuX28D7NHu4h8xkKphrqKob3KDRa3nZUPbjwvsq6ZinqIeYwiiOhTgaVxwnQFq9dCZoNen5Swvln5c8mM~KXfvNgk3RODYZj4nHyY5COUVYmj1GzjWwO5ef2NwukRlZNjzyv6tzOvkq3P~Ky59xtB591jjVbL-sPV7zZCQJc7mkl8otgTnv7U~5wnS8hPPR~LhkZ-Q4wimnmwUhrDLBeiaT7cLrHxgB9QVB0mFw9GL5X3RZun3irmN1g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden erişildi.</p>
</div>
<div data-bbox=)

v2.pdf?Expires=1655207092&Signature=Trje25hgUooVL~nd4ZuyhJbImPDPRH0

OWsDf-

1dP2mxslwwKqWSEIxpbcAMbtVxvcPcjtaS0OMyQTZmPa~EJCLij74tntHGLIDR8

51p7R1MP1~CIIMibBwGSXbdy~gPeTANnOI08egHS8WsDgqQKeRFI20PB9w44

vptCila9c4OSMwJeq5IZ7W-9r2JyMFzCShh--

L9NNAaFnfqNcBhlHuBi1d~jRykhNhXGrDZvedvmzR8hObM7tqKenU1NBGGQ

oVz1SkXnKSEo5LKVHxVPoSVk3GX~o99ZmVzGmTSunJWpch-

jfsS7x7OzMxPpl5jShek3yxZgySFsC60BUkF~Q__&Key-Pair-

Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden erişildi.

Wakiaga, L. A. (2016). Shattering the “Broken Window” fallacy: Educational leadership preparation that transforms practice. *Ellis, A.L. (eds) Ed.D. Programs as Incubators for Social Justice Leadership* içinde . Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-396-4_3 adresinden erişildi.

Wang, F. (2012). *Leading diverse schools: Tempering accountability policy with social justice*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (1350265194) veri tabanından erişildi.

Wang, F. (2018). Social justice leadership—Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. doi:10.1177/0013161X18761341

Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals’ perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224. doi:10.1177/105268460901900204

Watts, L. ve Hodgson, D. (2019). *Social justice theory and practice for social work: Critical and philosophical perspectives* (1. bs.). Singapore: Springer Singapore : Imprint: Springer. doi:10.1007/978-981-13-3621-8

- White, R. E. ve Cooper, K. (2014). Towards an understanding of social justice in our schools: Globalization, inclusive leadership and the transformation of schooling. *International handbook of educational leadership and social (in) justice* içinde (ss. 1063-1079). Dordrecht: Springer.
- White, R. E., Cooper, K. ve Mackey, W. (2014). Culturally relevant education and critical pedagogy: Devolution of hierarchies of power. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2).
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666739/RIEJS_3_2_7.pdf adresinden erişildi.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492297> adresinden erişildi.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91.
doi:10.1080/1361332052000341006
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University press on demand.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Open University set book. London: Collier-Macmillan.
- Yukl, G. ve Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. M. D. Dunnette ve L. M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (ss. 147-197). Consulting Psychologists Press.

- Zajda, J., Majhanovich, S. ve Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 52(1/2), 9-22. <http://www.jstor.org/stable/29737064> adresinden erişildi.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. ve Jakubiec, B. A. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53-86. doi:10.30828/real/2018.1.3
- Zine, J. (2001). "Negotiating Equity": The dynamics of minority community engagement in constructing inclusive educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 31(2), 239-269. doi:10.1080/0305764012006164

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	İsmail ADIŞEN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Çukurova Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2003-2007
Tez Başlığı	İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Necla Fırat		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-31216982
Konu : Araştırma İzni - İsmail ADIŞEN

08/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 18.08.2021 tarihli ve 98842 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği programı Yüksek Lisans öğrencisi İsmail ADIŞEN' in, "Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2021-2022 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Sultan DOĞRU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2322803547

