

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ
DENEYİMLERİ**

**ZEHRA YALÇIN
217B1011**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERKAN TABANCAI**

2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ
DENEYİMLERİ

ZEHRA YALÇIN
217B1011
ORCID NO: 0000 0001 5909 0096

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERKAN TABANCAI

HAZİRAN 2024

Zehra YALÇIN tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Deneyimleri” başlıklı çalışma, **05/06/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Doç. Dr. Erkan TABANCALI

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Aydın BALYER

.....

Doç. Dr. Püren Akçay

.....

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DENEYİMLERİ

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin okullarında sosyal adaleti nasıl sağladıklarını, sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaştıkları engelleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının önündeki engellere dair çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 17 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 60-90 dakika arasında sürmüştür ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin okullarında olumlu ilişki kurma, farklılıklara saygı ve iletişimi merkeze alan bir sosyal adalet liderliği benimsediğini ve liderlik rollerini kendi bireysel deneyimleri ışığında oluşturduklarını göstermiştir. Sosyal adalet liderliğinin belli bir çerçeve, teori veya modeller ışığında yürütülmemesi, okullarda liderlik uygulamalarının rastlantısal bir biçimde yürütüldüğünü ve eğitim sisteminde sosyal adalet liderliği boşluğu olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve sanatsal çok yönlü gelişimleri için çaba gösteren okul müdürlerinin, yalnızca belli öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alındığı dar öğrenme anlayışının karşısında durdukları ve sosyal adaleti okul bazında sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin makro düzeyde sağlanmadığını gösteren araştırma bulguları aynı zamanda eğitim sisteminin farklı yetenekleri ve özellikleri ortaya çıkarmada başarısız olduğunu göstermiştir. Sınıfsal ayrıma karşı bir duruş gösteren okul müdürlerinin okullarında ötekileştirme, ayrımcılık ve baskıyı ortadan kaldırmaya çalıştıkları görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerin velilerin nobran tutumları ve toplumsal hayatta gitgide artmakta olan ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve ayrımcılık olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerden biri de öğretmenlerin ve diğer paydaşların destekleyici olmayan tutumlardır. Okul müdürlerinin yetki ve güçleri bazı engelleri aşma konusunda yetersiz kaldığı için müdürlerin desteklenmeleri gerekmektedir. Bu araştırma, okullarda sosyal adalet uygulamalarının bir standardının olmasının ve bu kapsamda denetim mekanizmalarının işleminin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Sosyal Adalet Liderliği, Okul Müdürü

ABSTRACT

THE SCHOOL PRINCIPALS' EXPERIENCES OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP

The purpose of this study is to reveal how school principals working in public schools under the Ministry of National Education provide social justice in their schools, the barriers they face while practicing social justice, and their suggestions for solutions to the barriers to social justice leadership practices. The research was designed in a phenomenological design which is one of the qualitative research methods. The participants of the study consisted of 17 school principals working in public primary, secondary and high schools under the Ministry of National Education in Istanbul. The participants were selected using snowball sampling method. Interview technique was used in the data collection process of the study. The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The interviews lasted between 60-90 minutes on average and were conducted face-to-face. The data were analyzed using content analysis method. The results of the study showed that school principals adopted a social justice leadership centered on building positive relationships, respect for differences and communication in schools and that they formed their leadership roles in the light of their individual experiences. The fact that social justice leadership is not carried out in the light of a certain framework, theory or models shows that leadership practices in schools are carried out randomly and that there is a social justice leadership gap in the education system. It has been observed that school principals, who strive for the academic, social, cultural, and artistic development of students, stand against the narrow understanding of learning in which only the academic achievement of certain students is considered and try to ensure social justice on a school basis. The findings of the research, which show that the principle of equal opportunity in education is not ensured at the macro level, also show that the education system fails to reveal different talents and characteristics. It was observed that school principals who took a stance against class segregation tried to eliminate marginalization, discrimination, and oppression in their schools. The barriers to social justice leadership were seen to be the arrogant attitudes of parents and the increasing racism, xenophobia, and discrimination in social life. One of the barriers to social justice leadership is the unsupportive attitudes of teachers and other stakeholders. Since the authority and power of school principals are insufficient to overcome some obstacles, principals need to be supported. This research has revealed the necessity of having a standard for social justice practices in schools and the need for the functioning of supervision mechanisms in this context.

Keywords: Social Justice, Social Justice Leadership, School Principal

ÖN SÖZ

Adaletsizliklerin hüküm sürdüğü dünyamızda, adaleti aramak ve bu konuda bir söylem ortaya koymak ne kadar zorsa bu tezin tüm aşamaları da benim için o denli zordu. Hayal kırıklığı, üzüntü, gözyaşı ve zaman zaman pes etme isteği esir alsa da bu süreci tamamlamamda büyük emeği olan birkaç kişiye teşekkür etmeyi borç biliyorum.

Sürecin başında, sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği çalışmak istediğimde ve araştırmanın sonraki süreçlerinde sorduğu sorularıyla ve bana yaşattığı sorgulamalarla sürekli gelişimi sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Erkan TABANCALI'ya çok teşekkür ederim. Sizin müthiş desteğiniz ve inancınız olmasaydı ne ben devam edebilirdim ne de bu tez bugünkü haline gelmiş olurdu. Hayata, insanlara bakış açınız ve duruşunuzla bana örnek olarak akademik kariyerimin başındaki bu yolculuğa her daim tutunmamı sağladınız.

Hem tezimle hem de karşılaştığım türlü problemlerle ilgili sürekli yol gösteren, ufuk açıcı konuşmalarıyla beni ve çalışmamı geliştiren ve tezimi okuyarak bana destek veren hocam Doç. Dr. Mithat KORUMAZ'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa başladığım andan itibaren verdiği derslerle, araştırma görevliliği sürecinde de Anabilim Dalı Başkanımız olarak her daim öğrenmemi sağlayan, aynı zamanda tez jürimde yer alarak değerli geri bildirimleriyle katkıda bulunan hocam Prof. Dr. Aydın BALYER'e çok teşekkür ediyorum. Tezimin son haline gelmesi için bana destek olan değerli jüri üyesi Doç. Dr. Püren AKÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman güler yüzü ve motive edici konuşmalarıyla zor zamanlarımı daha kolay atlatmama yardımcı olan Doç. Dr. Emre ER hocama ve kısa sürede çok paylaşımımız olan, desteğini hiç esirgemeyen ve güzel kalbiyle bana 'iyi'yi sürekli hatırlatan sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ'a teşekkür ediyorum. Üniversitede çalışmaya başladığım günden bugüne kapısını çalmaktan hiç çekinmediğim, tüm sorularıma sabırla cevap veren ve zaman zaman beni disipline eden sevgili arkadaşım Arş. Gör. Esra KERİMOĞLU'na, çalışma hayatında bana dert ortağı olan anlayışlı arkadaşım Arş. Gör. Çağrı BİLİR'e ve değerli çalışma arkadaşım Arş. Gör. İrem DEMİR ARICI'ya teşekkür ediyorum. Arş. Gör. Zahide Gül KARAAĞAÇ ve Arş. Gör. Şevval GÖKÇEN'e dostlukları ve iyi niyetleri ile yanımda oldukları için teşekkür ederim. Hepiniz iyi ki varsınız.

Son olarak tez yazma sürecinde tüm kahrımı çeken, her zaman yanımda olan ve hayatın yükünü paylaştığımız canım sevgilim, yol arkadaşım Ferit GÜLTEKİN'e çok teşekkür ediyorum.

Zehra YALÇIN

Haziran, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Eğitim Hakkı ve Kamusal Eğitim	12
2.2. Dezavantajlı Bireylerin Eğitimi	14
2.3. Sosyal Adalet	17
2.3.1. Sosyal Adalet İlkeleri	22
2.3.2. Sosyal Adaletin Boyutları	24
2.4. Eğitimde Sosyal Adalet.....	28
2.5. Liderlik ve Eğitim Yönetiminde Sosyal Adalet.....	33
2.6. Sosyal Adalet Liderliği	38
2.6.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları	43
2.6.2. Sosyal Adalet Liderlerinin Özellikleri	49
2.6.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller	54
3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Deseni.....	59
3.2. Çalışma Grubu	60
3.3. Araştırmacının Rolü ve Araştırmanın Bağlamı.....	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.4.1. Veri Toplama Aracı.....	63
3.4.2. Veri Toplama Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65
3.5.1. İnanılrlık/İnandırıcılık.....	66
3.5.2. Tutarlılık.....	67
3.5.3. Nakledilebilirlik/Aktarılabirlik	67
3.5.4. Doğrulanabilirlik/Teyit edilebilirlik.....	68

4. BULGULAR.....	70
4.1. Sosyal Adalet Failliği.....	70
4.1.1. Öteki Olmak.....	72
4.1.2. İlave Rol Davranışların İnşası.....	75
4.1.3. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları.....	88
4.1.3.1. Destek.....	89
4.1.3.2. Kapsama/Kaynaştırma.....	101
4.1.3.3. Eleştirel Bilinç.....	111
4.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Adaleti Algılama Biçimleri.....	121
4.2.1. Sosyal Adalet.....	123
4.2.2. Dezavantaj.....	127
4.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller.....	141
4.3.1. Okul Bağlamındaki Engeller.....	142
4.3.2. Sistemle İlgili Engeller.....	154
4.4. Geliştirilen Stratejiler.....	165
4.4.1. Önleyici Stratejiler.....	166
4.4.2. Başa Çıkma Yöntemleri.....	173
4.4.3. Çözüm Önerileri.....	175
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	188
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	188
5.2. Öneriler.....	209
KAYNAKÇA.....	212
EKLER.....	220

TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1: İyi Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar	53
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal Adalet Bağlamında Okul.....	31
Şekil 2: Demokratik Toplum Ve Sosyal Adalet Bağlamında Öğrenmeye Liderlik Etmek	36
Şekil 3: Sosyal Adalet Liderliği Praksininin (Uygulamalarının) Boyutları	47
Şekil 4: Temalar	70
Şekil 5: Tema 1 – Sosyal Adalet Failliği	71
Şekil 6: Tema 2 – Okul Müdürlerinin Sosyal Adaleti Algılama Biçimleri.....	122
Şekil 7: Tema 3 – Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller.....	142
Şekil 8: Tema 4 – Geliştirilen Stratejiler.....	166

KISALTMALAR LİSTESİ

EU	: European Union (Avrupa Birliği)
GEMR	: Global Education Monitoring Report (Küresel Eğitim İzleme Raporu)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı)
UN	: United Nations (Birleşmiş Milletler)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

1. GİRİŞ

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin okullarında sosyal adaleti nasıl sağladıklarını, sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaştıkları engelleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının önündeki engellere dair çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Adalet arayışı, tarih boyunca insanlığın en temel mücadelelerinden biri olmuştur. İnsan var olduğu müddetçe toplumsal hayatta eşitsizlik, ayrımcılık, adaletsizlik ve tüm bunlara karşı geliştirilen mücadeleler de var olmuştur. İnsanların adalet arayışı 18. yüzyılda ancak mümkün olmuştur. İnsanın en temel eylemlerinden biri olan eğitim, eski tarihlerde belli bir kesimin erişebildiği bir ayrıcalıkken; Fransız İhtilali'nin toplumsal hayatın temel düzenleyicileri olarak getirdiği eşitlik ve adalet ilkeleri eğitimi ayrıcalık olmaktan çıkarmıştır. Bu nedenle eğitimde adaleti sağlamanın da en temel arayışlardan birine dönüştüğünü söylemek mümkündür.

Toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası olan eğitimin 20. yüzyıl ile birlikte temel bir hak olduğu, devletlerin eğitim sağlamakla sorumlu olduğu ve bu hakkın sağlanmasının evrensel sözleşmelerle güvence altına alındığı bir süreç başlamıştır (Koçak & Özdemir, 2019; Tosun, Ay & Koçak, 2020). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için Birleşmiş Milletler (UN), Avrupa Birliği (EU), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) ve Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi birçok uluslararası kuruluş çeşitli uygulamalara ve politikalara öncülük etmektedir.

Uluslararası (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) ve ulusal (Anayasa, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu) yasalar tarafından eğitimin dil, din, ırk, cinsiyet

ayrımı gözetmeksizin herkese eşit erişimin sağlanması gerektiğine dair fikir birliği olmasına rağmen, UNESCO tarafından yayınlanan Küresel Eğitim İzleme Raporuna göre 6-18 yaş arasındaki 244 milyon çocuk temel eğitimden yoksun durumdadır (GEMR, 2021). Türkiye bağlamında ise Eğitim Reformu Girişimi'nin '2022 Eğitim İzleme Raporuna' göre 12 yıllık zorunlu eğitim çağında olup eğitime erişimi olmayan 590 bin 293 çocuk bulunmaktadır. 2023 Eğitim İzleme Raporuna göre ise "2022-2023 Eğitim Öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 442 bin 643 çocuk eğitimin dışındaydı." (ERG, 2023, s.34). Okullaşma oranının bir gösterge olarak kullanılması ile birlikte, çocukların okula kaydolması ne okula devam ettiklerini ne de nitelikli eğitimin gerçekleştiğini göstermektedir (ERG, 2023).

Bugünkü modern eğitimin kitlesel bir hal almasında Sanayi Devriminin rolü büyüktür. Endüstrileşme, kentleşme ve bürokratikleşmenin temel dayanakları olarak kabul edilebilecek olan modern eğitim aracılığı ile kültürel mirasın taşınması ve mevcut statükonun devamı için ideolojik amaçlara indirgenen modern okulların temeli atılmıştır denebilir (Aslanargun, 2007). Küreselleşme politikaları ile birlikte yaygınlaşan kapitalist neoliberal iktisadi ilkeler, serbest piyasa koşullarının hâkim olduğu rekabetçi ve birey odaklı bir toplumsal yapıyı kurmayı daha da mümkün kılmıştır. Eğitim sistemi de bu toplumsal dönüşümden nasibini almış ve kapitalizmin yeniden üretim işlevi eğitimde de kendini göstermiştir. Bu nedenle eğitimde sosyal adalet tartışmalarının, ulusal ve uluslararası alanda eğitimin de içinde yer aldığı toplumsal politikalara yön veren neoliberal ilkelerden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Berkovich, 2014).

Eğitimin temel insani bir hak olması söylemini tartışmalı hale getiren neoliberal akılsallığın eğitimle ilgili sonuçlarından biri olarak kamusal eğitimin kötü ve yetersiz olduğu inancı yaygınlaşmış ve eğitim, sadece güçlü olanların değerlerinin temsil edildiği alınıp satılabilen bir metaya dönüşmüştür (Apple, 2006). Bazı araştırmacılara göre, eğitimde sosyal adaleti sağlanabilmesi için piyasanın kendi kendini düzenleyeceğine dair bir varsayıma sahip olan neoliberalizmle mücadele edilmesi gerekmektedir (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Lewis, 2016; Rodela & Bertrand, 2018). Piyasa güçlerine ve rekabete inanan neoliberal akılsallık (Apple, 2003) üretimi ve verimliliği merkeze alması nedeniyle öğrencinin ihtiyaçlarındansa onun performansına değer vermektedir ve rekabetçiliğin sağlanabilmesi için eğitimi bir dizi sınavlar sistemine dönüştürmüştür. Bu bağlamda neoliberal akılsallığın bir

ürünü olarak eğitim koşullarının sosyal adaletin sağlanmasını güçleştirdiği ve sosyal adalet anlayışını sarstığı için okullarda sosyal adaleti önceleyen bir anlayışa ya da liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır.

“Bir toplumda eşitsizliğin en kolay görünen yüzü, kesinlikle eğitim ile ilgili göstergelerde ortaya çıkar” (Işık, 2022, s.182). Yüksek gelir seviyesine sahip olanların daha eğitilmiş olduğunu ifade eden Işık’a (2022) göre, eğitim düzeyi ile gelir dağılımı arasında o kadar kuvvetli bir ilişki vardır ki pek çok eşitsizliğin kaynağı olarak eğitim düzeyini göstermek mümkün olabilir. Şüphesiz eğitim ve gelir ilişkisini bu denli kuvvetlendiren en önemli değişkenlerden bazıları eğitimde kullanılan kamu kaynaklarının azalması ve özel sektörün payının giderek artmasıdır. Eğitimin küresel neoliberal akılsallıkla bütünleşmesini hedefleyen uygulamalarla (Aydoğan, 2008) Türkiye, OECD ülkeleri arasında eğitime yapılan kamu yatırımının en az olduğu ülkelerden biri haline gelmiştir (Bir Bakışta Eğitim, 2022). Türkiye’de öğrenci başına yapılan eğitim harcaması 5.352 dolar iken, OECD ortalaması 12.642 dolardır ve bu oranla Türkiye, Meksika ve Kolombiya’dan sonra öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının en düşük olduğu üçüncü OECD ülkesidir (Bir Bakışta Eğitim, 2023).

Tüm dünyada neoliberal iktisadi ve toplumsal politikaların yarattığı etkiye ek olarak dünyada yükselen göç, yoğun nüfus hareketliliği ve çok kültürlü toplumların giderek artması gibi gelişmeler; eşitsizlik, ayrımcılık ve eğitimde sosyal adaleti en önemli tartışma başlıklarından biri haline getirmiştir. Dünyanın, tarihsel olarak eş benzeri görülmemiş ölçekte bir insan hareketliliği ile her alanda dönüştüğüne işaret eden Arar, Örucü ve Waite (2020), hareket halinde olan ve sığınacak bir yer arayanların en az yarısını çocukların oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Savaş, göç, iltica gibi yıkıcı psikolojik ve toplumsal etkileri olan durumların ardından ilk çözülmesi gereken sorunlardan birinin eğitim olması uzun vadede bu durumdan etkilenen çocuklar ve onların aldığı eğitimin niteliğini önemli bir araştırma olgusuna dönüştürmüştür (Arar, Örucü & Ak Küçükçayır, 2019; 2020; Arar, Örucü & Gümüş, 2022; Arar, Örucü & Waite, 2020; Çalışkan, 2020).

Sosyoekonomik, kültürel ve toplumsal tüm alanlarda yaşanan ayrışmanın artması ve tüm bunların öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileme düzeyinin farkına varılması, eğitimde sosyal adalet arayışına neden olmuştur (Tomul, 2009). Sosyal eşitsizlikler sadece ekonomik açıdan değil; dil, din, ırk, cinsiyet ve cinsel

yönelim açısından dezavantajlı konumda olan bireyleri etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve tüm eğitim paydaşlarının karşılaştığı en zorlu sorunlar (ırk, cinsiyet, kültür, savaş, nefret ve sınıf), performans ve etkililiğe odaklanan bir bakış açısıyla sürekli olarak gölgede kalmaktadır (Rapp, 2002).

Hem dünyada hem de Türkiye’de eğitimde eşitlik ve adalet sağlanması ile ilgili resmi göstergeler eğitime erişimin niceliksel boyutuna odaklanmaktadır. Örneğin, eğitimle ilgili tartışmalar söz konusu olduğunda devletlerin nihai hedefleri eğitimden yoksun kalan çocuk sayısını azaltmaya yönelik olmaktadır. Bununla birlikte eğitime erişen çocukların eğitimden ne ölçüde faydalandığı, aldıkları eğitimin kalitesi ve yaşadıkları olumsuz deneyimlere bu uluslararası ve ulusal raporlarda yeterince yer verilmemektedir. Dezavantajlı konumda olan bireylerin eğitime yönelik makro düzeyde geliştirilen politikaların yetersiz kaldığı noktada eğitimde eşitsizlik, adaletsizlik ve ayrımcılıkla mücadelede okullara ve okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Bates’e göre eğitim yönetimi çalışmalarında değerlere yer verilmesinin uzun bir geçmişi olmakla birlikte sosyal adalet konusuna eğilmekte yetersiz kalmıştır (2006). Sosyal adalet, nitelikli bir eğitim arayışının merkezinde yer alır ve bu nedenle eğitim yönetimi uygulamalarının da merkezinde yer almalıdır (Bates, 2006). Bu bağlamda eşitsizliklerin giderilmesi ve sosyal adaletin sağlanması için okul düzeyinde uygulamalara ve incelemelere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacılar (Bates, 2006; Bogotch, 2002; Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Jean-Marie, 2008; Furman, 2012; Theoharis, 2007) sosyal adaletin sağlanmasında okullara ve okul yöneticilerine düşen sorumluluğun üzerinde durmuş ve okul yöneticilerinin sosyal adaletsizlikleri giderme noktasında kilit konumda olduğunu vurgulamışlardır. Rapp (2002) okul yöneticilerinin küresel kapitalizm için giderek daha fazla çalışmaya zorlandıkları ve olası direniş alanlarını, tutkuları ve fikirlerini bastırdıkları yönündeki endişelerini paylaşmakla birlikte, eğitimcilerin okulların etrafındaki ve dışındaki yerlerde anayasal otorite ve sivil sorumluluk biçimlerinden kaynaklanan adaletsizlikle daha güçlü bir şekilde mücadele edeceklerine dair umudunu dile getirerek sosyal adalet liderlerine düşen büyük sorumluluğu ve okul liderlerine olan inancını vurgulamaktadır.

Herkes için uygun olduğu düşünülen standardize ve merkezi eğitim anlayışının eğitimde sosyal adaletsizliği derinleştirdiği, bu nedenle kapsayıcı ve özgürleştirici

eğitimin gerekli olduğunu savunan araştırmacılara göre (Bates, 2006; Freire, 2018) okullar, bireylerin potansiyellerini üst düzeyde gerçekleştirdikleri ve farklılıkların öğrenme önünde engel teşkil etmediği yerler olarak tasarlanmalıdır. Bu bağlamda eğitim liderleri farklılık körü olmamalı (Brooks & Miles, 2006), eleştirel aktivist olmalı ve insanlar arasında köprü kurabilmeli (Brooks vd., 2007), tutkulu ve alçakgönüllü olmalı (Theoharis, 2008), farklı kültürlerle duyarlı davranmalı (Brooks & Miles, 2006; Jean-Marie, 2008), ahlaki bir pusula ile ilerlemeli ve her bireyin eğitilebileceğine dair sağlam bir inanç taşımaları (Jean-Marie, 2008).

Araştırmacılar, eğitim yöneticilerinin, her zamankinden daha fazla, devletin gardiyanları ve imparatorluğun memurları olmak üzere eğitilmekte, işe alınmakta ve ödüllendirilmekte olduğunu öne sürmekte (Rapp, 2002) ve eğitim yönetimi alanının tarihsel olarak öğretme ve öğrenmenin temel işlerini ele almakta yeterince başarılı olmadığını iddia etmektedirler (Blackmore, 2002). ‘Teknisyen’ olarak yetiştirilen okul yöneticilerinin, öncelikli olarak etkililiğe odaklanan yöneticiler olarak eğitildikleri için genellikle sosyal adaleti tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir (Karpinski & Lugg, 2006). Bununla birlikte eğitim yöneticiliğinin geçmişine ve gelişimine bakıldığında örgüt kültüründen okul kültürüne, yöneticiden lidere, öğretim liderliğinden kültüre duyarlı liderliğe geçiş yaşandığı görülmektedir (Brooks & Miles, 2006). Okul liderliğini iş liderliğinden ayıran en temel noktanın kültür olduğunu savunan Brooks ve Miles (2006), geleneksel okul liderliği yaklaşımlarını farklılık körü olmakla eleştirmektedir. Örgüt kültürü ile okul liderliği araştırmacılarından Schein (2010), yöneticilik ve liderlik arasındaki farkın, liderin kültürle ilgilenmesi olduğunu öne sürmektedir.

Eğitim yönetimi alanında ana akım liderlik kuramları farklılıkları ve çeşitliliği dikkate almamakla ve okulların sosyal bağlamından kopuk olmakla eleştirilmektedir (Gümüş, Bellibaş & Pietsch, 2022; Özdemir, 2017). Bu nedenle geleneksel liderlik kuramları sosyal adaleti gerçekleştirmede yetersiz görülmüş ve sosyal adalet liderliği kavramı alan yazına girmiştir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Shields, 2004). Dezavantajlı okulların ve öğrencilerin geliştirilmesi ile ilgili kaygı, alan yazındaki liderlik kuramlarının etkili ve başarılı okul sağlamada yetersizliği ve Türkiye’de bu tartışmaların eksik kalması, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili politika, araştırma ve uygulamada büyük bir açık olduğunu göstermektedir (Kondakçı vd., 2016). Bu durum son yirmi yılda eğitim yönetimi alan yazınında sosyal adalet

liderliği kavramı ile ilgili çalışmalara olan ilginin artması ile ilişkili görünmektedir (Akyürek, 2021; Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017; Bates, 2006; Bogotch, 2002; Bogotch & Reyes-Guerra; 2014; Bozkurt, 2018; Brooks & Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Gören, 2019; Gümüş, Bellibaş & Pietsch, 2022; Jean-Marie, 2008; Koçak & zdemir, 2019; Kondakçı vd., 2016; Kondakçı & Beycioğlu, 2019; Kondakçı, Zayim Kurtay & Kaya Kaşıkçı, 2021; Mansfield, 2013; zdemir, 2017; zdemir & Kütküt, 2015; Theoharis, 2007; Theoharis, 2008; Tomul, 2009).

Sosyal adaletin okul düzeyinde sağlanmasına ilişkin okul yöneticilerine düşen sorumluluklar araştırmacılar (Bates, 2006; Furman, 2012; Theoharis, 2007) tarafından vurgulanmasına rağmen Türkiye’de okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları Okul ncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde “Müdür; okulun ğrenci, her türlü eğitim ve ğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2014). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde ise okulların teknik ve fiziki yapılarının iyileştirilmesi, personel arası işbölümünün yapılması, öğrencilerin mesleki gelişimi için gerekli önlemlerin alınması, sektörle işbirliği ve eğitimde kalitenin yükseltilmesi gibi daha kapsamlı görev tanımlarına yer verilmekle birlikte okul düzeyinde sosyal adaleti sağlamakla ilgili görevler yalnızca öğrencilere yönelik burs vb. desteğin sağlanması ile ilgili görünmektedir (MEB, 2013). Okullarda ders ve ders dışı faaliyetlerin planlanması, kurullara başkanlık etmek, ğretmen gelişiminin desteklenmesi, personel arası işbirliği ve ekip çalışması, ödüllendirme, denetleme görevi ve bütçe işleri gibi diğer görevler MEB Tebliğler Dergisinde detaylı bir biçimde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

Okul müdürlerinin mevzuatta sosyal adaletle ilişkin resmi bir görev tanımları olmamasına rağmen, konu ile ilgili araştırmalar hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamakla ilgili görevlerinin ve somut rollerinin olduğunu göstermektedir (Kondakçı vd., 2016). Bu durum, okulların öznel bir yanının olması ve eğitimin sisteminin yapısından kaynaklanan biçimsel rollere ek olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin toplumun, velilerin ve öğrencilerin beklentilerinden kaynaklanan rolleri stlenmeleriyle açıklanabilir (mr, 2022). Okul müdürlerinin

örtük görevleri de denebilecek süreç içerisinde üstlendikleri bazı roller; öğretim lideri, toplum lideri, güvenlik uzmanı, kültürel lider, sosyal hizmet uzmanı ve vizyoner lider olarak kavramsallaşmıştır (Balyer, 2012). Bununla birlikte duygusal, sosyal ve ruhsal süreçleri liderlik sürecine katan bir yönetim anlayışı (Summak & Özgan, 2007) benimsenmesine ilişkin görüşler de vardır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını incelediği araştırmasında, okul müdürlerinin sosyal ve psikolojik, akademik ve kültürel bağlamda görev ve sorumlulukları olduklarına inandıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin sahip olması gereken roller üzerine tartışmalarda okulların sosyoekonomik, kültürel, etnik köken ve din açısından farklı bireylerden oluştuğunun altının çizilmesi (Gündüz & Balyer, 2013) ve okul-çevre ilişkilerinin öneminin üzerinde durulması (Demirtaş & Küçük, 2014; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012) okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının resmi görev ve sorumlulukların ötesinde olduğunu göstermektedir.

Eğitimde süregelen adaletsizlikler ve farklılıkların ihmal edildiği bir eğitim sistemi, eğitimde sosyal adalet tartışmalarının ve bu bağlamda okul müdürlerinin de sosyal adalete ilişkin rol ve sorumluluklarının öne çıkmaya başlamasına neden olmuştur. Gelişmekte olan sosyal adalet söylemi, okul liderlerini daha adil bir eğitim yaratmak için okul politikalarını ve uygulamalarını yönlendiren varsayımları sorgulamaya çağırmaktadır. Bu zorluğun üstesinden gelmek için, okul liderliği programlarının yeni liderleri, birçok öğrencinin akademik başarısının önünde genellikle aşılmaz engeller oluşturan kabul edilmiş yapıları ve normları eleştirel bir şekilde sorgulamaya hazırlaması gerektiği vurgulanmıştır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Bu yapıları sorgulayan ve dönüştürmek için eyleme geçen okul liderleri sosyal adalet lideri olarak kavramsallaştırılmıştır. Sosyal adalet liderliği dezavantajlı ya da marjinalize edilmiş bireylerin ekonomik olarak desteklenmelerini, eğitim olanaklarından hiçbir ayrımcılığa maruz kalmadan adaletli bir biçimde faydalanmalarını ve demokratik ve eleştirel bilinç kazanmalarını hedefleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Araştırmacılara göre; ırkçılık, göç, yoksulluk, şiddet vb. olumsuzlukların egemen olduğu dünyanın vahim tablosu ve ahlaki kamu liderliği boşluğu göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel bir sosyal adalet liderliğini teşvik etmek hem gerekli hem de kaçınılmazdır (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023).

Hem okul düzeyinde hem de üniversite düzeyinde çok kültürlü eğitim ve sosyal adalet üzerine yaptıkları araştırmada Shoorman ve Bogotch (2010), sosyal adaletin tartışmalı bir kavram olarak kavramsallaştırılmasının yerine eğitim derslerinde günlük bir paradigma haline gelmesi gerektiğini savunmuştur. Onlara göre sosyal adaleti öğretim uygulamalarının 'normal' günlük rutinlerine entegre etmek, bireysel ve izole çabalardan, okul ve sınıf uygulamalarını daha geniş sosyal, politik ve tarihsel adalet(sizlik) bağlamlarına oturtan işbirlikçi ve kurum çapında çabalara doğru kaymayı gerektirecektir.

Sosyal adalet liderliği kavramı alan yazında hem yurtiçinde hem yurt dışında çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Akyürek, 2021; Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017; Brown, 2004; Furman, 2012; Koçak & Özdemir, 2019; Kondakçı, Kurtay & Kaşıkçı, 2021; Theoharis, 2007; Turhan, 2010; Özdemir, 2017; Özdemir & Kütküt, 2015). Bu araştırmaların bazıları sosyal adalet liderliğinin kuramsal boyutuna odaklanırken (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017; Bates, 2006; Bogotch & Reyes-Guerra, 2014; Jean-Marie, 2008; Otunga, 2009; Turhan, 2010), bazıları uygulama boyutuna odaklanmışlardır (Mansfield, 2013; Slater vd., 2012; Theoharis, 2007). Bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliğinin eğitim yöneticisi yetiştirme programlarına yerleştirilmesine dair öneriler getirirken (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Furman, 2012; Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009) bazı araştırmacılar sosyal adalete yönelik liderlik kapasitesini geliştirmek için dağıtılmış liderliği bir araç olarak kullanma üzerine araştırmalar yürütmüşlerdir (Hill-Berry, 2019). Türkiye bağlamında ise sosyal adalet liderliği ile ilgili ölçek geliştirerek alan yazına katkıda bulunan çalışmalar mevcuttur (Bozkurt, 2018; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir & Pektaş, 2017). Ulusal alan yazında sosyal adalet liderliği ile ilgili çeşitli ölçekler geliştirilmiş ve nicel araştırma sayısında son yıllarda bir artış yaşanmıştır (Adışen, 2022; Akyürek, 2021; Doğan, 2021; Gören, 2019; Güler, 2021; Gürel, 2022; Özdemir, 2017; Özdemir & Pektaş, 2017; Yıldırım, 2021). Bu araştırma ise diğer araştırmalardan farklı olarak sosyal adalet liderlerinin okullarda yaptıkları spesifik uygulamaları ortaya çıkarmayı ve bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin önündeki engellere yönelik çözüm önerileri üretmeyi hedeflemektedir.

Sosyal adalet liderliğinin bağlamsal ve deneyimsel olduğu araştırmacılar tarafından ortaya koyulmakla birlikte (Bogotch, 2002) sosyal adalet liderliğini bu denli

karmaşık yapan şey okulları etkileyen çeşitli bireysel, sosyal, politik ve örgütsel değişkenlerin sürekli olarak farklılık göstermesidir (DeMatthews, 2015). Bu nedenle Furman ve Shields (2005) sosyal adalet liderliğinin, araştırmacıların konuya olan ilgisini paylaşan ve sahada olan okul yöneticileriyle birlikte daha iyi anlaşılabilceğini savunmaktadır. Bu bağlamda demokratik ve kapsayıcı süreçlerin nasıl yaşatıldığının ve nasıl ilişkiler geliştirdiğinin derinlemesine araştırılması ve bir okuldaki ilişkilerin doğasını anlaşılması önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin okullarında sosyal adaleti nasıl sağladıklarını, sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaştıkları engelleri ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının önündeki engellere dair çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda araştırmada yanıt aranan sorular şu şekildedir:

- 1- Okul müdürleri sosyal adalet liderliğini nasıl anlamlandırmaktadır?
- 2- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin deneyimleri nelerdir?
- 3- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaştıkları engeller nelerdir?
- 4- Okul müdürleri sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaştıkları engellerle nasıl baş etmektedirler ve bu engellerin giderilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde sosyal adaletsizliklerin artması, bu konuda gelişmekte olan farkındalık ve buna yönelik ilgi; son yıllarda eğitim araştırmacılarının, politika geliştirenlerin ve eğitim yöneticilerinin gündemlerinin merkezinde yer almaktadır. Nitelikli eğitime erişim sorunu ve farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bir eğitim anlayışı makro düzeyde eğitim politikalarının mikro düzeyde ise okul yöneticilerinin görev ve sorumluluğu olarak görülmektedir. Türkiye bağlamında ise gelir adaletsizliğine bağlı olarak yoksulluğun artması, eğitimde süregelen sınav sistemleri nedeniyle öğrenciler arasındaki yarış, çok kültürlülük ve çeşitlilik olgularının eğitim ortamlarında giderek daha fazla kendini göstermesi gibi

nedenlerle dezavantajlı olarak görülen bireylerin aldığı eğitimin niteliği ve eğitimde sosyal adaletin sağlanması hayati öneme sahiptir. Okullarda sosyal adalet pratiklerinin ve okul müdürlerinin bir okulda bu bağlamda fark yaratacağına dair inanış, sosyal adalet liderliğinin Türkiye gibi ülkelerde hayata geçmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Sosyal adalet liderliği kavramı son yirmi yılda ortaya çıkmış ve gelişmekte olan bir literatüre sahiptir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, sosyal adaletin sağlanmasında okullara ve okul yöneticilerine düşen sorumluluğun üzerinde durmuş ve okul yöneticilerinin sosyal adaletsizlikleri giderme noktasında kilit konumda olduğunu vurgulamışlardır. Okullar arasında imkân ve nitelik farklılıklarının bulunması okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamak için yaptığı uygulamaların önem kazanmasına neden olmaktadır. Okullarda, okul müdürlerinin uygulamaları ve aldıkları kararlar sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlama noktasında hayati bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını ortaya çıkararak sosyal adalet liderliğinin önündeki engellere bir çözüm önerisi getirmektir. Bu çözüm önerilerinin gelecekte yapılacak uygulamalara, okul müdürü seçimi ve yetiştirilmesi ile ilgili süreçlere ve sosyal adalet liderliği literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye’de sosyal adalet liderliği literatüründe son yıllarda genellemeler yapmaya ve gerçekliği ortak normlara göre açıklamaya imkân tanıyan nicel araştırma sayısında artış olduğu görülmektedir. Sosyal adalet liderliğinin doğasına yönelik çıkarımlar konunun derinlemesine ve deneyimlere yönelik yapılan nitel araştırmalarla çalışılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Okullarda sosyal adaletin tesadüfen gerçekleşmediğini vurgulayan Theoharis (2007) araştırmanın analiz biriminin müdür olmasının ve onların başarıları ve mücadelelerinin incelenmesinin öneminin üzerinde durmuştur. Türkiye’de konu ile ilgili nitel araştırmalar yer alsa da sosyal adalet liderliğinin derinlemesine incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı sosyal adalet savunucuları olan okul müdürlerini tespit ederek onların sosyal adaleti nasıl hayata geçirdiklerini ve bunları yaparken karşılaştıkları engelleri onların bireysel deneyimleri ışığında ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sosyal adalet liderliği literatürüne katkıda bulunması ve gelecekteki uygulamalara yön vermesi beklenmektedir. Eğitimde sosyal adalet sorunu ve okullar arasındaki imkân ve nitelik farkı tartışmasının belli bir ölçüde

azaltılabılmesinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği özellikleri göstermesine bağlı olduğu düşünölmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, mevcut ve gelecekteki okul müdürlerine sosyal adalet liderliği konusunda yol gösterme potansiyeli nedeniyle önemli olduğu düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşmedeki sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilinde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

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

Sosyal Adalet Liderliği: Irk, sınıf, toplumsal cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel ve güncel marjinalleştirme koşullarını liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine koyulmasıdır.

Okul Müdürleri: İstanbul ilinde MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleridir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Hakkı ve Kamusal Eğitim

Eğitim; Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu gibi ulusal ve Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi uluslararası birçok metinde dil, din, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, engel durumları ayırt edilmeksizin tüm bireylerin hakkı olarak belirtilmiştir. 1789 Fransız Devrimi'nin getirdiği eşitlik, özgürlük, kardeşlik kavramlarının dünya çapında büyük ses getirmesi ve insan hakları olgusunun tartışılmaya başlanması ile eğitim de bir insan hakkı olarak politik ve toplumsal alanda yerini almıştır. Bununla birlikte ulus devletlerin ve sosyal devlet anlayışının güçlenmesiyle eğitim, bir insan hakkı olarak devletin bireye sağlamakla yükümlü olduğu bir ödev haline gelmiştir. Eğitim hakkı, sosyal ve ekonomik hak olarak gerek ulusal gerek uluslararası belgelerde öne çıkmıştır (Aypay, 2015). Eğitim, BM Çocuk Hakları Sözleşmesinde de bir hak olarak tanımlanmıştır. Sözleşmeyi imzalayan ülkeler bu hakkı yetkileri altındaki çocuklara dil, din, ırk, renk, cinsiyet, mülkiyet, sakatlık gibi nedenlerle ayırım gözetmeksizin taahhüt etmekle yükümlüdürler.

T.C. Anayasası 42. Maddesinde de eğitim ve öğrenim hakkı güvence altına alınmış ve hiç kimsenin eğitim öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiştir. Eğitim hakkı ulusal ve uluslararası belge ve sözleşmelerde barınma, yiyecek ve sudan sonra temel bir ihtiyaç ve devlet tarafından verilmesi zorunlu olan bir hizmet olarak düzenlenmiştir. Kamu hizmeti olmak zorunda olan eğitimin her kesime yönelik, parasız ve zorunlu olması eğitim hakkı kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerdendir. Ayrıca Türk Milli Eğitimi'nin genel ilkelerinden biri olan fırsat eşitliği de her bireyin eğitime erişimde eşit fırsatlara sahip olmasını öngörmektedir.

Eğitimin her şeyden önce anayasal ve insani bir hak olduğu savunulmakta, bu da bireysel değerler ve inançlar ne olursa olsun eğitimi kamu yararı için bir mesele haline getirmektedir (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023). Kamu yararı gözetilerek her bireyin nitelikli eğitime erişimini sağlamakla ilgili birtakım yükümlülükler Anayasa

ve diğ er yasal metinlerle güvence altına alınmış olmakla birlikte günümüzde uygulamada halen eksiklikler olduğu araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Çam Tosun, 2021). Kamusal eğitimin niteliğinin artmamasının ya da günden güne azalmasının nedenini neoliberal politikalara dayandıran bazı araştırmacılar (Apple, 2006; Berkovich, 2014) eğitimin özellikle ayrıcalıklı bir kesime hizmet etmeye başlayan ve ‘kamusal’ niteliğini kaybeden bir metaya dönüştüğünü ortaya koymaktadırlar. Sosyal alandaki harcamaların azaltılmasını öngören neoliberal politikalar, eğitimde de devlet harcamalarının azaltılması yoluyla toplumsal alanda adaletsizliğe neden olmaktadır (Polat, 2007).

Her bireye eşit eğitim imkanlarının sağlanması hususunun garanti altına alınması uluslararası kuruluşlar ve birçok devletin yasalarına fırsat eşitliği ilkesini dahil etmesiyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak fırsat eşitliği ilkesi gereği eğitimin aşırı merkezileşmiş ve standartlaşmış olması, eğitimde sanılanın aksine her bireye eşit nitelikte eğitim imkânı vermemektedir. Türkiye’de nüfusun önemli bir bölümünün gelir dağılımı açısından bakıldığında eşitsizliklerle mücadele etmekte olduğu görülmektedir (Işık, 2022; Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Bu bağlamda tüm öğrencilere aynı düzeyde kaynak sağlanıyor olması eşitlikçi bir yaklaşımın göstergesi olmakla birlikte adaleti sağlamamaktadır. Gelir dağılımından kaynaklanan eşitsizliği gidermek için kamusal alanda eşitlikçi uygulamaların aksine adaletsizliği daha da derinleştirdiği d ş n lmektedir.

Sosyal adaletin eşit vatandaşlık ilkesi gereği devletler; barınma, eğitim, iş imkanları, ifade özgürlüğü gibi temel hakları tüm vatandaşlara sağlamakla y k ml d rl r. Bu kapsamda eğitime ilişkin alınan tedbirlerin başında eğitimin tüm bireyler için parasız, zorunlu ve ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gelmektedir. Bununla birlikte eğitim hakkının gerçekleştirilmesi için kamusal eğitimin yaygınlaşıyor olması ve her birey için eşit imkanlar sağlanıyor olması, her bireyin aynı nitelikte eğitim aldığını göstermemektedir. Türkiye'deki eğitim ile ilgili temel sorunlardan birinin eğitime erişim olmadığını ifade eden Kondakçı ve Beycioğlu’na göre eğitimde sosyal adaletle ilişkin temel mesele eğitimin kalitesiyle ilgilidir (2019).

Eğitimin temel işlevlerinden olan toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmesinin yolu hem toplumun farklı kesimlerinin eğitim hizmetine eşit ölçüde erişiminden hem de bu farklı kesimler arasında eşitliği ve dengeyi sağlayıcı bir rol oynamasından geçmektedir (Yalçın, Yılmaztürk & Yıldız, 2023). Kamusal eğitimin yalnızca

yaygınlığı değil niteliği de toplumlar da dengeleyici bir unsur olması için önem arz etmektedir. Merkezden yürütülen ve her kesim ya da her birey için belli standartlarda sunulan eğitimin desteklenmesi birtakım inanışlara dayanmaktadır. Eğitimde merkezileşmenin okullar arasındaki farklılıkları ve dezavantajları gidereceğine dair yaygın inanış, devlet okullarındaki öğrencilerin aynı kalitedeki eğitime erişeceğini varsaymaktadır. Bu durum öğrencilerin nitelikli eğitime erişimine engel olan sosyal, politik ve ekonomik eşitsizliklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019).

2.2. Dezavantajlı Bireylerin Eğitimi

Dezavantajlılık genellikle ırk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, cinsiyet, aile yapısı, cinsel yönelim, yaş ve engellilikle ilişkilendirilmektedir (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017). Young (2006) toplumdaki normalleştirme eğilimi nedeniyle dezavantajlı konumda olanların engelleri, cinsiyetleri, cinsel yönelimleri ve ırkları nedeniyle dışlanmaya maruz kaldıklarını belirtmiştir. Politika üretenler ve uygulayıcılar bireylerin, fiziksel veya zihinsel yetenekleri ve sahip olduğu sosyokültürel özellikler çoğunluktan farklı olduğu için statü olarak damgalanmamaları ve temel refah standardı için gerekli kaynaklara erişimde dezavantajlı duruma düşürülmemeleri gerektiği konusunda hemfikir görünmektedirler (Young, 2006). Eğitimciler, neredeyse herkesin eğitilebilir olduğuna, fiziksel veya zihinsel engellere sahip olmanın ve sosyoekonomik dezavantajın sözel, teknik ve sosyal beceriler geliştirme yeteneğini engellememesi gerektiğine inanmaktadırlar ve bunu destekleyecek veriler bulunmaktadır. Bununla birlikte, toplumun genelinin, engelli bireylere ekonomik ve mesleki fırsatlar, diğer bireylerle eşit düzeyde boş zaman faaliyetlerine erişim ve kamusal yaşamda görünürlük sağlama konusunda gereken düzeyi yakalamış olmadığı ileri sürülmektedir (Young, 2006).

Sosyal adaleti (adaletsizliği) tahakküm ve baskı kavramlarıyla ilişkilendiren Young (2006) adaletsizliğin çok katmanlı bir yapısı olduğunu vurgulayarak toplumda hangi bireylerin daha çok adaletsizliğe maruz kaldığını ve bu adaletsizliklerin nedenlerini toplumsal iş bölümü, normalleştirme ve karar verme gücü boyutlarıyla açıklamaktadır. Farklılığın başlı başına yapısal eşitsizlik ortaya çıkardığını ifade eden Young'a göre normalleştirme, belirli toplumsal kesimlere özgü fiziksel ve zihinsel kapasitelerin, kültürel tarzların veya yaşam biçimlerinin, herkesin niteliklerinin veya

davranışlarının değerlendirildiği bir standart olarak kabul edilmesiyle ilgilidir (2006). İnsanların çoğu için tipik ya da normal olan, neyin iyi olduğuna dair bir standarda dönüşür. Kendilerinden kaynaklanmayan nedenlerle bu standarda uymayanlar daha düşük ya da aşağı olarak konumlandırılır (Young, 2006).

Eşitlik dengesizliğine liberal-demokratik çözüm, dezavantajlı bireylere (baskın olarak belirlenmiş) ihtiyaçlarını karşılayacak temel maddi ve sosyal mallar sağlayarak onları telafi etmek veya normalleştirmektir. Bu anlamda eşitlik bir temel ölçüdür. Eğitim bağlamında bu, belirli 'temel' becerilerden yoksun olan öğrenciler için telafi sınıflarının sağlanmasının arkasındaki mantıktır; genellikle okuma, yazma ve matematik (nadiren spor, sosyal bilgiler, sanat vb.) gibi becerilerin yanı sıra davranış ve vatandaşlıkla ilgili beceriler bu temel beceriler arasında gösterilebilir. Bu perspektiften bakıldığında dezavantajlılar, toplumun eğitimsel, sosyal ve kültürel temeller olarak kabul ettiği şeylerden yoksun olduğu düşünülen kişilerdir (Gale, 2000).

Young, eğitim sistemlerinin başarılı olanların hedeflediği profesyonel hayatı taklit eden disiplinlere ve rutinlere kolayca uyum sağlayamayan öğrencileri yeterince affedici ve destekleyici olmadığını öne sürmektedir (2006). Kolayca uyum sağlayamayan öğrenciler, başka bir deyişle dezavantajlı öğrenciler; fiziksel veya zihinsel engelli çocuklar, yoksul çocuklar, ebeveynleri ev ödevlerini takip etmeyen ve yardımcı olamayan çocuklar, eğitim dilini yeterince bilmeyen çocuklar, öğretmenlerden, diğer çocuklardan ve komşulardan ırkçı veya etnik merkezli önyargılara maruz kalan çocuklar olarak tanımlanmıştır (Young, 2006).

Dezavantajlılık, eğitim bağlamında sadece bireylerle değil, okullarla ve okulların sahip olduğu maddi, sosyal ve çevresel kaynaklarla da ilişkilendirilmektedir. Merkeziyetçi eğitim sistemlerinin yetersiz kaldığı noktada okul çevresinin ve velilerin yardımlarıyla okulun imkânlarının artırılması öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini ve başarılarını artırabilmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminden bağımsız olarak bazı ülkelerde okullar arasındaki imkân ve nitelik farkı öğrenciler açısından birtakım dezavantajlar doğurabilmektedir (Kondakçı, vd., 2016). Dünya genelinde ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin artması ve okullar arasında büyük nitelik farklarının görülmeye başlaması dezavantajlı okul kavramının alan yazına girmesiyle sonuçlanmıştır (Kondakçı, vd., 2016). Okulların öğrencilere sağladığı akademik ve sosyal fayda onların bütünsel gelişimi ve aldığı eğitimin niteliği için büyük önem arz

etmektedir. Araştırmalar, dezavantajlı olmasına rağmen başarı gösteren öğrencilerin başarısında okul faktörünün etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Tosun, Ay & Koçak, 2020). Bu nedenle dezavantajlı okulların güçlendirilmesinin, eğitimde sosyal adaleti sağlamak için önemli olduğu düşünülmektedir (Tosun, Ay & Koçak, 2020).

Okullar farklılıkların bir arada olduğu sosyal ve açık sistemler olarak dezavantajlı konuma düşmeye elverişli kurumlardır. Sosyal adaletin nihai amacının insanların hayatında bir fark yaratmak (Azorin & Murillo, 2023) ve dezavantajlıları güçlendirmek olduğu düşüncesinden hareketle eğitimde sosyal adaletin de dezavantajlı okulları güçlendirerek başlaması gerektiği söylenebilir (Tosun, Ay & Koçak, 2020). Bu nedenle eğitimin sağladığı olanakları tüm öğrencilere adil bir şekilde sunmanın okulların ve eğitim sistemlerinin temel görevlerinden biri olduğu söylenebilir.

Okulların dezavantajlı konumlarının etkilerinin azaltılması sosyal adalet kapsamında gerçekleştirilmesi gereken durumlardan biridir. Dikkate alınması gereken diğer bir husus ise okul içi yaşanan ayrımcılık davranışlarının önlenmesine yönelik eğitimlerdir. Çünkü okullar ön yargı ve ayrımcılığın azaltılmasında etkili bir kurum olabileceği gibi bu kavramların üretildiği ve yaygınlaştığı yerler de olabilmektedir (Güleryüz & Kılcan, 2021). Güleryüz ve Kılcan'ın (2021) yaptığı bir araştırmada ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılığa maruz kalan ortaokul öğrencilerinin öz saygı ve öz güveninin zedelendiği, akademik motivasyonunun azaldığı, iç gruba sempati-dış gruba antipati geliştirdiği ve eşitlik ve adalet arayışı içinde oldukları tespit edilmiştir. Yoksul öğrenciler, başarısız öğrenciler ve kız öğrencilerle yapılan bu araştırmada aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değersiz hissettikleri, yalnızlık duygusu yaşadıkları ve geleceğe yönelik kaygılı oldukları ortaya koyulmuştur (Güleryüz & Kılcan, 2021). Araştırma, okul düzeyinde dezavantajlı olmanın etkilerini ortaya koyarak eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine sosyal adaleti sağlama noktasında düşen sorumlulukların önemini vurgulamaktadır.

Toplumda adaletsiz yaşam ve dolayısıyla adaletsiz eğitim koşullarına sahip olan gruplar şüphesiz dezavantajlı gruplardır. Taysum ve Arar (2019), farklı dezavantajlı grupların farklı düzeylerde zorluklarla karşılaştığını ve bu zorlukların okullardaki liderlerin farklı tepkiler vermesini gerektirdiğini savunmuştur. Bu nedenle eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın yollarını bulmak, eşitlikçi eğitim hükümleri için

yöntemler geliştirmek ve toplumda ekonomik ve sosyal statü elde etmek için politikalar geliştirmek, akademik kaygıların başında gelmektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2019).

2.3. Sosyal Adalet

Sosyal adalet tartışmalarının tarihi oldukça eskidir ve klasik dönemlere kadar uzanmaktadır (Gale, 2000). Adil bir toplum arayışını eski dini ve felsefi geleneklerde görmek mümkündür (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017). Yahudilik, İşlam ve Hıristiyanlık gibi dinlerin her dönemde insanların ezilenlerle ilgilenmesi için kutsal bir çağrıyı benimsemesi bunun en önemli göstergelerindendir (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2017). Sosyal adalet kavramını anlamak için adalet kavramının anlaşılması önem arz etmektedir. Adalet kelimesi Türk Dili Kurumu tarafından “Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme”, “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması”, “Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları”, “Herkes kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme” olarak tanımlanmıştır (TDK Sözlük, 2023). Adalet; hakkaniyet, eşitlik ve bir toplumdaki bireylere tarafsız davranılmasını kapsayan çok yönlü bir kavramdır. İnsanların hak ettiklerini almalarını ve bu normlara uygun olarak adil muamele görmelerini sağlamak için kuralların, yasaların ve etik ilkelerin oluşturulmasını ve uygulanmasını içerir. Adalet kavramı tarih boyunca filozoflar, hukukçular ve sosyal düşünürler tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çatışmaları çözmek, yanlışları ele almak ve kaynakları ve fırsatları dengeli bir şekilde dağıtmak için bir çerçeve sağladığından, işleyen bir toplum için önemli bir temeldir.

Öte yandan sosyal adalet, adalet kavramını bireysel hakların ve hakkaniyetin ötesine taşıyarak toplumdaki eşitsizlikleri ve yapısal engelleri ele alır. Sosyal adalet, bir toplumun ödöl ve yükümlölükleri paylaştırırken ve dağıtırken gösterdiği genel adaleti ifade eder (Zajda vd., 2006). Bireyin geçmişine, kimliğine veya sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın kaynaklara, fırsatlara ve ayrıcalıklara eşit erişimi teşvik etmeye odaklanır. Sosyal adalet; yoksulluk, ayrımcılık, eşitsizlik ve dışlanma gibi sorunları ele alarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum yaratmayı amaçlar. Sosyal adalet, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçütlerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate

alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu” olarak tanımlanmıştır (TDK Sözlük, 2023).

Sosyal adalet kavramının insanlığın başlangıcından beri var olduğu düşünülse de sosyal adalet bireylerin ihtiyaçlarını, refah düzeyini, eğitim seviyesini, ekonomik ve toplumsal durumunu da kapsayan bir anlayış olduğu için temelde var oluşu Fransız İhtilali’nin ortaya çıkardığı ‘özgürlük’, ‘eşitlik’ ve ‘kardeşlik’ kavramlarının güçlenmesiyle önem kazanmıştır (Bozkurt, 2018). Sosyal ve ekonomik haklardan söz edilmeye başlanmasıyla dünyada sosyal devlet anlayışı ortaya çıkmış, adalet ve sosyal adalet yasal metinlerde de yer bulmaya başlamıştır. Sosyal adalete dayanan sosyal devlet anlayışı ilk defa 1848 Fransız Anayasasında yer almıştır (Bozkurt, 2018). Daha sonra 1919 Alman Weimer Anayasası, 1947 İtalyan Anayasası, 1949 Alman Anayasası ve 1958 Fransız Anayasası ile sosyal devlet anlayışı dünyada güçlenmeye başlamıştır (Akad & Dinçkol, 2002; akt. Bozkurt, 2018). Ülkemiz de sosyal devlet anlayışını benimseyen ülkelerden biri olmuş ve devletin sosyal devlet olduğu anayasal metinlerde belirtilmiştir. “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; madde 2).

‘Sosyal adalet’ kavramı ilk kez 1840 yılında Sicilyalı bir rahip olan Luigi Taparelli d’Azeglio tarafından kullanılmış ve Antonio Rosmini-Serbatı (1848) tarafından *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale* adlı eserde ortaya atılmıştır (Zajda vd., 2006). Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840’ta kullanılmakla birlikte 19. Yüzyılın sonlarına doğru reformistler tarafından daha yoğun bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Çam Tosun, 2021). Bu durum, ekonomi temelli sınıf farklarının ve toplumsal tabakalaşmanın oluşmasıyla ve eşitlik, hak ve adalet arayışının güçlenmesiyle ilişkilendirilebilir. Dünyada yaşanan ekonomik, toplumsal ve siyasi gelişmelerin insanların yaşam biçimini değiştirmesi pek çok eşitsizliği ve bu eşitsizliklerle başa çıkma yöntemini beraberinde getirerek sosyal adalet düşüncesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Turhan, 2007). Toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi ya da ortadan kaldırılmasına yönelik hareketler 20. yüzyılla birlikte hız kazanmış ve bu durum sosyal adalet söyleminin güçlenmesine neden olmuştur (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Sosyal adalet kavramının gelişiminde önemli bir figür siyaset filozofu John Rawls'tur. Rawls (1999) 'A Theory of Justice' (Bir Adalet Teorisi) adlı eserinde 'cehalet peçesi' fikrini ortaya atarak, toplumun adil ilkelerinin kendi sosyal konumlarının ve kişisel özelliklerinin farkında olmayan bireyler tarafından formüle edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Rawls, bireyler cehalet peçesine sahip olsalardı ya da başlangıç itibarıyla eşit konumda olup sonradan ne edineceklerine dair hiçbir bilgileri olmasaydı nasıl tepkiler vereceği üzerine incelemeler yapmıştır. Örneğin, hangi dilimi alacaklarına dair fikri olmayan insanlar pastayı dilimlerken eşit ağırlıkla ve kişi sayısına göre parçalara ayırmaktadırlar ve bunun nedeni, bireylerin paylarını maksimize etmesinin tek yolu olmasıdır (Gale, 2000). Rawls sosyal adaletin iki ana ilkedен oluştuğunu savunmuştur: Özgürlük ya da bireysel özgürlük (başkalarının özgürlükleriyle uyumlu olduğu ölçüde) ve maddi ve sosyal malların eşit dağıtımı (eşit olmayan bir dağıtımın başlangıç pozisyonları elverişsiz olanların refahına katkıda bulunacağı durumlar hariç). Bu son ilkeye yapılan vurgu, yaklaşıma dağıtımcı adalet adını kazandırmıştır. Rawls'un bu düşünce deneyi, toplumsal yapıların ve politikaların oluşturulmasında önyargıları ortadan kaldırmayı ve adaleti sağlamayı amaçlamaktadır.

Rawls'un ilkeleri ve özellikle de uyarıları, sosyal teorisyenleri, herhangi bir eşitsiz dağılımı belirlemek ve gerekçelendirmek için bir temel olarak, bireylerin ihtiyaç duyduğu özgürlükler ve (asgari) maddi ve sosyal mallar üzerinde düşünmeye yöneltmiştir. Bu gerekçelendirme 'sorununun' sosyal teorisyenler tarafından ele alınmasının iki yolu vardır: Walzer'ın (1983, akt. Gale, 2000) "basit eşitlik" olarak adlandırdığı tüm bireylerin aynı temel ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul eden liberal-demokratik bir adalet biçimi ve "karmaşık eşitlik" olarak adlandırdığı insanların aynı ihtiyaçlara ya da bu ihtiyaçları karşılamak için aynı kaynaklara sahip olmadığını kabul eden sosyal-demokratik bir adalet biçimi. Bu ayrım sosyal adaletin 'aynılık' düşüncesinden uzaklaşarak eşitlik (equality) yerine hakkaniyet (equity) teriminin benimsenmesine yol açmıştır ve sosyal adaletin pozitif ayrımcılık boyutuna işaret etmektedir (Gale, 2000). Walzer'ın diğer bir eleştirisi ise sosyal teorisyenlerin dağıtımcı adaleti eleştirirken genellikle baskın bir malın daha geniş bir şekilde dağıtılması gerektiğine yani tekelin adaletsiz olduğuna yönelik eleştirilerde sınırlı kaldığıdır. Ona göre yalnızca egemen malın dağılımını eleştirmek yerine egemenliğin yapısını eleştirmek daha uygundur (Young, 1990). Bir tür sosyal mala, örneğin paraya sahip olmak, kişiye diğer sosyal mallara otomatik erişim sağlamamalıdır. Eğer bazı

malların diğer mallara erişim üzerindeki hakimiyeti kırılsa, o zaman bazı grupların belirli bir mal üzerindeki tekeli adaletsiz olmayabilir (Walzer, 1983, akt. Young, 1990).

Rawls'un dağıtımcı adalet anlayışına yönelik eleştiri getiren Young (1990), dağıtım kalıplarının belirlenmesine yardımcı olan sosyal yapı ve kurumların göz ardı edildiğini ileri sürmektedir. Young, dağıtımcı paradigmanın temel sorunun sosyal adaletle ilgili düşüncelerini eşya, gelir, servet ve çeşitli kaynaklarla sınırlandırdığını dile getirerek, dağıtımın maddi varlıklarla sınırlandırılmasını eleştirmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak üzere teorisyenler; güç, fırsat ya da özsaygı gibi maddi olmayan unsurların dağıtımını tartışmakta, fakat bu durum da bu kavramları statikleştirerek sosyal ilişkilerin bir fonksiyonu olarak görülmemesine neden olmaktadır. Young'a (1990) göre sosyal adalet kavramı, potansiyel kolektif karara tabi oldukları ölçüde kurumsal kuralların ve ilişkilerin tüm yönlerini içerir ve dağıtım kavramından ziyade tahakküm ve baskı kavramları, sosyal adalet anlayışının başlangıç noktası olmalıdır.

Dağıtımcı adalet paradigması felsefi düşüncüyü öylesine esir almıştır ki, hâkim liberal çerçeveyi eleştirenler bile adaletin odağını sadece dağıtımcı terimlerle formüle etmeye devam etmiştir (Young, 1990). Örneğin David Miller (1999) liberal adalet anlayışlarının toplumsal ilişkileri yansıtmaya eğiliminde olduğunu iddia etmekte ve geleneksel teorilerin önerdiğinden daha eşitlikçi bir adalet anlayışını savunmaktadır. Yine de Miller (1999) adaletin konusunun niteliklerin ve ilişkilerin araştırılabilirliği durumlarda, fayda ve yüklerin kişiler arasında nasıl dağıtıldığı ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Buna ek olarak sosyalist veya Marksist adalet tartışmaları bile sosyal adaleti, genellikle dağıtımcı paradigma perspektifinden açıklamaktadır. Örneğin Nell ve O'Neill (1980) sosyalizmde adalet tartışmalarında, sosyalist adalet ile kapitalist liberal adalet arasındaki temel farkın dağıtım ilkelerinde olduğunu varsaymaktadır. Benzer şekilde, Nielsen (1979) dağıtım odaklı radikal eşitlikçi adaletin sosyalist ilkelerini detaylandırmaktadır.

Sosyal adalete ilişkin geleneksel tartışmalardan sonra günümüzde kavramın muğlaklığı ve tanımlanamazlığı üzerinde daha çok durulmaktadır. Bazı araştırmacılara göre sosyal adalet çeşitli anlamları olan şemsiye bir kavramdır (Furman, 2012). Aynı zamanda eşitlik, fırsat eşitliği, haklar ve farklılıkları çağrıştırmakta ve tüm bu toplumsal durum ve süreçleri de içine almaktadır (Akyürek, 2021). Kapsayıcı bir

kavram olmasının yanı sıra pek çok araştırmacıya göre de sosyal adalet soyut bir kavram olduğu için tanımlaması güçtür; tıpkı demokratik toplum gibi bir idealdir, hiçbir zaman tam olarak gerçekleşmeyecek ahlaki bir amaçtır (Furman & Shields, 2005). Dolayısıyla şeyleştirilecek, tanımlanacak, indirgenecek, gözlemlenecek ve çoğaltılacak bir şey ya da belirli bir yapı değildir. Daha ziyade, bir süreç ya da çeşitlilik içeren bir toplumda "etik yaşam" biçimi olarak anlaşılabilir (Furman & Shields, 2005). Sosyal adalet ideali pek çok ülkenin hukuk metinlerinde ve anayasada yer alarak somut bir hal almasına rağmen toplumsal hayata yansımadağı müddetçe uzak bir ideal ya da hayal olarak kalmaktadır.

Sosyal adalet kavramı, eşitlik, hakkaniyet, eşitsizlik, fırsat eşitliği, olumlu eylem ve son zamanlarda çeşitlilik gibi bazıları diğerlerinden daha güçlü olan bir dizi terimi kapsar (Blackmore, 2009). Hak temelli bir yaklaşım olması nedeniyle sosyal adalette hakkaniyet, eşitliğin önüne geçmektedir. Sosyal adalet, mutlak bir eşitlik vaat etmemekle birlikte herkesin eşit haklara sahip olması gerektiğini savunur (Polat, 2007). Sosyal adalet, insanların yaşam koşullarını eşitlemeye çalışarak ekonomik eşitliği, insanlar arasında ayırım yapılmamasını sağlayarak da toplumsal eşitliği gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Polat, 2007). Bu bağlamda sosyal adaletin temel iki işlevi olduğunu söylemek mümkündür: ekonomik ve toplumsal eşitlik. Sosyal adaleti “kurumsallaşmış tahakküm ve baskının ortadan kaldırılması” olarak tanımlayan Young (1990, s.10) ise sosyal adaletin bir toplumun üyelerin çıkarlarından daha fazlası olduğunun üzerinde durarak toplumsal düzene ve bu düzeni sağlamakla yükümlü olan kurumlara dikkat çekmektedir.

Sosyal adaletin çoklu anlamlar içerdiği ve çeşitli yönleri olduğu düşünülmektedir. Hem maddi mal ve kaynakların dağıtımı hem de bir dizi sosyal ortaklığın ve kültürel kimliğin değer kazanması ile ilgili görülmektedir (Gewirtz & Cribb, 2002). Bu bağlamda bireyle ilgili olan adalet kavramından ayrılmaktadır. Sosyal adalet toplumsallığı vurgulamakta (Bozkurt, 2018), toplumsal bir dönüşüme işaret etmekte ve nihai amacının insanların hayatlarında gerçek bir fark yaratmak olduğu vurgulanmaktadır (Azorin & Murillo, 2023). Çakır’a (2017) göre adalet; tekil, pasif ve soyut bir zeminde dururken sosyal adalet; çoğul, aktif ve toplumu dengeleyen bir mekanizma olması nedeniyle somut bir kavram olarak görülmektedir.

Sosyal adalete ilişkin araştırmalar ve tanımlar incelendiğinde sosyal adaleti dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik koşullar, etnik köken, sınıf ve diğer marjinalleştirici

koşullar ne olursa olsun herkes için eşit haklar, eşit fırsatlar, adalet ve saygı gibi kavramlar etrafında şekillenen inanç ve değer sistemi olarak tanımlamak mümkündür. Sosyal adalete ilişkin çözümlemeler ezilenlerin, dezavantajlı bireylerin ya da toplum içinde marjinalize olmuş kişilerin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik yönden desteklenmesi, bu dezavantajların giderilmesi ve bunu yaparken eşitlikçi bir yaklaşımdan ziyade hakkaniyetli bir yaklaşımın, yani pozitif ayrımcılığın benimsenmesi etrafında şekillenmiştir.

2.3.1. Sosyal Adalet İlkeleri

Sosyal adalet üzerine toplumdaki iyi (avantajlı) ve kötü (dezavantajlı) şeylerin bireyler arasında nasıl dağıtılması gerektiği ile ilgili tartışmalar yürüten Miller (1999, s.5) “Vasıflı işçilerin vasıfsız işçilerden daha yüksek ücret alması adil midir?” gibi sorular sorarak söz konusu grupların tek bir dağıtım evrenine ait olduğunun varsayılmasını eleştirmektedir. Toplumdaki bu iyi ya da avantajlı şeyler; refah düzeyi, para, eşyalar, mal, mülk, güvenlik, çeşitli ödüller, makam, eğitim ve kültürel faaliyetler ya da boş zaman etkinliklerine erişim için gerekli kaynaklar olarak sıralanabilir. Kötü ya da dezavantajlı şeyler ise; onur kırıcı işler, zor hayat şartları, güvencesiz bir yaşam ya da hayatını devam ettirmek için gerekli kaynaklara erişememe olarak görülmektedir. Miller (1999) toplumsal hayatta avantajlar ve dezavantajların çok çeşitli ve fazla olması nedeniyle bunların dağıtımı noktasında sosyal adaletin bileşenlerinin esas alınması gerektiğini savunmaktadır. Toplumsal hayatı düzenleyen kurumlar ve devlet bu dağıtımı yaparken ‘ihtiyaç’, ‘hak etme’ ve ‘eşitlik’ bileşenlerini göz önünde bulundurmak (Miller, 1999) ve bir nevi denge durumu yaratmak zorundadır (Çakır, 2017). Miller bu bileşenlere dayandırarak daha sonra (2005) sosyal adaleti ‘Eşit vatandaşlık’, ‘Adil dağıtım’, ‘Sosyal minimum’ ve ‘Fırsat eşitliği’ ilkeleriyle açıklamıştır.

Eşit Vatandaşlık İlkesi: Tüm vatandaşların yasal olarak eşit sivil, siyasi ve sosyal haklara (Miller, 2005), sorumluluklara ve fırsatlara sahip olması gerektiğini ifade eden bu ilke sosyal adaletin eşitlik bileşeni ile ilgilidir. Eşit vatandaşlık ilkesi, bir ülkenin vatandaşları arasında cinsiyet, ırk, din, etnik köken, ekonomik durum veya diğer farklılıklar nedeniyle ayrımcılık yapılamayacağı anlamına gelmektedir. Demokratik toplumların temel taşlarından olan eşit vatandaşlık ilkesine göre, hükümetler ve yasal metinler tüm vatandaşlara eşit davranmalı ve herkesin temel

haklara erişimi sağlanmalıdır. Bu haklar; eğitim hakkı, barınma hakkı, eşit iş fırsatları, ifade özgürlüğü, oy kullanma gibi haklardır. Bu ilke, ayrımcılığın ve toplumsal hayattaki eşitsizliklerin engellenmesini amaçlar ve ulusal ve uluslararası yasal metinlerde güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948) 2. maddesinin “Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi ya da başka herhangi bir düşünce, ulusal ya da toplumsal köken, servet, doğuş veya başka herhangi bakımdan ayrım gözetilmeksizin bu Bildiride ilan olunan tüm haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilir.” ifadesi eşit vatandaşlık ilkesi ile uyumludur.

Adil Dağıtım İlkesi: Kaynakların veya değerlerin toplum içinde nasıl dağıtılması gerektiği konusunda adil bir yöntemi tanımlamaktadır. Bu ilkeye göre kaynaklar ve faydalar bireyler ya da gruplar arasında adil ve makul bir biçimde dağıtılmalıdır. Ekonomik eşitlikle açıklanabilen adil dağıtım ilkesini Miller (2005) aynı zamanda şans, hak etme ve seçimle ilişkilendirmektedir. Adil dağıtım ilkesi ile ilgili farklı toplumlar ve düşünce akımları farklı yorumlar getirmişlerdir. Kimileri tam bir eşit dağılımdan söz ederken kimi yaklaşımlar bireylerin çabalarına, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına dayalı bir dağılımı adil dağıtım ilkesinin gereği olarak açıklamaktadır. Miller’a (2005) göre eşit vatandaşlık ve sosyal minimum ilkesinin dışında kalan kaynaklar bireylere şans, hak etme ve seçimle ilişkili olarak eşitsiz bir şekilde dağıtılabilir ve bu adil olabilir. Bu ilkeye göre bireyin şans eseri milli piyango vb. oyunlardan para kazanması toplumda adil dağıtım ilkesi açısından adaletsizlik doğururken, kendi çaba ve gayretiyle sağladığı kazanç herhangi bir adaletsizlik doğurmamaktadır. Benzer bir şekilde bireyler, kendi seçimleri doğrultusunda karşılaştıkları güçlükleri yaşamak durumundadırlar. Üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeyen bir çalışanın işini kaybetmesi bu duruma örnek gösterilebilir.

Sosyal Minimum İlkesi: Bir toplumda yaşayan her bireyin en temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir yaşam standardını güvence altına almayı hedefleyen bir ilkedir (Miller, 2005). Sosyal devlet veya toplum, bireylere insanca yaşayabilmeleri için gerekli olan asgari düzeyde gelir, barınma, sağlık hizmetleri, eğitim gibi temel ihtiyaçlarına erişimini sağlamalıdır. Sosyal minimum ilkesi; toplumsal eşitsizlikleri azaltmayı, yoksulluğu önlemeyi ve dezavantajlı kesimleri desteklemeyi amaçladığı için toplumsal refahın ve sosyal adaletin temelini oluşturan ilkedir. Bireylerin yaşam standartlarının düşmesini önlemek ve temel gereksinimlerini

karşlamak için devletin müdahalede bulunması gerektiği felsefesine dayanır. Miller'in düşüncesine göre devlet ya da toplum bireyler için kaynakların kullanmasını tasarlarken onların sosyoekonomik durumunu değil neye ihtiyacı olduğunu dikkate almalıdır. Sosyal minimum ilkesi yalnızca sosyoekonomik durumla değil, ihtiyaçlarla da ilişkilidir ve bu ihtiyaçlar kültürel ve sosyal olabileceği gibi çevresel de olabilir (Yıldırım, 2011). Bu ilkeye göre her birey, çevre ve gürültü kirliliğine maruz kalmadan, güvenli, temiz, önemli noktalara ulaşımı kolay olan ve sosyal etkinliklerin gerçekleştiği güvenli yerlere erişimi olan bir çevrede yaşama hakkına sahiptir (Yıldırım, 2011).

Fırsat Eşitliği İlkesi: Sosyal adaletin eşitlik bileşeni ile ilgili olan bu ilke bireylerin eğitim, istihdam, toplumsal katılım ve diğer alanlarda eşit ve adil fırsatlara sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Miller, 2005). Bu ilkeye göre, insanlar arasındaki doğuştan gelen ya da toplumsal nedenlerle ortaya çıkan farklılıklar, onların elde edecekleri fırsatları etkilememelidir. Fırsat eşitliği ilkesinin amacı, bireylerin yeteneklerine ve çabalarına dayalı olarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarma amacı taşır. Ekonomik, sosyal veya kültürel nedenler; bireylerin başarılarına ve fırsatlarına engel olmamalı ve dezavantaja dönüşmemelidir. Eğitim fırsatları, istihdam olanakları, sağlık hizmetleri gibi alanlara her bireyin adil ve eşit erişimini savunarak toplumsal eşitsizlikleri azaltmayı ve dezavantajlı grupları güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal adalet ve sosyal devlet anlayışının merkezinde olan bu ilke ülkemizde Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan 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." olarak yer almaktadır.

2.3.2. Sosyal Adaletin Boyutları

Dağıtıcı Adalet: Toplumun sahip olduğu maddi varlıkları, toplumun üyelerine adil bir şekilde paylaşmasıdır (Özdemir & Kütküt, 2015). Toplumda varlıkların hangi esaslar çerçevesinde dağıtıldığını ifade eder (Gewirtz, 1998) ve bireylerin emeğinin başkalarının yararı için sömürülmesini, ekonomik olarak marjinalleşmesini ve yeterli yaşam standartlarından mahrum kalmasını (Gewirtz & Cribb, 2002) ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Rawls'un geleneksel sosyal adalet tanımına dayanan

(Gewirtz, 1998) bu boyut, onun toplumdaki malların adil dağılımıyla ilgili kaygısını ifade etmektedir (Furman, 2012). Geçtiğimiz 150 yıl boyunca sosyal adalet kavramının tanımı, maddi ya da sembolik, kaynakların, malların, servetin ve hizmetlerin yeniden dağıtılması üzerine şekillenmiştir (Wang, 2016) ve genellikle adaletin kendisi olarak anlaşılmaktadır (Gewirtz, 1998). Dağıtıcı adalet; maddi varlıkların, malların ve paranın adil dağıtımını esas almakla birlikte, maddi olmayan fakat günümüz toplumlarında maddileşen eğitim, sağlık, barınma gibi birçok hizmetin dağıtımına da etki etmektedir.

Dağıtıcı adaletin eğitimle ilişkisinin üzerinde duran Bates (2006) eğitimde kaynakların dağılımındaki büyük eşitsizliklerin gözlemlenebilir ve belgelenebilir olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle dağıtıcı adaletin bir versiyonu, tüm öğrenciler ve okullar için mevcut kaynakların eşitlenmesini savunmaktadır. Daha güçlü, daha Rawls'çu bir versiyon ise, daha büyük dezavantajlardan (fiziksel, psikolojik, kültürel, coğrafi vb.) mustarip olanlara eşitten daha fazla kaynak tahsis edilmesi gerektiğini savunur (Bates, 2006). Eğitimde kaynak dağıtımındaki adaletsizliğin kaynak kıtlığından kaynaklanmadığını savunan Aydoğanoglu'ya göre (2010) kaynakların dağıtımından sorumlu olan baskın kişi ve grupların tercihleri ve yetkilerini kullanma şekilleri adaletsizliğe yol açmaktadır.

Gewirtz (1998), dağıtıcı adaletle ilişkin baskın kavramın iki ayrı kategoriye ayrıldığını ifade etmektedir. Bunlar fırsat eşitliği ve sonuç (çıktı) eşitliğidir. Gewirtz (1998) fırsat eşitliğini adaletin zayıf liberal bir tanımı olarak nitelendirirken, sonuç eşitliğini adaletin daha radikal güçlü liberal versiyonu olarak tanımlar. Eşit olmayan sonuçlar, herkesin başarılı olmak için eşit fırsata sahip olması halinde haklı görülebilir. Fırsat eşitliği; eşit resmi hakların, erişim eşitliğinin ve katılım eşitliğinin varlığına bağlı olarak görülmektedir. Sonuç eşitliği, fırsat eşitliğinden farklı olarak, örneğin pozitif ayrımcılık veya olumlu eylem programları yoluyla dezavantajı önlemek için doğrudan müdahale ile toplumdaki farklı gruplar için eşit başarı oranları sağlamayı amaçlamaktadır. Tüm bu liberal tanımlamaların yetersiz olduğunu düşünen araştırmacılar (Gewirtz, 1998; Young, 1990), sosyal adaletin yalnızca dağıtım ilkesiyle yerine getirilemeyeceğini, kültürel ve demokratik boyutun da ele alınarak daha bütünsel bir sosyal adalet anlayışının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Kültürel Adalet: Bir kültürün diğer kültürler üzerinde baskı kurmaması olarak tanımlanabilecek olan kültürel adalet; bireylerin kültürlerinin tanınması ve saygı

görmesi, ayrımcılık ve dışlanma gibi durumlar yaşamaması ve ait olduğu kültüre yönelik düşmanca tutumlarla karşılaşmaması (Gewirtz & Cribb, 2002) sağlanarak gerçekleştirilebilir. Kültürel adalet boyutunda kaygılar ekonomik olmaktan çok kültürel, çünkü kültürel adalet ezilen grupların kültürel pratiklerinin olumlu bir şekilde onaylanmasını gerektirir (Bates, 2006). Kültürel adalet hem kültürel tahakkümün hem de kültürel grupların ‘tanınmamasının’ önüne geçilmesi anlamına gelir (Furman, 2012). Her bir kültüre eşit davranılmasını öngören bu boyut, aynı zamanda kültürlerin tanınmasını ve toplum içinde var olmasını amaçlamaktadır. Kültürel adaletin gerçekleşmesi için saygı ve hoşgörünün sağlandığı bir ortama ihtiyaç vardır (Önder, 2022).

Kültürel adaletsizlik çağdaş toplumlarda belirgin bir şekilde yaygındır (Wang, 2016). Sömürü, marjinalleştirme ve yoksun bırakmayı kapsayan sosyoekonomik adaletsizliğin aksine, kültürel adaletsizlik kültürel tahakküm, tanınmama/yanlış tanınma ve saygısızlık biçiminde ortaya çıkmaktadır (Fraser, 1997). Kültürel adaletsizlik, tanınmama, ayrımcılık, ırkçılık gibi fenomenler günümüz toplumlarının en önemli sorunlarından biri olmasına rağmen sosyal adaletin kültürel boyutu dağıtıcı boyuta göre daha az bilinmekte ve tartışılmaktadır (Polat, 2007). Bu durumun nedeni sosyal adaletin çıkış noktasının dağıtımçı paradigma olması ve yine günümüz toplumlarında kapitalizm ve neoliberalizmin etkisiyle gitgide artan gelir dağılımındaki eşitsizlik olarak görülmektedir. Bununla birlikte sosyal adalet araştırmalarında adaletsizliğin çok katmanlı olduğu ve bir boyuttaki adaletsizliğin diğerlerinden ayrı düşünülmemesi gerektiği dikkate alınmalıdır.

Bir kültür diğer kültür üzerinde baskı kurduğunda, onu tanımadığında ya da saygısızlık ettiğinde kültürel adaletsizlik ortaya çıkar. Fraser’a göre ekonomik adaletsizlik ve kültürel adaletsizlik arasında teorik bir ayrım olsa da pratikte ikisi iç içe geçmiştir (1997). Ekonomik görünen kurumların indirgenemez kültürel boyutları olduğu gibi kültürel pratiklerin de kurucu bir politik-ekonomik boyutu vardır ve maddi olarak desteklenirler (Fraser, 1997). Dolayısıyla, ekonomik adaletsizlik ve kültürel adaletsizlik iki ayrı alanda yer almak bir yana, genellikle birbirlerini diyalektik olarak güçlendirecek şekilde iç içe geçmiştir. Bazılarına karşı adil olmayan bir şekilde önyargılı olan kültürel normlar devlet ve ekonomide kurumsallaşmıştır. Ekonomik dezavantaj kültürün oluşumuna, kamusal alanlara ve gündelik hayata eşit katılımı

engellemektedir. Fraser (1997) bu durumu genellikle kültürel ve ekonomik tabiiyetten oluşan bir kısır döngü olarak tanımlamaktadır.

İlişkisel Adalet: Toplumu yapılandıran ilişkilerin doğasına işaret etmektedir (Gewirtz, 1998). Bu boyuta odaklanmak hem mikro yüz yüze etkileşimler hem de devlet ve piyasa gibi kurumların aracılık ettiği makro sosyal ve ekonomik ilişkiler açısından güç meselelerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rawls'un anlayışına göre sosyal adalet; hakların, görevlerin ve sosyal işbirliğinden doğan sosyal ve ekonomik malların dağıtımı ile ilgili iken sosyal işbirliğinin kendisiyle ilgili gibi görünmemektedir. Ancak, ilişkisel sosyal adalet anlayışları sosyal işbirliğinin biçimine odaklanır (Gewirtz, 1998). Sosyal ve ekonomik malların, hakların ve sorumlulukların dağıtımının gerçekleştiği siyasi/ilişkisel sisteme atıfta bulunurlar.

Toplumdaki marjinal grupların kendileriyle ilgili kararları kendilerinin alması ilişkisel adalet ile ilişkilendirilmektedir (Özdemir & Kütküt, 2015). İlişkisel adalet hem başlı başına bir amaç hem de ekonomik ve kültürel adaletin amaçları için bir araç olarak görülebilir (Gewirtz & Cribb, 2002). Bireyler ve grupların ekonomik adaletsiz yaşamamaları ve kültürel olarak tanınmaları, ayrımcılık vb. durumlarla karşılaşmamaları için bir toplumda ilişkisel adaletin önce makro düzeyde, daha sonra mikro düzeyde gerçekleşmesi gerekmektedir. Dağıtıcı ve kültürel adaletin sağlanabilmesi için, daha önce ikincil konumda olan grupların dağıtım ve tanınma ilkelerinin nasıl tanımlanması ve uygulanması gerektiğine ilişkin kararlara tam olarak katılmaları gerekmektedir. İlişkisel adalet marjinal ya da ötekileştirilmiş grupların hayatlarını etkileyen kararlara tam katılımını ifade eder (Furman, 2012; Gewirtz & Cribb, 2002).

Sosyal adaletin boyutlarının her birinin ayrı bir kapsamı olmakla birlikte bu boyutlar birbiriyle iç içe geçmiştir ve birinin gerçekleşmemesi diğerlerini etkilemektedir. Bu yaklaşım, bölünmüş, eksik ve bağlantısız adalet teorilerini destekleme sorunlarının üstesinden gelmekte ve kültürel/sembolik tanınma eksikliği, sosyal malların yanlış dağıtımı ve dilsel/sosyal yanlış temsilden kaynaklanan tüm adaletsizlik biçimlerini kapsamaktadır (Wang, 2016). Sosyal adalet anlayışı da üç ayrı ancak birbiriyle ilişkili boyuta dayanacak şekilde düzenlenmelidir: dağıtıcı (kaynakların) adalet, kültürel adalet (farklı grupların değişen katkılarının tanınması) ve ilişkisel (temsili) adalet (Wang, 2016).

2.4. Eğitimde Sosyal Adalet

Politika yapıcılar, araştırmacılar ve liderler; toplumsal tabakalaşmanın ve sınıf ayrımının olduğu toplumlardaki eşitsizlik uçurumunu kapatacak olan anahtarın eğitim olduğu konusunda hem fikir görünmektedirler (Young, 2006). Dünya genelinde birçok devlet eğitimin bu fonksiyonunu da hesaba katarak kamusal eğitime yapılan yatırımları artırma eğilimi göstermiştir. Küreselleşen dünyadaki yer değiştirme eğilimi farklı kültürleri bir araya getirerek gençlerin eğitim sistemine yabancılaşmasına ve bu sistemlerden kaynak alan ayrılmış grupların doğmasına neden olsa da Avrupa’da ve bazı gelişmiş Asya ülkelerinde kamusal eğitimin niteliğini artırmaya yönelik uygulamalar ve eğitime ayrılan bütçe artmaktadır (Young, 2006). Bununla birlikte dünyanın birçok bölümünde bir çocuğun aldığı eğitimin miktarının ve kalitesinin büyük ölçüde ebeveynlerinin refah düzeyleriyle doğru orantılı olduğu iddia edilmektedir (Young, 2006).

Sosyal adalet ve eğitim arasındaki bağlantı, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının arka planında görüldüğü gibi toplum ve devlet arasındaki sorunlu ilişkiye işaret etmektedir (Zajda vd., 2006). Eğitim kurumları ve eğitim politikası, eşitlik ve farklılık konusundaki tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Young, 2006). Küreselleşme ile artmakta olan göç ve yer değiştirme eğiliminin yol açtığı toplumsal farklılıklar, dünyadaki nüfus artışı, farklı kültürlerin bir araya gelmesi ve demokratik sürece katılımları, sosyoekonomik ve kültürel farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisi, çok kültürlülük gibi son yıllarda tartışılmakta olan meseleler eğitimde sosyal adalete yönelik ilginin artmasıyla sonuçlanmıştır (Bogotch, 2002; Furman, 2012; Kondakçı & Beycioğlu, 2019; Marshall, 2004; Rapp, 2002; Theoharis, 2007; Tomul, 2009).

Hem dünyada hem Türkiye’de demokrasi, sosyal adalet, eşitlik gibi konular eğitimin merkezinde ve temel amaçları arasında yer alan konulardan olmuştur. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitim ve sosyal adalet ilişkisi, bildirgenin 18. ve 26. maddelerinde yer alır. İlgili maddelere göre:

“Herkes; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına sahiptir. Bu hak, din ya da inancını değiştirme özgürlüğünü ve din ya da inancını, tek başına ya da topluca ve açık ya da özel olarak öğrenme, uygulama ve açıkça belirtme özgürlüğüne sahip olmayı içerir” (Madde 18).

“Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan hakları, temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün ulus, ırk ve dinler arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir. Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede hak sahibidir” (Madde 26).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da sosyal adaletin eğitimin amaçlarından biri olduğunu vurgulayan maddeler yer almaktadır. Türk Milli Eğitiminin temel on dört ilkelerinden olan ‘genellik ve eşitlik’, ‘fırsat ve imkân eşitliği’, ‘eğitim hakkı’ ve ‘demokrasi eğitimi’ sosyal adalet anlayışının eğitim sisteminde yasal olarak yer aldığını göstermektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Aynı kanuna göre eğitim her vatandaş için zorunlu, parasız ve bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Sosyal devlet ve sosyal adalet anlayışının yasalarla güvence altına alındığının görülmesine rağmen eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında uygulamada farklılıklar olduğu görülebilmektedir (Bozkurt, 2018). Farklılıkları azaltmak, eşitsizlik ve adaletsizliği önlemek makro düzeyde sağlanamadığında mikro düzeydeki uygulamalara ihtiyaç duyulmakta ve eğitim paydaşlarına birtakım görevler düşmektedir.

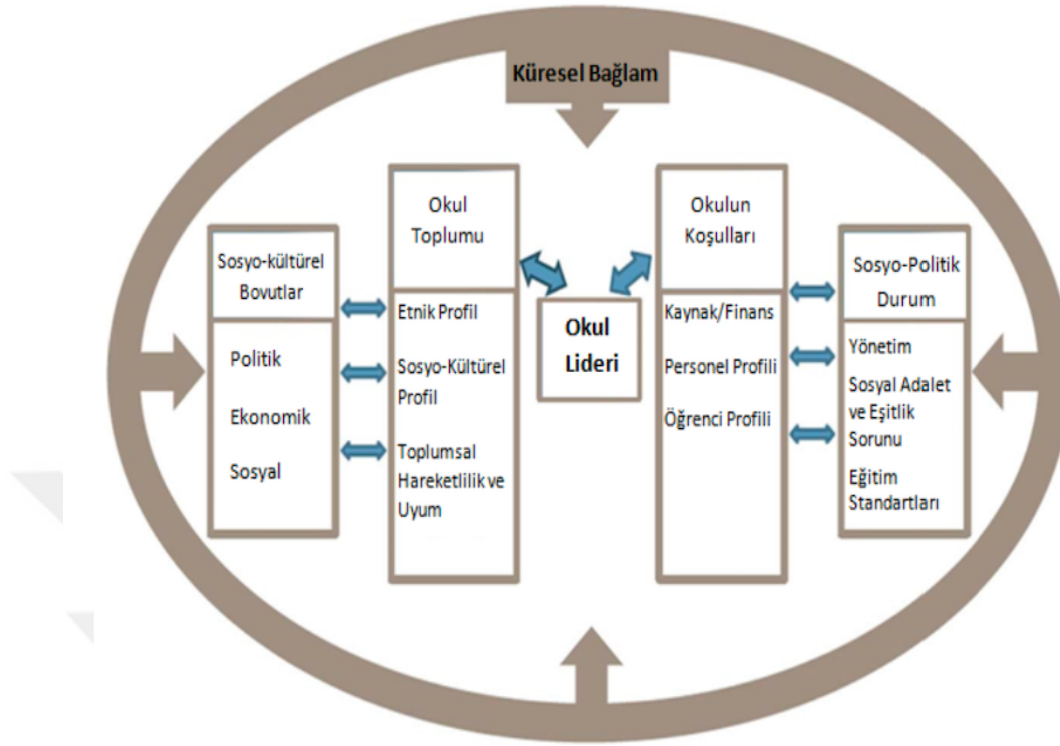
Oplatka’ya göre (2014) toplumsal hayatın düzenlenmesine katkı sağlamak gibi hayati bir göreve sahip olan eğitim sistemlerinde sosyal adaletin uygulama noktası okullardır. Bu nedenle eğitimcilerin, öğretmen ve yöneticilerin sosyal adaletle ilişkin farkındalıklarının ve hassasiyetlerinin yüksek olması elzemdir. Çünkü sosyal adalet bir eğitimcinin araştırma gündeminin dışında kalmaz, hatta sınırlarında bile yer alamaz; aksine, sosyal adalet cehaletle mücadele etmeye ve daha bilinçli küresel vatandaşlar olmaya kendini adanmış tüm eğitimciler için gerekli ve temel bir varsayımdır (Bogotch & Shields, 2014).

Eğitim gibi sosyal adalet de gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahaledir (Bogotch, 2002). Bogotch’un bu tanımı bir grubun başka bir grup üzerindeki oransız güç kullanımından kaynaklanan eşitsizliklerle mücadele etmeye vurgu yapmaktadır (Furman & Shields, 2005). Tüm dünyada artmakta olan neoliberalizmin etkisiyle birlikte nitelikli ve özgürleştirici olması gereken eğitim,

bireylerin sosyoekonomik düzeylerinin elverdiği ölçüde erişebildikleri bir kurum haline gelmiştir. Bu durumu en aza indirmek için çeşitli politikalar oluşturulsa da giderek artmakta olan gelir dağılımındaki eşitsizlikler eğitimde sosyal adaletin tam olarak gerçekleşmesi ve tüm adaletsizliklerin ortadan kalkmasını bir ütopya gibi göstermektedir. Fakat Rapp'ın de ifade ettiği gibi ekonomik, siyasi ve profesyonel elitler eğitimcilerin çalışmalarının üzerindeki kontrollerini artırmaya çalıştıkça, sosyal adalete kendini adanmış eğitimcilerin muhalefet alanlarını ve kamusal varlıklarını derinleştirmeleri oldukça önemlidir (2002).

Sosyal adalet sürekli mücadele gerektiren bir alandır ve uzmanların, okulların, akademik disiplinlerin ve devlet kurumlarının eğitim kuram ve uygulamalarından ayrı tutulamaz (Bogotch, 2002). Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için okullarda hem bireysel hem de kolektif eylem gerekir. Kişilerin -yönetici ve öğretmenlerin- bireysel çabaları ile tüm paydaşların dahil edildiği kolektif sürece geçişi ancak okul-çevre ilişkisi güçlendirilerek yapılabilir. Okul, sadece öğretmenlerin ve öğrencilerin değil, bulunduğu mahalle, semt ya da çevrenin değişimi ve gelişimi için var olan bir kurumdur; dolayısıyla bu çevrenin bağlamından ayrı düşünülemez. Okullarda sosyal adalet uygulamalarını gerçekleştirmek için sosyokültürel bağlamı, sahip olduğu koşullar, sosyopolitik durum ve içinde bulunduğu topluma ilişkin boyutlar ve koşullar dikkate alınmalıdır (Şekil 1). Eğitim yöneticileri sosyal adaleti sağlamaya çalışırken küresel bağlamı hesaba katarak okulların makro ve mikro bağlamlarına uygun bir şekilde uygulamalar yapmalıdır. Mikro bağlam, okul topluluğu ve okula özgü bağlamdan oluşur; makro bağlam ise sosyokültürel boyutlar ve okulun içinde bulunduğu ülkenin sosyopolitik söylemlerinden oluşur (Slater vd., 2012).

Şekil 1: Sosyal Adalet Bağlamında Okul



Kaynak: Slater, Potter, Torres ve Briceno'dan (2014) uyarlayan Bozkurt, 2018, s. 14

Eğitimde sosyal adalete ilişkin en temel tanımlardan biri “Farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların akademik başarıları üzerindeki etkisini tamamen gidermeyi veya azaltmayı hedeflemektedir.” (Tomul, 2009, s.129) olmasına rağmen bazı araştırmacılara göre sosyal adaletin sağlanması için tek hedef başarı açığını kapatmak olmamalıdır (Gören, 2019; Shields, 2014; Turhan, 2007). Ülkelerin eğitimde sosyal adalete erişim göstergesi olarak başarı testleri ve sınavları baz almasını eleştiren Gören (2019), eğitimin teknik boyutunun ön planda tutulurken insani boyutunun göz ardı edildiğine işaret etmektedir. Shields’a göre (2014) eğitimde sosyal adalet, akademik başarıdan ve sınavlardan çok daha fazlasıdır.

Bununla birlikte sosyal adaleti savunan eğitimcilerin özsaygı, kültürel farkındalık ve sosyal becerilerin akademik başarıdan daha önemli olduğuna dair yanlış bir algıya sahip olduğuna dikkat çeken Furman ve Shields (2005) kamu eğitiminin entelektüel teşviki sağlamakla yükümlü olduğunu vurgulamaktadır. Okullaşmanın temel amacının öğrenme olduğu fikrini savunurken bu öğrenmenin sıklıkla duygusal, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimden ayrı tutulmasını eleştirmektedir. Bu kapsamda

entelektüel gelişim ve akademik başarıyı sınav sonuçlarına bağlayan sistem, eğitimde sosyal adalet bakış açısına göre sorunlu görünmektedir.

Türkiye’de eğitim ve sosyal adalet ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar artmakla birlikte (Çakır, 2017; Tomul, 2009; Turhan, 2007), Kondakçı ve Beycioğlu’nun Türk Eğitim Sisteminde sosyal adalet ve bu konuyla ilgili sorunları merkeze aldığı çalışmasında merkeziyetçi eğitim sisteminin varlığı ve bunun öne sürdüğü varsayımların sosyal adaletsizliği doğurduğu görüşü öne sürülmektedir. Bu varsayımların başında, merkezi otoritenin okullar arasındaki farkı nötralize edeceği ve buna bağlı olarak sistemdeki herhangi bir öğrencinin aynı kalitede eğitime erişebileceği varsayımı bulunmaktadır. Diğer bir yanlış varsayım ise ülkenin herhangi bir yerinde okula devam eden öğrencilerin aynı kapasiteye sahip olduğu ve okul geliştirme modellerinin her okulda aynı sonuç alacağına dair varsayımdır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Bu varsayımlar öğrencilerin kaliteli eğitim hükümlerine erişimini ortadan kaldıran sosyal, politik ve ekonomik eşitsizlikleri büyük ölçüde göz ardı etmeye yol açmaktadır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Bu merkeziyetçi bakış açısının ve varsayımların göz ardı ettiği gerçek şudur ki dezavantajlı birey ya da gruplara dezavantajı olmayanlarla aynı fırsatları sunmak, onların içinde bulunduğu dezavantajlılığı ve adaletsizliği daha da derinleştirmektedir. Burada fırsat eşitliği sağlamaya yönelik mevcut uygulamaların da hakkaniyetli ve adaletli olup olmadığı tartışması başlamaktadır.

Türkiye’de sosyal adaletle ilgili araştırmaların makro ve mikro-sosyolojik bakış açısıyla yapıldığını vurgulayan Kondakçı ve Beycioğlu (2019), makro-sosyolojik bakış açısıyla yapılan araştırmalar öğrencilerin okullaşması üzerine yoğunlaşırken mikro-sosyolojik bakış açısıyla yapılan araştırmalar okul müdürlerinin eşitsizliklerin öğrencilerin eğitim kazanımları üzerindeki etkisini azaltmadaki rolüne odaklanmaktadır. Türkiye’de eğitimde sosyal adaletle ilgili araştırmalara genel bir perspektiften bakıldığında ise alanda dört temel boşluğun altının çizildiği görülmektedir: araştırma boşluğu, politika boşluğu, liderlik boşluğu ve kurumsal boşluk. Araştırma boşluğu, ülkemizde sosyal adalet üzerine yapılan akademik çalışmaların büyük ölçüde Batılı kavram ve terminolojiye dayandığını göstermektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Politika boşluğu, Türkiye’nin eğitim politikasında ülkedeki her kurumu ilgilendiren geniş bir sosyal adalet politikasından yoksun olduğunu göstermektedir. Liderlik boşluğu, okul müdürleri ve öğretmenlerin sosyal

adalet liderliği için resmi bir rol tanımına sahip olmadıklarını göstermektedir. Daha ziyade, okul liderlerinin sosyal adalet davranışları, müdürlerin kişisel, özgeci veya ahlaki çabalarıyla motive olmaktadır. Son olarak, kurumsal boşluk, merkezi eğitim sisteminin gizli varsayımlarının eğitimde gerçek sosyal adalet uygulamalarının önünde engel oluşturduğunu öne sürmektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2019).

Sosyal adalet ve eğitim arasındaki bağlantı, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının arka planında görüldüğü üzere, toplum ve devlet arasındaki sorunlu ilişkiye işaret etmektedir (Zajda vd., 2006). Eğitim yönetimi araştırma ve uygulamalarında değerlerin yer almasının uzun bir geçmişı olmasına rağmen, sosyal dönüşüm ve sosyal adalet konularıyla ilişkilendirilmesi ancak son yıllarda mümkün olmuştur. Eğitim yönetiminin sosyal ve eğitsel düzenlemelerde adalet ve hakkaniyet sorununu ele almakta başarısız olduğunu varsayan Bates (2006), liderlik ile sosyal adalet kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal adaletin, eğitim arayışının merkezinde yer aldığı ve bu nedenle eğitim yönetimi uygulamalarının da merkezinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda eğitim yöneticiliğinin sosyal adalet ile ilişkilendirilmesinin sonucunda sosyal adalet liderliği kavramı ortaya çıkmıştır.

2.5. Liderlik ve Eğitim Yönetiminde Sosyal Adalet

Dünya genelinde artan göç, gelir adaletsizliği, derinleşen yoksulluk ve ırkçılığın yükselişı gibi sorunlar hem kamusal ve toplumsal hayatta hem de akademik anlamda tartışılan konuların yön değiştirmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanının da diğer disiplinler gibi sınırları genişlemiş, çoklu paradigmalara ve muazzam çeşitlilikle konu alanlarına sahip olmaya başlamıştır (Oplatka, 2014). Etkililik ve verimlilik odaklı klasik yönetim anlayışı ve insan ilişkilerinin önem kazandığı modern bilim anlayışının üzerine kurulmuş olan alanda örgüt yönetiminden eğitim liderliğine geçiş ve çeşitli liderlik türlerine, akımlarına, stillerine ve kuramlarına yönelik araştırmalar hız kazanmıştır.

Eğitim liderliğinde hala verimlilik ve etkililiğe yönelik teknik yaklaşımların hâkim olması bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. (Bogotch & Shields, 2014). Günümüz dünyasında okul liderlerinin mesleki sorumlulukları sadece hesap verebilirlik politikasının gerekliliklerini yerine getirmek için öğrencilerin başarılarını artırma ile sınırlandırılmamalıdır. Eğitim liderlerinin giderek artan kültürel çeşitliliğe

sahip okullarda sosyal ve ekonomik adaleti teşvik etmek için değişim aktörleri olarak hizmet etmek gibi önemli görevleri vardır (Wang, 2016).

Schein'a göre (2010) örgütlerin ötesinde, çok kültürlü görev güçleri, çok kültürlü ortak girişimler ve çok kültürlü ağlar gibi birçok yeni çalışma birimi türü gelişmektedir. Bu yeni tür örgütler, çok kültürlü olacakları için farklı türde bir kültür yönetimi gerektirecektir. Bu farklı türde bir yönetimin gerekliliğine yönelik ilk tartışmaların eğitimin yönetimi alanına girmesi 1980lerde eşitlik, hakkaniyet, ayrımcılık, fırsat eşitliği ve toplumsal cinsiyet konularının araştırmalarda yer almasıyla başlamıştır (Oplatka, 2014). Özellikle toplumsal cinsiyet temelli tartışmalar ve okul yöneticiliği mesleğinde kadınların temsil edilmesiyle ilgili araştırmalar (Stockard & Kempner, 1981) yaklaşmakta olan değişimin ilk göstergeleri olarak kaydedilmiştir.

Eğitimin batılı ülkelerde en çok dikkat çektiği dönemler olan 1990'larda bir yandan sağ hükümetler eğitimi özelleştirme, hesap verebilirlik ve piyasalaştırma gibi politikalar benimserken diğer yandan eğitim yönetimi araştırmacıları eğitimde ahlak, sosyal adalet, eşitlik, ırkçılık konularını araştırmaya başlamışlardır (Oplatka, 2014). Bu araştırmalar arasında bu konuları okul yönetici yetiştirme programları ile ilişkilendiren az sayıda araştırma bulunmasına rağmen Perry (1997) eğitim liderliğinin eğitimin kapsayıcılık ve eşitlik konularını ele alacak şekilde geliştirilmesine yönelik stratejiler sunmuş, Maxcy (1998) ise okul liderliğinin neredeyse her zaman çokkültürlü ortamlarda ve karmaşık sosyal dinamiklere sahip olduğunu iddia ederek ırk ve kültür konularının önemi üzerinde durmuştur.

Eğitim liderliğinin özgünlük, gönüllülük, maneviyat ve duyarlılıkla ilişkilendirilmesi ve geleneksel liderlik modellerinin sosyal adaleti gerçekleştiren okul sistemleri yaratmada başarısız olduğunun tartışılması daha sonra sosyal adalet liderliğinin öncülerinden olacak olan Catherine Marshall'ın Patterson, Rogers ve Steele (1996) ile birlikte yaptığı araştırma ile güçlenmiştir. İlgili ve özenli olmanın ahlaki liderlikle ilişkisini inceleyerek geleneksel eğitim yönetimi perspektifine bir alternatif sunmuşlardır. Bütün bu araştırmalar; sosyal adalet, ırk ve çeşitlilik konularının literatüre girmesi ve araştırmacıların çeşitlilik ve kapsayıcı okullar üzerine eğilmesi ile sonuçlanmıştır. Yine aynı dönemlerde University Council for Educational Administration (Üniversite Eğitim Yönetimi Konseyi) bir rapor yayınlamış ve bu raporda okulların yerel, ulusal ve kamusal kuruluşlar olduğu; öğrencilerin haklarından

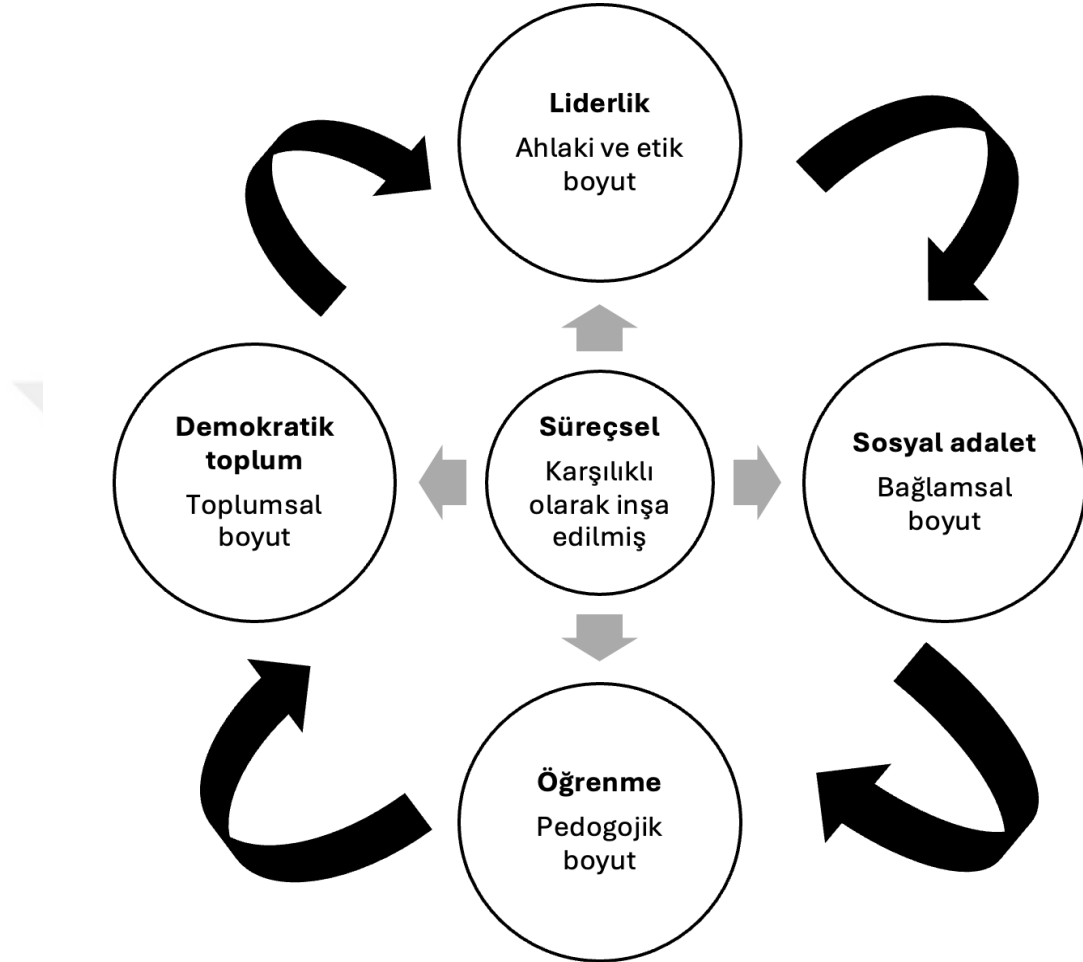
mahrum bırakılmalarını önlemeye yönelik çabaların olması gerektiği; meşru olmayan dışlama biçimlerinin okullar üzerinde sosyal ve kültürel etkilere temel oluşturduğu ve gerçek bir demokrasinin yaratılması gerektiği ortaya konarak sosyal meselelerin eğitim yönetimi alanına girişini meşrulaştırmıştır (Oplatka, 2014).

2000'li yılların başı itibariyle sosyal adalet, kültürel çeşitlilik, ırk, liderliğin ahlaki yönü gibi konularda gözle görülür bir artış olmuş ve Milley (2002), eğitim örgütlerinde sosyal adalet üzerine yapılan araştırmaları desteklemeyi amaçlayan felsefi bir analiz ortaya koymuştur. Sosyal adalet ve eğitim liderliği arasındaki etkileşimi ortaya koyarak alan üyelerinin konuya ilgisinde ciddi bir artış sağlayan bu çalışma, Greenfield'in etik anlayışından Habermas'ın ahlak felsefesine uzanan bir yolun izini sürmekte ve bunu Greenfield'i takip ederek eğitim kurumlarını 'ahlaki düzenler' olarak tasavvur etmenin etik sonuçlarını sorgulamak amacıyla yapmaktadır (Oplatka, 2014). Aynı yıl 'sosyal adalet için liderlik' üzerine özel bir sayı yayınlanarak alanla ilgili temeller atılmıştır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Goldfarb & Grinberg, 2002) ve bunun aynı zamanda sosyal adalet liderliği üzerine çıkarılan ilk sayı olduğu bilinmektedir (Oplatka, 2014).

2004 yılında ise Catherine Marshall, Educational Administration Quarterly'nin kültürel çeşitlilik, eşitlik ve demokrasi konuları üzerine eğilen ve eğitim yönetiminde sosyal adalete ilişkin zorluklara değinen özel bir sayısının editörlüğünü yapmıştır (Oplatka, 2004). Bir makalede, eğitim yönetimi alanındaki sosyal adalet söylemini analiz etmek için eleştirel pedagoji kullanılırken; Brown (2004), sosyal adalet ve eşitliğe adanmış okul liderleri hazırlamak veya sosyal adalet için liderlik eden mevcut liderlere yardımcı olmak için pratik modeller veya kılavuzlar sunmuştur.

Liderlerin sosyal adaleti ve demokratik toplumu desteklemek bazı temel meseleleri dikkate almasının altına çizen Furman ve Shields (2005) bunları; etik ve ahlaki boyutlar, toplumsal ve bağlamsal boyutlar, işlemsel boyut, dönüştürücü boyut ve pedagojik boyut olarak sıralamıştır. Bu modele göre liderlik uygulamaları, sosyal adaleti ve demokratik toplumu sağlamak için öğrenme ve öğretme süreçlerinden ayrı düşünülemez ve bütün bu boyutlar hesaba katılmalıdır.

Şekil 2: Demokratik Toplum ve Sosyal Adalet Bağlamında Öğrenmeye Liderlik Etmek



Kaynak: Furman ve Shields, 2005, s. 131

Eğitimsel liderlik ve sosyal adalet birbirinden ayrı düşünülmemelidir (Theoharis, 2007) çünkü okullar sosyal, politik ve ekonomik koşulların yeniden üretildiği yerlerdir (Zembylas, 2010). Sosyal adalet ve liderlik kavramlarının birbirlerinden ayrı düşünülmemeleri gerektiği inancının yaygınlaşması ile birlikte birçok liderlik kuramı da demokrasi, ihtiyaçlar, kapsayıcılık, farklılıklar gibi kavramlarla açıklanmaya başlamıştır. Northouse’a göre liderlik; beceri, net bir vizyon ve yapıcı bir kurumsal iklim oluşturma konusunda güçlü bir kararlılık gerektirmektedir ve liderler, çeşitlilik ve kapsayıcılığı ve bunların kurumsal çıktılarda oynadığı temel rolü anlamak zorundadır (2021). Dönüşümcü liderlik gibi popüler yaklaşımlar da

yeniden sosyal adalet bağlamında yeniden kavramsallaştırılmıştır. Wang'a göre (2018) önemli olan, müdürlerin demokrasi, kapsayıcılık, adalet ve eşitlik gibi toplumsal değerleri ele almak için kendi inanç ve değerlerini nasıl uygulamaya dönüştürdükleridir.

Liderlik, birçok araştırmacı tarafından, demokratik idealleri ve kapsayıcı kavramları somut uygulamalara dönüştürmenin ve farklı grupların ihtiyaçlarını karşılamak için adaletsizlikleri gidermenin bir yolu olarak görülmektedir (Bogotch & Shields, 2014; Furman & Shields, 2005; McKenzie vd., 2008; Ryan, 2006; Shields, 2004). Kapsayıcılık, farklı bireyleri bir gruba veya bir kurumun bünyesine dahil etme sürecidir. Farklı insanların kendilerini bütünün bir parçası olarak hissedecekleri bir ortam yaratmaktır (Northouse, 2021). Kapsayıcı ortamlar, nadiren sesi duyulan insanlara ses verilen ve farklı geçmişe sahip insanların kendilerini değerli ve saygın hissettikleri ortamlardır.

Çağdaş eğitim liderliği; yalnızca adalet, eşitlik, katılım ve güçlendirme değil aynı zamanda demokrasi, sosyal dönüşüm, kapsayıcılık, eleştirel yaklaşım ve etik/ahlaki bakımı da içeren daha geniş bir sosyal adalet kavramını benimser (Wang, 2018). Bu tür bir liderlik anlayışı, belli ilkelere sahip olan ve bu ilkelerin uygulanmasında ortak bir karar ve anlayış süreci yürüten etik liderlikten (Bush, 2018) ayrılmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adaletsizlikleri gidermeye yönelik uygulamalarının kapsamında karar alma süreçlerine demokratik katılım, adaletsiz sosyal düzenlemelerin dönüştürülmesi, çeşitliliğe yanıt olarak kapsayıcı uygulamalar ve liderlik uygulamalarında eleştirel farkındalık olarak sıralanabilir (Wang, 2018). Bu uygulamalar, Marshall ve Gerstl-Pepin'in (2005; akt. Wang, 2018) okullarda sosyal adalet savunuculuğu için önerdiği beş liderlik perspektifi (eleştirel çoğulcu, dönüştürücü, ahlaki/etik, feminist ve ruhani/kültürel) ile tutarlıdır. Bu beş liderlik modeli, sosyal adaleti, müdürlerin çalışmalarındaki kapsayıcılık, ilgilenme ve ilişki kurma kavramları çerçevesinde yeniden ele alır ve demokratik, dönüştürücü, ahlaki ve kapsayıcı liderlik yoluyla sosyal adaleti teşvik etmek için stratejiler sunar. Bu stratejiler literatür taramasında genel olarak üç başlık altında incelenmiştir: (a) sosyal adalet için demokratik kapsayıcılık, (b) dönüştürücü ve etik/ahlaki liderlik ve (c) sosyal adalet liderliği: teoriden pratiğe (Wang, 2018).

2.6. Sosyal Adalet Liderliği

Eğitim liderliğine y6nelik geleneksel bakış açısı ve eğitim y6netici yetiştirme programları, sosyal adaletle ilgili kaygıları marjinalleştiren bir k6lt6r6 yansıtmaktadır (Marshall, 2004). Bu kaygıların marjinalleştirilmesi sadece yoksul, g6men, kadın, eşcinsel veya ırk, yetenek, etnik k6ken, din, dil veya k6lt6r bakımından farklı oldukları için eşitsiz sosyal, eğitimsel ve mesleki sermayeye sahip olanları etkilemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim y6netimi alanındaki eşitsizlik ve adaletsizlik sorunlarıyla y6zleşecek m6ttefiklerin seslerini de sınırlar (Marshall, 2004). Eğer kamu eğitiminin amacı "kaynakların adil bir şekilde dağıtıldığı, 6yelerin fiziksel ve psikolojik olarak g6vende olduğu ve 6yelerin kendi kendilerini belirleyen ve birbirine bağımlı bir şekilde etkileşimde bulunduğu toplumdaki t6m grupların tam ve eşit katılımı" ise (Walker, 2006, s.115; akt. Mansfield, 2013), o zaman okul k6lt6rlerimizi ‘demokratik, katılımcı ve kapsayıcı’ olan ve diğerlerinin ‘eşitsizlik, adaletsizlik ve baskı sorunlarını’ fark etmelerine yardımcı olan liderler tarafından d6n6řt6rmek için b6y6k bir çabaya ihtiyaç vardır (Mansfield, 2013).

Sosyal adalet liderliği, bazı akademisyenler tarafından kavramsal olarak demokratik değerlerle ilişkilendirilmiştir (Oplatka, 2014). 1960'larda ve 1970'lerde, hen6z sosyal adalet liderliği kavramı literat6re girmemişken, eğitim y6netimi araştırmacıları demokratik liderliğin okullarda uygulanmasını araştırmış, katılımcı karar alma s6relerini analiz etmiş ve bu durum liderlikle ilgili araştırmalarda demokratik liderliğin en fazla ilgi çeken liderlik stili olmasıyla sonuçlanmıştır. Demokratik liderlik katılımcı karar alma s6relerini 6n plana alırken ve etik liderlik ahlaki değerler sistemine sahip olma 6đrencileri ahlaklı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Sosyal adalet liderliği ise bu kavramları kapsamakla birlikte toplumu d6n6řt6rmeyi ve aktivizmi teşvik etmeyi amaçlaması nedeniyle diğer liderlik kuramlardan ayrılmaktadır.

Sosyal adalet liderliği 6zerine alan yazında yapılan araştırmalar, sosyal adaletin kurulu d6zeni bozma ve bir fark yaratma amacı taşıdığını, bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin de okulu, okulu k6lt6r6n6 ve bireylerin hayatını d6n6řt6rme amacı taşıdığını ifade etmektedirler. Gewirtz (1998), marjinalleştirmeyi ve dışlayıcı s6releri teşvik eden d6zenlemeleri bozma ve yıkma fikirlerine odaklanan bir sosyal adalet anlayışını savunmaktadır. Sosyal adalet lideri de 6đrencilere hayatı ahlaki bir şekilde

yaşamayı ve meselenin dünyayı değiştirmekle nasıl ilgili olabileceğini öğretmeyi amaçlamaktadırlar. Fraser'e göre (2012) sosyal adalet liderliği, koşullar umutsuz görüldüğünde bile eğitim çevresini tüm öğrencilerin başarılı olduğu alanlara dönüştürmek için okul yönetimi uygulamalarında aktivizmi teşvik eden bir liderlik tarzıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değişim yaratmak için yola çıkarlar ve herkesin öğrenci gelişiminden sorumlu olduğu ortamlar yaratmaya çalışırken sonuç odaklı bir şekilde hareket ederler.

Literatürde sosyal adalet liderliğinin tek bir tanımı üzerinde uzlaşılmamış olsa da çoğu araştırmacı sosyal adalet liderliğinin, liderlerin güçlerini toplumsal eşitlik sağlamak için kullanmalarıyla ilgili olduğunu öne sürmektedir (Fraser, 2012). Bir okulun eğitim liderinin görevlerinden biri de çeşitli sosyal adalet programlarının uygulanmasına izin veren bir ortam yaratmaktır (Bogotch, 2002). Sosyal adaletin üzerinde uzlaşmış bir tanımı ve kapsamı olmamasına rağmen, eğitim liderliği araştırmacıları arasındaki ortak anlayış, sosyal adaletin marjinal grupların deneyimlerine ve eğitim fırsatları ve sonuçlarındaki eşitsizliklere odaklandığı yönündedir (Furman, 2012). Örneğin, Dantley ve Tillman (2006) sosyal adalet kavramının, çoğunlukla yetersiz hizmet alan, yetersiz temsil edilen ve yetersiz eğitim gören ve okullarda çeşitli baskı biçimleriyle karşılaşan gruplara odaklandığını belirtmektedir. Theoharis (2007) okullarda sosyal adaletin sağlanmasının marjinalleştirilenin ele alınması ve ortadan kaldırılması yoluyla gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre, sosyal adalet liderliği, bu baskıcı ve adaletsiz uygulamaları tespit edip ortadan kaldırmayı ve bunların yerine daha eşitlikçi, kültürel açıdan uygun olanları getirmeyi içerir. Dantley ve Tillman'ın (2006) belirttiği gibi, sosyal adalet liderliği toplumsal eşitsizlikleri yaratan ve yeniden üreten sorunları araştırır, sorunlara çözüm önerileri getirir ve bu çözüm önerilerini uygular.

Eğitim ve sosyal adalet ilişkisi incelendiğinde her kesim için fırsat eşitliği sağlanması ve bunun devlet eliyle sağlanmasının gerekliliği kamusal eğitimin esas hedefinin eğitimde sosyal adaleti sağlamak olduğu söylenebilir. Kamu eğitiminin sosyal adalet amaçlarını halihazırda var olan akademik ve sosyokültürel teorilerle bütünleştirmek, sosyal adalet liderliğinin hedefidir (Bogotch & Reyes-Guerra, 2014). Bu amaçları gerçekleştirirken sosyal adalet liderlerinin en önemli görevleri de farklılıkları kabul etmekle kalmayıp, onları destekleyen ve saygı duyan bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. (Berkovich, 2014).

Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğini ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer tarihsel ve güncel marjinalleştirme koşullarını liderlik uygulamalarının ve vizyonlarının merkezine koyulması olarak tanımlamaktadır. Sosyal adalet lideri, sosyal eşitsizlikleri ve çeşitli nedenlerle ötekileştirmeyi sürdüren politika ve prosedürleri sorgular (Dantley & Tillman, 2006). Bu bağlamda eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısına sahiptir ve ötekileştirilmenin nedenlerini sorgularken bu bilincin ele alınması için tüm paydaşları uygulamalarına dahil eder ve benzer sorgulamaları yapmaya davet eder. Tüm öğrenciler için akademik başarılar yaratabilmenin yanı sıra tüm paydaşların okul toplumuna özgün bir şekilde katılabileceği ortamlar yaratmak sosyal adalet liderliğinin işidir (Fraser, 2012). Sosyal adalet liderliği uygulamalarının başarılı olması öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine ve bunu yaparken eğitim ortamlarını demokratik ve kapsayıcı hale getirilmesine bağlıdır.

Okullardaki ötekileştirmenin ele alınmasına ve ortadan kaldırılmasına odaklanan sosyal adalet liderliği çeşitli nedenlerle ayrımcılık gören tüm öğrenciler için kapsayıcı eğitim uygulamalarını desteklemektedir (Theoharis, 2007). Bunu yaparken liderlerin eyleme dönük olması ve sürekli bir çaba içerisinde olması beklenmektedir. Hangi paydaşlar dahil olursa olsun, herkesin kendini değerli, saygın, kabul edilmiş ve güvende hissettiği olumlu bir okul iklimi yaratmak, müdürlerin sosyal adalet uygulamalarının kritik bir unsuru olarak kabul edilmiştir (Wang, 2018). Theoharis'e göre (2007) sosyal adalet; saygı, özen, tanıma ve empati üzerine kurulu bir süreci destekler. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlarken önemli görevlerinden biri bu değerleri eğitim ortamında tüm paydaşlara -başta öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere- kazandırmaktır.

McKenzie ve diğerlerine (2008) göre okul müdürlerinin sosyal adalet lideri olarak iki temel hedefleri olmalıdır. Bir sosyal adalet liderinin ilk hedefi akademik olup, öğrencilerin ders başarılarını ve akademik sonuçlarını yükseltmek üzere kurulu olmalıdır. Bunu yaparken okul müdürü hiçbir yeteneğin boşa harcanmayacağını garanti ederek öğrencilerinin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için çabalar (McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet lideri olan okul müdürünün ikinci hedefi ise akademik olmayıp, öğrencileri toplumun eleştirel üyeleri olarak yetiştirmeye yönelik bir hedeftir. Öğrencilerin sosyal adaletsizliklerin farkında olmalarını ve bunlarla mücadele etmelerini hedefleyerek onları adeta sosyal adalet ajanları olarak

yetiştirmeyi hedefler. Akademik ve akademik olmayan bu iki hedefe ulaşmanın yolu kapsayıcı ve tüm öğrenciler için zengin öğretim sunan eğitim ortamları sunmaktır (McKenzie vd., 2008).

Okullarda sosyal adalet, her şeyden önce eğitim sisteminin odak noktası olan öğrencilerle ilgilidir. Wang'a (2018) göre sosyal adalet lideri olan okul müdürleri, öğrencileri sadece adaletsizliklerin kurbanları ya da adalet çalışmalarının pasif alıcıları veya yararlanıcıları olarak görmemektedir. Sosyal adalet ve demokratik toplum kavramları birbirleriyle bütünsel olarak ilişkilidir ve öğrencilerin eğitiminden ayrı düşünülmemelidir (Furman & Shields, 2005). Bu bağlamda okul müdürleri öğrencilere olumlu değişimin nasıl gerçekleştiğini analiz etmeleri için fırsatlar sunmakta ve öğrencileri hem aktör hem de lider olarak bu değişime nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda eğitmektedirler (Wang, 2018). Eğitime dair bakış açısında değişikliği öngören sosyal adalet liderliği, öğrenciler için sağlanan bir hizmet olarak eğitim kavramından, eğitimin öğrencilere ait olduğu kavramına geçişe işaret etmektedir. Bu kapsamda sosyal adalet lideri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ve onları egemen kültür tarafından kurulan dünyayı ve müfredatı eleştirmeleri için eğiterek, öğrencilerini sonunda sadece adalet ve eşitliğe bağlı vatandaşlar olarak değil, aynı zamanda sosyal adalet savunucuları olarak da hazırlamayı hedeflemektedir (Wang, 2018).

Sosyal adalet liderleri, derinlemesine demokratik bir toplum etiğinin temelini oluşturan değerlere açıkça ahlaki bir uygulama yerleştirir (Furman & Shields, 2005). Bu ahlaki uygulama, eğitimcilerin pratiklerinin temelini oluşturmaktadır. Nitekim Bogotch (2002) sosyal adalet için tıpkı eğitim gibi, gücün ahlaki kullanımını gerektiren kasıtlı bir müdahale alanı derken de eğitimcilerin sürekli olarak kasıtlı ve ahlaki bir şekilde ilerlemelerinin önemini vurgulamaktadır. Sosyal adalet, eğitimde yalnızca iyiyi, doğruyu, ahlaklıyı değil aynı zamanda en nitelikli eğitimi alma hakkını da kapsamaktadır. Sosyal adalete ilişkin bu bakış açısı onu bir grubun diğer grup üzerinde uygunsuz güç kullanımından kaynaklanan temel eşitsizliklere meydan okuyan kasıtlı bir müdahale olarak tanımlamaya yardımcı olur ve gücün hegemonik kullanımının yerine -sadece çocuklar için değil, ebeveynler ve öğretmenler için de- eylemlilik/faillik ve kendi kaderini tayin etme gücünü koymak, tüm bireylerin ve ait oldukları toplulukların içsel değerini ve kıymetini ciddiye almayı gerektirir (Furman & Shields, 2005).

Öğrencilere duygusal, sosyal, fiziksel ve ruhsal yönleriyle bütüncül bir şekilde yaklaşarak adil, demokratik, empatik ve ahlaklı bir eğitim gerçekleştirilebilir. Sosyal adalet lideri; öğrencilerin ihtiyaçlarına da bu bütüncül felsefe ile bakmalı ve dezavantajlarla ve marjinalleştirme ile mücadele ederken dezavantajın çeşitli nedenlerden kaynaklandığının bilincinde olmalıdır. Okul liderleri potansiyel olarak, geleneksel olarak dezavantajlı kişilerin geleneksel olarak avantajlı kişilerle aynı eğitim fırsatlarına ve dolayısıyla aynı sosyal imkanlara sahip olduğu yeni bir sosyal düzenin mimarları ve kurucularıdır (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009).

Sosyal adalet liderliğinin yeni bir düzen kurma potansiyeli onun eylem odaklı ve dönüştürücü olma gücünden ileri gelmektedir zira politika yapıcılar ve akademisyenler ne yapılabileceği veya yapılması gerektiği hakkında konuşurlar, ancak eğitim liderleri sosyal adaleti ve eşitliği sağlamak zorunda olan kişilerdir (Marshall & Oliva, 2006). Theoharis'e göre (2007) sosyal adalet lideri olan müdürler, okulların göstermelik yöneticilerinden daha fazlası olan ve dinamik öğretim liderlerinden bile farklı olan sosyal adalet savunucularıdır. Diğer okulların istemediği öğrencileri (Slater vd., 2012), onların 'daha iyisini hak ettiği' inancıyla sahiplenmeleri sosyal adalet liderliğinin diğer göstergelerinden biridir. Sosyal adalet lideri, ayrıcalığın ve ayrımcılığın olmadığı bir okul yaşantısı sağlama uğraşı içerisinde.

Furman'ın (2012) öne sürdüğü sosyal adalet liderliği boyutlarından sistematik ve ekolojik boyutlar, bu liderlerin yalnızca okulla ilgili meselelerde değil, yakın çevre ve daha geniş sosyopolitik bağlamla üzerine de eleştirel incelemeler yaparak sorunlara bütüncül bir biçimde baktığını vurgulamaktadır. Sosyal adalet yönelimli okul liderleri eylemlerini, öğrenciler ve daha geniş toplum üzerinde eleştirel bir dönüşüm yaratmak için planlarlar ve sosyal adalet, çeşitlilik ve çok kültürlülük için derin etkileri olan söylemleri kademeli olarak şekillendirirler (Zembylas & Iasonos, 2010).

Okulların dünyanın hemen hemen her yerinde ideolojik savaşların yaşandığı yer haline gelmesi ve insan haklarının eğitim sisteminde dolayısıyla da okullarda inkâr edilmesinin günümüzdeki en büyük sosyal adalet mücadelelerinden biri olduğu düşünülmektedir (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023). Dar bir öğrenme anlayışına sahip modern okullar, belli gruplara ayrıcalık tanıyarak ve belli grupları marjinalleştirerek başarı imajlarını meşrulaştırdığında eğitim ne sosyal açıdan adil ne demokratik olabilir (Furman & Shields, 2005). Eğitimcilerin ne zaman, nerede ve nasıl bütün bunlara yanıt

vereceği ya da farklı bir gerçekliği hayal edecekleri ise araştırmacıların sorguladıkları meselelerden biridir (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023).

Sosyal adaleti tanımlamanın, bu kapsamda hangi uygulamaların doğru ya da yanlış olduğunun ve mevcut eşitsizlikler ve adaletsizliklerle kimin ve nasıl savaştığının gerektiğinin kuramsallaştırılması yetkisinin kimlerin elinde olduğu tartışması, meselenin karmaşık boyutlarını gözler önüne sermektedir. Eğitim yönetimi alan akademisyenleri araştırmalarıyla ve uygulamalarıyla sosyal adalet değerlerine dair kuramsal bir değerlendirme sunabilir fakat okul liderlerine yönelik geleneksel seçme ve eğitim politikaları eşitsizliklere sadece göstermelik münferit müdahalelerde bulunmaktadır (Marshall, 2004). Hangi kurumsal liderlerin sosyal, siyasi, ekonomik ve eğitim konularında kamusal söylemlere katılma konusunda meşru hakka sahip olduğu; yerel okul kurullarının, okul müfettişlerinin ve müdürlerinin ve öğretmenlerin rolünün ne olduğu gibi sorular, sosyal adalet liderliği konusunun cevaplardan daha fazla soruyla geldiğini göstermektedir (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023). Yine de eğitim liderliği araştırmacılarının rolünün, farklı bilgileri bir araya getirmek ve kamuoyunun görüşlerini olmasa bile eğitim politikalarını ve söylemini şekillendirmeye yardımcı olmak olduğu ve dünyayı etkisi altına alan adaletsizlikleri görmezden gelip sadece öngörülen müfredatı öğretmekten kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır (Arar, Guajardo & Bogotch, 2023).

2.6.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Sosyal adalet liderliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli sınıflandırmalarla ve boyutlarla karşılaşmakla birlikte en çok üzerinde durulan iki ayrı sınıflandırma dikkat çekmektedir. Bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliği boyutlarını destek, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç olarak üç ayrı boyutta incelerken (McKenzie vd., 2008; Özdemir, 2017; Özdemir & Kütküt, 2015) Furman'ın sosyal adalet liderliğinin yönetici yetiştirme programlarına dahil edilmesi üzerine incelemesinde belirttiği üzere sosyal adalet liderliğinin kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olmak üzere beş ayrı boyutu vardır (Furman, 2012).

Destek: Sosyal adalet liderliğinin boyutlarından olan destek, dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi anlamına gelmektedir. Bu boyut, eğitime erişim sorununun çözülmesini ve dezavantajlı bireylerin nitelikli eğitim alması için sürekli bir mücadele içinde olmayı gerektirir (Önder, 2022). Sosyal adalet liderleri,

herhangi bir ayrım gözetmeksizin tüm öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çabalarlar (Koçak & Özdemir, 2019) ve öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini desteklemek için okulda bir iklim oluşturlar (McKenzie vd., 2008). Destek boyutu, öğrencilerin gelişimlerinin önündeki engelleri kaldırarak onların potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlarken bunu bireyler arasında eşitsizlik oluşmasını önlemeyi temel alarak gerçekleştirmeyi kapsamaktadır (Önder, 2022). Okullarda zengin içerikli bir müfredatın akademik başarıyı arttıracığını gösteren araştırmalar (Oakes vd., 2000; Özdemir & Küçük, 2015) destek boyutunda müfredat geliştirme uygulamalarının da yer aldığını göstermektedir. Akademik başarıyı artırmanın yollarından biri okullardaki eşitsizliklerin giderilmesi olduğu için (Çelik, 2012) eğitim liderlerinin okulun fiziki koşullarını, teknik yapısını ve olanaklarını iyileştirmesi destekleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutuna başarı açığı kapatmayı merkeze alan bakış açısının (McKenzie vd., 2008) yanı sıra, bu boyuta öğrencilerin sosyoekonomik olarak desteklenmesi üzerinden anlam yükleyen araştırmacılar da bulunmaktadır (Koçak & Özdemir, 2019; Özdemir, 2015). Her ne kadar bu boyut öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin ve destelenmelerinin üzerinde dursa da sosyal adaletin dağıtıcı boyutuyla ilişkili gibi görülmektedir. Zira dağıtıcı adaletin temel felsefesi de eşitsizliklerin giderilmesi ve adil paylaşımın sağlanması üzerine kuruludur. Bu bağlamda destek boyutunun maddi ya da ekonomik göstergelerle ilişkilendirildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye’de sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında destek boyutunun diğer iki boyuttan daha yüksek olduğu görülmektedir (Koçak & Özdemir, 2019). Okul müdürlerinin okullardaki sosyal adalet uygulamalarında okula gelen ya da bireysel çabalarla edinilen kaynaklar yoluyla öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ekonomik dezavantajlarını gidermeye yönelik uygulamalar yer almaktadır. Türkiye’de sosyal adalet anlayışında dağıtıcı paradigmanın baskın olması toplumdaki gelir eşitsizliklerinin derin olmasıyla açıklanabilmektedir. Dünyadaki sosyal adalet liderliği literatüründe eleştirel bilinç ve kapsama boyutları da destek boyutu kadar ön planda iken ülkemizde sosyal adalet liderliği uygulamaları destek boyutuna odaklanmaktadır. Dil, din, ırk ve kültür açısından azınlıkta olan bireylerin eğitim sürecine dahil edilmesi ve temsil edilmeleri üzerinde yeterince durulmamaktadır (Koçak & Özdemir, 2019).

Kapsama/Kaynaştırma: Kapsama ve kaynaştırma kavramı her ne kadar özel eğitim ve engellilik bağlamında tartışılan kavramlar olsa da son yıllarda dezavantaj ve farklılıkları da kapsayan bir literatür ortaya çıkmaya başlamıştır (Lewis, 2016). Kaynaştırma, özel eğitimi olan bireylerin diğer bireylerle heterojen ortamlarda eğitim görmesi olarak bilinmektedir. Kapsayıcılık ise pek çok farklı grubu kapsayacak şekilde politikalar üretilmesi ve eğitimde bu bağlamda fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Theoharis ve O'Toole (2011), kapsayıcılığı tüm öğrencilerin benzersiz yeteneklerine değer verilmesi ve çeşitliliğin bir zayıflık değil güç olarak kabul edilmesi olarak tanımlamış ve bu çeşitliliği kucaklamak için tasarlanmış bir okul topluluğunun sosyal adalet liderinin en önemli gayelerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin bu boyutu; avantajları, dezavantajları ve farklılıklarıyla bütün öğrencileri kapsayan ve onların her birinin ihtiyaçlarına da cevap verebilen bir eğitim ortamı yaratılmasını öngörür. Bu kapsamda okul liderleri dezavantajı ya da herhangi bir engeli olan bireylerin okuldaki diğer öğrencilerle aynı kalitede eğitim almasını sağlamak ve fırsat eşitliği yaratmak için çabalar (Özdemir & Kütküt, 2015). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ayrı sınıf ve okullarda eğitim görmesinin karşısında olan bu boyut, homojen sınıflar yerine heterojen sınıflar oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durur (Özdemir, 2017). Araştırmalar, ayrı okullarda eğitim gören özel eğitime muhtaç öğrencilerin kaynaştırma esas alınarak diğer bireylerle aynı ortamda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip olduğunu göstermektedir (Baker, Wang & Walberg, 1995; akt. Özdemir, 2017).

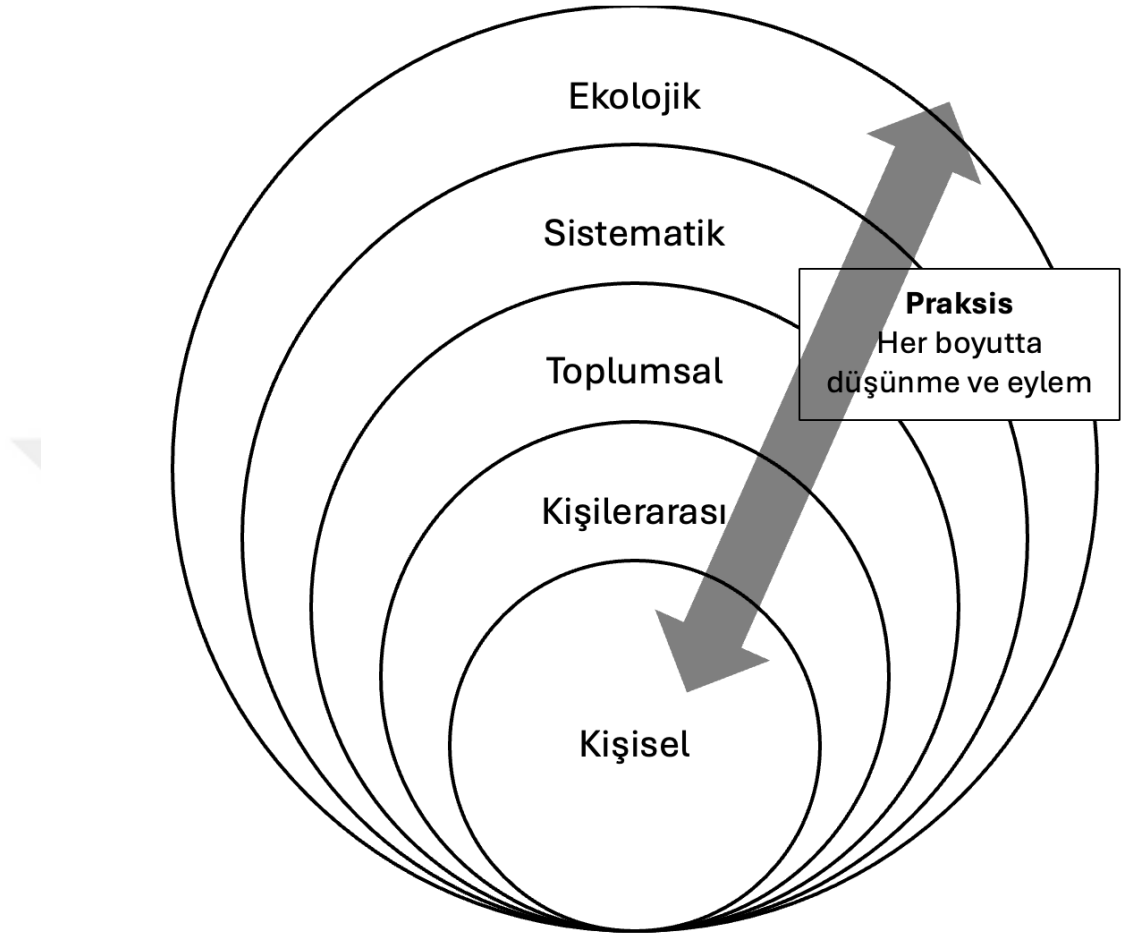
Kapsayıcılık, Northouse (2021) tarafından kişinin hem grubun tam bir üyesi olduğunu hissetmesi hem de kendi kimliğini koruması olarak açıklanmıştır Lewis'e göre (2016) kapsayıcı eğitim liderleri, farklılıklarıyla yeterince temsil edilmeyen kimliklerin bir araya gelmesiyle ilgili olarak öğrenciler için daha fazla eşitlik ve erişim için çalışmaktadır. Sosyal adalet liderleri bu boyutun öngördüğü şekilde, hem farklılıkları olan öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ile ilgili düzenlemeleri yaparken bu öğrencilerin birbirlerinden farklı olmalarından kaynaklanan bir dezavantaj yaşamaması için çabalar hem de bu farklılıklara saygı içinde bir arada olma duygusunu geliştirir. Her bir öğrenciye hitap edecek şekilde zengin ders içeriklerinin hazırlanması ve bunu uygulayacak öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi de yine okul liderlerinin görevlerindendir (McKenzie vd., 2008).

Eleştirel Bilinç: Sosyal adalet liderlerinin hedeflerinden biri de öğrencileri ve çalışanları arasında eleştirel bilinci artırmak ve bunu yaparken de öğrencilerini toplumda eleştirel vatandaşlar olarak yaşamaya hazırlamak olmalıdır. Eleştirel bilinç, Freire (2018) tarafından tüm ekonomik, sosyal ve politik adaletsizliklerin ve baskının bilincinde olma ve bunlarla savaşmak için eyleme geçme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okul liderleri, toplumda kaçınılmaz olan ötekileştirme, baskı ve dışlama gibi her türlü ayrımcı tutum ve davranışın farkında olmalı ve bunların ortaya çıkardığı olumsuzluklarla mücadele için bir bilinç geliştirmelidir (Brooks & Miles, 2006).

Eleştirel bilinç, okulların tüm çocuklar için güvenli yerler olmasını ve akademik başarı ile aktivizm arasında bir bağ olmasını sağlamak için liderleri motive eder (McKenzie vd., 2008). Okul liderlerinin sosyal adaleti uygulamak için, kendilerinin de toplumdaki ve okullardaki güç, ayrıcalık ve eşitsizlikler konusunda eleştirel bir bilince sahip olmaları gerektiği ortaya koyulmuştur (Furman & Shields, 2005; McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet liderinin sınıf, ırk, dil, cinsiyet, cinsel yönelim gibi konularda bu eleştirel bilince sahip olmasının ön koşulu kendi tutum ve önyargılarının farkına varmaktır. Sahip olduğu duygu ve düşüncelerin liderlik davranışlarını nasıl etkilediğini düşünerek (Özdemir & Kütküt, 2015) eksiklerinin farkına varır ve kendi kapasitesini geliştirme gayretine girer (Furman, 2012). Sosyal adalet liderinin eleştirel bilinci öğrenci, öğretmen ve diğer personele kazandırması için önce kendi eleştirel bilincinin farkına varması ve bunu geliştirmek için çaba göstermesi gerekmektedir.

Sosyal adalet liderliğini hem düşünmeyi hem de eylemi içeren bir uygulama (praxis) olarak tanımlayan Furman (2012), bu uygulamaların gerçekleştirebileceği çeşitli alanlar yaratan beş farklı boyuta değinmektedir. Kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olarak birbiriyle ilişkisi Şekil 3'te gösterilen bu boyutlar bağlamında lider hem düşünme hem de eyleme geçme kapasitesini geliştirmelidir (Furman, 2012). Furman'ın modeline göre bu boyutlar iç içe geçmiştir ve kişisel boyut merkezde yer alırken diğer boyutlar bir önceki kapsamaktadır. Boyutlar arası ilişkiyi bu iç içe geçmişlikle açıklayan modele göre her bir boyutun kendine özgü uygulamaları olmakla birlikte, lider uygulama kapasitesini geliştirmeye en küçük ve merkezde olan birimden başlamalıdır. Ancak bu şekilde aşamalı bir bakış açısı ile kişi, sosyal adalet liderliği uygulamalarını geliştirebilir.

Şekil 3: Sosyal Adalet Liderliği Praksininin (Uygulamalarının) Boyutları



Kaynak: Furman, 2012, s. 205

Kişisel boyut: Sosyal adalet çalışmalarının temeli olarak görülen kişisel düzeyde uygulamalar derin, eleştirel ve dürüst bir öz-yansıtmayı (özdüşünüm/self reflection) içerir (Furman, 2012). Bu öz-yansıtma sosyal adalet liderlerinin ırk, dil, sınıf, cinsel yönelim ve benzeri konulardaki kendi değerlerinin, varsayımlarının ve önyargılarının farkına varmasını ve bunların liderlik uygulamaları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu görmesini sağlar. Kişinin kendi değer ve önyargılarının farkında olması ve bu içe bakışı gerçekleştirmesi yeterli değildir (Brooks & Miles, 2006), sosyal adalet liderliğinin tüm boyutları gibi bu da eyleme geçme ve uygulamaya dönük olma ile ilgilidir (Furman, 2012). Bu boyut, sosyal adalet liderinin sürekli devam eden bir gelişim süreci içerisinde olduğuna işaret etmektedir.

Kişilerarası boyut: Kişilerarası boyut, diğer eğitim liderliği yaklaşımlarında da mevcut olan okul liderlerinin etkili iletişim ve etkileşim kurma becerilerine sahip olması gerektiği anlayışını savunmaktadır. Sosyal adalet liderliği bağlamında değerlendirildiğinde ise bu boyutta, liderler proaktif bir şekilde okullarındaki meslektaşları, veliler ve öğrencilerle kültürel gruplar arasında güvene dayalı ilişkiler kurarlar (Furman, 2012). Bu boyuttaki uygulamalar öncelikle liderin iletişim/etkileşim tarzı ve davranışları ile bunların diğerlerini nasıl etkilediği ve muhtemelen susturma ve ötekileştirmeye nasıl katkıda bulunduğu konusunda kendini tanımasını ve düşünmesini içerir (Furman, 2012). Bununla birlikte kişilerarası boyut liderlerin öğrencileri, özellikle de farklı kültürden gelen öğrencileri tanıması ve onların geçmişlerine ve okul dışı yaşamlarına dair bilgi sahibi olmasına katkıda bulunur. Furman'a (2012) göre okul liderleri ilişki kurma becerilerini analiz etmek ve geliştirmek için etkili iletişim teori ve modellerini iyi bilmelidir. Ona göre bu üç temel bilgi (kendisini iyi tanıma, diğerlerini iyi tanıma ve iletişim modellerinin bilgisi) kişilerarası boyutta liderin eylem kapasitesini geliştirir ve insanları saygı ve ilgiyle dinlemeye, açık iletişim kurmaya ve saygılı olmaya yol açar.

Toplumsal boyut: Bu boyutta, sosyal adalet liderleri kapsayıcı ve demokratik uygulamalar yoluyla kültürel gruplar arasında topluluk oluşturmak için çalışırlar (Furman, 2012). Kapsayıcılık, birçok araştırmacı tarafından sosyal adaletle eşanlamlı görülmektedir (Goldfarb & Grinberg, 2002; Ryan, 2006; Theoharis, 2008). Okul liderleri okulun hizmet verdiği toplum ve kültürel gruplar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalı ve demokratik ve kapsayıcı eğitimin ilkelerine hâkim olmalıdır. Bunun yanı sıra toplumsal boyut, liderlerin geleneksel olarak ötekileştirilmiş grupların ve kültürlerin karar alma süreçlerine katıldığı demokratik forumlar oluşturma konusunda proaktif çabalarını içermektedir. Kişilerarası boyutta eylem için gerekli olan ilgili olma, etkili iletişim, derin dinleme, kültürlerarası diyalog gibi becerilerin birçoğu toplumsal boyutta da gereklidir (Furman, 2012).

Sistematik boyut: Bu boyutta uygulama, tüm çocuklar için sosyal adalet ve öğrenme adına okul ve bölge düzeyinde sistemi değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve dönüştürmek için çalışmayı kapsamaktadır (Furman, 2012). Eğitim liderleri; okul ve eğitim sistemine ilişkin yapıları, politikaları ve uygulamaları sosyal adaletsizlikler ve öğrenmenin önündeki engeller bağlamında eleştirel bir biçimde incelemek zorundadırlar. Sosyal adalet liderleri, öğrencilerin ilerlemesine engel teşkil eden

yapıları tanımalı ve tüm öğrenciler için proaktif yapılar ve destek sistemleri oluşturmalıdır (McKenzie vd., 2008). Bu sistemleri oluşturmak ve eyleme geçmek için liderlerin mevcut politika ve uygulamalara dair bir değerlendirme yapabilmesi gerekmektedir. Sistematik eleştiri yapabilmesi için liderlerin, sosyal açıdan adil bir eğitim öğretimin nasıl sağlanacağına ilişkin sağlam bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekir (Kose, 2007). Sistematik boyutta eyleme geçmek, sistemi değiştirmek için dönüşümcü liderlik uygulamalarına başvurmayı da kapsamaktadır. Direnç ve engeller karşısında anlamlı bir değişim için aşamalı bir çalışmayı (Theoharis, 2007) ve başkalarını sürece dahil etmeyi (Brooks vd., 2007) de içerir. Okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini de sosyal adalet uygulamalarının merkezine alması bu boyut kapsamındaki uygulamalardandır (Furman, 2012).

Ekolojik boyut: Bu boyuttaki uygulamalar, okulla ilgili sosyal adalet konularının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bağlamlar içinde yer aldığı bilgisiyle hareket etmeyi içerir. Okul liderlerinin, eğitimde sosyal adaletsizlik konusuna daha geniş bir bakışla bakıp baskı ve sürdürülebilirlik konularının da sosyal adaletle iç içe olduğunu bilmesi gerekmektedir (Furman, 2012). Okulun ezilen grupların tahakkümüne ilişkin farkındalığı arttırma ve eyleme geçme potansiyeli ve bu konuları ele almak için eylemi teşvik etme konusundaki rolü ve sorumluluğu üzerine düşünmek sosyal adalet liderinin sorumluluklarındandır. Bu boyut kapsamında okul liderlerinin okulda, okul çevresinde, yerel ve ulusal düzeyde yaşanan sorunların birbiri ile bağlantılı olduğunu görmesi ve olaylara daha geniş bir perspektiften bakması gerekmektedir.

2.6.2. Sosyal Adalet Liderlerinin Özellikleri

Bir eğitim liderinin sosyal adalet lideri olup olmadığının nasıl anlaşılacağı ya da sosyal adalet liderinin taşıdığı özelliklerin ne olduğu soruları konu ile ilgili araştırmalarda yer almaktadır (Mansfield, 2013). Dantley ve Tillman (2006), sosyal adalet liderliği tanımları ne olursa olsun dikkate alınması gereken beş özellik öne sürmektedir. İlk olarak, sosyal adalet liderleri, okullaşmanın daha geniş sosyopolitik-kültürel bağlamlarına dair bir farkındalık gösterirler. Buna ek olarak, kendi liderlik tarzları ve uygulamalarının yanı sıra kurumlarının geri kalanındaki marjinalleştirici davranış ve tutumları da aktif bir şekilde eleştirirler. Ayrıca bu okullarda demokratik ilkeler sadece dile getirilmekle kalmaz, aynı zamanda uygulanır. Bu liderler olumsuz

olasılıklara karşı koymak ve umutlu olasılıkları öne çıkarmak için ahlaki bir yükümlülük hissetmektedir. Son olarak, sosyal adalete kendini adanmış okul liderleri, bağlılıklarını sosyal adalet hakkında konuşmaktan aktivist bir duruşla bunu fiilen uygulamaya geçerek gösterirler. Sosyal adalet liderleri yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye, önyargı ve baskıyı tanımaya ve ortadan kaldırmaya, farkındalığı artırmaya, değişimi kolaylaştırmaya ve kapsayıcı topluluklar oluşturmaya kendilerini adanmışlardır (Brown, 2004).

Sosyal adalet liderleri, özellikle okulların öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verme şeklini değiştirmek için yola çıkarlar. Bu liderler sonuç odaklıdır ve herkesin öğrenci öğrenmesi ve gelişiminden sorumlu olduğu ortamlar yaratmak için çalışırlar ve tüm öğrenciler için eğitim fırsatlarını arttırmaya çabalarlar (Fraser, 2012). Öğretmenler, veliler ve diğer personelle yaptıkları çalışmalarda, tüm paydaşları okul programıyla ilgili tartışmalara dahil etmeyi amaçlayan demokratik ortamlar yaratmaktadırlar.

Hoşgörüsüzlüğü ortadan kaldırmada ve varsayımlara meydan okumada aktiftirler, dolayısıyla ‘sosyal adalet savaşçıları’ olarak adlandırılabilirler (Roma & Roseman, 2005). Sosyal adalet liderliğinin adalet savunucusu, adalet savaşçısı gibi tanımları bu liderliğin, sonradan kolaylıkla kazanılan bir yeti değil de çeşitli bireysel deneyimlere bağlı içten gelen bir yönelimden kaynaklandığına işaret etmektedir. Nitekim Theoharis (2008, s.22) de “Sosyal adalet liderliği bir çağrıdır, başvurabileceğiniz bir pozisyon değildir.” diyerek bu öngörüü desteklemektedir. Bir sosyal adalet lideri, toplumlarda adalet dağıtımında eşitlikten yoksun olanlara karşı hoşgörüsüzlük eğilimine karşı mücadele eder (Slater vd., 2012).

Araştırmalar, sosyal adalet liderliği için doğru ya da nesnel modeller ve tanımlar olmadığı konusunda hemfikir görünmekte ve tüm sosyal adalet/egitim reformu çabalarının kasıtlı ve sürekli olarak yeniden keşfedilmesi ve eleştirilmesi gerektiği konusunda uyarıda bulunmaktadırlar (Bogotch, 2002). Sosyal adalet liderliği yerel ya da toplumsal bağlama göre sürekli olarak yeniden inşa edilen ve gelişen bir süreç olarak görülmektedir (Brooks vd., 2007). Ayrıca, sosyal adalet liderliği üzerine ortaya çıkan vaka çalışmaları farklı amaçlara sahiptir, farklı yöntemler ve kavramsal çerçeveler kullanmaktadır ve şaşırtıcı olmayan bir şekilde bulgularında sosyal adalet liderliğinin farklı nüanslarını ortaya koymaktadır (Furman, 2012). Dolayısıyla, McKenzie ve diğerlerinin (2008) de işaret ettiği gibi, araştırmaların okullarda sosyal

adalet liderliği için genelleştirilmiş bir teori ya da bir reçete üretmesini beklemek yanıltıcıdır.

Bogotch (2002), sosyal adalet liderliği için doğru ya da nesnel modeller olmadığı, bunun yerine tüm sosyal adalet/eğitim reformu çabalarının ayrıntılı ve sürekli olarak yeniden keşfedilmesi ve eleştirilmesi gerektiği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Yine de sosyal adalet liderliği üzerine yazılanlar -kavramsal, normatif/kuralcı ve ampirik- bir arada ele alındığında, okullarda bu liderliğin doğasına ilişkin bir dizi tutarlı örüntü ve ortak tema ortaya çıkmaktadır (Furman, 2012). Sosyal adalet liderliğinin doğası üzerine ilgili literatürün bir derlemesini yapan Furman'a (2012) göre bu liderler; eylem odaklı ve dönüştürücü, kararlı ve ısrarcı, kapsayıcı ve demokratik, ilişkisel ve ilgili, yansıtıcı/eleştirel düşünceye ve sosyal olarak adil bir pedagojiye sahiptir.

Eylem odaklı ve dönüştürücü: Sosyal adalet liderliğinin eşitsizlik ve adaletsizliklerin farkına varmakla kalmayıp, bunları değiştirmek ve dönüştürmek üzere eyleme geçmekle ilgili olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya atılmıştır (Bogotch, 2002; Dantley & Tillman, 2006). Shields'a (2003) göre ise sosyal adalet liderleri dönüştürücü liderlik yapan proaktif değişim ajanlarıdır. Baskı, dışlama ve marjinalleşme gibi toplumsal sorunlara yönelik yüksek bir farkındalık ve eleştirel bir tutuma sahip olmaları, sosyal adalet liderlerinin eyleme geçmeleri ve dönüştürmeleri için bir önkoşul olarak görülmektedir (Brooks & Miles, 2006). Furman'a göre (2012) sosyal adalet liderleri, kurumsal güç düzenlemelerinin ve uygulamalarının bazı grupları diğerklerinin aleyhine nasıl desteklediğini fark etmeleri ve anlamaları gerekmektedir. Ancak bu adaletsizlikleri anladıktan sonra eyleme geçebilmek mümkün görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan bazı durum çalışmaları bu liderlerin değişim için sürekli çalışan aktivist okul yöneticileri olduğunu göstermektedir (Brooks vd., 2007; Jean-Marie, 2008; Jansen, 2006; Theoharis, 2007). "Sosyal adalet liderleri ... direnir, muhalefet eder, isyan eder, alt üst olur, muhalif tahayyüllere sahiptir ve okul içinde ve dışında baskıcı ve sömürücü sosyal ilişkileri dönüştürmeye kendilerini adanmışlardır" (Rapp, 2002, s. 226).

Kararlı ve ısrarcı: Araştırmalar, sosyal adalet liderlerinin sıklıkla birtakım dirençlerle ve zorluklarla karşılaştıklarının üzerinde durmuşlardır (Blackmore, 2002; Jansen, 2006; Theoharis, 2007). Bu kapsamda sosyal adalet liderlerinin dönüştürmek için çabalarken davasında kararlı olması ve tüm zorluklara rağmen ısrarlı bir şekilde

uygulamalarına devam etmesi kaçınılmazdır. Jansen (2006) zor koşullarda okul müdürlüğü yapan sosyal adalet liderlerinin karakteristik olmayan cesaretine dikkat çekerken, Theoharis (2007; 2008) sebat, ısrar, kararlılık, adalete olan inatçı bir bağlılık ve tutkunun da sosyal adalet liderlerinin sahip olduğu en önemli özelliklerden olduğunu belirtmiştir.

Kapsayıcı ve demokratik: Sosyal adalet çalışmalarının temel taşının demokratik katılım olduğu ve bu bağlamda sosyal adalet liderlerinin demokratik süreçler ve mekanizmalar yaratma amacı taşıdığı düşünülmektedir (Goldfarb & Grinberg, 2002) Furman’a göre (2012) kapsayıcılık genellikle sosyal adalet çıktılarıyla eş anlamlı olarak kabul edilir. Ryan’a (2006) göre kapsayıcılığı destekleyen liderler, insanların kurumsal uygulama ve süreçlere anlamlı bir şekilde dahil edilmeleri halinde sosyal adaletin sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet liderleri tüm bireylerin, özellikle de ötekileştirilmiş ya da marjinalize edilmiş öğrencilerin, okul bağlamındaki tüm kararlara katılımını ve bu karar süreçlerine dahil edilmesini garanti altına almayı kendi sorumluluğu olarak görmektedir.

İlişkisel ve ilgili: Sosyal adalet liderleri, özgün iletişime dayalı ilgili ilişkiler geliştirmek için çalışırlar (Furman, 2012). Theoharis (2007) araştırmasında, okullarında sosyal adaleti sağlamaya kendini adanmış müdürlerin ‘ilişki kurmayı’ kilit bir strateji olarak gördüklerini ve amaçlı ve özgün iletişimin bu ilişkileri kurmanın anahtarı olduğunu tespit etmiştir. Doğru iletişim ve ilişkiler kurma, ilgi gösterme ve önemseme farklı grupların aidiyetlerini ve katılımlarını artırarak çeşitli engellerin aşılmasına yardımcı olur ve sosyal ayrımcılık ve ötekileştirme gibi durumların önüne geçmeyi sağlar. Bu bağlamda sosyal adalet liderinin öğrencilerle, velilerle, çevreyle ve tüm personelle iyi ilişkiler kurması ve tüm sorunlarla bütünsel olarak ilgilenmesi gerekmektedir.

Eleştirel/yansıtıcı düşünme: Sosyal adalet liderleri, liderlik uygulamalarının merkezine, kişisel farkındalık ve gelişime yönelik eleştirel öz-yansıtma faaliyetlerini koyarlar (Furman, 2012). Bu öz yansıtma, liderlerin kültürel geçmişlerinden kaynaklanan önyargılarının ve varsayımlarının farkına varmalarının ve bunlarla yüzleşmelerinin bir yolu olarak görülmektedir (Furman, 2012). Brown’a (2004) göre bu süreç, kişisel varsayımların, değerlerin ve inançların derinlemesine incelenmesini içermektedir. Dantley (2005), eğitim liderinin kendi kimliğiyle yüzleştiği bir eleştirel öz-yansıtma psikolojisini savunmakta ve eğitim liderlerini kendi önyargıları ve birçok

yönden profesyonel uygulamalarının temelini oluşturan kendi sorunlarıyla yüzleşmeye çağırılmaktadır. Hem kendi bireysel özelliklerinin (değer, inanç, kültür, önyargı vb.) farkında olmak hem de bunu eleştirel bir biçimde kullanabilmek sosyal adalet liderinin özelliklerinden biridir.

Sosyal adalet yönelimli: Sosyal adalet çalışmalarının pedagojik boyutu olarak adlandırılan bu özellik öğrenme ortamında öğrenmenin merkezde olduğu bir anlayışa karşılık gelmektedir (Furman & Shields, 2005). Kose'ye (2007) göre okul müdürleri öğretmenlere öğrenci öğreniminin tüm öğrenci grupları için eşitlikçi olup olmadığını sürekli olarak incelemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir ve öğretmenleri ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyetle ilgili olası önyargılara karşı uygulamalarını eleştirel bir gözle incelemeye teşvik etmelidir. Eğitim liderlerinin öğretim programlarının ve müfredatın sosyal adalet değerleri etrafında şekillenmesi konusunda öncü olması gerektiği düşünülmektedir (Furman, 2012). Öğrenciler arasındaki mevcut yapısal ve sosyal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını misyon edinmiş sosyal adalet lideri, eşit eğitim fırsatları yaratmak ve başarı açığını kapatmak için eğitim öğretim uygulamalarını yönlendirir ve yakından takip eder. Furman ve Shields'ın (2005) vurguladığı gibi ne öğretildiği ve nasıl öğretildiği, okullarda adaletin doğası üzerinde kritik etkilere sahiptir.

İyi bir lider ile sosyal adalet lideri arasındaki farklar Theoharis (2007) tarafından aşağıdaki tablodaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 1: İyi Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar

İyi Lider	Sosyal Adalet Lideri
Toplumla bağlantı kurmak için yerel halkla birlikte çalışır.	Çeşitliliğe büyük değer verir, bu çeşitliliği derinlemesine öğrenir, anlar ve kültürel saygıyı teşvik eder.
Tüm çocuklar için başarıdan söz eder.	Ötekileştirilmiş çocukların hem duygusal hem de akademik başarılarını engelleyen ayrımcı programlara son verir.
Farklı öğrenciler için program çeşitliliğini destekler.	Temel öğretimi ve müfredatı güçlendirir ve farklı öğrencilerin bu temel öğretime erişimini güvence altına alır.
En iyi uygulamalar konusunda mesleki gelişimi destekler.	Mesleki gelişimi işbirlikçi yapılara ve ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet ve

	engelliliği anlamlandırmaya çalışan bir bağlama yerleştirir.
Mükemmel bir okul için ortak vizyon oluşturur.	En büyük zorlukları yaşayan öğrencilere, daha ayrıcalıklı akranlarıyla aynı zengin fırsatlar hem akademik hem de sosyal olarak verilmedikçe okulun mükemmel olamayacağını bilir.
Personeli güçlendirir ve işbirliği içinde çalışır.	Her çocuğun başarılı olmasını hedeflemekle birlikte bu başarıya nasıl ulaşılabileceğine ilişkin sorunları işbirliği içinde ele alır.
İlişkiler kurar ve ortaklıklar oluşturur.	Kendisini destekleyebilecek ve destekleyecek başka aktivist yöneticiler arar.
Okulun gerçeklerini anlamak için verileri kullanır.	Tüm verileri hakkaniyet merceğinden görür.
Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu anlar.	Topluluk oluşturma ve farklılaştırmanın tüm öğrencilerin birlikte başarıya ulaşmasını sağlayacak araçlar olduğunu bilir.
Mükemmel bir okul yaratmak için uzun süre ve çok çalışır.	Okulun yaşamı, topluluğu ve ruhu ile iç içe geçer.

Kaynak: Theoharis, 2007, s. 252

2.6.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller

Toplumsal adaletsizlikler, bir anda ortaya çıkmayan, tarihsel süreçte belli yapılarla ortaya çıkan olgulardır. Eşitsizlik ve adaletsizliği tamamen ortadan kaldırmak mümkün görülmemekle birlikte, bunlarla mücadele etme ve azaltma çabaları sosyal adalet liderliğinin doğasında vardır. Zaman, çaba ve sistematik değişim gerektiren bu süreçler; sosyal adalet liderliğinin etkili liderlik ve yönetimin ötesinde olduğunu göstermektedir (Önder, 2022). Hem öğrencilerin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken sosyal adalet liderlerinin çeşitli politikalar ve uygulamalarla dış güçler tarafından birtakım engellerle karşılaştıkları vurgulanmıştır (Wang, 2018).

Marshall, sosyal adalet liderliğinin önündeki engelleri üç ayrı başlıkta toplamıştır (2004). Bunlardan ilki, eğitim yönetimi alanının eşitsizlikler ve adaletsizlik meselelerini ele almak için yetersiz olmasıdır. Ona göre; normatif söylemleri bozacak

materyallere, araştırmalara, stratejilere ve becerilere sahip uygulayıcılar, programlar ve bireyler izole edilmiş durumdadırlar ve etkili olmak için işbirliği yapmak ve politika aktörleriyle bağlantı kurmak için sınırlı mekanizmalara sahiptirler (Marshall, 2004). İkinci engel ise müşterilerin ve mesleğin demografik özelliklerinin uyuşmamasıdır. Bu durum eğitim yönetimi profesyonellerinin demografik özellikleri ile, birlikte çalıştıkları (örneğin, öğretmen ve idari meslektaşlar) ve hizmet verdikleri (örneğin, öğrenciler ve aileleri) kitle arasında giderek artan bir uyumsuzluk söz konusu olduğuna işaret etmektedir (Marshall, 2004). Son olarak, politika belirlemede sosyal adaletin yerinin sınırlı olması da bir engel teşkil etmektedir. Eğitimde yapılan reformlar ve politikalar (pozitif ayrımcılığın baltalanması, yüksek beklentili testler ve sınav sistemi, refahtan işe programları ve kuponlar) sosyal adalet kaygılarıyla çelişmektedir (Marshall, 2004).

Theoharis'in (2007) yaptığı araştırmaya göre, okul müdürleri sosyal adaleti hayata geçirme çabalarında zorlu engellerle karşılaşmışlardır. Bu engelleri okul ve yakın çevreden gelen engeller ve bölge ve ötesinden gelen engeller olarak iki ayrı grupta tartışmıştır. Okul içinden ve okulun yakın çevresinden gelen engellerin müdürlüğün yasal gerekliliklerinden, statükonun yarattığı baskıdan, engelleyici personel tutum ve inançlarından ve dar görüşlü ve ayrıcalıklı veli beklentilerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Theoharis, 2007). Okul bölgesi ve ötesinden gelen engeller ise destekleyici olmayan merkez müdürlük yöneticileri, zorlu bürokrasi, sıradan meslektaşlar, kaynak eksikliği, zararlı eyalet ve federal düzenlemeleri ve yetersiz yönetici hazırlama programları olarak sıralanmıştır (Theoharis, 2007). Bu engellerle karşılaşan okul müdürlerinin sosyal adalet çalışmalarını nasıl gerçekleştireceklerine dair modellerden yoksun, kendilerini desteklemeyen bir sistemde izole ve yalnız hissettikleri vurgulanmıştır (Theoharis, 2007).

Wang'a (2018) göre hesap verebilirlik sisteminin dayattığı artan beklentiler ve politika kısıtlamaları, sosyal adalet liderleri için yeni zorluklar ortaya çıkarmıştır. Sosyal adalet liderliği literatürünün oldukça sınırlı olduğu, öğrenci başarısına ve sosyoekonomik düzey üzerine yapılan araştırmalardan öteye gidemediği ve öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmaya çalışan sosyal adalet liderliği uygulamalarının mikro-perspektiften bir bakış açısı sunduğu gibi eleştiriler mevcuttur (Berkovich, 2014; Capper & Young, 2014). Sosyal adalet aynı zamanda ırk ve sosyal sınıfla tanımlanan belirli öğrenci gruplarına da odaklanmaktadır (Capper & Young, 2014). Sosyal adalet

liderliğinin öğrencilerin başarısı ve ekonomik refah düzeylerini artırma çabaları ve ırk, sınıf gibi belli gruplara odaklanmasına yönelik uygulamaları, alanın halen bağlamsal düzeyde kaldığını göstermektedir. Nitekim Berkovich (2014) de sosyal adalet çabalarının büyük ölçüde okul içi bir faaliyet haline gelmesini ve okulların ötesine geçememesini eleştirmektedir.

Sosyal adalet liderleri hedeflerine ulaşmaya çalışırken çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar (Theoharis, 2007; Wang, 2018). Bu engeller; imkanlar, maddi kaynaklar, para, zaman ve personel gibi çeşitli kaynakların eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu tür zorluklar, müdürlerden daha azıyla daha fazlasını yapmalarını bekleyen hesap verebilirlik politikaları altında daha da belirgin hale gelmiştir (Wang, 2018). Sosyal adalet liderinin yaşadığı zorluklardan bir diğeri ise öğretmenlerin düşünce yapısı olarak belirtilmiştir. Wang (2018), okul personelinin inançsızlığının ve anlayış eksikliğinin, tutumlarının, zihniyetlerinin ve değerlerinin, personel değişimini ve diğer ilgili konuları sosyal adalet çalışmalarını engelleyen unsurlar olduğunu vurgulamaktadır.

Bogotch ve Shields; çalışkan, iyi ve kendini okulları iyileştirmeye adanmış iyi niyetli insanların kendilerini, görebildikleri tek yolun çoğu zaman başkaları tarafından reçete edilen ve senaryolaştırılan yollar olduğu, eğitimcilerin çocukların ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayacak politikalar ve programlar yaratmakta özgür olmadıkları sinir bozucu pozisyonlarda bulduklarını iddia etmiştir (2014). Sosyal adalet lideri, doğası gereği mevcut sistemin işleyişine dair eleştirel bir bilince sahip olduğu için yüksek farkındalığa sahiptir ve bu bağlamda çoğu zaten kendi gücünün sınırlarını zorlayacak birtakım uygulamalara kalkıştığında yalnız kalmasının ya da hayal kırıklığına uğramasının muhtemel olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından hayal gücü eksikliğinin ya da kalıpların dışında düşünme konusundaki isteksizliğin sosyal adalet çalışmalarının önünde bir engel oluşturabileceği belirtilmiştir (Bogotch & Shields, 2014). Öğretmenlerin ve sosyal adalet liderlerinin belirsizliğe karşı tutumlarını ve toleranslarını gözden geçirmeleri gerekir; zira belirsizliğe tahammülsüzlük, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve sosyal adalet uygulamalarında atılımlar yapılmasını engelleyebilir (Wang, 2018). Bu durum okul liderinin sürekli olarak öğretmenleri, velileri ve diğer paydaşları bir sürece ikna etmesi için çaba göstermesini gerektirir. Sosyal liderinin karşılaştığı diğer engeller ise okullarda paydaşlar tarafından anlaşılmamak ve okullarda marjinalleştirilmiş gruplar

hakkında eksik düşüncedir (Theoharis, 2007). Eğitimde eşitlik ve sosyal adaletle çelişen politikaların varlığını sürdürmesi ve sürekli olarak tekrar etmesi, ırkçılığın inkârı ve farklılık körü olan paydaşlar da onlar için engel teşkil etmektedir.

Berkovich (2014) okullarda kurum içi aktivizmin önündeki engellerin; kurallara uymaya yönelik etik bağlılık, engelleyici politikalar, geleneksel toplum değerleri, çoklu sosyoekonomik zorlukların bir araya gelmesi ve çelişkili sosyal adalet hedefleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmalara göre okulların sahip oldukları kaynak sıkıntısı, öğretmenlerin deneyimsiz olması ve düşük performans göstermesi (Theoharis, 2007; Wang, 2018), velilerin ayrıcalık talepleri (Theoharis, 2007) de sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller olarak belirtilmiştir. Öğrenciler arasındaki başarı açığını kapatmaya yönelik bir çabanın ve yeni yaklaşımların eksikliğini vurgulayan araştırmacılar, okullarda sosyal adaletin sağlanmasının önündeki engellerden birinin de üniversiteler ve okullar arasında sağlıklı bir bağlantının kurulamaması olduğunu öne sürmektedirler (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Shoorman & Bogotch, 2010).

Uluslararası literatürle benzer bir şekilde Türkiye’de de sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerin başında kaynakların yetersizliği ve toplumsal duyarsızlık olarak belirtilmiştir (Önder, 2022). Diğer bir engel ise merkeziyetçi eğitim sistemine bağlı olarak okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olmasıdır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Tüm okullarda ve tüm öğrencilere aynı politikaların uygulanıyor olması da merkeziyetçi eğitim sisteminin bir sonucudur. Bu durum dezavantajlı okulların ve dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Aşırı merkezileşmeye bağlı olarak her bir öğrenci için aynı düzeyde kaynağın sağlanıyor ya da sağlanmıyor olmasının öğrenciler arasındaki dezavantajların giderileceğine dair bir varsayımla yürütülürken bu durum aksine öğrencilerin nitelikli eğitime erişimine engel olan sosyal, politik ve ekonomik eşitsizliklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019).

Diğer yandan okul müdürlerinin sosyal adaletle ilişkin görev ve sorumluluklarına mevzuatta yer verilmemesi sosyal adalet liderliğini müdürlerin bireysel inisiyatiflerine bırakmakta ve sistematik bir şekilde uygulanmasına engel olmaktadır (Kondakçı, 2016). Deneme yanılma ya da bireysel yaklaşımlarla yürütülen uygulamalar okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinin kişisel ve yerel çabalarla sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Arar, Beycioğlu & Oplatka,

2016). Türkiye’de sosyal adalet uygulamalarının önündeki engellerden birinin liderlik boşluğu olduğunu vurgulayan Kondakçı ve Beycioğlu (2019) okul müdürleri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği için resmi bir rol tanımına sahip olmadıklarını ve okul liderlerinin sosyal adalet davranışlarının müdürlerin kişisel, özgeci veya ahlaki çabalarına bağlı olduğunu öne sürmektedir. Politika boşluğu ve kurumsal boşluk da sosyal adaletin uygulanmasının önündeki engellerden diğerleridir. Politika boşluğu, Türkiye’nin eğitim politikasında ülkedeki her kurumu ilgilendiren geniş bir sosyal adalet politikasından yoksun olduğunu gösterirken; kurumsal boşluk, merkezi eğitim sisteminin gizli varsayımlarının eğitimde gerçek sosyal adalet uygulamalarının önünde engel oluşturduğunu öne sürmektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2019).

Türkiye’de eğitimde sosyal adaletin uygulamasında araştırma boşluğu, politika boşluğu, liderlik boşluğu ve kurumsal boşluk olduğunu belirten Kondakçı ve Beycioğlu (2019) sosyal adalet üzerine yapılan akademik çalışmaların büyük ölçüde Batılı kavram ve terminolojiye dayandığını öne sürmektedir. Oplatka ve Arar (2016) egemen batı ideolojisine dayanan sosyal adalet liderliği kavramsallaştırılmasının evrensel uygulanabilirliğini sorguladığı araştırmasında batı toplumları ile gelişmekte olan geleneksel toplum arasındaki farklılıkları vurgulayarak sosyal adalet liderliğine alternatif bir kavramsallaştırmanın gereğinin üzerinde durmuştur. Nitekim liderlik uygulamaları için doğru ya da yanlış modeller olmadığı, sürekli olarak yeniden keşfedilmesinin ve eleştirilmesinin gerekliliği (Bogotch, 2002) ve bağlamdan bağlama değişen akışkan bir olgu olduğu (Oplatka, 2004) ve toplumsal bağlama göre yeniden oluşturulması gerektiği (Brooks vd., 2007) araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır.

Geleneksel değerler ve normların öne çıktığı toplumlarda düşük gelir, yüksek yoksulluk oranı, düşük yaşam beklentisi gibi sosyoekonomik göstergelerin yanı sıra ayrımcılık, nepotizm, farklı gruplar arasında çatışma ve ait olduğu gruba ait değer ve hakların ön planda olması gibi özellikler görülmektedir (Oplatka & Arar, 2016). Bu toplumların özelliklerini dikkate alarak sosyal adalet liderliğinin nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili birtakım çıkarımlar yapılmasına ve sosyal adalet liderliği literatürünün bu kapsamda genişletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların ve bu olaylara ilişkin bireysel algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik yapılan araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar, çalışılan bir konuda içgörü ve anlam oluşturmayı amaçlamaktadır ve bunu yaparken kişilerin hayatında bir değişiklik yapma gayretindedir (Merriam, 2018). Sosyal adaletin nihai hedefinin insanların hayatında gerçek bir fark yaratmak (Azorin & Murillo, 2023) olduğu düşünüldüğünde bu tip araştırmalar için en uygun yöntemin nitel araştırma olduğu düşünülmektedir. Sosyal adalet liderliğinin nasıl deneyimlendiğini anlamaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma tercih edilmiştir çünkü nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, nasıl bir dünya kurduklarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları araştırır (Merriam, 2018). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji, insan deneyiminin ve bu deneyim içinde ve aracılığıyla nesnelerin, olguların, olayların kendilerini bize sunma biçimlerinin incelenmesidir (Sokolowski, 2000). Olgubilim deseni, katılımcıların bireysel deneyimleri doğrultusunda oluşturduğu anlamların ve tanımların araştırmacı tarafından betimlendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre ise olgubilim araştırmaları, günlük hayatta sık sık karşılaştığımız için farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguları anlamayı amaçlamaktadır.

Fenomenolojinin dayandığı felsefenin aslında nitel araştırmaların temelinde yatan felsefe olduğu görüşüne dayanarak bazı araştırmacılar bütün nitel araştırmaların

fenomenolojik olduğunu varsayarlar (Merriam, 2018). Fenomenolojinin felsefesi, yaşanmış deneyimlere ve bu deneyimlerin olguları nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne odaklanır. Bu deneyimlerde bir şeyin, bu gruba ait olmanın ya da olmamanın, yalnızlığın özü ve gerçeği incelenir. Bu bağlamda bu araştırmada sosyal adalet lideri olmanın nasıl bir gerçeklik yaşattığı, nasıl anlamlar yarattığı, zorlukları ve mücadele biçimleri ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada bireylerin neden sosyal adalet lideri olduğu gerçeğinin ortaya çıkarılması amaçlandığından fenomenolojik desenin deneyimin altında yatan gerçekleri ortaya çıkarma özelliğiyle de örtüşmektedir (Merriam, 2018). Etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan fenomenolojik araştırmada okuyucuya bir insanın bu olguyu deneyimlemesinin nasıl bir his olduğunu anlatmak ya da yaşatmak da esastır (Merriam, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine örneklemin temsil gücünden çok araştırma konusu ile ilgili olması ve toplumsal yaşamı nasıl aydınlatığı önemli görülmektedir (Neuman, 2006). Bu nedenle çalışılacak grup olan belli bir amaca ve bağlama uygun olarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma geleneğinden doğmuş olup zengin bilgiye sahip düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına ve olguların keşfedilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcıları kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi araştırmada yer alan ölçütlere uyan katılımcılara yer vermeyi içerir (Merriam, 2018).

Sosyal adalet için eşdeğer bir gösterge seti bulunmadığı için sosyal adalet liderlerinin seçilmesinin zorlu bir süreç olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Slater vd., 2012). Bu nedenle hem akademisyenlerden hem de eğitim sistemindeki yetkililerden belirlenmiş ölçütlere uyan müdürlere ulaşmamız konusunda görüş alınmıştır. Sosyal adalet lideri olan müdürler, okulların atanmış ve yönetmeliklerce belirlenmiş belli başlı niteliklere sahip yöneticilerinden daha farklı özelliklere sahip olan ve dinamik öğretim liderlerinden bile farklı olan sosyal adalet savunucularıdır (Theoharis, 2007). Slater ve diğerlerine (2012) göre sosyal adalet liderleri; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sürece katılımını teşvik eden, öğrenci nüfusu

çeşitliliğine saygı duyan, öğrenci geçmişlerindeki eşitsizliklerin üstesinden gelmek için çabalayan ve her bir öğrencinin gelişimini artıracak bir vizyon sunan okul müdürleridir. McKenzie (2008) sosyal adalet lideri yetiştirme programına seçilmesi gereken yöneticiler için ölçüt belirlerken (a) sosyal adalete veya eşitliğe güçlü bir bağlılık veya en azından sosyal eşitsizlikleri sorgulamaya yönelik halihazırda var olan bir eğilim; (b) iyi bir öğretim ve öğretme ve öğrenmeye ilişkin güçlü bir anlayış ve (c) bir öğretmen lider olarak liderliğe yönelik kanıtlanmış bir eğilim gibi özellikler üzerinde durmuştur. Berkovich (2014) sosyal adalet liderinin en önemli özelliklerinden birinin farklılıkları kabul etmek ve bu farklılıklara saygı duyan bir öğrenme ortamı oluşturmak olduğunu savunmaktadır. Sosyal adalet liderliğinin doğasına yönelik ortaya koyduğu analizinde Furman (2012) bu liderlerin; eylem odaklı ve dönüştürücü, kararlı ve ısrarcı, kapsayıcı ve demokratik, önemseyen ve ilgili, eleştirel/yansıtıcı düşünebilen ve sosyal adalet yönelimli olduklarını vurgulamaktadır. Araştırmacılar sosyal adalet liderinin eşitsizlik ve adaletsizliğe karşı bir mücadele içinde olduğu ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmekle kalmayıp bu konuda eyleme geçtiği konusunda hemfikirdirler (Dantley & Tillman, 2006; Furman, 2012; Theoharis, 2007).

Örnekleme seçilirken araştırmacının dikkat etmesi gereken hususlardan biri, örneklemin problemle ilgili olmasıdır (Merriam, 2018). Sosyal adalet liderlerinin özelliklerinin sosyal adalete güçlü bir bağlılığı olan (Slater vd., 2012), eşitsizlikleri sorgulama eğilimi gösteren (McKenzie vd., 2008), farklılıklara saygı duyulan bir öğrenme ortamı yaratan (Berkovich, 2014) ve sosyal adalet yönelimli olmakla kalmayıp aynı zamanda eyleme geçen (Furman, 2012) okul müdürleri olarak kavramsallaşması, araştırmanın bu özellikleri gösteren okul müdürlerine ulaşılması ile başlamasını sağlamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada sosyal adalet liderleri olarak belirlenen çalışma grubu; öğrenci çeşitliliğinin (sosyoekonomik düzey, dil, din, ırk vb.) yüksek olduğu okullarda bu çeşitliliğe saygı duyulan eğitim ortamlarını arttırmak için çaba gösteren, öğrencilerin yaşadıkları her türlü dezavantajı azaltma amacı içinde olup kapsayıcı ve demokratik okul için eyleme geçen, tüm paydaşları eğitim sürecine dâhil eden, eşitsizliklere ve adaletsizlere yönelik farkındalığı olan ve bu durumlarla kararlı bir biçimde mücadele içinde olan okul müdürleridir. Bu ölçütleri karşılayan okul müdürlerine ulaşmak üzere üniversite öğretim üyelerinden, eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmen ve müdür yardımcılardan,

sendikalardan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden görüş alınmış, ulaşılan müdürlerin bu özelliklere sahip başka okul müdürlerine yönlendirmesiyle toplam 17 okul müdürüne ulaşılmıştır.

3.3. Araştırmacının Rolü ve Araştırmanın Bağlamı

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma MEB'e bağlı resmi okullarda yürütülmüştür. Araştırmacının resmi okullarda öğretmen ve okul müdür yardımcısı olarak geçmiş deneyimi ve okullardaki sosyal açıdan adaletsizlikleri bizzat gözlemlemiş ve yaşamış olması onu bu araştırmayı yapmaya itmiştir. Araştırmacı, daha önce beş farklı okulda çalışmış, bu okulların hemen hemen hepsinde farklı özelliklere sahip, çeşitli nedenlerle marjinalleşmiş, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerle ve velilerle çalışmıştır. Sosyal adalet konusunda bir duyarlılığa sahip olmayan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenlerin de bir tarafta varlığını sürdürürken, bu konuda hassasiyet geliştirmiş personelin de dezavantajlı öğrencilerle ilgili bir çabası olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte kendisinin de çocuklukta dezavantajlı gruba ait olduğunu hisseden araştırmacı, sistemsal olarak okulların sosyal açıdan adil kurumlar olmadığını düşünerek bu sorunla ilgili araştırma yapmaya yönelmiştir.

Araştırma, İstanbul ilinde çeşitli bölgelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ile yürütülmüştür. Araştırmacının amacı ve doğası gereği, sosyal adalet liderliği için okulların imkanları ve yapısından ziyade okul müdürlerinin özellikleri odaklı bir ön araştırma yaparak katılımcılara ulaşılmıştır. Bu nedenle görüşülen okul müdürleri arasında İstanbul'da dezavantajlı bölge olarak nitelendirilebilecek Bağcılar, Zeytinburnu, Güngören gibi ilçelerdeki okullarda çalışan müdürler yer alırken, diğer yandan Sarıyer, Beşiktaş, Beyoğlu, Şişli gibi görünürde dezavantajlı olduğu düşünülmeyen ilçelerden okul müdürleri de yer almaktadır. Buna ek olarak Fatih ve Pendik gibi sosyoekonomik ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ilçelerden de okul müdürleri ile görüşme sağlanmıştır. Burada özellikle üzerinde durmak istenilen nokta, okulun özelliklerinden ziyade müdür niteliklerinin dikkate alınmış olmasıdır. Okulun çevresi ve bu çevrenin demografik özellikleri önemli görülmekle birlikte, bir okul müdürünün okulun bulunduğu mahallenin

sosyoekonomik düzeyi sorulduğunda ifade ettiği gibi *“Biz işte buradaki zengin tabakanın çalışanlarının çocuklarını okutuyoruz. Yani şöyle şoförünün çocuğunu, kapıcısının çocuğunu, işte lokantada çalışan garsonun çocuğunu.”* Bu durum, Türkiye’de resmi okulların varlığı ve ‘tercih’ edilmesinin de sınıfsal bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri görüşme (mülakat) tekniğiyle toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği, araştırmacının katılımcı ile kurduğu kasıtlı ve amaçlı bir iletişim sürecini kapsamaktadır. Yıldırım ve Şimşek’in (2021) vurguladığı gibi olgubilim araştırmalarında hatta nitel araştırmaların hemen hepsinde başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu durum iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı kullanması ve bireylerin görüş, duygu ve deneyimlerini ortaya çıkarma konusunda güçlü olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Olgulara ilişkin anlamları ortaya çıkarmak için yapılan görüşmeler araştırmacılara sağladığı etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme fırsatı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yoğun bir etkileşim sağlayan görüşmelerin, olgubilim araştırmalarında genellikle uzun olması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021), bu araştırmada görüşmeler ortalama 60-90 dakika sürmüştür.

Görüşme (mülakat) tekniği sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Bunun nedeni bireylerin tutumlarına, inançlarına, duygularına, görüşlerine, şikayetlerine ve deneyimlerine ulaşmada en etkili yöntemlerden biri olmasıdır (Briggs, 1986). Tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tip görüşme formu vardır (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, tam yapılandırılmış formların aksine esneklik içerir ve katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır çünkü bu görüşme yaklaşımı araştırmacıya önceden hazırladığı soruları sorulara ek olarak bu soruları irdeleme amacıyla ek sorular sorma fırsatını da sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini ortaya çıkarmak üzere araştırma sorularına uygun 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra 7 açık uçlu olarak hazırlanmış, daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 6 açık uçlu soruya indirilmiştir. Araştırmanın amacı, deseni ve veri toplama aracının doğasına uygun bir şekilde araştırmacı, soruları belli bir öncelik sırasına bağlı kalmadan sormuş ve gerektiğinde sonda sorulara başvurmuştur.

3.4.2. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar telefonla aranmış, araştırma ve amaçları hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların tercihleri doğrultusunda yer ve zaman belirlenerek randevu alınmıştır. Katılımcılara onam formu, araştırma amaçları ve katılım kabul formu gönderilmiştir. Gönüllülük esasına göre katılım sağlayan okul müdürleriyle bireysel görüşmeler katılımcıların çalıştıkları kurumlarda yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin okul müdürlerinin ofislerinde gerçekleştirilmesi araştırmacıya gözlem yapma imkanı da sağlamış, araştırmacı ziyaret ettiği kurumlarda görüşme öncesi ve sonrasında da vakit geçirmiştir. Katılımcıların güvenini kazanmak amacıyla öncesinde araştırmacı kendi deneyimlerinden bahsederek onlarla sohbet etmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara alınan izinlerin bir kopyası verilmiştir. Görüşmeler esnasında güvenilirliği arttırmak için katılımcıların isim ya da diğer kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına dair güvence verilip araştırma sonuçlarının bir kopyasının onlara iletileceği bilgisi verilmiştir. Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular esnek bir biçimde ve sıra gözetmeksizin sorulmuş, yer yer katılımcıların bahsettikleri bazı konularla ilgili detaylı bilgi sorulmuş, sonda sorular kullanılmış ve görüşmeler ortalama 60-90 dk. srmştir. Bazı görüşmelere herhangi bir sebepten dolayı (okul müdürlerinin yoğunlukları vb.) ara verilip devam edilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Ses kaydına alınan görüşmeler daha sonra analiz etmek üzere transkript edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizinin öncelikli amacı anlamak ve anlamı dışarı aktarmaktır (Merriam, 2018). Anlamı dışarı aktarma ve anlam verme süreci aynı zamanda araştırmanın sorularına yanıt arama sürecidir. Nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi neredeyse her zaman eş zamanlı olarak yapılmalıdır (Creswell, 2020). Bu araştırmada da veri analizi ilk görüşmenin ses kaydını deşifre etme süreciyle başlamıştır. Araştırmacı; notlarını, gözlemlerini ve bireysel yorumlarını deşifre edilen metnin kenarlarına not olarak ilk sorgulama sürecine başlamıştır. Bu süreç aynı zamanda nitel araştırmalarda veri analizinin ilk aşaması olan verileri keşfetme sürecidir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel araştırmalarda sık kullanılan yöntemlerden biri olup aynı zamanda verileri yorumlama ve kodlama sürecidir. Verilerin analizi; genel anlamı keşfetme, kodlama ve temalara ayırma şeklinde yapılmıştır. Nitel bir araştırmada kod; sembolik olarak kullanılan, özetleyici, çarpıcı ve özü yansıtan bir sözcük ya da kısa bir ifadedir (Saldana, 2023). Görüşmeleri dinleyerek deşifre ederken aynı zamanda duraksamaları ve ses tonuna yansıyan çeşitli duygu durumlarını da not olarak güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Keşfetme sürecinden sonra araştırmacı ilk kodları oluştırmaya başlamıştır. Bu kodlar araştırmada sorduğumuz sorulara olası cevaplar veren veri birimleridir (Merriam, 2018). Veri biriminin iki ölçütü karşılaması önemli görölmektedir: Birincisi, veri birimi buluşsal olmalı ve araştırmacıyı belli bir bilgi parçasının üzerinde düşündürmelidir; ikincisi ise bağımsız bir parça olarak araştırmanın geniş bağlamında ayrı bir biçimde de anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesidir (Lincoln & Guba, 1985). Kodlamanın analizin kendisi olması (Saldana, 2023) nedeniyle kodlama araştırma süresi boyunca tekrar etmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan seçilen in vivo kodlar daha sonra sentezlenerek kategoriler oluşturulmuş ve temalarda bir araya getirilmiştir.

Her bir görüşmeden sonra tekrarlanan bu yöntem veriler doygunluğa ulaşana kadar devam etmiştir çünkü nitel araştırmalarda veri toplama süreci, verilerin tekrar etmesiyle sonlandırılabilir. Doyum noktası, ana temalar belirlendikten sonra daha fazla yeni tema çıkmayacağına dair bir görüşün araştırmacı tarafından oluşturulmasıdır (Creswell, 2020). Bu araştırmada 17 okul müdürü ile yapılan görüşmeler neticesinde

araştırmacı ve danışmanı verilerin doygunluğa ulaştığına kanaat getirmiştir. Her bir görüşmenin deşifresi, keşfetme ve notlar alma süreci ortalama 6 saat sürmüştür. Kodlar biriktikçe ortaya çıkan temalar ve alt temalar düzenlenmiş ve son görüşmenin kodlama sürecinden sonra görüşmeler sonlandırılıp temaların son hali tablolaştırılmış, yorumlama ve betimleme sürecine hazır hale getirilmiştir.

3.5.1. İnanlırlık/İnandırıcılık

Nitel araştırmaların gerçeği keşfedilmeyi ve ölçülmeyi bekleyen nesnel bir fenomen olarak tanımlamasının aksine nitel araştırmalar gerçeği bütünsel, çok boyutlu ve sürekli olarak değişken bir yapı olarak görmektedir (Merriam, 2018). Nicel araştırmadaki iç geçerlik kavramının yerine inanlırlık ya da inandırıcılık (credibility) kavramsallaşmasını ortaya koyan Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda inandırıcı bulguların elde edilmesi için üç farklı yöntem öne sürmektedir: uzun süreli katılım, ısrarlı gözlem ve üçgenleme. Uzun süreli katılım, belirli amaçlara ulaşmak için yeterli zamanın harcanmasıdır: ‘Kültürü’ öğrenmek, kendimize ya da katılımcılara ilişkin yanlış bilgi ve çarpıtmaları test etmek ve güven inşa etmek (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, katılımcılarla uzun süreli vakit geçirmek için çaba göstermiş, gözlem yapmış ve dışarıdan gelen bir yabancı değil de bir tanıdık gibi davranarak güven kazanmıştır. Nitel araştırmada inandırıcılık verilerin gerçeği yansıtması ile de ilgilidir. Bu nedenle verilerin analizi sürecinde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

İnandırıcılığı arttırmak için uygulanan yöntemlerden biri de araştırmacının görüşme sırasında katılımcıya “... mi demek istediniz?”, “Anladığım kadarıyla...”, “Yani...” gibi ifadeler kullanılarak doğru anlaşılıp anlaşılmadığının teyit edilmesidir. Araştırmada teyit amaçlı bu gibi ifadeler kullanılmış ve görüşme sonunda eklemek istedikleri bir şeyler olup olmadığı her bir katılımcıya sorulmuştur. Verilerin analizi sürecinde kod ve temalar araştırmacı ve danışmanı tarafından ayrı ayrı oluşturulup daha sonra bir araya getirilmiştir. Verilerin analizinde kavramsal çerçeveye bağlı kalınmıştır. Nitel araştırmalarda başlıca veri toplama aracı insan olduğu için araştırmacının süreç boyunca özenli ve dikkatli olması da inandırıcılığı artıran etkenlerden biri olarak gösterilebilir.

3.5.2. Tutarlılık

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Sosyal bilimlerde güvenilirlik konusunun sorunlu bir alan olduğunu iddia eden Merriam (2018) bunu insan davranışlarının durağan olmamasına bağlar. Nitel araştırmalar, insan deneyimlerini ve algılarını olduğu gibi ve tüm gerçekliğiyle ortaya koymayı amaçladığı için bu tür araştırmalarda aynı bulguların tekrar etmesi olası değildir, tekrar etmesini beklemek de anlamsızdır. Bu durum, araştırmaların değerini de düşürmez çünkü veriler hakkında sayısız yorum yapılabilmektedir (Merriam, 2018).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, tekrar ölçümlerden aynı sonucun elde edilmesi ile ilgiliyken, nitel araştırmalarda aynı sonuçların elde edilme olasılığı yoktur çünkü insan davranışlarının sürekli değişen ve karmaşık bir yapısı vardır. Bu nedenle Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda güvenilirliği tutarlılık (dependability) olarak kavramsallaştırmıştır. Tutarlılık, araştırma bulgularının ve sonuçlarının toplanan verilerle tutarlı olup olmaması ile ilgilidir. Başka bir deyişle, araştırmacının verilerini ve sonuçlarını gören ikinci bir gözün de bunlardan anlam çıkarması tutarlılık kapsamında değerlendirilebilir (Merriam, 2018). Araştırmalarda tutarlılık üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme teknikleriyle sağlanabilir. Üçgenleme tekniği hem tutarlılığı hem de inandırıcılığı etkilemektedir. Denetleme tekniğini ileri süren Lincoln ve Guba'ya göre (1985), bağımsız bir araştırmacı araştırmanın yöntemini izleyerek bulguları doğrulayabilir. Bu araştırmada tutarlılığın sağlanması için araştırmacı, araştırma süreci boyunca bir araştırma güncesi tutmuş ve kayda değer gördüğü bütün detayları günceye yazmıştır. Lecompte ve Goetz (1982) tutarlılığın sağlanması için veri analizinde başka bir araştırmacının ulaşılan sonuçları teyit etmesini önermiştir. Bu araştırmada, danışman araştırmacının analiz sürecinde ulaştığı bulguları kontrol etmiş ve onaylamıştır.

3.5.3. Nakledilebilirlik/Aktarılabirlik

Bilimsel araştırmalarda dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ve farklı durumlara uygulanabilirliği ile ilgilidir (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Genelleme kavramı nitel araştırmanın doğasına uygun olmadığı için Lincoln ve Guba (1985) bu kavramın yerine aktarılabirlik (transferability) kavramını ortaya atmıştır. Nitel araştırmanın en önemli amaçlarından biri araştırmaya dahil edilen

bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle geleneksel anlamda dış geçerliliğin sağlanması, araştırmanın farklı koşullarda benzer ya da aynı sonuçları vermesi mümkün değildir. Nitel araştırmacı ancak, varsayımlarının doğruluğu bir bağlamı detaylı bir şekilde tasvir ederek ortaya koyabilir (Lincoln & Guba, 1985). Bu da tartışmasız sübjektif bir yöntemdir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması için iki yöntem önerilmektedir: Yoğun/ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme. Nitel araştırmacı, araştırmanın dış geçerliliğini belirleyemez; yalnızca transfer yapmakla ilgilenen birinin transferin bir olasılık olarak düşünülüp düşünülemeyeceği hakkında bir sonuca varmasını sağlamak için yoğun bir betimleme sağlayabilir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıntılı betimleme verinin doğasına sadık kalarak, ham verilerin araştırmada ortaya çıkan temalara ayrılıp okuyucuya doğrudan alıntılarla sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada nakledilebilirliğin sağlanması için alınan önlemlerin başında amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması gelmektedir. Amaçlı örnekleme yönteminde hem katılımcıların araştırmanın amacına ve bağlamına uygun olarak seçilmesi hem de farklı özelliklerle maksimum çeşitliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları konu ile ilgili deneyimleri olan ve bu konuda derinlemesine veri sağlayan kişilerden oluşmaktadır ve bu kişiler çalıştıkları okul türü, yaş, cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılık göstermektedir. Örneklem seçiminin dikkatli ve özenli bir şekilde yapılmasının (Merrriam, 2018) bu araştırmada nakledilebilirlik ihtimalini arttırdığı düşünülmektedir. Alınan diğer bir önlem ise bulguların sunulmasında uzun, detaylı betimlemelere yer vererek doğrudan alıntılarının kullanılmasıdır.

3.5.4. Doğrulanabilirlik/Teyit edilebilirlik

Bilimsel bir araştırmanın gerçeği yansıtmaması, araştırmacının öznel yargılarından uzak olması ve nesnel olması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmanın ise kendi özgü doğası, esnek bir araştırma sürecinin olması, en baştan ayrıntılı bir biçimde planlanmamasının mümkün olmaması ve süreç içerisinde araştırmacının varsayımları ile araştırmanın şekilleniyor olması araştırmayı sürekli olarak yeniden düzenlemeye açık hale getirmektedir. Bu nedenle nesnellik aranması mümkün olmayan nitel araştırmalarda doğrulanabilirlik (confirmability)

olması beklenmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda araştırmacının ulaştığı sonuçları verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve okuyucuya da bunu mantık çerçevesinde açıklayabilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

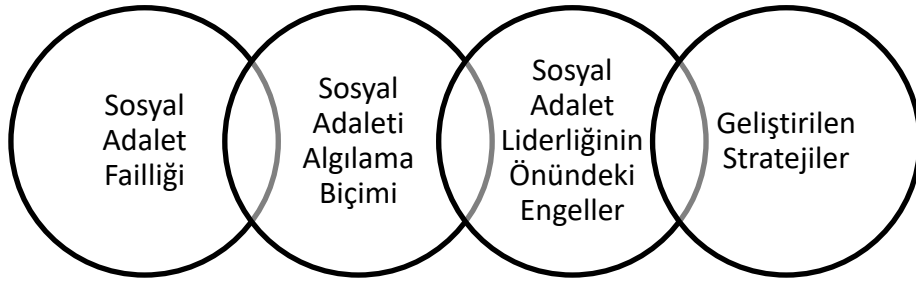
Teyit edilebilirliğin sağlanması için araştırmacılarından beklenen ulaştığı sonuçları verilerle karşılaştırması, bir uzmandan bu konuda destek alması ve denetlenebilir bir araştırma süreci yürütmesidir. Bu araştırmada araştırmacı, araştırma sürecindeki her şeyi kayıt altına almış, ham verileri saklamış, ilk oluşan kodları, analiz aşamasında ortaya çıkan kodları ve sonuçlara temel olması beklenen tüm algıları ve çıkarımlarını not almış, bunları bir dosya içinde saklamıştır. Bu süreç danışman tarafından takip edildiği için teyit edilebilirliğin sağlandığı dşnlmektedir.



4. BULGULAR

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada müdürlerin sosyal adaleti algılama biçimlerini, sosyal adalet liderliğini nasıl deneyimlediklerini, bu deneyimleri sırasında karşılaştıkları engelleri, bu engellerle başa çıkma stratejilerini ve çözüm önerilerini anlamaya yönelik sorulara cevap aranmıştır. Bulgular, araştırma soruyla uyumlu bir şekilde dört temada ele alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar; sosyal adalet failliği, sosyal adaleti algılama biçimleri, sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller ve geliştirilen stratejiler başlıkları altında incelenmiştir.

Şekil 4: Temalar

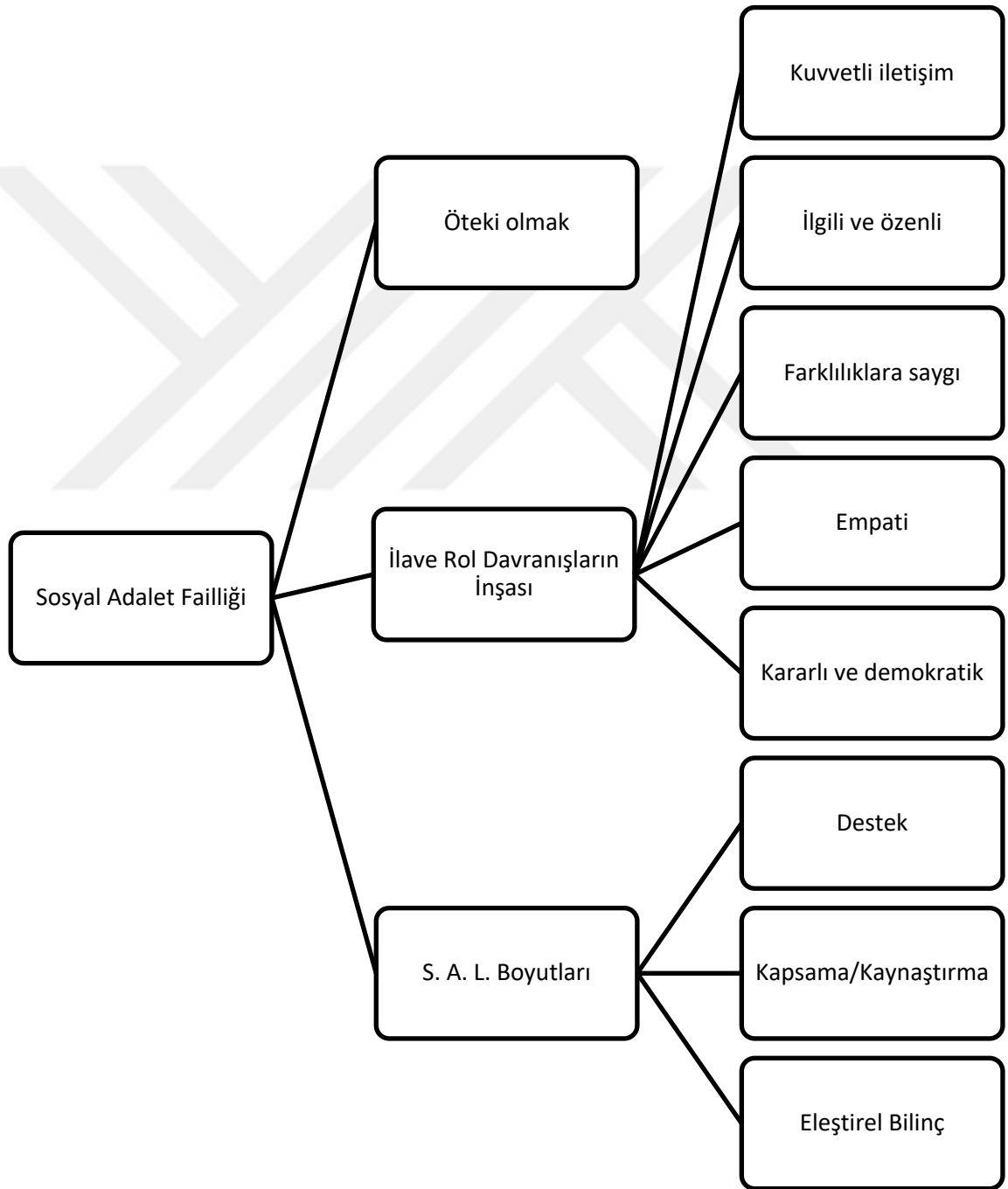


4.1. Sosyal Adalet Failliği

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimleri sosyal adalet failliği teması altında incelenmiştir. Faillik; kişinin kendisini ve eylemlerini bireysel, kolektif ya da toplumsal bir anlam içinde belirleyebilme durumudur. Bu nedenle okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl hayata geçirdiklerini ve deneyimlerini derinlemesine

inceleyen bu temaya sosyal adalet failliği adı verilmiştir. Sosyal adalet liderliğinin eyleme dönük oluşu, bireysel deneyimlerle doğrudan bağlantılı olması ve hayata geçirilmesinin yollarını kapsayan bu temada alt temalar; öteki olmak, ilave rol davranışların inşası ve sosyal adalet liderliği boyutları olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Temaya, alt temaya ve kodlara ilişkin detaylar Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5: Tema 1 – Sosyal Adalet Failliği



4.1.1. Öteki Olmak

Okul müdürlerinin sosyal adalete ve ilişkin dezavantaja ilişkin algıları, onların bireysel deneyimleri ya da onları derinden etkilemiş olan, şahit oldukları birtakım olaylar sonucunda geliştiği görülmüştür. Bazı okul müdürleri kendilerini dezavantajlı hissettiklerini çocukluk anılarından örneklerle anlatmışlardır. Bunu gerek oturdukları evlerde ve yaşama biçimlerinde, gerekse yoksunluk karşısındaki paylaşma ihtiyacında hissettiğini dile getiren bir okul müdürü çocukluktaki dezavantajın hayata bakışında etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “Çocukluğumuzdan beri biz, yani biz şöyle anlatayım. Muş merkezde böyle beş kardeşin bir arada yaşadığı büyük bir arsanın içerisinde büyüdük biz. Amcam, amcam, amcam... 5 amcam var işte. Hepsinin evi yan yana. Çevremizde böyle apartmanlar vardı... Ama hep gözümüz o şeydeydi niye biz apartmanda değiliz beş katlı evlerde değiliz. ... Mesela çok yeni almış olduğum bir ayakkabıyı ertesi gün sınavı olan kuzenim götürebiliyordu yani rahat bir şekilde. Daha yeni almıştım o leton bilmem ne ayakkabı böyle çok keyifli. Ama onu vermek zorunda kalıyordum ben. Bu da yani artık o empati şeyini yükseltmiş, ihtiyacı vardır vermelisin. Böyle öğrencilerde de yani insan böyle bir baktığında ezik ya da şey olan bir çocuğu gördüğün zaman ciddi anlamda sıkıntı yaşıyorsun. Ve o seni rahatsız ediyor ilk onu görüyorsun yani... Kendimizden de biliyoruz o ilkokul döneminde ezilen arkadaşımızı. Aslında her şey biraz empati kurabilmekte.”

Başka bir okul müdürü ise yine çocukken sosyoekonomik olarak dezavantajlı olduğunu ve cinsiyete bağlı bir dışlanma hissi yaşadığını anlatmış, diğer bir müdür ise kendisi de çocukken akran zorbalığına maruz kaldığına değinmiştir.

K6: “Bizim çocukluğumuzda dezavantajlı bir çocuktum ben. Sosyoekonomik olarak mesela, okula erişimimiz yoktu. Ne bileyim 6 kilometre yol yürüyerek gidip geldiğimiz oluyordu. Kızlar, kız öğrenciler okula hiç gitmiyordu. Giden tek kız öğrenci bendim. Erkek çocuklarla oturmak, oturmak benim için utanç verici bir şey ya da böyle sakınılması gereken ya da bende kaygı yaratan bir durumdu. Çünkü ben erkek çocuklarla gidiyorum, başkaları ne der bu konuya ne yorum yapar gibi bir dezavantajdı.”

K12: “Yani şimdi diyelim ki akran zorbalığı bir vaka. Biz de yaşadık muhtemelen ortaokulda siz de yaşamışsınızdır. Ad ile dalga geçme, konuştuğum bir kelimenin telaffuzun yanlışlarıyla dalga geçme, boy ile dalga geçme, kiloyla dalga geçme.”

Bir okulu müdürü hem zor şartlara alışık olduğunu ifade etmiş hem de ona ilham kaynağı olan bir kişiden bahsederek sosyal adalete ilişkin geliştirmiş olduğu farkındalığı anlatmıştır. Sosyal adalete duyarlı olmanın yorucu olduğunu ve kendinden sürekli vermesi gerektiğine değinmiştir.

K4: “Hani Karadeniz’de büyüdüm, çok zor bir coğrafyada büyüdüm... Bir de... Burada bir H.... Teyzemiz var, Darülaceze’den emekli olmuş bir hemşire. Herhangi bir kuruma -tabi derneği var da- herhangi bir genelde siyasi şube hiçbir bağlantısı yok. Böyle kimsesiz çocuklarla ilgili çalışmaları var. Böyle bir ekibimiz var. Onlar, o çocuklar çok ciddi problemler çıkarabiliyorlar. Ama mesela o kadın, -ben de biraz öyle oldum- çok otoriter gösteriyor kendini çocuklara karşı ama bir o kadar da hata yaptıklarında hep affedici, hep bir şans daha tanıyıcı bir yönü var. Yıllardır onunla beraber çalışıyorum. Onun bana çok katkısı oldu. Bu tür şeyler biraz yorucu olabiliyor. İnsanın kendi sorunu olabiliyor, eşinle problem yaşayabiliyorsun, çocuğunun problemi olabiliyor. Buna rağmen çok pozitif olabilmek, kendin birilerine yardımcı olmaya çalışmak, çok kolay şeyler değil ama dediğim gibi...”

Sosyal adaleti sağlama gayretinin altında yatan nedeni kendisinin de adil bir yaklaşım beklemesiyle açıklayan bir okul müdürü, yöneticinin adil olmamasından rahatsız olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

K2: “Mesela okullarda ben kendi öğretmenlik yıllarımdan da hatırlıyorum. Bizim müdürlerden daha çok okul idarecilerinden başta müdür değil, okul idarecilerinden beklentimiz adil olunması. Yani bizi en çok rahatsız eden şey bu oluyordu. Ben de öğretmen iken müdür bazı öğretmenlere ekstra davrandığı zaman bundan rahatsız olurdum.”

Çocukken dezavantajlı hissetmeyip hayatın akışında toplumsal hayata karışıkça sosyal adaletsizlikleri bizzat gören ve yaşayan bir okul müdürü, hukuk devletine güven olmadığına ve adalet sisteminin herkes için aynı işlemediğine yönelik görüşünü ifade ederken eleştirel bilince sahip olduğunu da göstermiştir.

K9: “Benim annem babam da öğretmen. O yüzden ben adaletli bir ailede yetiştim yani o yüzden bir şeyim olmadı. Çiçek gibi yetiştim daha doğrusu. Çiçek gibi yetişince

herhangi bir sıkıntı yaşamıyorsunuz. Ama ne zamanki üniversiteye gidiyorsun, bir bakıyorsun böyle bazı ön tarafta oturanların öncelikleri olmaya başlıyor. Sonra üniversiteyi bitirip mesleğe başlıyorsun işte. Senden daha- daha az yetilere sahip olan insanların birdenbire senin önüne geçtiğini fark ediyorsun. Ondan sonra müdür olurken kriterlere bir bakıyorsun. Ondan sonra zaten ilçede bir yerlere giderken bir bakıyorsun ki buna niye ödül verildi bana verilmedi diyorsun yani. Yani görüyorsun zaten... Benim oğlum yıldız işletmeyi bitirdi. Ondan sonra bitirdikten sonra iş arıyor. Bir bakıyorsunuz ki başka başka insanlar girmişler. Gibi gibi ve benzeri. Yani sosyal adaleti. Ee şey... şu anda güven var mı hukuk devleti olduğuna dair? Hukuk Devleti olmadığı için. Dolayısıyla bu devletin olabilmesi için bazı şartların gelişmesi (gerekıyor).... Bana göre gelen insanların (yönetenlerin) gerçekten insanı seven, değer veren, hakka inanan ve gerçekten adalet duygusu gelişmiş olan insanların bir yerlerde olması gerekiyor. Sadece ben değil yani evet herkese adalet olmalı, herkese adalet.”

Bir okul müdürü ayrımcılığa maruz kalan yabancı uyruklu bir öğrencisine ilişkin deneyimini paylaşırken onu çok etkileyen bir olay olduğunu ifade etmiştir. Alan notlarında okul müdürünün bu olayı anlatırken jest ve mimiklerinden ne kadar üzüldüğü görülmektedir.

K14: “Ee Hataylı bir kızım (öğrencim) vardı. Bu kız bir gün koridorda bayıldı, ban getirdiler fen bilgisi öğretmenim E... hocam vardı. Değer verdiğim bir arkadaşım. Kucağına kızı aldı beşinci sınıf öğrencisi pat diye odama getirdi. Eee yüzüne su döktük bayıldı kız çünkü. Ee ne oldu ne ettin vesaire tabi çocuk uyandı kendine geldi. Halbuki kız acıkmış, açlıktan falan... Sonra dedim ki (bir Arap ismi) sonra kıza dedim ki ben bir anneni arayayım. Yok hocam aramayın falan. Dedim nerelisin. Ben Hataylıyım dedi. Sonra ben bir sisteme girdim annesini arayacağım çünkü kız kötü diye alıp götürsün diye. Baktığım zaman kız Suriyeli Şamlı, doğum yeri gözükiyor. Kızım dedim sen dedim niye demedin ki ben Şamlıyım, ben Hataylıyım dedin. Hocam ne olur kimse bilmesin dedi, ilkokulda hiçbir arkadaşım yoktu, herkes benden nefret ediyordu. Ben işte ondan dedim falan. Ben de oradaki öğretmen arkadaşım da böyle bir... ikimiz de böyle bir- hakikaten kötü olduk. Bunu bunu bunu işte kimseyi anlatamazsın veya kimsenin işine gelmiyor. Kimsenin de umurunda mı emin değilim.”

Son olarak, öteki olmak alt temasında ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte olan bir yaklaşımla bir okul müdürü, sosyal adaleti sağlama gayreti içerisinde olan ve

bunu başaran okulların bu başarıyı okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin kendilerinin de dezavantajlı olduğunu yani ‘öteki’ olduklarını vurgulamıştır. Aynı zamanda kendi geçmişinden örnek vererek dezavantajlı bir çocuk olduğuna değinmiştir:

K15: “Bunu (sosyal adaleti) eee okullara baktığımda bunu daha iyi oturtabilen okullara, bir şekilde öteki olmuş okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının veya öğretmenlerin bu konuda daha başarılı olduğunu görüyorum. Yani öteki olmuş. Diyelim ki ben işte Tunceli’nin bir dağ köyünde birleştirilmiş bir sınıfta ilkokulu okudum. Yani beş sınıf bir sınıftaydık, yatılı okula gittim sonra yani köyde ortaokul yoktu bütün köy çocukları gibi biz yatılı ilköğretim bölge okuluna gittik. YİBO diye geçiyordu. Sekiz yıl yatılı okudum, sonra liseyi yatılı okudum. İşte Anadolu Öğretmen Lisesi’ni kazandım, başka bir ile gittim yatılı okudum. Şimdi o öğretmenin, müdürün, kurumun içindeki bir kişinin veya birkaç kişinin ne kadar çok şeyi değiştirebileceğini -hayatınızla ilgili- deneyimlemiş biriyim... Şimdi bu yatılı okurken de köyde beş sınıf bir sınıfta okurken de oradaki samimi bir öğretmenin çalışkan bir insanın işte anlayışlı bir müdür yardımcısının anlayışlı bir okul müdürünün birçok insanın hayatını -olumlu veya olumsuz- ne kadar değiştirdiğini tecrübe etmiş biriyim. Türkiye’nin dezavantajlı bir bölgesinde büyüdüm. O öteki olmak. Tunceli’nin ilçesinin bir dağ köyü, yani ...’a yakın. O öteki olmanın... sonuçta Türkiye’nin Marmaris’iyle kıyasladığınızda öteki...”

Öteki olmak teması, okul müdürlerinin neden ve nasıl sosyal adalet lideri olduğunu ve sosyal adalet ve dezavantajlı bireylere yönelik hassasiyetlerinin neden ortaya çıktığına yönelik bulguları içermektedir. Okul müdürlerinin kendilerinin de dezavantajlı olduğunu hissettikleri ya da onları derinden etkileyen olaylar ve durumlar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sosyal adalet liderleri ‘öteki olma’ olgusunu kendi hayatlarında deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.2. İlave Rol Davranışların İnşası

Sosyal adalet failliği kapsamında sosyal adalet liderlerinin okul yönetiminde inşa ettikleri roller ve buna yönelik davranışlar bu alt temada incelenmiştir. Okul müdürleri sosyal açıdan adil bir okul müdürü olurken birtakım roller ve buna rollere bağlı davranışlar geliştirmişlerdir. Okul müdürleri; iyi iletişim becerilerine sahip ve ikna kabiliyeti yüksek, ilgili ve özenli, farklılıklara saygılı, tüm paydaşları sürece dahil

eden, empatiyi yönetim süreçlerinin merkezine koyan, demokratik ve kararlı bir okul müdürü profili çizdiklerini ortaya koymuşlardır.

Okul müdürleri dinlemenin önemini vurgularken, bunun kişinin kendini değerli hissetmesini sağladığını ve açık iletişimde olmanın olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri hem öğrenciler ve öğretmenlerle hem de velilerle kuvvetli bir iletişim ağının olmasının gerekliliğinin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerle iletişim kurmanın ve onlara zaman ayırmanın aynı zamanda bir iletişim eğitimi olduğunu, öğrencileri değerli hissettirmenin onların okula daha açık olması ve aidiyetinin artmasını sağladığını düşünmektedirler. Onların tabiriyle *öğrenciye dokunmak*, bu mesleğin temel gerekliliklerindendir.

K3: “Hiçbir insanı ötekileştirmemek gerekiyor. Hep sahip çıkmak ve dinlemek lazım. Benim okul yöneticisi, okul müdürü olarak karşıma gelen kim olursa olsun onu dinlemem lazım. Onu bir kere var olarak saymam lazım. Bir oluyor o zaman o iş, sonrasında da çözümü bulursun veya bulamazsın o başka bir konu. Ama evet dinlemek önemli yani. Çünkü karşıdakine değer vermek oluyor... Yani çocuklara böyle. Şimdi ben buradan dışarı çıkarım. Çocuk önüme geldiği zaman takılmam lazım ona. Yani şey anlamında. Ne yapıyorsun ne ediyorsun? Dokunmak tabii. Böyle aferin sana dersin, bir şey dersin. O zaman sana çocuk daha farklı bakıyor. Top oynuyorlar. Onlara bir şey söyleyip de geçiyorsun.”

K4: “Yapacağımız tek şey var değerli olduğunu ona hissettirmek. Yani bunun çeşitli yöntemleri var. Herkese göre değişir. Yani değerli olduğunu ona hissettirmek, ona zaman ayırmak. Yani bunu sen yaptığın zaman zaten... Şimdiye kadar olumsuz bir şeyle karşılaşmadım. Yani öğrencilerden çok olumlu geri dönütler bu noktada aldım. Yani burada okulu bitiremez denen çocuklarla... Geçen bir hastanede karşılaştım. -Annem baya rahatsız benim. Ondan biraz yorgun duruyorum.- Babasına diyor ki bu hoca sayesinde diyor, ben liseyi bitirdim yoksa bitiremeyeceğim diyor.”

Bir okul müdürü, öğrencilerle kurdukları iletişimi psikolojik anlaşma olarak nitelendirmiştir ve mezunlar dahil tüm paydaşlarla beraber olumlu bir iletişim süreci inşa ettiklerini vurgulamıştır:

K5: “Psikolojik bir anlaşma yapıyoruz. Yani genelde okulda şey yapılır, resmi olarak sözleşmeler yapılır. Öğrenciler ben şunu yapmayacağım, bunu yapmayacağım, yaparsam şunu kabul ediyorum, öbürünü kabul ediyorum diye. Biz öyle yapmıyoruz.

Biz öğrencilerimizle sınıf seviyelerinde toplantılar yapıyoruz, konuşuyoruz. Efendime söyleyeyim okullarının kurallarını, okulunun seviyesini yüksek olduğunu, okulun ekibine bunu her zaman biz idare olarak da söylemiyoruz. Bazen öğrenciler geldiği zaman oryantasyon yapıyoruz. Bunu öğrencilerimiz anlatıyor, mezunlarımız anlatıyor, öğretmenlerimizle birbirimize anlatıyoruz ve dolayısıyla böyle bir aramızda bir psikolojik anlaşma oluyor ve buna uyuyorlar.”

Bir okul müdürü, öğrencilerle sürekli devam eden bir iletişim kurduğunu, onları mezun olduktan sonra da takip ettiğini, öğrencilerdeki gelişimi görmenin büyük haz olduğunu belirtmiş ve dokunduğu çocuklarda hayal kırıklığına çok az rastladığını ifade etmiştir:

K9: “Ben bu işi çok seviyorum. Bu şey çok iyi geliyor bana... Çocuğu görmek çok çok eğlenceli bir şey, yani o çocuktaki o küçükken alıp da böyle ilerleyişini onun bir yeri kazıyıp böyle bir şey olması... O kadar büyük bir haz ki o hiçbir şeye değişmem.... Sonra yolda mesela onlarla karşılaşıyorum şimdi avukat olanlar var şey böyle iyi mesleklerde olan kendi işini açmış olanlar... Yaa hocam sizin tokanızı hala takıyorum...diyen... Ama seviyorum, gerçekten hayal kırıklığına çok az öğrencide rastladım. Kendi dokunduğum çocuklarda... Bir gün bir çocuk geldi dedi ki ben dedi okulu bırakmak istiyorum. Dersleri tamam müthiş yani hepsi 100, çok zeki bir çocuk. Ondan sonra dedi ki hocam dedi 7 tane kardeşim var. Ben dedi onlara -annem babam çok yaşlı- bakmak zorundayım, para kazanmak zorundayım. Ben açık öğretime gideceğim dedi. Oğlum dedim ben sana bakayım dedim ya ben vereyim seni masraflarını. Hayır hocam bakmak zorundayım dedi. Çocuğu açık öğretime gönderdim ama takip de ettim onu... Hukuk kazandı, avukat oldu çocuk. Ve çok başarılı şu anda gerçekten.”

Öğrencilere selamlaşmayı öğretmenin iletişim eğitiminin önemli bir parçası olduğuna inanan bir okul müdürü, onlara açık olmanın öğrencilerin sorunlarını keşfetmeyi sağladığını belirtmiştir:

K13: “Tabii ki öğrencileriyle iletişim kuracaksın, kurmak zorundasınız ve koridorda ilk zamanlar şöyle bir başlamıştık biz her çocuğa günaydın ve iyi akşamlar demeyi öğretmeye başladık. Yani bu bir eğitimidir. Şimdi kurum müdürünü, üstünde, unvan olarak müdür olarak çocuk sizi biliyor ama sizi bir yerde mesafeli görürken kendisine müdürün iyi akşamlar ya da günaydın demesi o çocuğun duygu ve düşünsel yapısında

size dönük olmasını ve açık iletişimde kalmasını sağlıyor. Çünkü açık iletişimde kalacak ki bana sahadan biraz da bilgi getirecek, bir problemini bir sorununu anlatacak. Frekans olarak beni bir yerlerde yakalayacak, yakalayamadığı takdirde o zaman biz kapalı kalıyoruz.”

Bir okul müdürü, duygusal bir yoksulluk içinde olduğunu düşündüğü dezavantajlı bir öğrencisinin değerli ve mutlu hissetmesinin onların temel görevlerinden olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K14: “Öğretmenlerimizin onu sevdiğini, benim onu sevdiğimi, ona değer verdiğimi, bu çocuğun kendini iyi ve mutlu hissetmesi öncelikle temel noktamız bu. Okula aidiyetini artırmamız noktasında. Bunu önce yapmamız lazım yani. Temel anlamda bu çocuğun karnı aç değil ama duygusal, düşünsel ve hissel anlamda aç ve bir yoksulluğu var. Bunu tahmin etmeye çalışmak bence okuldaki öğretmen ve idarenin öncelikli görevi olması lazım.”

Bir okul müdürü de devamsızlık sorunu olan dezavantajlı öğrencileri bire bir takip için öğretmenleri teşvik ettiğini ifade etmiştir. Okul müdürü, öğrenciye kendini değerli hissettirerek olumlu bir iletişim geliştirme çabası içerisinde.

K13: “Şimdi arkadaşlara hep şunu söyledim. Birinci öncelikli ders yoklaması alın dedim. Sınıfın yoklaması alınıyor ama dedim, ikinci de kişi kendi ders yoklamasını alsın dedim. Ders yoklamasını aldığımda 36 haftalık bir eğitim öğretim sürecinde çocuğa desin ki yüzüne karşı oğlum sen niye iki hafta bu dersten devamsızlık yaptın. Şimdi aynı hafta aynı gün matematik öğretmeni aynı beden eğitimi öğretmeni aynı tarih öğretmeni aynı gün bir çocuğa soru sorduğunda şunu soracak çocuk kendisine yokluğum fark edilmiş. Yokluğum fark edilmiş. Geçmiş haftalarla bu haftayı kıyaslıyorum. Diyorum ki çocuğa bak şimdi senin ikinci devamsızlığın derste, bu konuyu nasıl kapatacaksın. Bu bir önemsenmedir, karşı tarafa değerli olduğunu hissettirmektir. Bu konuda velinle görüşmek isterim, niye böyle geride bıraktırıyorsun seni bu süreç. Bu hastalık kaynaklı mı, özel bir sebep kaynaklı mı? Çocuğa bunları yap. Ders öğretmenin sınıf rehber öğretmeniyle bunu yürütmesini istiyorum.”

Başka bir okul müdürü ise öğrencinin ihtiyacına göre öğretmenlerle eşleşme yaptığını ve öğrenci, öğretmen ve veli döngüsünü nasıl yönettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

K7: “Şu anda bizim SMA hastası bir öğrencimiz tecrübeli bir öğretmende. Hem öğretmen tecrübeli hem de öğretmenin o konuda merhamet duygusu çok yüksek... Şunu diyorum mesela aileye diyorum ki bana haftıften bir ortamdan bahset. Bazıları etmeyebilir ben soru soruyorum mesela, öğreniyorum zaten. Yani işte ailede, işte dedenin sözün geçtiğini... anlıyorum. Ha diyorum şu aile (yapısı). Yani çocuğun demografik, kişisel, aile ortamı, yaşam biçimiyle öğretmen arasında uyum olması gerekiyor. O uyum olmadığı zaman sorun yaşıyor. Hatta daha da ileri gidiyorum, diyorum ki ailenin yaşama bakışıyla, hatta daha da ileri götüreyim ideolojisiyle öğretmenler uyumlu olmalı... Çünkü eğitime müdahale ediyor veliler ister istemez. O yüzden o mutlak uyumu sağlamak zorundayız. Ben bunu üç yıldır burada uyguluyorum. Söylüyorum da ısrarla zaten. Çok ısrar ediyor. Hayır diyorum senin çocuğun o öğretmenle yapamaz, bu öğretmenle yapabilir diyorum. Bu öğretmen diyorum.”

Tüm paydaşların sürece dahil edilmesinin öneminin farkında olan bir müdür, kendi sesini daha iyi tanımak için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anketler uyguladıklarını belirtmiştir:

K15: “Biz mesela anket yaptık geçen öğretmenlere. Okulla ve bizi algılamalarıyla ilgili. Yani özne biziz: idare ve okul. Ne eksik ne fazla nerede problem var diye anket yaptık ve ben o anket sonuçlarını olduğu haliyle gruba attım. Hiçbir virgülüne dokunmadan. Çünkü yorum kısmı da var. Öğretmenler hani orada kendisi yazabiliyor. Velilere de yaptık anketi. Onların da sonuçlarını değerlendiriyoruz.... Öğrencilerin bitmedi henüz, öğrencilere devam ediyor... Şimdi biz kendi sesimizi tanımıyoruz ben şimdi müdür olarak bunları yaptığımı düşünüyorum ama karşıdaki insan ‘Sen çok saçma sapan işler yapıyorsun’ diye belki düşünüyor. Belki bunu toplantıda paylaşmıyor belki de eee bire bir gelip söylemek istemeyebilir, ilgilenmeyebilir. Bunun tam farkında olmayabilir... (Sonuçları açıyor) Bir tanesi yazmış demokratik bir ortam var. Diğer öğretmenimiz olumlu iklimi bulunan bir öğretmenler odası demiş. Biri akıllı tahtaların olması, öğretmenler odamızın yeterli olması iyi demiş. Diğer öğretmenimiz öğretmen öğrenciye idare ve veliler arasındaki bağ oldukça güçlü demiş. Bir öğretmenimiz çözüm odaklı ve yenilikçi demiş. Eğitim öğretim ve fiziki koşullar daha iyi oldu demiş birisi. Diğer idare öğretmen iletişimi çok güzel destekleyici demiş. Bir diğeri uyumlu bir öğretmen ve idari kadro var demiş. Öğrencilerin ve öğretmenlerin

güvenliklerine yönelik önlemler başarılı, öğretmenlere yönelik insani tutum da başarılı demiş.”

Okul müdürleri merkezde öğrencinin ihtiyaçları ve özel durumları olduğunu belirtmekle birlikte sosyal adaleti sağlamanın öğretmenlerin de mutlu olduğu bir okuldan geçtiğini savunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenleri dinleme, onlarla ilgilenme ve onları motive etmeyi de sürecin bir parçası olarak görmektedirler. Kişilerin özgün durumlarını dikkate almak gerektiğinin üzerinde duran bir okul müdürü yine kişiyi dinlemenin onun özel durumuna göre hareket etmenin önemli olduğunu savunurken özenli ve ilgili bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir:

K6: “Önce kişiyi dinlemek lazım. Dinleyip ona göre onun şartları, durumlara, imkanına göre karar vermek lazım. Hani işte nedir özel durumu mu var, sıkıntısı mı var ya da başka bir problem. Daha çok özgün davranmaya çalışıyorum. Ben bu tür konularda kişilerin kendi durumlarını ya da problemlerini öğrenerek ona göre hassas bir noktası varsa tabi ki kanunlar, yönetmelikler dahilinde bakmak zorundayız. Ama yani kendine özgü sorunlar varsa da inisiyatif de kullanmak gerektiğini düşünüyorum.”

K4: “Öğretmenlerle belli bir samimiyetim vardır. Aileleriyle ilgili yaşadığı sorunlara karşı hep pozitif yaklaşıyorum. Bir şey yaşadıklarında işte eşinin bile bir şeyini vefat etse, eşinin telefonunu alır eşiyle konuşurum falan filan. Bunların çok önemli ve aradaki bağı çok güçlendirdiğine inanırım.”

Okulda kapsayıcı bir kültür oluşturduğunu dile getiren bir okul müdürü, okula yeni gelen öğretmenlerden bazılarının iletişime kapalı olduğunu ve onları bu kültürün bir parçası haline getirmeye çalışırken yine olumlu iletişim dilini kullanmayı tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

K6: “Bir tanesiyle konuştum, yeni geldi bize. Tamam hakkınızda dedikodular var ama ben bu dedikoduların hiçbirisini önemsemiyorum. Sizi ben tanımak istiyorum, işte size her konuda destekçiyim vesaire. Ki buna benzer bir görüşmeyi bile yani ne demek ya, ben her şeyi biliyorum zaten bütün yönetmeliklere hakimim gibi bir cevap verdi. Çok algılayabildiğini zannetmiyorum, çok. O kişinin ruh dünyasına ulaşabildiğimi zannetmiyorum. Ama biraz daha onları serbest bırakarak, kendi özgün, özgün hallerine bırakarak yavaş yavaş kazanabileceğimizi düşünüyorum... Diyorum ki bir konuda biz sizinle aynı görüşte olmayabiliriz ama bir sürü dünya kadar konuda aynı

görüşte olabiliriz. Sadece sizinle olan o diyalog sadece o konu kapsamında bırakmamız gerekiyor... Hani bazı tamam dersine zamanında gireceksin, çıkacaksın, dersini işleyeceksin, nöbetini tutacaksın ama diğer işler bende gönüllülüktür. Gönüllü olarak katılanı katarım gibi bir tutum içerisindeyim ve o şekilde inşallah başarılı olacağımı düşünüyorum.”

Velilerle doğru iletişim kurmanın önemine değinen okul müdürleri, bunun yolunun hem onları ilgiyle dinlemekten ve özen göstermekten hem de güven kazanmaktan geçtiğini dile getirmektedirler. Bir okul müdürü veliyle kurulan bağın öğrenciyi daha iyi tanımak için kilit bir önemi olduğunu ifade etmiştir:

K6: “Birinci sınıfta bizim öğretmenlerimizin yaptığı bir çalışma var. Birinci sınıfa başlayan öğrencilerle ilgili ‘ailemden mektup var’. Aileden çocukla ilgili bir mektup yazmasını istiyoruz ve ondan sonra da o mektup üzerinden velilerle birebir görüşmeler yapılıyor ve o zaman öğrenci tanıma dönemini biz birinci sınıfta tamamlıyoruz. Aralarda da nakil gelen çocuklarla ilgili. Biz bunu yaptığımız zaman tüm öğrencileri biz yavaş yavaş tanımış oluyoruz.”

K7: “Kayıtları ben yapıyorum velilerle. Benim her kaydım uzun, yarım saat sürüyor. Ben veli ile görüşürüm. Veli bana ufak tefek ipuçları verir. Çocuk nasıl bir ortamdan geliyor? Demografik yapı, Ekonomik durumu sorarım onlara yani. Yetim mi, öksüz mü, ayrılmış mı? Büyük aile mi? Asgari ücretle mi geçiniyor. Hangi işle uğraşıyor? Bunlar bize çocuğun hangi ortamdan geldiğinin ipucu verir.”

K10: “Velilerin güveni... Zaten ben öyle müsrif bir idareci değilimdir, kollarım velileri. Hani gereksiz şeyler (almam, aldırmam). Zaten okul çevreci, geri dönüşüme yönelik çalışmalarımız var.”

Öğretmenlerin işini iyi yapmasının öğrencilere yönelik sosyal adaletli bir yaklaşım sağlamada etkisini vurgulayan okul müdürleri, öğretmene yönelik tutumun da farklılıklara saygı ekseninde olması gerektiğini düşünmektedirler.

K4: “Öğretmen işini yapsın benim için çok değerlidir... İşini iyi yapmak, öğrenciye hem toplumsal hem de mesleğiyle ilgili güzel şeyler verebilmek ve öğrenciye değer katabilmektir.”

K14: “Okul kapısından içeri girdikten sonra kimliklerimiz düşüncelerimiz fikirlerimizi bir tarafa bırakmak lazım çünkü muhatabımız çocuk. Çocuk dünyanın her ideolojisinden her fikrinden mezhebinden tarikatından seküler anlayışına kadar

masumdur ve onun lehinde olmak lazım. Yani bugün radikal dinciye gittiğin zaman çocuk hakları dediğin zaman eyvallah yanında yol yürür. En laik seküler kişi dediğiniz insanlarla konuşun çocuklarla ilgili tamamdır dur. Bu açıdan çocuk herkesin ortak paydasıysa burada olan herkes o içerisindeki öğretmenler de o işi hakkıyla vermesi lazım öyle düşünüyorum.”

K3: “Mesela öğretmen için de geçerli, sendikaları farklı olabilir öğretmenlerin. Herkes buraya gelir oturup derdini anlatır çözüm bulmaya çalışırız. Veya ben şu öğretmen şu sendikalı diye (ayırmam). Bir sendikanın yöneticisiyim. Dolayısıyla o noktada onu da hissettirmedim. Yani burada o yok.”

Okul müdürleri öğretmenlerle iletişimin iyi olmasının okula katkısının yüksek olduğunu savunmaktadır. Öğretmene yönelik saygılı bir tutum ve ifade özgürlüğünün sağlanması bir okul müdürünün tabiriyle elini taşın altına koymasını sağlamaktadır. Okul müdürü net olmasının ve her şeyi açık bir biçimde ifade ediyor olmasının okulda iç barışı sağladığına inanmaktadır.

K15: “Ben öğretmenlerle toplantılarda uzun uzun bunları konuşmayı severim. Eğitimin niteliğiyle ilgili genelde toplantılar yaparız. Eee işte öğretmenin sözünü kesmem, yani hiç kimse kesmez. Benim sözüm de kesilmez ama herkes kendini özgürce uzun uzun ifade eder. Ve o öğretmenin kendini ifade imkânı buluyor olması doğal olarak elini taşın altına koymasını da sağlar. Yani herkesi suç ortağı etmek (gülerek) mi diyelim buna, herkesi dahil etmek mi değil mi buna? Yani neyi istediğimiz çok net, mesajımız çok net. Bu netlik bir öğrencinin tekrar tekrar çalışarak öğrenmesi gibi, ben tekrar tekrar anlattığımda, karşı taraf tekrar tekrar anlattığında karşılıklı olarak öğreniyoruz. Üzüldüğüm şeyleri çok net paylaşıyorum, beklentilerimi çok net paylaşıyorum, iyi giden şeyleri çok net paylaşıyorum, rahatsız olduklarımı çok net paylaşıyorum... Şöyle söyleyeyim iç barışı en iyi olan okullardan biri olduğunu düşünüyorum ben. Öğretmenler arasında birinin açığını bulma, birinin eksikliğini bulma işte idarenin bir eksikliğini bulma, idare tarafından bir öğretmenin bir işte eksikliğini bulunması diye bir kimsenin böyle bir amacı da yok böyle bir davranışı da yok.”

Okul müdürü, öğretmenlerle birlikte etkinlik yaparak ve samimiyeti sağlayarak olumlu bir diyalog kurduğunu ve bunun neden olduğu duygusal yakınlığın başarı getirdiğiyle ilgili sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

K15: “Öğretmenlerimizin bir kitap okuma grubu var, şu an kitaplar burada (gösteriyor). Belli aralıklarla ortalama 25 günde bir kitap belirliyoruz. Diyoruz ki bu ayın kitabı şu. Şu an okuduğumuz kitap bu, yakın zamanda bunu konuşacağız. Bir cafe var orada. Okulun dışında bir alan yaratmış oluyoruz. Duygusal bir yakınlık oluşturuyor, ya bir aidiyet kişilerin birbirine karşı aidiyet duygusunu oluşturuyor, yalnız mekâna karşı değil. O zaman da buradaki sorunları çözmek kolaylaşıyor... Şunu biliyorum bir okul müdürü yalakalık yapacaksa tartışmasız bunu öğretmenlerine yapmalı. Çünkü üsttekine yapmaya kalkıyorsunuz şube müdürüne ilçe müdürüne bilmem diye 6 ayda bir görevden alıyorlar şimdi 6 ayda bir tekrar birini bul tekrar yalakalık yap bu çok zahmetli (gülüyor). İşin biraz esprisindeyim ama yani gereksiz ve anlamsız. Burada hani çalıştığınız yerdeki ana sürükleyici güç öğretmen. Yani bir taviz vereceksem öğretmenime karşı, bir iyilik yapacaksam öğretmenime, yalakalık yapacaksam öğretmenime... Gerçek neyse bunu paylaşmak lazım. Ben şunu gördüm samimiyete dayanmayan bir ilişki -yani müdür ve öğretmenler arasında samimiyete dayanmayan bir ilişkide başarı çıkma ihtimali yok. Bizim okulun üç yıl öncesine göre bugünle kıyasladığımızda yani velilerin ve öğretmenlerin söylediği en az %300 olumlu anlamda değişti.”

Öğretmenlerle olan iletişimin resmi toplantılarla sınırlı kalmaması gerektiğine inanan bir okul müdürü, yarı resmi bir araya gelmelerde de okulla ilgili konuşmalar yapıp öğretmenlere çeşitli sorunlarıyla ilgili desteğini şu şekilde ifade etmiştir:

K17: “Öğretmenlere de hep böyle bir kurulda bunlar söylenmez bence benim yönetim felsefem. Kurul daha resmidir daha ciddidir, herkesi ilgilendiren problemler konuşulur, kararlar alınır. Geçtiğimiz hafta mesela bir balık yaptık biz, hava aynen böyleydi. Mangalda balık yaptık ... (Böyle etkinliklerde) gündemden bir tane iki tane ben serpiştiririm. Yarısı sohbet yarı böyle bir şey. Onu orada eritirim eritmek de lazım. Veli toplantısı öncesi öğretmenlere kahvaltı yaparız. Kahvaltı yaparken de benim birkaç tane gündemim vardır mutlaka. Öğretmenlere de hepinizi böyle toplamış iken arkadaşlar sizin var mı bana yok idareye söyleyeceğiniz bir şey derim ben yani. Bunlar da şeye sirayet ediyor belki yine dolaylı olarak yani öğrenciye sirayet ediyor. Ben öğretmenimi takip ediyorum, öğretmenimi önemsiyorum. Arkadaşım, hocam problemin var mı diyorum sınıfla (ilgili). Tamam var. Sen şimdi biraz sonra veli toplantısına gireceksin. İşte sınıfında şöyle şöyle bir şey olabilir ya da şu öğrencin varsa bunu bu krizi şöyle çöz...”

Okul müdürlerinden biri, okul müdür yardımcılarının güvensizliğini yıkmanın ve onları birleştirmenin öneminden bahsederek, okula başladığında ilk yaptığı uygulamaları şu şekilde özetlemiştir:

K9: “Dedim ki her sabah benim odamda toplanacağız, konuşmalarımızı yapacağız, ondan sonra işiniz varsa dağılabilirsiniz ama her sabah selamlaşmayı yapacağız burada. Ve dedim ki ben size yemek yapacağım burada. Ve ben onlara öğlen yemeği yapmaya başladım. Ondan sonra bir şey oluyor ya... Hiç ben tek başıma gitmiyorum mesela bir etkinlik oluyor hadi beraber gidelim diyorum işte atıyorum belediyenin öğretmenler günü yemeği var... İşte ayda bir kez biz mutlaka yemeğe çıkıyoruz hepimiz. Biri muhalif, biri başka bir uçta... Yani siyasi görüşleri dünya görüşü hepsinin çok farklı... Hiç güvenmiyorlardı bana. Bak makbuzla para kesiyorum gelip bakıyorlardı yani. Makbuzla para kestin mi kesmedin mi diye. Ondan sonra onlara vermeye başladım ben. Al diyorum bak makbuzla kesmen gerekiyor. Bunların (müdür yardımcılarının) özelliklerini öğrendim. Mesela bir tanesi çok aktif, benim yanımda oturan, deli gibi böyle çok enerji, çok yoğun. Bir tanesinin insani ilişkileri çok iyi. Bir tanesi rehberlik öğretmeni zaten o. Ondan sonra etkinlikleri verdiğim birisi var. Baş muavine hem disiplini hem de en ağır abimiz o işte. Onunla iyi polis, kötü polis oynuyoruz biz. Böyle böyle roller verdim ben onlara. Şimdi ben aradan çekildim. Yani o güven, her şey şu anda güven üstüne kurulu.”

Okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlama noktasında öne çıkan özelliklerinden biri demokrat olmaları ve okullarında demokrasi eğitimini doğrudan ya da dolaylı olarak uyguluyor olmalarıdır. Bir okul müdürü çocuklara demokrasi eğitimi vermek için sınıf başkanlığı seçimi okul genelinde uyguladığını ifade etmiştir:

K11: “Mesela demokratik bir seçim yaptık başkan ve başkan yardımcısı için. Bunlar öğrenciye bir şey mesaj aslına bakarsanız. Yani genelde öğretmen ne yapar... Yani popüler öğrenci vardır sınıfta bir de öğretmenin sevdiği öğrenciler vardır ve başkan genelde onlar olurlar. Ama burada öyle yapmadık. Herkes istediği oyunu kullandı, sandıklar yapıldı 30 tane. Sınıfların başkan ve başkan yardımcılarını bu şekilde seçtik ve mücbir sebepler haricinde hiçbir değiştirme olmayacak, görev süreleri bir yıl. Hem demokrasi eğitimi oldu hem de bak dokunduk işte. Bu da bir öğrenciye bir şekilde dokunma. Ne oldu normalde yine o şeyler seçilecekti. Hayır gerçekten böyle zıpır öğrenciler var fırlamalar var, başkan. Seçilmiş.”

Bir okul müdürü demokratik karar almanın zor olduğunu fakat yine de kararlı bir şekilde devam etmenin gerekliliğini vurgulamıştır:

K6: “Diyorum ki toplu olarak karar almak zordur, demokratik karar almak zordur. Çünkü herkes bir şey diyecek, onun sonucunda bir şey yapacaksınız. Ama ben istedim böyle yapın demek en kolaydır. Belki demokratik olmayan müdürler bizim toplumumuzda daha başarılı olabilirler. Aslında bizim toplumumuzda demokrat olmayı çok da suiistimal edilecek bir konu olarak görülebiliyor. Ama şunu ayırmak lazım. Demokratsanız da kararlı olmanız lazım. Bir karar sizden çıktıysa, bir karar verdiyseniz o kararın size zarar vereceğini de bilerseniz artık o kararda devam etmeniz lazım. Bu bir kararlılıktır, şey değildir, despotluk değildir. Ama bir şeye karar verdiniz. Eğer bir etkinlik düzenlediğiniz o etkinliğe herkesi davet ettiniz ama o etkinliğe 20 kişilik bir okulda üç kişi katıldı. O üç kişiyle de olsa o etkinliği yapmanız lazım.”

Okul müdürleri yaptıkları uygulamaların karşılığını almasalar yorulmadan kararlı bir şekilde devam ettiklerini vurgulamışlardır:

K11: “Beni takdir etmiyorlar deyip vazgeçmeyeceksin.”

K12: “Bunu bir kişi gelip buradaki kitabı alsa hiç kimse görmese bir kişinin gelip buradan bu kitabı alması bunu hiç yapmamaktan çok daha iyidir. Ya bazen hedef bire düşebiliyor, bir kişiye düşüyor.”

Okul müdürlerinin öne çıkan özelliklerinden diğerleri ise yüksek empatiye sahip olmaları ve aktivist bir yanları olmasıdır. Zorluklara rağmen davalarında ısrarcı olmaları bir adanmışlık göstergesi olarak değerlendirilebilir.

K4: “Her insanın tabii bireysel özellikleri var, dünyaya bir bakışı var, siyasi bir düşüncesi var. Olaylardan etkilenme konusunda farklı hassasiyetleri var. Yöneticilik anlamında, bu tür şeyleri, bakış açılarını bir kenara bırakarak herkese aynı pencereden bakabilme ve bu doğrultuda da kendini karşıdaki öğrenci, öğretmen, veli bir sıkıntı yaşadığında kendini onun yerine koyarak hareket edebilmek benim bakış açım... Mesela bir Meslek Lisesi var burada o okulun yıkılma süreci vardı. Çok ciddi bir tepki verme sürecim oldu. Mesela meslekten atılabilirsin dediler bana bir şey olmadı. Yani orada onu çok şey yapmadım. Yeri geldiği zaman çok umursamıyorum. Ayrılırsam da bir şekilde paramı kazanacak yeteneklerim olduğunu düşünüyorum.

Yani o konuda kendi içimde bunu değerlendirip rahatım. O rahatlık beni hem daha mutlu ediyor hem de daha fazla insanlara destek olabiliyorum.”

Farklı etnik kökenlere sahip ayrımcılıkla ilgili konuşurken bir okul müdürü konu ile ilgili hassasiyetini anlatırken empatik bakış açısına sahip olduğunu göstermiştir:

K15: “Diyelim ki ben Kürdüm veya ben Türküm biri bana gelip Kürt yoktur dediği anda kendimi Kürt hissediyorum veya kendimi sen Türk -Almanya’da olduğumu farz edelim- Türk yoktur dediğinde kendi o an Türk hissederim”

Bir okul müdürü yaşadığı zorluklardan bahsettikten sonra neden bırakmadığını şu şekilde açıklamıştır:

K9: “Yo bir sorun yok yani. Belli ki beni çağırmışlar buraya. Evet, ben onun için geldim. Bana burada ihtiyaç var diye düşündüm. O yüzden bırakmadım yani. Yoksa bırakacaktım.”

Sosyal adalet liderlerinin özelliklerinden biri de öğrencilere hayatı ahlaklı bir şekilde yaşamayı öğretmeyi hedeflemeleridir. Okul müdürlerinden biriyle görüşme esnasında destek eğitim alan bir kaynaştırma öğrencisi ve öğretmeni odaya girdiğinde aralarında geçen diyalogda öğrencinin bir kart kazandığı gözlemlenmiştir. Daha sonra okul müdürüne bu kart uygulaması sorulmuştur ve okul müdürü sistemi şu şekilde özetlemiştir:

K10: “5 tane yeşil kart alana bir tane mavi kart veriyoruz. Herhangi bir güzel davranış olabilir mesela buluyor sokakta bahçede 10 TL getiriyor yeşil kart alıyor. Ya da işte motive etmek... 5 kartı alınca da mavi kart alıyor. Dönem sonunda dondurma ya da bir şey ısmarlıyoruz, madalya takıyoruz... Velilerine de gönderiyoruz mesela velileri de onore ediyoruz. Mavi kart alan çocukların velisine de tebrik kartı. Ya da mesaj atıyoruz hani böyle bir çocuk yetiştirdiğiniz için..., onları Facebook, Instagram sayfalarımızda yayınlıyoruz çocukları kartı aldıkça. Bunların dışında kart olmayan da ama mesela olumlu davranış gösterenleri özel bir grup geziye götürüyoruz onlarla bir etkinlik yapmaya. 20 kişilik grupla mesela onlar işte böyle seçilmiş özellikle davranışı değişen çocuklar falan filan. Akademik başarıya göre değil de şeyler var kriterler şu: Hoşgörülü, kibar olmak, sorumluluk sahibi olmak, çalışkan olmak, yardımsever olmak, çevreye duyarlı olmak. 5 ve 6. sınıflarda çok işliyor zaten 5 ve 6’larda yapıyoruz.”

Sosyal adalet liderlerin özelliklerinden biri de mevcut sistemi eleştirmekle kalmayıp bunu dönüştürmek için eyleme geçmek ve bunu yaparken birtakım riskler almaktadır. Okul müdürlerinden biri klasik müdür odasına karşı olup bunu değiştirmekle ilgili planlarından şu şekilde bahsetmiştir:

K13: “Hani bazen de bu görüntüyü yok etmek lazım. Ha bu tasarım da benim tasarımı değil (odasını gösteriyor). Bu benden önce yapılmış. Bazen bununla da ilgili de sıkıntı yaşıyorum. Veli geliyor, şimdi okulun problemlerini anlatmaya başlayınca şöyle bir bakıyor. Ya diyor adam diyor karton piyer diyor ışıklandırılmalı çok metrekaresi yüksek bir odada oturuyor diyor. Harika bir yer diyor. Ne yani diyor bu okulun bir sorunu yok bence diyor. Çok masraf yapılmış. En büyük problemlerden bir tanesi duvarların kapalı olması. Dışarı cam açılıyor, koridora açılan cam yok. Ben mesela bu odanın öğrenci koridorunu görmemesinden rahatsızım. Ve her şeyden öncesi eski halini de biliyorum. (Ayağa kalktı göstererek) Buradan direk koridora çıkan bir kapı vardı. (Oradaki yere vuruyor tık tık, boşluk sesi) Kapıyı kapatmış buradaki benden önceki arkadaş. Ben buraya cam kapı yapacağım. İçeri gözüksün. Şeffaflıktan yanayım. Şimdi 4 duvar kapalı, şimdi 4 duvarı kapalı olunca bunun sıkıntısını yaşıyorum.”

Diğer bir katılımcı, gereksiz bürokrasi aradan çıkarıp saha dönük işler yapmanın önemine değinmiştir. Bunu yaparken *maksimum özgürlük, bedeli ne olursa olsun* mottosuyla yola çıkarak birtakım riskler aldığını göstermiştir:

K15: “... temelde olan şey gereksiz bürokrasiyi aradan çıkarıp -bürokrasi tamamen anlamsızdır demiyorum yani zümre zamanında yapılmalı ŞÖK zamanında yapılmalı yıllık planlar tam olmalı bunlardan bahsetmiyorum ama onun dışındaki gereksiz bürokrasiyi aradan çıkarıp- sahaya dönük işler yapmak. Kılık kıyafet serbest bizim okulumuzda. Bu kılık kıyafeti serbest bırakırken en fazla beni de arkadaşlarımla kaygılandıran şey şu oldu. Yani sosyoekonomik durum kıyafete yansır mı diye. İşte orada da şöyle bir çözüm bulmaya çalıştık mesela. Yani üzerinde etiket olmayacak elbisenin. Düz olacak. İstedığınız renkte olabilir dedik. Çocuklar tam uymuyorlar buna ama ilk başta o geçiş sürecinde biraz katı bir şekilde bunu kontrol ettik. Yine rengine bakmadık ama üzerinde etiket olmayacak, marka olmayacak. Sonra o serbest kıyafete herkesin gözünü alışınca edince artık onun üzerinde bir etiketin olması diğer çocuğu rahatsız etmiyor olduğunu fark ettik.”

Bir risk alıp serbest kıyafet uygulamasına geçen okul müdürü, cep telefonu ile ilgili de aynı riski aldığını, süreçte öğretmenlerden ve velilerden destek istediğini ifade etmiştir. Bu uygulamalarda hem öğrencilere özgürlük tanınmış hem de okul yönetiminin ciddi zamanını alan kıyafet kontrolü, cep telefonu kontrolü gibi işlerden sıyrılıp daha sahaya dönük, öğrencilere yönelik işlere zamanlarının kaldığını ifade etmiştir.

K15: “Ben şunu düşünüyorum. Maksimum özgürlük. Bedeli ne olursa olsun özgürlük. O dengesini buluyor. Bizim okulumuzda bunu resmi olarak paylaşmıyoruz dışarıyla ama cep telefonu da serbest çünkü sürekli şöyle bir durum var. Cep telefonunu nereye koyacağız, cep telefonu çocuk derste açtı, cep telefonunu ne yapacağız. ... ben sınıflara girdim yani beni okul müdürü olarak böyle bir inisiyatif alıyorum öğretmen arkadaşlarımı da büyük ölçüde ikna ettim. Ama benim de onların da çekinceleri var. Bunu bir özgürlük alanı olarak görüyoruz, size güveniyoruz dedim. Ama öğretmenlerle de şunu konuştuk, ilk bir ay zor geçecek. İlk bir ay gerçekten zor geçti. Çocuklar koridorlarda telefona bakarken birbirlerine çarpıyorlardı. Ben ısrarla bir şey yasak değilse cazibesini kaybedecek, sönecek çünkü yanındaki arkadaşıyla çünkü o ergen yanındaki arkadaşıyla konuşma tartışma dedikodu yapmak kavga etmek onun için çok baskın bir duygu. Ne yaparsa yapsın cep telefonu onun önüne geçemez, istisna öğrenciler hariç dedim. 2 ay sonra baktık kimse telefon getirmiyor ya da çıkarmıyor çantasından... Yasak olduğu dönemde sürekli bir telefon gizleme gizli telefon açma birbirini çekme etme daha fazlaydı ve onu takip etmek çok yorucuydu. Özgür bıraktık ve telefonla ilgili hiçbir sorun yaşamadık. Ne bir öğrenci birini çekti ne bir öğretmenle ilgili problem yaşadık. Yani şunu gördüm ben: maksimum özgürlük bedeli ne olursa olsun.”

Okul müdürlerinin sosyal adaleti gerçekleştirmeye yönelik uygulamalarında tüm paydaşlara karşı saygılı ve ilgili, yüksek düzeyde empatiye sahip, iyi iletişim becerilerine sahip, kararlı ve demokratik oldukları görülmüştür. Bununla birlikte karşılaştıkları zorluklara rağmen yılmayan ve risk alan bir sosyal adalet lideri profili de inşa etmişlerdir.

4.1.3. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Sosyal adalet liderliği temasında okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin uygulamalar ortaya çıkarılmış ve bu uygulamalar destek, kapsama/kaynaştırma ve

eleştirel bilinç alt temalarında incelenmiştir. Okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl gerçekleştirdiği ve sosyal açıdan adil okul yaratma amacıyla ortaya koyduğu yaklaşımlara da bu üç alt temalar kapsamında yer verilmiştir.

4.1.3.1. Destek

Destek alt teması aynı zamanda sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından biri olarak tanımlanmıştır. Bu boyut kapsamında okul müdürlerinin akademik ve akademik olmayan hedefleri vardır ve öğrencinin çok yönlü gelişimini desteklerler ve bunun hem sosyoekonomik hem de akademik yönleri vardır. Kısaca bu boyut, dezavantajlı öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için onların desteklenmesini kapsar. Okul müdürleri bu amaçla okulların fiziki koşullarını, teknik yapısını ve olanaklarını iyileştirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan kategoriler ekonomik destek ve olanakların iyileştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle ilgili uygulamaları benzerlik göstermektedir. Birçok okul müdürü okul-aile birliğinin ve okul imkanlarıyla yapılan desteklerin üzerinde durmuştur. Bununla birlikte okullarda öğretmenlerin kendileri oluşturduğu bir destek ağı, dış kurum ve kuruluşlardan müdürlerinin bağlantılarını kullanarak bulduğu yardımlar ve veliler arası kurulan bir dayanışma ağı da diğer kaynaklar olarak belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin okul aile birliğine ek olarak vurguladıkları dış kaynaklar, bir okul müdürüne göre onların kişisel bağlantıları ve sosyal yönlerine sayesinde kolay ulaşılabilir düzeydedir. Bu öğrencilerin tespiti; öğrencilerden, öğretmenlerden, sosyal yardımlaşma ve dayanışma kulübünden bilgi alarak ve veli ziyaretleri yapılarak gerçekleştirilmektedir. Okul müdürleri kıyafet, kaynak kitap vb. ihtiyaçları kolaylıkla giderebildiklerini ve burada okul aile birliğinden destek aldıklarını belirtmişlerdir.

K1: “Özellikle okul aile birliği ve çevredeki muhtarlarla böyle bir komisyon biraz da sosyal kişiliğimizden kaynaklı. Gerçekten ihtiyaç duyan çocuklarının listesini rehber öğretmenlerimizle birlikte zaten sene başında belirledik. Dezavantajlı olan çocukları belirlemiştik zaten. Ondan sonra ihtiyaç nedir ve kime gidilebilir. İşte sosyal çevre de geniş olunca direkt yönelebiliyorsunuz. Mesela en basitinden 20 tane öğrenci işte bot ayakkabı kış gelmeden önce bu ihtiyaçlarını giderebiliriz. Akabinde bu ve buna benzer ihtiyaçları en hızlı bir şekilde ulaşabildiğimiz kişiler var.”

K14: “İşte ekonomik durumu kötü olan öğrencilere kılık kıyafet ve benzeri noktalarda daha esnek sağlıyoruz, buna imkân sağlıyoruz, okul aile birliği çerçevesinde. Biz şu şekilde yapıyoruz, kıyafet.”

K16: “Okul aile birliği okul olarak öğretmenler olarak biz yine idare olarak tedbir alıyoruz. Çocuklar işte diyelim proje okuluyuz biz. Kaynak kitap desteği oluyor. Normalde öğrenci veli bunu kendi temin ediyor ama bunu temin edemeyen öğrencilere biz kendimiz kendi aramızda işte ücret toplayarak ya da ne bileyim okul aile birliğinden karşılayarak bu çocuklara temin sağlıyoruz.”

Bazı okul müdürleri, okul aile birliğine ek olarak, sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerin de veli ziyaretleri de yaparak dezavantajlı öğrencileri destekleme çalışmaları olduğu vurgulanmıştır.

K9: “Okul aile birliğinin çalışması var. Şeyden buluyoruz onları... önce sınıf öğretmeni, önce sınıf başkanlarından, ondan sonra sınıf öğretmenlerinden, ondan sonra ilgili müdür yardımcısı, sonra rehberlik. Onların hepsi bir toplanıyor. Kaç kişi çıktı mesela işte atıyorum 50 kişi çıktı, bir şeyler gelmeye başlıyor.”

K17: “Okul aile birliğinde yapıyoruz. Dönem dönem oluyor bunlar, bir seferde olmuyor. İşte rehber öğretmenle beraber sınıf rehber öğretmeni rehber öğretmen gidiyor, müsaitse de bir müdür yardımcısı gidiyor. Bir de yerinde görelim diyorlar, bir çay içmeye geldik aslında... Ev ziyareti oluyor.”

Okul aile birliğinin esas görevinin öğrencilere yapılan ekonomik destek olduğunu düşünen bir okul müdürü, ekonomik olarak bir denge sağlamaya çalışırken ortalamayı tutturmayı ve velileri zorlayacak harcamalardan kaçındığını ve ifade etmektedir.

K10: “Ama hani böyle şey ödüllerimiz ona göredir mesela. Kendini parlatamamış bir tık parlayacak çocuklara bilmem ne vermeye çalışırız. Ekonomik anlamında zaten desteğe ihtiyacı olan çocuklara fazlasıyla destekte bulunuyor aile birliğimiz, en önemli görevlerinden birisi. Ama hep dediğim gibi hep böyle herkesin yapabileceği ortalamada bir şey. Ha bunu yaparken mesela atıyorum bir yere gittik 500 liralık bir geziye gittik. Veremeyen varsa 3 5 kişi zaten karşılıyoruz onu... Mesela kaynak kitap alamayacak çocuk diye bir şey yok yani herkes alacak. Ya biz alacağız ya da ailesi alacak. Mutlaka hani ne yapayım alan alsın almayan... böyle bir şey yok. Aldırtmam o zaman.”

Bazı okul müdürleri velilerin duyarlı olduğunu ve birçok yardımın velilerden geldiğini belirtmişlerdir:

K6: “Hani veliler birbirlerine yani sınıf temsilcileri üzerinden hani ihtiyacı olan çocuğun ihtiyacını karşılamakla ilgili çalışmalar çok yüzüne çıkmadan gizlice de yapılıyor. Yani evet ya başka bir çocuğa destek olabiliyor... bir çocuğun ihtiyacı varsa o sınıfta onu karşılamaktan mutlu olacak bir yığın da veliyi bulabiliriz.”

K2: “Bir tane velimizin durumu iyiydi. Kendisi çanta işi yapıyormuş. Kendisi de kayıt esnasında konuştuğumuzda hocam dedi ben çanta işleri yapıyorum dedi. Peki dedim hani satışlarınız durumlarınız maddi olarak nasıl diye sorduğumda iyi dedi. Öyleyse dedim bizim her sene kayıt döneminde maddi durumu zayıf olan velilerimiz oluyor. Bize bazen soruyorlar, bazen biz fark ediyoruz. Sen bize kaç tane sene başında bağış olarak çanta başlayabilirsin? Maddi olarak değil, somut bir yardım edecek. Mesela çanta verebilir misin dedik. Hocam 10 tane çanta bırakırım dedim. Harikasınız dedim. Siz 10 tane bırakın. Bir önceki yılda başka bir yerden 10 tane ayarlamıştım. Yani geliyor bir yerden bir şekilde geliyor.”

Okullardaki öğretmenler ve okul yönetiminin de dezavantajlı öğrencilere ekonomik destek sağladığını belirten okul müdürleri bu yardımların gıda, kitap, kıyafet, okul araç gereçleri, yol giderleri gibi masrafları karşılamak için yapıldığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenleri de bu konuda teşvik ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin desteğini anlatırken bir okul müdürü, yardım yerine hediye kelimesini kullandıklarının altını çizmiştir:

K7: “Yani burada mesela kaynak aldığı zaman öğretmen şey yapıyor. Mesela kitap çocuklara- kitap hediye edebiliyor... mesela yardım demiyoruz. Hediye. Yani sen için çocuğum sana yardım edelim, resim çekilelim falan o absürt bir şey zaten. Yani verme daha iyi. Yani benden sana hediye. Çocuğum sana hediye aldım diyorsun, çocuk mutlu oluyor onunla. Mesela o PİKTES kapsamında gelen kitaplar vardı götürüp sınıfta veriyorlar, resim çekiliyorlardı. O çok absürt bir şey.”

Bir okul müdürü, öğrenciler arasında sosyoekonomik dengesizlikler olduğunu ve dengeyi sağlarken öğretmenlerin dezavantajlı çocuklarla ilgilenmelerini sağladıklarını belirtirken hem akademik hem ekonomik desteğin üzerinde durmuştur:

K8: “Biz burada nasıl dengeyi sağlıyoruz. Bu çocukları tespit ediyoruz elimizden geldiği kadar işte öğretmen arkadaşla rica ediyoruz diyoruz ki hocam mesleğinin

sadakasıdır. Sen hani bununla biraz ilgilen. Bak çok başarılı olacak imkanları az. İşte ne bileyim test kitabı alıyoruz veriyoruz, yiyecektir kılıktır kıyafettir. Hani bu şekilde böyle bir dengede tutmak çabası içerisindeyiz. Ki burası çok dezavantajlı bir bölge okulu. Şimdi sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocuklarımızı tespit ediyor sınıf rehber öğretmenlerimiz. İşte bittir monttur gıdadır bu gibi sosyal kampanyalar düzenliyoruz. Çocuklara yardım incitmeden şey yapmadan hissettirmeden bunları yapıyoruz ekonomik anlamda. İşte dışarıdan da bize geliyor işte hocam işte şu kadar para başlayayım ihtiyacı olan birine harcayın şeklinde geldiği zaman.”

Öğretmenlerle sosyoekonomik dezavantajlı öğrencileri için kendi bütçelerini oluşturduklarını ifade eden bir okul müdürü, kıyafet yardımlarından ziyade burs verdimmeye çalıştığını vurgulamıştır:

K10: “Ekonomik anlamda dezavantajlı çocuklara bir şekilde devlet onlara öyle ya da böyle elini uzatıyor aslında ya da okullar uzatıyor... Sosyoekonomik anlamda dezavantaj mutlaka var ama destek de var. Bizim mesela öğretmenlerimizin kendi bütçemiz var bu yüzden ne yapıyoruz üç beş çocuğu bizler destekliyoruz. Okul aile birliği yapıyor, öğretmen arkadaşlarımız yapıyor. Dışarıdan gelenler var. Hep böyle şey, ben zaten öyle şey... Hep burs verdiriyorum. Öyle pantolon gömlek ceket kabul ettirmiyorum çok fazla yani. Hani sürekliliği olsun gibilerinden. Öyle destek var.”

Bir okul müdürü, sosyal yardımlaşma kulübünü aktif tuttuklarını belirtmiş ve öğretmenlerin duyarlılıklarıyla ekonomik dezavantajların giderildiğini vurgulamıştır:

K12: “Bir de okulumuzdaki sosyal yardımlaşma kulübünü çok diri tutuyoruz, çok canlı tutuyoruz. Oradaki öğretmenlerle ve seçilmiş öğrencilerle konuşuyoruz. Diyorum ki okula gelemeyen bir öğrenci varsa gelmeme sebebi eğer maddi yetersizlik ise bunu destekleyelim eğitime katalım. Gelmeme sebebi maddi yetersizlik olduğu zaman okulda bunu tolere edebiliyoruz. Devlet kaynakları ya da yerel kaynaklar dediğimiz okul aile birliği kaynakları ve öğretmen yardımlaşması şekliyle bazı şeyleri tolere edebiliyoruz... Kolay müdahale edebildiğimiz durumlar. Bu anlamda insanlar sosyal yardımını uzak soyut kurum ve kişilere yapmaktansa somuta çok daha rahat eğiliyor ve çok güçlü destek veriyor. Yani bir öğrenci öğretmen tespit ettiği zaman benim ismim geçmesin bilmesin ben bunun aylık ulaşımını sağlayayım. Birisi diyor ki işte aylık kantinden yiyeceğini sağlayayım. Okul aile birliği, öğretmenlerin gönüllülük esaslı

yardımları. Bir de sosyal yardımlaşma ve dayanışma kulübümüz var. Onlar öğretmenlerin içerisinde organize oluyorlar.”

Bir meslek lisesi müdürü, öğretmenlerin desteği ve okul aile birliği faaliyetlerine ek olarak sektörden ve kurumlardan burs desteği sağladıklarını belirtmiştir:

K13: “Bunu üç kulvarda yapıyoruz. Birinci kulvar sektör bursu. Kurumsal sektör kuruluşları. Her yıl bizim işaret ettiğimiz öğrencilere aylık ekonomik destek sağlıyorlar. İkincisi öğretmen arkadaşlarının bir konsorsiyumu var. Onları sağladığı ekonomik destek var. Bir de bizim okul aile birliğinden destekli olan çocuklarımız var.”

Okul müdürleri okullardaki sosyal yardımların ve ekonomik desteklerin dernek, vakıf, belediye gibi kurumlardan geldiğini belirtmiş ve hayırseverlerin de ekonomik destek noktasında etkisi olduğunu vurgulamıştır.

K3: “Bir mezunlar derneğimiz var, bir vakfımız var bizim, okuldan hariç. Şimdi biz yaklaşık 65 öğrenciye vakıf üzerinden burs veriyoruz okulda. Bunu nereden biliyoruz baştan kaydederken onları tespit ediyoruz. Aile birliği de görüşüyor. Aile birliğimiz de çok katkı sağlıyor. Yani veliler gelip okulda vakit geçiriyorlar. Yani bir birimimiz var oradan böyle sıkıntılı olan veya şeyi olan çocuklara burs veriyoruz. Bir de hariçten ... Üniversitesi yirmi öğrenciye burs veriyor. Yani bu okulda şu anda 85 öğrenciye burs veriliyor.”

K5: “Okul aile birliğinin belirlemiş olduğu ya da bizim belirlediğimiz, rehberliğin belirlediği öğrenciler oluyor. Biz onlara hem mezunlarımız aracılığıyla hem de hayırsever aracılığıyla hem de okul aile birliği aracılığıyla hepsi birbirine destek halinde ve onlara burs veriyoruz.”

Bir okul müdürü, ekonomik desteği ifşa üzerine kurulmayan bir sisteme oturtmaya çalıştığını vurgulamıştır:

K15: “Şey yapmıyoruz bu çocuklara aynı anda vermiyoruz. Bu çocukları ifşa etmiyoruz. Mümkünse dersten sonra annesini çağırıp veriyoruz. Okuldan verildiğini söyleme diyoruz mesela. Ekonomik destek oluşturmaya çalışıyoruz yani yapıyoruz mesela bu yıl Büyükşehir Belediyesi tüm 5. Sınıf öğrenciler için bir çanta -ama çantanın içi tam dolu bir çanta yani boyası kalemi defteri resim şeyi- sosyoekonomik durumu iyi olan bir velinin gidip aldığında dolduracağı bir çanta. Belediye bizim

öğrenci sayımız kadar gönderdi. İşte ben talep ettim, hadi dedim 5. Sınıflara hediye edelim. Bunlar dezavantajlı olduğu için değil bu arada. Yani tam başlasınlar istedik okula. Ben onu böyle bir dezavantaj desteği olarak değil de beşinci sınıfa başlarken hani o ilk başlangıç biraz tedirgin ediyor çocukları. Orada dezavantaj biraz daha yoğun hissediliyor. Herkese verdik, olmayan olan diye ayırmadık. Şöyle düşünüldü şimdi arkadaşlar dedi ki ihtiyacı olan öğrencilere verelim. Dedim çanta aynı çata. İfşa etmiş olacağız, biz bir gruba verelim.”

Vakıflar, dernekler vb. desteklerle ekonomik destek sağladıklarını belirten bir okul müdürü mezunlar derneği ile sürekli iletişim halinde olduğunu ifade etmiştir:

K16: “Diğer dış paydaşlarla işte vakıflardı belli başlı, mezunlar derneğimiz var mesela onların bağlantıları çok fazla. Çok iyi yerlerde olan mezunlarımız var, onlardan destek almaya çalışıyoruz. Mezunlar derneği başkanımız var onunla da iletişim halindeyiz sürekli. İşte anlatıyoruz böyle böyle bir durum, öğrencinin durumu şöyle işte destek olabilir miyiz diye. Sağ olsunlar onlar da hiç bizi eli boş göndermiyor. İlgili yerlerle iletişimi onlar sağlıyor. İşte diyelim çok iyi yerlerde siyasi bizden mezun siyasi bir tanıdık var.”

Aynı okul müdürü eski okulunda dezavantajlı durumda olan bir öğrenciye ve ailesine halen destek verdiklerini ve onları takip ettiğini fakat imkanlarının kısıtlı olduğunu da belirtmiştir:

K16: “Ediyorum, hala da (takip) ediyorum. Aylık yardımcı oluyoruz. Yine diğer okuldaki öğretmen arkadaşlarımla işte servis ücretini biz karşılıyoruz mesela. İşte ne bileyim maddi olarak yardımcı olmaya çalışıyoruz. Okul kıyafetiydi ayakkabısıydı ne bileyim bu anlamda destek oluyoruz işte bir şekilde. Yetismeye çalışıyoruz ama yani dediğim gibi elimizdeki kısıtlı imkanlar. Yani gönül ister ki hepsini karşılayalım ama bizim de imkanlarımız kısıtlı.”

Okul aile birliği, veli dayanışması, öğretmen yardımları, okulun ve okul müdürlerinin çevre ile iş birliği gibi tüm destek mekanizmalarını okulun imkanları olarak değerlendirdiğimizde bazı okulun imkanlarının iyiyken bazılarının zayıf olduğu görülmektedir. Bu durum karşında bir okul müdür imkânı olmayan okulların durumunu sorgulamaktadır:

K7: “Mesela şöyle diyelim dezavantajlı çocuk ekonomik durumdan dezavantajlı ise zaten okulun imkanları var. Yani yemek yeme imkânı var ya da öğretmen bize söylüyor,

öğretmenler söylüyorlar zaten çocuk yemek getiremiyor diye, kantinde karşılayabiliyor öğle yemeğini. Mesela temel ihtiyacı su, su ihtiyacını karşılayabiliyoruz burada. O okulun ekonomik durumuyla ilgili. Mesela eski okulunda karşılayamıyorduk, cebimden vermek zorundaydım. Çünkü okul aile birliğinin hiçbir geliri yoktu. Burada yapabiliyoruz... Mesela şu anda bizim formaların satıldığı bir yer var. Mesela şu anda orada biz bir velimiz 15 bin TL bir ödeme yaptık kredi kartına direkt alışveriş orada mesela imkanları olmayan çocukları gönderiyoruz onları giydiriyoruz... Bunlar imkanla ilgili. Yani bizim okulda imkanlar var diye destekleyebiliyoruz ama diğer okullar?"

Okul müdürlerinin okullardaki imkanların iyileştirilmesi ve öğrencilerin çok yönlü gelişiminin (akademik ve sosyal) desteklenmesi için yaptığı çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Okulun teknik yapısının ve fiziki olanaklarının iyileştirilmesi ve öğrenciler arasındaki başarı açığının kapatılması için yapılan uygulamalar bu kapsamda değerlendirilmektedir.

K3: "Üniversitenin İngilizce bölüm başkanlarıyla görüşüp de bu işi yaptığımız için... Yani oradan da bu sonuç geldi. Oradan da bize bir veri geldi. Biz bir şey hazırladık... Kim burada dezavantajsız olarak bu imkanlardan yararlanıyor ise eğitim açısından onlar da aynı şekilde yararlanıyorlar."

K10: "Onların yanına birer tane de şey destek eğitim programında değil ama öğretmenlere rica ediyorum akademik olarak zayıf çocukları alıyorlar. Şeylerimiz var çok stajyer öğrencimiz var, üniversitelerden yirmi bir tane. Onlar tabii o çocuklarla birebir çalışıyorlar, akademik olarak düşük olan çocuklarla. Tabi bir tık ilerliyorlar ama veli desteği olmayınca bunun olabilmesi mümkün değil."

Başarını yalnızca akademik notlarla ölçülmemesinin üzerinde duran bir okul müdür sosyal, spor, müzik vb. faaliyetleri de geliştirmenin önemini vurgulayarak başarıyı çok yönlü bir şekilde değerlendirmekte ve bu bakış açısını okula yansıtmaktadır:

K13: "Başarı da işte ben arkadaşlarla da onu konuşuyorum. Nolur rica ediyorum başarıyı şöyle tanımlamayın. Akademik dersleri başarılı olan çocukların hepsi başarılıdır. Böyle bir başarı yok. Çocuk mesleğinde başarılı olabilir. Çocuk spor faaliyetinde başarılı olabilir, çocuk müzikte bir başarı sağlayabilir ya da çocuk sosyal iletişimsel olarak başarılı olabiliyor. Ben mezuniyetlerde ekstra bir çalışma daha

yapıyorum. Hani derece yaparlar ya akademik derece işte okulun birincisi ikincisi üçüncüsü. Ya okulun bütün faaliyetlerinde yer alan çocuk? Ya da okulun duvarını boyayan çocuk? Niye o çocuğun emeğini harcıyoruz? Onun için bende onlara şey diyorum, bu tür kurumlarda 17 yıl çalıştığım için, altın denizci. Değerli geliyor bana. Ya çünkü şimdi çocuk bu sefer diyecek ki yani ben bu kadar emek verdim benim emeğimi görmüyor bu insanlar ve kırgın ayrılır okulun bahçesinden. Ve ben bu çocukların kırgın ayrılmaması için mezuniyet törenlerinde yaptığı işlerle ilgili anons ettirip o plaketi verdiriyorum.”

Okul müdürleri akademik başarısı düşük olan ve yabancı uyruklu olduğu için dil sorunu yaşayan öğrenciler için okulun onların başarılarını arttırmaya yönelik uygulamaları olduğu belirtmişlerdir. Bir okul müdürü yabancı uyruklu öğrencinin dil problemini çözmek için yaz kursu girişiminde bulunup veli desteği alamadığı için yapamadıklarını belirtmiştir. Diğer iki müdür ise dezavantajlı öğrencilerin başarı açığını kapatmak için mentorluk ve koçluk sistemi gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K6: “Yani evde hiç Türkçe’ye maruz kalmıyor. İşte aile diyor ki ben Türkçe öğretmen tutacağım, özel ders aldıracağım. Onu yapamadı. Hatta ben yaz tatilinde getirin, hani biz yardımcı olmak istiyoruz, hani dersler yapalım dediğimiz zaman çocuğu okula ulaştıramadıkları için başarılı olamadık.”

K8: “Ders anlamında mesela ne yapıyoruz. Spesifik uygulamalarımız var dezavantajlı çocuklara. Mesela matematik öğretmenimiz şey yaptırıyor, mentorluk uygulaması gibi düşünebiliriz. Altıncı sınıflar mesela haftada bir gün beşinci sınıfların sorularını çözüyor. Çözemediğim soruları.”

K9: “Koçluk sistemi diye bir sistem kurdum ben. Sınıf öğretmeni değil, böyle derse giren öğretmenlerden her biri 10 öğrenciyi sahipleniyor. Onun başarısı işte gezmesi, koşması, ilişkileri yani her şeyi, her konuda rapor hazırlıyorlar onlar aylık raporlar. Şimdi yeni başladık daha bu seneninkine. Bakalım şimdi. Çok başarısız öğrenci de var tabi, o başarıyı yükseltmek de biraz... Yani bu çocukları kurtarmak gerekiyor. Çünkü bu çocukların çalışması lazım, para kazanması lazım. Kendine olan öz güveni hiç yok. Sıfır yani. Sıfır özgüven. Kendine güvenen yok. Yani biz yapamayız ki, meslek liseliyiz biz diyorlar. Meslek lisesi öğrencilerine böyle bir öz güven problemi var, çok ciddi güven eksikliği var, çok ciddi yani.”

Bir okul müdürü dezavantajlı öğrencilere yönelik bir kurs açma şansı olmadığı için bunu destekleme yetiştirme kursları üzerinden yaptığını, fakat bu kurslar kalkınca destek eğitim odalarını da bunun için kullandığını ifade etmiştir:

K17: “Şimdi bizim burada özellikle bu sene DYK dediğimiz kısaca destekleme ve yetiştirme kurslarının kalkmış olması diyeyim turnak içerisinde aslında kalkmadı ama burada yok. İşte bölgede pilot okullarda var onlarda bile öğrenci yetersizliğinden dolayı kapatmışlar. Benim mesela eski okulumda bu anlamda mülteciler için mesela DYK kapsamında bir şey koyuyorduk. Yani görünürde matematik fen gözükiyor ama Türkçe öğretmenine bir şey yapıyorduk... Şimdi elimizde bir DYK yok. Yani ben öğretmen arkadaşına onun bir bedelini ödeyebileceğim yani benim bir kalemim yok. Ne var ama ona yakın. Destek eğitim odaları var. Yani öğretmene penceresinde ders programına penceresinin olduğu bir saatte çocuğu sınıftan çekiyoruz. Öğretmen çocuğa okuma yazma öğretiyor, bu çocuk beşinci sınıfta da var altıda da var. Bunlar arasında Suriyeliler de var yabancı uyruklu olmayıp okuma yazma bilmeyenler de var.”

Okulların olanaklarının iyileştirilmesi kapsamında akademik, sosyal, sportif vb. faaliyetlerin artırılması da okul müdürlerinin sosyal adaletin destek boyutunda yaptığı uygulamalardandır. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri bu uygulamalara teşvik ettiği görülmektedir. Bir okul müdürü okuldaki fırsatları artırmanın öğrencilerin kendi yeteneğine göre bir şey bulmasını sağladığını ve velilerden gelen olumlu dönüşleri şu şekilde özetlemiştir:

K3: “Farklılık istiyoruz işte projeler istiyoruz. Atölyede öğrencilerle daha çok vakit geçirin, bir artı bir şeyler yapın. Yani bizde çoğunlukla hep çocuklar için kütüphane olsun etkinlikler çok fazla. Burada işte spor işi olsun ona katılsın bir şeyler yapsın istiyoruz. Geziler yapıyoruz, daha dün götürdük. Yani böyle bu tür şeylere katıldıkça çocuk aslında biraz da kendini şey yapıyor. Yeteneklerini belki de biraz daha ortaya çıkarıyor, daha mutlu oluyor.... Şimdi bazen veliler geliyor diyor ki: Ne yaptınız bu çocuğa siz? Aslında biz bir şey yapmıyoruz. Sadece burada mesela şimdi orada oynuyorlar. Bahçede beton bir bahçenin içinde koşturuyorlar oraya buraya. Çocuk onu (kendine göre bir şeyi) buluyor. Burada müzik odası var müzik istiyorsa. Kütüphaneye oturabilir veya İngilizce hazırlık kısmı var...”

Anne babanın evde zaman ayıramadı çocukların da dezavantajlı olduğunu ifade eden bir okul müdürü, okullarında bu durumu telafi edebilecek kulüp faaliyetleri olduğunu belirtmiştir:

K7: “Şimdi bizim kulüplerimiz var. Bizim kulüplere kalıyor o çocuklar. İşte evde anne veya bilen birisi destekleyebiliyorsa çok iyi. Yani anne ya da babaya şöyle söylüyorum, siz destekleyemiyorsanız en azından Youtube’da onlarla ilgili videolar, eğitim, video onları izlesin. Yani evde destekleyen birisi varsa hakikaten o dezavantajlı öğrenci ilerleme kaydedebiliyor evet ama destekleyen yok ise o çocuk kaderiyle baş başa kalıyor. Robotik kodlama, drama, sosyal etkinlikler, halk oyunları, akıl, zekâ oyunları...”

Okul müdürleri, okulun olanaklarını iyileştirme kapsamında projeler, geziler, sergiler gibi etkinlikleri artırdıklarını vurgulamışlardır:

K8: “Çeşitliliği sağlamaya çalışıyoruz, daha fazla uyarana maruz kalsın işte daha fazla şey görsün... Etkinlikler, faaliyetler, geziler, uyguladığımız projeler. Farkındalık oluşturmaya çalışma çabalarımız... Kendi öğretmenlerimizin yaptığı mesela matematik sergisi vardı. Fen bilimleri öğretmenimizin oyuncak sergisi vardı. Bir tane Tübitak 4006 vardı. Eko-okul uyguluyoruz... Biz ikinci yılımızdayız inşallah tamamlarsak biz de yeşil bayraklı okul olacağız. Onun dışında söyleyebileceğimiz yani aslında etkinlik olarak çeşitlilik olarak çokça şey yapabilen bir okuluz bütün şeylere rağmen.”

Bir okul müdürü, projelerle, öğretmenleri destekleyerek ve öğretmenlere öğrencilerin iyi olduğunu ikna ederek bu süreci gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Okulu belli bir seviyeye taşıdığına ve emek verdiğine inandığı için okulda son senesi olmasına üzüldüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

K9: Ama bu sene son senem benim (biraz üzgün). Şimdi ben buraya taşındım. Bunları taşındım, oradan getirdim, yerleştirdim. Burada her şeyi, kurum kültürünü oluşturdum. Şimdi bir ay sonra şuraya (eliyle gösteriyor, yeni binaya geçecekler) taşınacağız. Ondan sonra da... (gideceğim). Beni bırakmak istemiyor hiçbirisi. Öğretmenler, çünkü rahatlar zaten, onlar özgür bırakılmış. Ben özgürlükten yanayım biraz. Diyorum ki bak ne iş yaparsan yap bana söyle. Ve ben inanıyorum yani senin bu konuda başarılı olacağına. Destekliyorum seni. Yani biz MEB yarışmalarına robot yarışmalarına falan girdik, yani hep onların kendi istekleriyle oldu. Ben desteklerim hocam seni. Sen yeter

ki yap bunu. İşte Erasmuslara falan katıldık. Yani TÜBİTAK'lar bilmem neleri hepsi var. Yani çok aktifler de aslında. Onları destekliyorum. Yani yapın arkadaşlar bak yapın iyi şeyler çıkartalım. Bakın bizim çocuklarımız o kadar kötü değil. Yani bak bu çocuklara da sevgiyi verelim, bu etkinliklere katalım.”

Bir okul müdürü, öğretmenleri sırda dışı etkinlikler yapmaya teşvik ettiğini ve bu şekilde çekebilecekleri öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bu çeşitli ve sıra dışı işler olarak nitelendirdiği etkinlikleri ödüllendirdiğini de vurgulamıştır:

K13: “Şöyle yapıyoruz. Farklı etkinlikler düzenliyoruz. Şimdi bakın, şimdi şöyle bir şey var. Ben diyorum ki arkadaşlara okul çatısı altında nolur arkadaşlar sıradışı işler yapalım. Sıra dışı... Şimdi ben şeyi istemiyorum ve bizde de böyle bir alışkanlık var lanet olsun onu da kıramıyorum. Pano deyince kağıtlardan yazıcılardan çıkartıyorlar çıkartıyorlar çıkartıyorlar. Diyorum ki yapmayın. Ben kâğıt pano işine karşıyım, görsel elle tutulabilen kişilerin hafızasına hatıra ve anı olarak kalabilen etkinlikler yapın diyorum. Mesela çocuğa diyelim ki atıyorum şarkı yazdırın, kendisini dile getirsin ifade etsin. Şarkı sözlerine bakın, atıyorum ritmik hareketler oluşturur ona bir hareket bulsun. Hani orijinal bir şey... Böyle olunca çocukları biz aradan çekebiliriz diye düşünüyorum.”

Okul müdürlerinin genel felsefesi okulları öğrencilerin mutlu olacağı, kendilerini rahat hissedeceği, potansiyellerini ortaya çıkarabileceği yerlere dönüştürmektir. Bu kapsamda genel olarak okulu iyileştirme ve güçlendirme uygulamalarına öncelik vermektedirler. Bir okul müdürü kaynak temini noktasında kişisel bağlantıları kullandığını vurgulayarak okulun fiziki koşullarını iyileştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

K11: “Hani maddi olarak yapılabilecek mesela diyelim ki penceredeki ağlar yoktu bütün pencerelere ağlar yaptık. Bütün kapılardaki kilitleri değiştirdim, öğretmen odası buradaydı ve kötü bir haldeydi yaklaşık 200 300 bin gibi bir sponsor buldum. Öğretmen odasını yaptırık, mutfağı var her şeyi var. Ses sistemini yaptırık. Bak ne oldu şimdi o sesleri yaptığında, bu sefer ne oldu törenler iyi olmaya başladı. Hakkını vererek yapılmaya başlandı. Hep bir dokunuştur bunlar.”

K3: “Biz tabii öğrencilerin diğer ihtiyaçlarını da karşılamaya çalışıyoruz. Kantini biraz daha iyileştirmeye çalıştık, yemek organize ettik. Yani bu noktada böyle, hep

böyle daha mutlu olsunlar, daha iyi olsun. Burası bu alanda daha rahat vakit geçirsinler. Mutlu gitsinler, mutlu gelsinler.”

Bir okul müdürü, öğrenci başarısını yükseltmek için okulundaki sınıf mevcutlarını düşük tuttuğunu belirtmiştir:

K12: “Kalabalık sınıflarda dinlemek isteyen öğrencilerin de çoğu kez ilgisini kaybaldığını görüyorum, arkadan birisi ittiği zaman arkadan birisi lafa boğduğu zaman, arkadan gelecek birisi gürültü çıkardığı zaman, sınıfta kendiliğinden doğal olarak oluşan bir uğultu oluştuğu zaman 50 kişilik bir sınıfta bir doğal olduğu kimse bilinçli yapmıyor kimse dersi sabote etmiyor bir uğultu oluşuyor falan. Bu anlamda ben kıymetli bir bilgilerin kaybolacağını, kaybaldığını düşünüyorum. Dinlemek isteyen öğrencilerin de dinlemediğini düşünüyorum. Bu anlamda okulumuzdaki sınıf mevcutları 20 ile 30 arasındadır -ki bu benim istediğim bir şeydir, biraz da okulun yerel eğitim politikasının doğurduğu ve sonuçlandığı bir şeydir.”

Bir okul müdürü, okuldaki olanakları iyileştirme kapsamında veli toplantı katılım durumlarını verilerle takip ettiğini ifade etmiştir:

K13: “Ben verileri toplamaya verileri işlemek için çaba harcıyorum. Çünkü benim bakışımdeki dedim ya bir önceki zaman diliminde bir insanın bir şeyi doğru ifade edebilmesi için sayılarla konuşması lazım. Geçen bir veli toplantısı yaptık. Veli toplantısından geri döndüler olarak şunu istedim. İlk önce sınıftaki verilerin katılım oranı, sınıftaki dillerin cinsiyete göre katılım oranı, sınıftaki velilerin cinsiyeti ve katılım oranında anne ve babaların katılım oranı ve anne ve babaların birlikte katılım oranı. Ve katılmayanların mı mahallede oturduğu hangi sosyoekonomik yapıya sahip olduğu, anne babaların evli veya ayrı olup olmadığı veya vefat ya da başka bir şey olup olmadığına dair bir inceleme istedim. Çünkü sorun hep şöyle konuşuluyor bizlerde. Bu dönem veli toplantısına katılım yüksekti. Yüksek kelimesi bir şey ifade etmiyor, düşük kelimesi de bir şey ifade etmiyor. Biz sayı koyalım.”

Bir okul müdürü, okulu iyileştirme ve başarısı arttırma çabalarının yerel düzeyde bir fark yarattığını çevredeki velilerin okulu tercih etmesiyle açıklamaktadır:

K15: “Şöyle söyleyeyim. Akademik başarısı önceden çok çok çok düşükmüş. Yani okul okulda müdürlerin genel şeyi şudur tavrı kendinden öncekini kötülemek. Bu marifet değil ama okul gerçekten çok fazla ihmal edilmişti yani bunu... Başarısı orta, ortanın dibiydi. Biz beşinci sınıflarımızda yabancı dil ağırlıklı eğitim yapıyoruz, tüm 5.

sınıflarda 11 saat İngilizce eğitim veriliyor. İngilizce eğitimle beraber 2 yıldır mahallede olup da daha uzak bir yere servisle öğrenci gönderen velilerde azalma oldu ve onlar da okula gelmeye başladılar.”

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin destek boyutu kapsamında okulundaki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere maddi destek sağlama noktasında uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte okulların fiziki koşullarının, teknik yapının ve okulun imkanlarının iyileştirilmesine yönelik uygulamalar da bu boyut kapsamında yapılan uygulamalardandır.

4.1.3.2. Kapsama/Kaynaştırma

Sosyal adalet liderliğinin ikinci boyutu olan kapsama/kaynaştırma farklılıkların bir zenginlik olduğu inancıyla hareket ederek kucaklamak, her bireye hitap edecek zengin içeriğe sahip bir eğitim ortamı sunmak, benzersiz yeteneklere değer vermek, herkesin aynı kalitede eğitim alması için fırsat eşitliği sağlamak ve öğretmeni de bu konuda eğitmek gibi uygulamalara işaret etmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine özen vermesi, heterojen sınıflar oluşturması, farklı ya da dezavantajlı olan bireylere yönelik kapsayıcı bir eğitim ortamı sunması gibi uygulamaları öne çıkmaktadır.

‘Seviye sınıfı’ ya da ‘özel sınıf’ gibi uygulamaların karşısında duran okul müdürleri, okullarında heterojen sınıflar oluşturduklarını ve bunun önemini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K1: “Öğrenci bağlamında müdürlere düşen en önemli husus heterojen yapılarda sınıflar oluşturmak en başta. Heterojen yapıda ve her öğretmenin aynı zamanda o derse girebilmesini sağlamak. Mesela son zamanlarda ülkemizde çokça yapılmaktadır: özel sınıflar oluşturmak. Özellikle devlet okullarında özel sınıflar oluşturmanın çok ciddi zararlar verdiğini ya da bu yapı içerisinde bile birilerinin kullandığını birilerinin yine uyanık dediğim kişilerin diğer öğrencilerin hakkına girdiğini düşünüyorum ben. Mesela sınıf dağılımını yaparken mutlaka veli profiline bakarım. Diyelim ki iki tane doktor çocuğu varsa onları farklı sınıflara vermeye çalışırım. Üç tane öğretmen çocuğu varsa onları yine farklı sınıflara vermeye çalışırız. Akabinde üç tane kapıcı çocuğu varsa onları da... yani veli statülerine göre de sınıf dağılımını yapmaya çalışıyoruz. Bu çok verimli mi değil mi tartışılır. Ya da not

ortalaması 100 olan ya da böyle seviyeye uygun bir sınıf oluşturmama durumundayız. Aslında biz seviye sınıfı oluşturmuyoruz, özel sınıflara engel olmaya çalışıyoruz.”

K6: “Sınıflarda seviye farklılıkları olabilir. Bununla birleştirilmiş sınıf olarak düşünmek lazım. Her seviyede çocuk olabilir. Seviye sınıfı yapmıyoruz. Bir sınıfta her türden çocuk olabilir ve her çocuğun kendi şahsına özel olarak da ödüllendirilmesi (gerekıyor). Tamam, ortak dersler işleniyor, ortak bir konu ama bireysel özelliklerine bakarak bireysel davranmaya yönelik de bir kapsayıcı okul olma özelliğimiz var.”

Bir okul müdürü, heterojen sınıflar oluştururken öğrencilerin çeşitli özelliklerini dikkate aldıklarını belirtmiş ve burada amacın farklılıkları vurgulamak yerine öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir:

K15: “Benim ilk geldiğim yılın sonunda yaptık bunu. Bütün sınıfları kardık. Ve sınıfları mümkün olduğu kadarıyla aynı seviyeye getirmeye çalıştık, her anlamda. Başarılı öğrencileri sınıfa eşit dağıttık, az başarıları sınıflara eşit dağıttık. Hareketli çocukları sınıflara eşit dağıttık, yabancı uyruklu öğrencileri sınıflara eşit dağıttık. Çünkü orada da belli sınıflarda yığılma vardı. Altı tane yabancı uyruklu öğrencinin olduğu bir sınıfta hem öğrenci buraya adapte olamıyor hem farkında olmadan kendince orada bir getto oluşturuyor hem de birileri onu ayrı bir grup olarak görmeye başlıyor. Yani yan sınıfta görmeye başlıyor. Adaptasyonu zorlaştırıyor ve farklılığı gereksiz yere vurgulamış oluyoruz. Biz bütün öğrencileri yabancı uyrukluları eşit dağıttık sınıflara, kaynaştırma öğrencilerini sınıflara eşit dağıttık. Çeşitli spor dallarında başarıları olan, sanatla ilgilenen öğrencileri de mümkün mertebe eşit dağıttık. Yani o sınıfta her öğrenci profilinden, her gruptan öğrenci olsun istedik.”

Okul müdürlerinin dikkate aldığı ve kapsama/kaynaştırma boyutuna yönelik uygulamalardan biri de özel gereksinimli öğrencilerle ilgili uygulamalar olarak belirtilmiştir. Bir okul müdürü, öğrencileri kaydederken bir kontenjan ayırdığını ve özel öğrencilere yönelik uygulamalar yaptığını dile getirmiş, diğer bir müdür ise okulda destek eğitimi ders saati uygun olan öğretmenler için zorunlu tuttuğunu ifade etmiştir.

K10: “25 tane kaynaştırma öğrencimiz var. Yani herhalde bu bölgede en çok özel eğitim öğrencisi olan okul bizim. Ben bir de çok severim o çocuklarla çalışmayı. Benim her sene kayıtlarda 5 tane ... (kendi adını söylüyor) kontenjanım vardır hep o özel çocuklar için kullanırım onları. O çocuklar bizim o toplumsal olarak görevimiz.

Öğretmenlere de onu söylüyorum bunu sen hayır işi gibi düşüneceksin. Bu senin görevin, bir tane de bunu yap yani. O anlamda destek eğitim falan hemen her çocuğa iki üç dersten destek eğitim veriyoruz.”

K14: “Örneğin şu an destek eğitim odaları sınıflarımız var. 21 saatin altında olan bütün öğretmenleri bu konuda bir zorunlu tuttum.”

K12: “Bireyselleştirilmiş eğitim programına tabi olan öğrencilerin sınavlarını nasıl yapalım müdür yardımcımızla bunu değiştirmeye çalışıyoruz. Dedim ki biz nasıl yapıyoruz 10-B sınıfı buyurun kâğıdın, engelli öğrencilere sen bekle, diğerlerini dağıt dağıt dağıt. Sonra gidip özel olarak hazırlanmış soruyu getiriyoruz, Ali bu da senin diyoruz. Orada öğrencilerden kırılanlar var ve velilerden söyleyenler var. Başka ne yapabiliriz diyor öğretmenler. Dedim ki 30 kişilik sınıfta bir kişi bu ne yaparsan yap bu kendisini ayırıştırılmış hissedecek. Yani bu konuda bir eşitlik söz konusu ne yaparsak yapalım 29 kişiye farklı soru hazırlanıyor bu öğrenciye farklı soru. Ama o anda yaparsın ama bir gün sonra yaparsın ama çağırıp öğretmenler odasına yaparsın. Yani ben öğretmenlere de şunu söylüyorum, elimizden geldiğince hissettirmeyelim.”

Gözlem sonucunda alınan alan notlarında bir okul müdürünün özel öğrenciler için ekstra bir hassasiyet gösterdiği görülmüştür. Görüşme esnasında destek eğitim dersinden öğretmen ve öğrencisi okul müdürünün odasına gelmiş, öğretmen öğrencinin başarılı olduğunu ve bir kart kazandığını söylemiş, onu tebrik etmişler ve öğrenciyi motive edici konuşmalar yapmışlardır. Hem okul müdürünün hem de öğretmenin öğrenciye tutumunun ilgili, onu mutlu etmeye ve desteklemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu öğrenciyle ilgili daha sonra müdür velisinin özellikle bu okulu tercih ettiğini ifade etmiş ve başka okulların istemediği öğrencileri okula kaydettiğini belirtmiştir:

K10: “Otizmli bir öğrenciydi. Özellikle bu okula getirdiler ben varım diye... (Başka bir) veli ağladı o kadar kişi almadı ki hocam diye.”

Aynı okul müdürü ayrımcılığın önünde durduğunu ifade etmiş ve öğrenci ve velilerde farklılıkların zenginlik olduğu konusunda bir bilinç yükselttiklerini vurgulamıştır:

K10: “Daha sene başında özel bir çocuk varsa o sınıfta onu velisine haber veririz bugün gönderme çocuğu diye rehber öğretmenim o konuda şey yapar, rehberliğini yapar farklılıkların kıymetli olduğunu anlatır öğrencilere. Sonra veli toplantılarına

mutlaka onu dile getiririz. Çocuklarınız ne kadar şanslı böyle bir farklı çocukla bir arada. Ona yardım etme duygusunu öğreniyor, onun nasıl zorluklar çektiğini görüyor, hayata küçük yaşta bu tip zorlukları görebiliyor. Bu bilinci aslında veriyoruz. Onu yükseltiyoruz.”

K14: “Çocuklara birbirlerine karşı farklılığının zenginlik olduğunu, bu farklılıklar içerisinde uyumla yaşamının doğal bir kanun olduğunu, drama ve benzeri etkinliklerle bazen yapıyorum.”

Okul müdürü, öğrencilerin özel öğrenciler konusunda duyarlı olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin onlara sahip çıktığını dile getirmiştir:

K4: “Bence bu jenerasyon bizden çok daha iyi bu konuda. Yani 40'lı yaşlardaki gruplara göre. Ben şimdi kendi döneminde mesela bir kaynaştırma öğrencisi şeyi çok fazla yoktu. Aileler engelli çocuklarını okullara göndermeye çekiniyordu. Şimdi ben bu okulda değil, daha kötü okullarda da çalıştım. Yani o konuda mesela bir kaynaştırma öğrencisi için şeyi hep derdim çok dalga geçerler, çocuk perişan olur. Sahip çıkıyorlar yani. Bu jenerasyon bu konuda inanılmaz iyiler. Gerçekten takdir ediyorum. Yani bu çağın çocukları daha iyiler. Bize göre bu konuda iyiler.”

Okul müdürleri hem özel gereksinimli öğrenciler hem de farklı özelliklere sahip bireyler için sürekli olarak farklılıklara saygıyı, farklılıkların zenginlik olduğunu ve kapsayıcılığı vurgulamışlardır.

K6: “Farklılıklara saygı duymasını, herkesin farklı olabileceğini kabullenmesini, herkesin rahat konuşa bilmesini, kendi duygularını rahat ifade edip -ki çocuklarımız bile hani bazen öğretmen arkadaşlar örneklerle anlatıyorlar derste işlediğimiz konularda işte sen çocuk olarak evde kendini ifade edebilmelisin, duygunu anlatabilmelisin, isteklerini söyleyebilmelisin... Okul içerisinde de bu demokratik tutumu, hani başkalarına saygılı davranmayı, başkasının kıyafetine, görünüşüne saygılı olmayı, kendisine özgün olmayı. Bizde sürekli zaten işlenen konular oluyor.”

Okul müdürleri farklılıklara saygıyı en başta kendileri ilke edindiğini ve bunu öğrencilere de yansıttıklarını ifade etmişlerdir:

K3: “Düşünceleri farklı, duyguları farklı, belki siyasi görüşleri farklı, hayata bakış açıları farklı, istekleri farklı. Dolayısıyla bu noktada insanlar beraber yaşamayı da öğrenmeli. Yani birbirlerine belli derecede saygıyı, sevgiyi o noktada gösterecek, o duygularla beraber yaşayacaklar ve birbirlerinin haklarını çiğnemeyecekler. Sosyal

adalet dediğin o kavramı yaşatarak devam edecek mesela bu tutum. Çeşitliliğe sahip çıkmak gerekiyor... Mesela bakın bazen tek tük de olsa mesela Ermeni veya Hristiyan öğrencilerimiz olabiliyor ama hiçbir sorun yaşamadı şu ana kadar. Yani biz karşımızda mesela bu çocuk ben Hristiyan'ım Ermeni'yim diyerek karşıma gelerek işte bu arkadaşım bana şöyle dedi, böyle dedi diye bir şey biz yaşamadık. Herkesin yine vardır bir siyasi görüşü ama öğrenci diğer siyasi görüşe sahip olan bir öğrenciyle sorun yaşamadı. Şunu yapıyoruz. Yani ben hiç kimseye farklı bakış açıları giyim kuşamı, başörtüsü, farklılıklar erkek kız ne olursa olsun hepsi aynı benim için."

K10: "Bir şey söyleyeyim mi? Sen ayırtmazsan, öğretmenin ayırtmazsa çocuk o mutlu topluma uyum sağlıyor. Özel bir şey yapmana gerek kalmıyor... Öyle bir şey olmayınca öyle bir şey yapamıyor çocuk. Zorla kaşıyamıyor, zorla kaşması lazım zorla kaşıyınca da... Hani bir şey olur. Daha çok ben böyle ceza ile değil de şey yaparım ben böyle... Mesela o Suriyeli çocuğa (ayrımcılık) yapan çocuk çok tarih bilinci olan bir çocuktur tarih manyağı sana anlatsın dünyayı anlatsın insan haklarını vs. Sen dedim boşuna öğrenmişsin sen bunları, tarih bilincin de sıfırmış haklar bilincin de sıfırmış. Ay bir başladı ağlamaya... Onlar çocuk, biz nereye götürsek onlar oraya gidiyor."

Farklılıkların zenginlik olduğunu öğretmek için bir kardeş okul projesi uygulayan müdür, farklı kültürleri görmenin öğrencilerin kalıp yargılarını bozacağını vurgulamış ve çok boyutlu bakmak için *fanusu kırmak* metaforunu kullanmıştır:

K14: "Farkındalıkla ilgili Bosna Hersek'le kardeş okul projemiz olacak. Bir kere farklıyı görmek iyi bir şeydir. Siz gördükçe kalıp yargılarınız ezberleriniz bozulur. Aslında mesele biraz bununla alakalı bir şey. Yani insanlar görmediği için görmediği bilmediği bir şeyin düşmanı oluyor. Tanımadığı bir şeyi düşmanı oluyor. Bilinmeyenden korkmak, çünkü kendi o fanusundan... O fanus içerisinde yaşadığınız zaman dünyanın hakikatine de yabancı kalıyorsunuz ve bütün güzellikleri kendi fanusunuz içerisinde görüyorsunuz. Bu tehlikeli bir şey. Bir kere onlar gelecekler bizim artılarımız varsa onları öğrenecekler, biz onların varsa güzellikleri onlardan onu öğreneceğiz. Bosna'ya gidiyoruz. Bosna biliyorsun aslında Slav topluluğu, yani Sırp aslında. Bunların işte namaz kılanlarına Bosnalı demişler, işte o Katoliklere Sırp demişler. Aynı çocuklar yani, aynı gen aynı kod aynı şey. 10 tane farklı kantonları var. Kanton demek ki çok tehlikeli değilmiş, özerk bölgeleri var, çok tehlikeli değilmiş."

Sırpça Hırvatça ve Boşnakça resmi dilleri. Demek ki çok dillilik resmîyette çok kötü bir şey değilmiş. Bunları kendi içerisinde göreceğ çocuklar mesela.”

Dil, din, ırk ve birçok çok farklılıklarla gelen öğrencileri bir bütün olarak görme çabası içerisinde olup aynı zamanda bu farklılıkları yok saymamanın önemi üzerinde duran bir okul müdürü bazılarına daha fazlasını sunmanın gerekliliğinin bilincinde olduğunu ifade etmiş ve kapsayıcı eğitime yönelik kendi okulunda aldığı önlemleri şu şekilde özetlemiştir:

K15: “Kapıdan giren yani okulun dış bahçe kapısından içeri giren her çocuğu bir kere eşit, öğrenci olarak algılıyoruz. Ama farklılıklarını yok saymadan. Dili, dini, ırkı, geldikleri şehir, mensup oldukları aile bizim umurumuzda değil. Buraya eğitim almaya geldiler. Bizim de bunlara akıl ve bilim ışığında, pozitif bilimler ışığında, bu eğitimi eşit bir şekilde sunmamız lazım diyoruz. Ama bunu derken bazı öğrencilere daha fazlasını sunmamız gerektiğini de biliyoruz. Farklılıkları yok saymadan, yani kapsayıcı eğitim dediğimiz... Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ben burada geçen yıl -okul müdürlerinin bir seminer vermesi gerekiyordu mesleki eğitim kapsamında- bir 40 saat öğretmenlerimize 16 öğretmenimize “kapsayıcı eğitim, yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu” diye bir eğitim verdim. Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alınarak yapıldı bu. O süreçte de arkadaşlarımızla bunu tartıştık. İnsanın hani öz yurdu ana dildir derler. Sonradan geldikleri ülkede sonradan öğrendikleri bir dille bizimle aynı hızda düşünmelerini beklemek haksızlık olur.”

Farklı din, ırk ya da mezhebe sahip öğrencilerin olduğu okullarda okul müdürleri kapsayıcılığın artması ve diyalogun gelişmesi için hem okul çapında etkinlikler yapmakta hem de öğrenci ile birebir diyalog kurmaktadır.

K5: “Ermenilerden veyahut da Rumlardan bazen Yahudilerden de öğrenciler oluyor onlar. Ama bizim okulumuzdaki hoşgörünün yüksekliği sebebiyle onlar hiç kendilerini böyle dezavantajlı olarak görmüyorlar. Hatta biz bu sene Ermeni okulunu davet ettik Ramazan ayında iftara. Onlar da biraz şaşırdılar. Ne oldu, niye davet ettiniz diye. Bunu da nereden esinlendim? Ben İlçe Milli Eğitimde Şube Müdürü olarak çalışırken onlar Ramazanlarda yahut da ne bileyim yumurta bayramlarında Paskalyada bizi davet ediyorlardı... Orada bir şey yapamamıştım. Şimdi kendilerini davet ettim.”

K1: “Din kültürü dersinde bodruma karanlık odaya atılacağını düşünerekten çocuk din kültürü dersine giriyordu. Sonra velisi geldi böyle biraz sohbet edince çocuğun

Hristiyan olduğunu ve bu dersi almak istemediğini velisi artık böyle korka korka söyledi. Sonra o çocuğu odamda sürekli işte sen gel ben odamda sohbet ederiz ya da soru çözeriz neye ihtiyacın varsa sana yardımcı olurum. Ama o karanlık oda diye bir şey yok okullarda. Çocuğun zihninde bu oturmuş... Ama sonrasında baya mutlu ayrıldı, ilişkilendik çocukla. Senin dinin mezhebin ne olursa olsun...”

Bir okul müdürü, yabancı uyruklu öğrencilerle bildiği kadarıyla birkaç kelime kendi dillerinde konuşarak farklılara saygıyı teşvik etmektedir.

K12: “Mesela ben bazen öğrenciye kendi lisanıyla sesleniyorum. Yani mesela benim tanıdığım Suriyeli öğrenciler yabancı uyruklu öğrenciler mesela Azerbaycanlı yani yurttaşımız dildaşımız eee şey farklılığı var şive farklılığı var. Mesela bazen iki gün gelmiyor koridora karşılaşıyor diyor diyorum ki hardasan? Neredesin? Ona o şekilde hitap ediyorum. Mesela bizim Suriye uyruklu bir öğrenci vardı bazen karşılaşıncaya yüzüme bakıyor keyfe haluk diyorum keyfin nasıl diyorum.”

Okul müdürleri çeşitli nedenlerle okullarda marjinalleşen öğrencileri kazanmaya yönelik yaptıkları uygulamalardan bahsetmiş, öğrencilere kendilerini değerli hissettirmenin birçok sorunu çözdüğünü vurgulamışlardır.

K5: “Bize iki sene önce bir kız öğrenci başka bir okuldan siber suçlardan geldi bize. Yer değişikliği sebebiyle okul değişikliği cezası almış. Ama annesi şundan endişe ediyor. Burada da böyle bir ceza işler de eğitim dışına atılırsa diye korkuyorum demişti. Ben ona demiştim ki sen hiç merak etme, bizim okulumuz öyle bir okul değil. Orada bulduğu ortamı burada bulamayacak. Gayet uyumlu bir şekilde devam edecek dedim. Hakikaten devam etti. Bir yıl sonra da Almanya'ya gitti öğrenci değişimiyle. Şimdi yine ve tekrar buraya döndü. Son sınıfta kuzu gibi okuyor. Hiçbir şeyi yok. Suça eğilimi yok.”

Bir okul müdürü bazı öğrencilerle özel ilgilenmenin önemini vurgulamış ve öğrencilerle birebir iletişim kurarak ve onlara çeşitli görevler vererek onları değerli hissettirdiğini vurgulamıştır:

K7: “Bizim mesela şu anda ilgilendiğimiz dört çocuğumuz var. Bunlar sınıfta bağlantı kuramıyorlar, yani bir süreç devam ediyor. Burada otururlar, yardım ederler. Böylece değer hissettiğini düşünüyor. Çocuk sınıfta rahat duruyor. Yani müdürü tanıyorum diyor. Müdür yardımcısını tanıyorum. Bana iş verdi. Ara sıra çağırıyoruz falan. Çocuk

kendini değerli hissedince duruyor. Bak oğlum diyoruz böyle yaparsan şimdi olmaz, arkadaşlığımız bozulur diyoruz. Tamam diyor.”

Çeşitli davranış problemleri gösteren dezavantajlı öğrencileri kapsama noktasında öğretmenlerle yaptığı konuşmaları anlatan bir okul müdürü de değerli hissettirmenin üzerinde durmuştur:

K12: “Sabahleyin bir örnek verdim düşünür müsünüz mesela eee arkeoloji müzesine gidiyoruz okuldaki en problemlili öğrenci Ahmet’e diyoruz ki Ahmet bunlar milattan önce antik dönem dediğimiz dönemin eserleri. Yani herkese anlatırken 20 kişiye anlatırken Ahmet dedim kendisini okul tarafından kıymet verildiğini düşünürsek okula sahip çıkar. Önemli olan aslolan hayatta kıymetli olmaktır yani değerli olmaktadır... Öğretmenim bana değer veriyor, okul bana değer veriyor. Okul onu arkeoloji müzesine götürüp arkeoloji müzesini ona tarih öğretmeni anlattıktan sonra gelip musluk kırmaz. Çünkü okul ona değerli olduğunu hissettirmiş.”

Bir okul müdürü, okulu kapsayıcı bir noktaya getirmesinde en büyük desteği öğretmenlerden aldığının altını çizmektedir:

K15: “Dolayısıyla bizim okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler -yani Nijerya’dan geleni de böyle Suriye’den geleni de böyle çünkü yığılma yok- bu öğrencilerin bir dezavantaj yaşamadıklarını düşünüyorum. Bunun tabi şey şöyle bir önemli ayağı var, şöyle bir ayağı var onu hatırladım bunu unutmayalım haksızlık olmasın. Okulumuzun öğretmenleri de öğrencilerimiz gibi renkli. Yani ülkenin hemen hemen her bölgesinden öğretmenimiz var, her kültüründen öğretmenimiz var. Eee hemen hemen birçoğu kendi kişisel gelişimine önem veren, ideolojik olarak baktığımızda eee çoğunlukla ırkçılığa karşı olan, ırkçılığa karşı olan ve ülkedeki bu yabancı nüfusunun getirdiği sorunları, yükleri, problemleri çocukların sırtına yüklemeyecek, o hoşgörüyü gösterecek, bu bu sorunla bu çocukların sorununu birbirinden ayıracak bilinçteler. Öğretmenlerimizin bu renkliliği, eee hoşgörüye dayalı yaklaşımı işinizi çok kolaylaştırıyor. Şimdi bazı okullarda bu atmosferi yakalayamadığımız da oldu. Bu atmosferi yakalayamadığımızda... Evet okul yöneticisi burada baskın davrandığında bu öğrenciler dezavantaj yaşamıyorlar ama istediğimiz ilerleme de sağlanmıyor. Öğretmen ayağı olmadan...”

Okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencileri kapsama/kaynaştırma amacıyla öğrencilerin akranlarından destek aldığı görülmektedir. Bir okul müdürü, bu desteğin

hem dezavantajlı öğrenciye hem de onunla ilgilenen öğrenciye yarar sağladığını belirtmiş ve bunu bir hoşgörü eğitimi olarak nitelendirmiştir:

K15: “Böyle bire bir, informal işte o sınıftan üç tane öğrenci var mesela, üç tane kız var. Bunlar hem çok konuşuyorlar hem çok çalışkanlar. Tamam yani sizi dinleyecek biri var, hani yanındaki arkadaşın sıkılmış artık senden (gülüyor). Biraz da mizahla. Onları çağırıp böyle bire bir ben konuştum. Bazı sınıf öğretmenleri konuştu. Mesela bazı öğrencilerimiz dili daha hızlı öğrenmişti fakat bazıları daha geç gelmiş. Özellikle dil ve yazma. Okuma ve yazma ile ilgili sıkıntıları var... Diğer öğrenciler bu yabancı uyruklu öğrencilerimizle birlikte ilişki kurmaya başladıklarında onların da terapi gördüğünü fark ettik. Onların da iyileştiğini, yani onların da yabancıya bakışının daha hoşgörülü bir hale geldiğini. Çünkü insanoğlu öyledir yani dokunduğunda karşısındaki birebir kendisi olduğunu görür çoğunlukla.”

K16: “Sonra ben baktım sınıfta böyle çok aktif bıcı bıcı bir tane öğrencimiz var onu çağırdım bir gün. Ya dedim işte arkadaşınızı aranızda alın dedim ona biraz destek olun. Sonra rehberlik servisine de tabi söyledim böyle böyle dedim, siz de ayrıca Elifle görüşün. Elifle görüştüler. Elif (ve arkadaşları) bir iki onu böyle aralarına aldılar. Şimdi bu yıl bakıyorum çok daha mutlu geliyor okula. Arkadaşlarıyla sürekli yan yana. Yani o durumu birden bile değişti yani 180 derece döndü. Bu da beni çok mutlu ediyor.”

Okul müdürlerinin uygulamalarının genel olarak her bireye hitap edecek eğitim ortamı hazırlamaya yönelik olduğu görülmüştür. Herkesin aynı kalitede eğitim alması için çabaları olduğunu ve bağlamda fırsat eşitliği sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okul içerisinde her çocuğun farklı özellikleri olduğunu ve bunu ortaya çıkarmak için bir uğraşları olduğunu da dile getirmişlerdir.

K10: “Mesela kaynak kitap alamayacak çocuk diye bir şey yok yani herkes alacak. Ya biz alacağız ya da ailesi alacak. Mutlaka hani ne yapayım alan alsın almayan... böyle bir şey yok. Aldırtmam o zaman ki. Mesela şey yapıyorlar yabancı kaynaklardan yararlanıyor müdür arkadaşlar ya da öğretmen arkadaşlar. Oxford’un kitapları mesela bizim okulda on bir saat İngilizce var. Tabii ben kayıtlar sırasında bunu söylüyorum on bir saat İngilizce var, tabii ki devletimiz 3 saatlik İngilizcenin karşılığındaki kitabı veriyor. E senin çocuk 11 saat görecektir ne yapacak yani bakacak hali yok, kaynak kitap alacağız. Ama mesela atıyorum bir okul 3000 liralık alıyor ama

bu okul alamaz o 3000 lirayı. Ama mesela zaten çok gerek de yok öyle 3000 liralık kitaba ama, hep öğretmen arkadaşlara diyorum. Ortalamayı tutturacak bir şey alın arkadaşlar. Yani veliyi de üzmenin çok bir anlamı yok. Kıyafet konusunda şunda bunda hani böyle veliyi zorlayacak bir şey yapmıyorum. Çünkü onun zorlanması çocuğun zorlanması demek. Çocuk ceza alacak benden, ama çocuk para kazanan kişi değil. Maalesef suçlu o değil o yüzden hani ben burada çok mütevaziyim.”

K11: “Şimdi ben de hep bunu söylerim işte sınıfta veya okulda birinci ikinci üçüncü. Tamam güzel bunlar da yani bir de kötü olanlar var bir de ortada kalanlar var. Ben ortaya bakarım biraz da... Mesela bir liste tuttuk, yani söz verdik birbirimize kurulda, genel kurulda: her çocuğa dokunacağız. Mesela diyelim ki Cumhuriyet Bayramı’nda kaç tane öğrenci görev aldı. Hocam işte şu kadar 25 kişi buradan işte 10 kişi o sınıftan, 35 kişiye dokunmuşuz tamam. Peki geldik başka bir etkinliğe, burada aynı çocuklar olmasın ama. Hepsine tek tek dokunalım... Yani tek şeyim buydu düşüncem buydu. Her birine bir başarıma duygusunu yaşatalım.”

Bir okul müdürü benzersiz yeteneklere verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

K13: “. Şu görmüş olduğunuz tüm modern gemiler bizim öğrencilerin çalışmaları. Bu çalışmalar neticesinde kendi alanlarında bu ürünleri çıkardıkça onların kendilerine inanmışlıkları ortaya çıkıyor. Şimdi bir kere model gemi yapabiliyorlar. Aynı zamanda mesleki eğitimde staja gidiyorlar. Meslek eğitimine staja giderken iş teklifi alıyorlar. Bu çocukların özgüvenini daha çok arttırmaya başlıyor. Onun için hani akademik başarıdan daha çok biz mesleki başarıya destek vermeye çalışıyoruz. Senden çok iyi bir meslek insanı olur. Bu meslek insan ve iş insanı olmak için bir sana nasıl katkı sağlayabiliriz. Bunu konuşuyoruz... Sınıfların içerisindeki gerçekten kendi başarılarıyla yani bu akademik değil, yaptıkları işleri duruşlarıyla düzgünlükleriyle çocuklar tek tek isim okuduk bunlara teşekkür ettik. Kusura bakmayın arkadaşlar sizin hakkınızdan çaldığımızı düşünüyoruz. Sizleri kaçırdığımızı düşünüyorsunuz ama hiçbir zaman kaçırmadık. Sizlere ayrı ayrı teşekkür ediyoruz deyip isim saydık. İyi ki varsınız dedik, iyi ki bizimle berabersiniz dedik. Bu sefer iyiye işaret ettik. Çocuklar da gururlandılar. Demek ki bizleri fark ediyorlar cümlesini kullandılar kendi dünyalarında belki.”

Okul müdürleri, sosyal adalet liderliğinin kapsama/kaynaştırma boyutunda heterojen sınıf yapıları oluşturdıklarını, farklılıklara saygıyı okul yönetiminin

merkezin aldıklarını, her bir öğrenciye hitap edecek eğitim ortamları oluşturma çabası içinde olduklarını ve benzersiz yeteneklere değer verdiklerini gösteren uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.1.3.3. Eleştirel Bilinç

Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu toplumdaki adaletsizliklerin farkında olma ve bu farkındalığı diğer bireylerde de yükseltme; ötekileştirme, baskı, dışlama, ayrımcılık gibi ayrımcı tutumların yarattığı olumsuz durumlarla mücadele etme ve bu kapsamda da bir bilinç geliştirme; kendi tutumlarının farkına varma ve öğrenci, öğretmen ve tüm personele bu eleştirel bilinci kazandırmak için bir uğraş içinde olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eleştirel bilince yönelik görüş ve uygulamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin kendi pozisyonlarına yükledikleri anlamlar onların eleştirel bilince sahip olduğunu göstermektedir. Okul müdürünün öncelikli görevinin adaletsizliklerin farkına varmak ve buna göre aksiyon almak olduğunu belirtmişlerdir:

K7: “Okul müdürünün öncelikli görevi okulu eğitim ortamına en iyi şekilde hazırlamaktır. Bu hemen hemen en basit zekada bir kişi yapabileceği bir iştir. Yani okulun bina işleri. Ama işin ağır kısmı eğitim kısmıdır. Okuldaki tüm öğrenciler her türlü imkândan faydalanabiliyor mu? Okul Aile Birliği'nin gelirleri öğrenciye yönelik kullanabiliyor mu? (Müdürün) Okuldaki öğrencilerin davranışlarını gözlemleyip o davranışları anlamlar çıkarması gerekir. ... öğrencilerin durumunu izlemek gerekiyor. Çünkü mesela bizim öğrencilerimiz sabahleyin geldiği zaman tamamı formlarıyla ve çantalarıyla düzgün bir şekilde geliyorlar. Dış dünya görünüşü hepsi aynıdır. Harika gözüküyor ama öyle değil. Onların içinde ve ailesinde kıyamet kopuyor olabilir. Bilemiyoruz ne olduğunu. Ama iyi bir eğitimci çocukların davranışından veya durumundan hemen ne olduğunu az buçuk anlayabilir.”

K14: “Topu dışarı atmanın bir anlamı yok. Okul müdürü bunun (sosyal adaleti sağlamak) için var. Okul müdürü bunu gözlemleyip dezavantajlı olan... İşte temelde bu saymayı unuttuk okuldaki en klasik grup kaynaştırma öğrencilerimiz, özel öğrencilerimiz var. Bunların normalde ihtiyaçları için ekstra bir destek eğitim odaları açmamız lazım. Kendi bölgesinde dışarıdan gelen işte dediğimiz gibi göçmen çocuklar varsa, bunlar noktasında yani o yönetsel gücü çerçevesinde bunları koruyabilmesi lazım. Okul müdürünün mümkün mertebede her şeyden önce motor gücü gören

öğretmenleri bu konuda eğitilmesi lazım. Çünkü müdürün aynı zamanda eğitim verme, kendi personelini uzmanlaştırma gibi bir yetkisi görevi de var. Mümkün mertebede bu farkındalık ve bu bilinçle bunu sürekli işleyip ve aynı zamanda bununla ilgili pratik anlamda işin takipçisi olması sosyal adaleti bir şekilde kendi bulunduğu okulda kurumda eee var etmesi ve ... buluşturması müdürünün asli görevidir.”

Adaletsizliklerin farkına varıp bununla ilgili pratikte birtakım uygulamalar yapılmasının altını çizen okul müdürü, öğretmenleri bu konuda eğitmenin önemini de vurgulamıştır. Aynı okul müdürü, müdürlerin bu farkındalıkla ilgili eğitilmesi ve bu şekilde bakmasının arkasındakilere (öğretmen, personel, paydaşlar) bu bakış açısını kazandırma hususunda önemli olduğu belirtmiştir:

K14: “Yani hep inandığım bir şey var, adaletini kaybedersen hükmünü kaybedersin. Bu okulun içerisindeki denge için de geçerli, ülke için de geçerli. Yaşamın bütün her şeyi içinde geçerli olan bir kural. O açıdan bu dezavantajlı grupların da mümkün mertebe kendi kurumunda en azından bir şekilde o dengeyi kurma, onlara bir şekilde daha bir pozitif imkân sunması da minimum yani düşük düzeyde de olsa adalete bir destek bir yer olmuş olur. Bu yönden bu farkındalıklar noktasında müdürü bir kere terbiye etmek lazım, eğitmek lazım. Bir de böyle bakması lazım. Baktığı zaman... o bakarsa arkasındakiler de o bakış açısı kazabilir.”

Okul müdürlerinin, öğrencilerin toplumdaki adaletsizliklerin farkına varması, bu bilinçle yetiştirilmesi ve ayrımcılığın karşında duran, kapsayıcı bireyler olması için bir yaklaşım ortaya koydukları görülmüştür.

K4: “Ama mesela azınlık öğrencileri işte Karabağ sorunu yaşandı diyelim, hepimiz destekliyoruz Azerbaycan’ı. O enerjiyi diyelim yaşıyoruz. Ama Ermeni öğrenci var birkaç tane. Onlar kendi içinde şunu dedi mi acaba. Bir şey yaşar mı acaba. Olur olmaz. İster istemez televizyonlar çünkü çok yoğun bir şekilde orada milliyetçilik şeyi veriyor. Ben de bunu yaşıyorum kendi içimde ama hiçbir şey, hiçbir şey olmadı. Buna benzer Suriyeli çocuklar var. Deprem bölgesinden gelen öğrencilerimiz var mesela dezavantajlı. Onları da sayabiliriz. En mutlu oldukları okullardan birisinin burası olduğunu düşünüyorum.”

K5: “Öğrencilerimiz de böyle vicdanlı, duyarlı kimselerdir. Mesela geçen sene bize deprem sebebiyle gelenlerden bir sınıfa öğrenci vermiştik. Baktık sınıftakiler toplanmışlar bir yerde oturuyorlar. Hayırdır çocuklar hocam dediler. Sınıfımıza bir

öğrenci geldi onun için ne yapabiliriz diye düşünüyoruz dediler. Saygıyı koruyarak her zaman bizimle samimi bir ortamda bize de bunu iletebiliyorlar... Yani öğrenciler yeter ki bir şeyin adaletle doğru yürüdüğüne inansınlar, özveri ve katkıları yüksektir ama bir yerde bir yanlış görürler, bir istismar görürlerse oradan hızla uzaklaşırlar.”

K10: “Akademik olarak bir ayırım (başarı açığı) var ama kucaklayıcılar. Ayrımcılık, dışlama yok zaten o zaten en büyük temel ilkemiz öyle bir şey. Yani aksine bütün dezavantajlı çocukları çok kucaklar. Onu başkan yaparlar, en ufak bir şey yaptığında alkışlarlar, korurlar.”

Toplumsal hayattaki sınıfsal ayrımı öğrencilerin de bizzat kendi hayatlarında yaşayarak gördüklerinin altını çizen bir okul müdürü bu deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

K10: “Şu N..... köprüsünün bu tarafına cennet derlerdi o tarafa cehennem derlerdi. Ve çocuklar iki arada bir derede kalmış. Anneleri çoğu bu tarafta lüks villalarda evlerde temizliğe gidiyorlar. Çocuk, çocukluğunda o evleri görüyor, annesinin o orada hizmet ettiğini görüyor. Burada diyor başka bir yaşam var, benim evimdeki yaşam bir oda bir koridor. Bu, çocuk için çok ağır bir şey... O çocuk doğduğu andan itibaren bunu görünce sınıfsal ayrımı yaşayarak görüyor. Onu gördüğü zaman hakikaten ciddi büyük bir sıkıntı. Özeniyor bir kere... Biz Koleji ile proje yapıyoruz. Ben tabi şey yaptım benim bildiğim proje karşılıklı alışveriştir. Hep bizim okula geliyor Bir şey yapıyor. Kalem getiriyor, kâğıt getiriyor, resim malzemesi getiriyor. Bizim çocuklar yapıyor, bizi kabul etmiyorlar. E dedim biz de bir şey yapacağız size, bizim de çocuklarımızın öğretebileceği illa bir şey vardır size. Ondan sonra onların çocukları geldi işte servislerle geldiler falan girdiler içeriye. Bir kız çocuğu bana şey demişti öğretmenim zenginlerin saçları bak ne kadar güzel oluyor (gülümsüyor ama gözleri doldu).”

Başka bir okul müdürü de kapsayıcı uygulamalar bağlamında önem verdikleri heterojen sınıf uygulamasını sınıfsal bir ayrımın okul bazında olmaması için yaptıklarını belirtmiştir:

K1: “Yani her türden her meslekten her fıkirden insanların aslında bir araya gelip bunun paylaşmalarını arzu ediyoruz yani. Birbirlerini biraz anlamalarını. Ya da bir çocuğun her anlamda hayatta her türlü insanla ya da meslek grubuna sahip ya da fikir

grubuna sahip çocuklarla karşılaşabileceğini de öğretmek aslında büyük derdimiz bizim. Etkileşimi artırıyoruz, sınıfsal bir şeyi bitiriyoruz yani.”

Bir okul müdürü yaşamın içerisinde kendi düzeninde bir adaletsizlik olduğunu ve devletin bu adaletsizliği gidermek için var olduğunu savunarak, okul olarak (bir devlet kurumu olarak) da öncelikli görevlerinin bununla mücadele etmek olduğunu vurgulamaktadır:

K14: “Bende koruyucu anne... korucu velide olan bir öğrencim var işte beşinci sınıflarda. O çocuğumla ara ara çağırıp onunla ilgileniyorum konuşuyorum kendini iyi hissetmesini istiyorum. Çünkü dedik ya yani yaşamın kendi içerisinde bir adaleti yok. Devlet aslında doğanın bu adaletsizliği karşısında bir adalet için vardır. Yani devlet bunun için var. Yani doğa... Doğanın hiç masum olduğunu düşünmüyorum. O çocuğumuzu hem devletin hem okuldaki öğretmenlerin idarenin... O annesi öldürülüyor ve bir başka kadınla bir başka bakıcıya bırakılıyor. Bu çocuğu ayakta tutmamız lazım. Kız çocuğu, mümkün mertebede onunla ilgilenmeye çalışıyorum kendi cephemde.”

Okul müdürleri, toplumsal hayattaki eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin farkında olup bunların birçoğunun adaletsiz gelir dağılımı ile ilgili olduğunu savunmaktadırlar. Türkiye’de eğitim sisteminin velilerin ekonomik durumu ile ilgili olduğunun altını çizmişler, aynı zamanda sınav sistemin de belli bir yüzdelik dilime göre planlamış olmasını eleştirmişlerdir.

K1: “Biz aslında okul olarak çevrenin ekonomik düzeyi çok yüksek mesela ama çevremizi okullar sarmış mesela C... koleji üstümüzde, İngiliz okulları altımızda, sağ tarafımızda P... Okulu var Fransız okulu sonrasında S... koleji falan... Ciddi anlamda özel okullar arasında biz de onların (zenginlerin) çalışanlarına (kapıcı, garson, şoför) aslında hizmet ediyoruz.”

K7: “Eşit başlangıç yok, eşit başlamıyorlar. ÖSYM sınavları yapılıyor, LGS sınavı yapılıyor. Görünüş hepsi eşit gözüküyor, değil... Yani toplum kendi dünyasında eşitlikçi, adaletli, kendi vicdanında. Ama dışarıda öyle değil... Bir defa bizimki pansuman tedbirler oluyor. Mesela burada benim, bizim okulumuzun imkanları var. Çocuk yarın burada mezun olup gittiği zaman ne olacak?”

Bazı okul müdürleri, öğrencilerin eğitiminin ailenin sosyoekonomik gücüne bırakılmış olduğunu vurgulamışlardır. Bir okul müdürü, güçleri ölçüsünde çocuklarına

akademik destek satın alan velilerin de aslında bu sistemin içinde ‘büyüklerle yarıştığını’ söyleyerek sınıfsal bir ayrıma işaret etmiştir.

K7: “Şu an zaten tamamen aileye yıkılmış durumda eğitim. Anne babaya yıkılmış durumda. İmkânı olan parası olan bir şey sunmaya çalışıyor ondan sonra yıllar sonra bir bakıyor ki çocuğa 25 yıl yatırım yapmış sonuçta elde var sıfır. ÖSYM’de duvara bir tosluyor çocuklar maalesef.”

K11: “Şimdi geçen gün bir sınıfa girdim. Çocuklar dedim dershaneye diyenler kimler dedim? Bütün sınıf el kaldırdı bak, 8. sınıflara girdim, bütün sınıf. Sonra okul kursuna gelen kaç kişi dedim, 3 kişi kaldırdı. (Veli) diyor ki bunun yolu buradan geçiyor, benim çocuğum bir yere gelmesi lazım diyor ve benim de onu göndermem lazım diyor. Kendi ayağına ayakkabı alınmıyor, kendi üstüne mintan almıyor. Ama ne yapıyor çocuğunu dershaneye gönderiyor. Ama kimlerle yarışyorsun? Çok büyüklerle yarışyorsun işte. Adam özel ders aldırıyor... Öteki kursa gönderiyor. Daha fazlasını yapmak istiyor belki ama yapamıyor. Ne yapıyor parayla satın alıyor o şeyi, vicdani rahatlığı parayla satın alıyor, aldığı zannediyor yani.”

Benzer bir şekilde bir okul müdürü, okulların para üzerine kurulu bir sistemle yürüdüğünü eleştirmektedir. Öğrencilerin belli ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiğini vurgulayan bir okul müdürü, kendi çabalarının kalıcı bir çözüm olmadığının farkında olduğunu vurgulamış ve yoksulluğun yükünü çocuğun sırtına yüklemek istemediklerini ifade etmiştir:

K15: “Yani gücümüz her şeye yetmiyor. Maalesef yetmiyor yani bu da çözüm değil bu arada. Yani sürekli böyle el altından bir şey vermek de çözüm değil. Ama Türkiye düzeline kadar bu yoksulluğun yükünü de bu çocuğun sırtına yüklemek istemiyoruz yani ayakkabısız gelmesin yani montsuz gelmesin. Böyle sınıf öğretmenleri kendi aralarında bazı velilerle bir şeyler yapıp edip şey yapıyorlar. Şöyle ifşa üzerine kurulu olmayan bir yardım örtük, gizli bir yardım. Çok abartmadan.... Sistemin değişmesi lazım. Temel öğrencilerin giyim kuşam beslenme ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması lazım. Anayasada eğitim parasızdır hükmü var ama işte okullar hemen hemen para üzerine kurulu maalesef.”

Dezavantajların yarattığı akademik başarı açığını ülkemizdeki sınav sistemine bağlayan bir okul müdürü, kayıp olan ve ulaşılamayan öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğunu iddia etmekte ve tüm bireylere ulaşmanın önemini vurgulamaktadır:

K7: “Yani Türkiye’de akademi ilerledi, matematik, Türkçe süper oldu ama belli öğrencilere oldu. Sınıfta kırk öğrenci var. Dört öğrenci tamam, 36 öğrenci nerede? Yok. Kayıp. İşte ona ulaşmak önemli. Eğitim ve eğitimin amacı makul ve makbul insan yetiştirmektir. Makul ve makbul insan, yani kabul edilebilir bir insan yetiştireceksiniz o zaman tüm bireylere ulaşmak zorundasınız.”

K10: “Aslında en çok kaynayıp giden çocuklar ara çocuklar. Çok az ara çocuk var. Sessiz sakin hiçbir şey talep etmiyor ya, o başarısızlıklarla başarılarla uğraşmaktan bir tık dokunsak yükselecek çocuklar aynı kaynayıp gidiyor ki bizim okul küçük çok fazla da kaynatmamaya çalışıyoruz ama o ara çocuklar gidiyor... Ama aslında yani sistem o. En büyük acımız bu değil mi bu LGS denilen sınavla ilgili. Biz %10luk çocuk üzerinde çalışıyoruz. %90 yok. % 90’la uğraşmıyoruz ki biz. %10 üzerine bütün deneme sınavları onlar için. Sınıftaki kaynak kitaplar onun için, her şey onun için yani. O yüzden sistem adaletsiz.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı adaletsizliklerin farkında olan bir okul müdürü, bu dezavantajları önlemek adına alınan önemlerin farklı dezavantajları ortaya çıkardığının bilincinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K2: “Birinci sınıftan başlayanlar avantajlı oluyorlar. Dil bilmeseler bile. Birinci sınıfta çünkü okuma yazma daha yeni öğretiliyor, sesler yeni öğretiliyor. Yani evet öğretmen bu sesleri öğretirken aynı zamanda Türkçeyi de öğretmiş oluyor. Ama ara sınıfa nakil olarak gelenler ya da işte büyük yaşta olanlar. Şimdi 13 yaşındaki bir çocuğu birinci sınıfa kaydedemiyorsun... Diğer çocuklara karşı biraz fiziksel olarak da zorluklar çıkarabileceği biraz okul tecrübelerinden aşikâr diyebilirim. Tabi bu durumlar da göz önünde bulunduruluyor. Aynı zamanda çocuk da kendisini o sınıfta yaşı büyük olduğu için dışlanmış hissetme durumu oluşuyor. Yani birden fazla tek bir faktör değil, birçok faktör bir araya geldiği zaman yaşının da daha uygun olabileceği, ailesinin de istemesi üzerine üç ya da dördüncü sınıflara kaydediliyor. Ama öyle olduğu zaman farklı bir dezavantajla karşılaşılıyor. Türkçe öğrenmesi eğer bilmiyorsa daha zor oluyor.”

Bir okul müdürü, dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan bazı uygulamaların farklılığı vurguladığı ve ayrımcılığı gerekçelendirmesi nedeniyle eleştirmektedir:

K7: “Yabancı öğrencilere özellikle de Suriye kökenli öğrencilere şey veriyorlar. Yardım yapıyorlar. Çanta geliyor onlara götürüp çantayı onlara veriyorsunuz. Zaten

orada başlatıyorsunuz ayrımcılığı. Sınıf içinde vermesen bile evet. Sınıf dışında verdin. Çantası var, üzerinde zaten koca bir logosu reklamı var. Ya aslında yetişkinler yapıyor bu ayrımcılığı, yetişkinler bilinçaltına yerleştiriyorlar çocuğun. Çünkü çocuk büyüdüğü zaman geriye dönük hafızası çalıştığında 'Aaa demek Ayşe'nin demek ondan dolayı o çantası varmış, yabancıymış, o yardım alıyormuş. ' falan.'"

Aynı okul müdürü, öğrencilerin ekonomik dezavantaj dışında da adaletsizlikler yaşadığının farkında olduğunu ve öğrencilerin kültürel sermayelerinin de birbirinden farklılaştığını vurgulamaktadır:

K7: "Şimdi sınıflarda tabii ki her öğrencinin öğrenme süreci aynı seviyede değil. Yani bunu tetikleyen unsurlar vardır. Milli Eğitim'in belirlemiş olduğu bazı kazanımlar var. Bu geride...Yani öğrenim süreci yavaş işleyen öğrenciler öğreniyor ama bu onları ileride bir meslek sahibi yapabilecek ya da akademik ya da ne bileyim yani bir üst düzeyde bir yere getirecek seviyede değil. Diyelim ki dezavantajlı bir aileden geliyor çocuk, kuralları okulda öğrendi. Evet, bir bu öğrenci var, bir de ailede her türlü kuralları öğrenmiş, yetişmiş, hazır gelen öğrenci var. Evet, başlangıçta bir gibi gözüküyorlar, değil ama. Kimileri bunları okulda öğreniyor. Dezavantajlı çocukların çoğu bunları okulda öğreniyor. Yani maddi olarak söylemiyorum, onun kültür boyutu da dezavantajdır. İkinci dil de dezavantajdır. Mesela yabancı... Mesela Türkiye'de yaşayıp da yerli olan, ikinci dil konuşan insanlar da dezavantajlı. Çocuk gelip Türkçe'yi burada öğreniyor. Hatta düzeltmediği zaman lisede onunla alay edilebilir de dışlanabilir. Kullandığı aksanından dolayı."

K4: "Gerçekten zor yani tabii gençlerin neyi araştırdığını o bölgelerde bakmak lazım. Yani orada bir bilgisayar öğretmeni arkadaşım benimle bir şey paylaşmıştı, hiç unutmuyorum onu. Kuştepe'de laboratuvar da şeyi mesela inceliyor. Bahsettiğim yedi sekiz sene öncesinde kız çocukları, ortaokul son sınıf öğrencileri, en çok gelinlik vesaire onlara bakıyorlar. Yani o dönemde içlerinde gelecek anlamında hayalleri evlenmek. Erkek çocuklar da hep silah falan filan. Yani böyle bir bakış açısı var. Bunu değiştirmen lazım, bunu değiştirmen lazım. Google'da bu tür şeyleri arıyor çocuk bilgisayardan. Zevki beklentisi o."

Hem gelir adaletsizliğine bağlı ekonomik dezavantajlar hem de dil, din, etnik köken, kültür vb. farklılıklara bağlı marjinalize edilmenin önüne geçmeye çalışan okul müdürleri tüm paydaşlardan destek almaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrımcılığa

karşı bir duruşu olduğunu ifade eden okul müdürleri, öğrencileri ve tüm paydaşları da bu