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden d1f8-15a6-331d-b5ff-bc48 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-31303240
Konu : Araştırma İzni
İsmail ADIŞEN

08.09.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020 2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 18.08.2021 tarihli ve 98842 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 08.09.2021 tarihli ve 12018877-604.01.02-31216982 sayılı onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği programı Yüksek Lisans öğrencisi İsmail ADIŞEN'in, "Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliğini Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu çalışmasını Müdürlüğümüz Karşıyaka ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgili (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin Müdürlüğümüz Karşıyaka ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

- Ek:
1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Anket Formları (4 Sayfa)
4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
5- Fiziki Zararları Karşılama Taahhütnamesi (1 Sayfa)

Dağıtım:
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne
Karşıyaka İlçe MEM.

Adres: Fevzipaşa mah. 452 sk no 15 kat: 1 İZMİR

Telefon No: 0 (232) 260 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi: meb.ilkoc.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehis>
Bülg. y. m. D. 000 ALP Bilgisayar İşletmeni
Uyan: Bilgisayar İşletmeni
İmza Adresi: Faks: 2322901547

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehis> adresinden: d8e5-3832-3a0c-9e77-2001 kodu ile onaylanmıştır.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsmail ADIŞEN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ekli Listede Adı Geçen (Karşıyaka İlçesindeki) Okullar
Araştırmanın Konusu	Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Veri Toplama Araçları	Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2021-2022 öğretim yılında, eğitim öğretimin başlamasıyla, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

03/09/2021

(Başkan)
İlker Erarslan
Müdür Yardımcısı

Üye
Nurdan MARAL
Öğretmen

Üye
Ceylan AYDIN
Öğretmen

Üye
Selahattin ANIK
Öğretmen

Üye
Sibel GÜLTEKİN
Öğretmen

EK 3. ETİK İZİN

Çok İvedi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-98841 18/08/2021
 Konu : İsmail ADIŞEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.07.2021 tarih ve E-49926767-300.99-81394 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 14.07.2021 tarihli toplantısında alınan 6 sayılı karar ile Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans programı öğrencisi İsmail ADIŞEN'in "Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı tez çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
 Evrağımızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden D42E3FA7XC kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
 Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
 Tel. 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
 Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
 Merve ÇÜRÜK
 Dahili:
 E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr

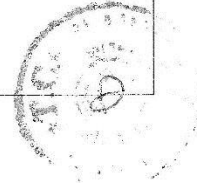



EK 4. OKUL İZİNLERİ



T.C.
DÜZCE EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu

	☐ Diğer: ☐ Bulunmamaktadır
Çalışma Katılımcılarının Yaş Aralığı	☐ Çocuk (2-11 yaş) ☐ Ergen (12-17 yaş) ☒ Yetişkin (18-65 yaş) ☐ Yaşlı (>=65 yaş) ☐ Bulunmamaktadır
Veri Toplanacak Kurum/ Kuruluşlar	☐ Bulunmamaktadır 1. İZMİR - KARŞIYAKA - Şemikler İlkokulu 2. İZMİR - KARŞIYAKA - Selçuk Yaşar Alaybey Ortaokulu 3. İZMİR - KARŞIYAKA - Eren Şahin Eronat Ortaokulu 4. İZMİR - KARŞIYAKA - Ali Kaya Ortaokulu 5. İZMİR - KARŞIYAKA - Girne Ortaokulu 6. İZMİR - KARŞIYAKA - Metin Aşkoğlu Ortaokulu 7. İZMİR - KARŞIYAKA - Fevzipaşa Ortaokulu 8. İZMİR - KARŞIYAKA - Mehmet Seniye Özbey İlkokulu 9. İZMİR - KARŞIYAKA - Şehit Astsubay Hilmi Öz İlkokulu 10. İZMİR - KARŞIYAKA - Özgüller Dalan İlkokulu 11. İZMİR - KARŞIYAKA - Şehit Astsubay Erkan Durukan İlkokulu 12. İZMİR - KARŞIYAKA - Nebahat Alparslan Karadavut İlkokulu 13. İZMİR - KARŞIYAKA - Lamia Karer Ortaokulu 14. İZMİR - KARŞIYAKA - Zübeyde Hanım İlkokulu
Veri Toplanacak Kurum/ Kuruluşlardan yazılı izin alındı mı?	☐ Evet ☒ Hayır ☐ Gerekmemektedir.
Beklenen katılımcı sayısı	☐ Katılımcı bulunmamaktadır ☐ 1-15 ☐ 15-50 ☐ 50-100 ☒ 100 ve üzeri
Benzerlik Raporu Ekli midir? (Makale başvuruları için)	☐ Evet ☒ Hayır
Araştırmacılar katılımcıların bilgilerden herhangi birini toplayacak ya da bu bilgilere erişebilecek midir?	☐ Evet ☒ Hayır (Araştırma Ekibinden Hiç Kimsenin Hiçbir Kişisel Bilgiye Erişimi Olmayacaktır) Evet ise aşağıdakilerden hangisi açıklayınız: ☐ İsim ☐ İmza ☐ El Yazısı Örneği ☐ T.C. Kimlik Numarası ☐ Doğum Tarihi ☐ Adres, ☐ E-posta, ☐ Telefon Numarası ☐ Doğum Yeri ☐ Sağlık Kayıtları ☐ Ehliyet, Ruhsat veya Taşıt Plakası ☐ Fotoğraf, Görüntüler, Ses Kayıtları ☐ Diğer:



EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

İsmail ADIŞEN tarafından yürütülen "Müdürlerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı; İzmir ili Karşıyaka ilçesinde görev yapan ilkökul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini, bazı demografik değişkenler açısından incelemek, sosyal adalet kavramına yönelik farkındalığı arttırmak ve mevcut uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmektir.
- Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 3 ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 612
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir İli Karşıyaka İlçesi

Çalışmaya Katılım Onayı:

"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

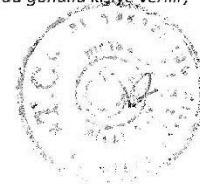
(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

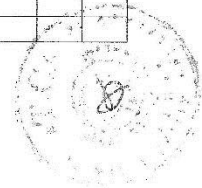
İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.



SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Çalıştığım okulun müdürü...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.					
2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı(dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz.					
3.Eleştirilere açıktır.					
4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.					
5.Farklı fikirlerle karşı hoşgörülü olmayı teşvik eder.					
6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.					
7.Yönetmel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.					
8.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.					
9.Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder					
10.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.					
11.Sosyo-ekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.					
12.Ayrımcı yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.					
13.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.					
14.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.					
15.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.					
16.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.					
17.Dezavantajlı (engelli, özürlü...) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler					
18.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle işbirliği yapar.					
19.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.					
20.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
21. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
22.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar					



Sosyal Adalet Liderliği ölçeği kullanım izni Gelen Kutusu x

İsmail Adışen Okul Müdürü 3 Aralık Sal 11:53 (9 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alınan: Okul Müdürü

Sayın Hocam merhaba,
 Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Sosyal Adalet Liderliği ile Yöneticiye Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı çalışmamda kullandığımız "Sosyal Adalet Liderliği" ölçeğinizi "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Çalışmam için gerekli izni verirseniz sevinirim. Bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim, iyi çalışmalar. Saygılarımla.

İsmail Adışen
 Dokuz Eylül Üniversitesi
 EYD Yüksek Lisans

bayram bozkurt Okul Müdürü 3 Ara 2019 14:26 (9 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alınan: ben

Tabii kullanabilirsiniz İsmail hocam. Referans gösterirseniz sevinirim. İyi çalışmalar dilerim

3 Ara 2019 Sal 11:54 tarihinde İsmail Adışen Okul Müdürü 3 Aralık Sal 11:53 (9 gün önce) ☆ ↩ ⋮ şunu yazdı:

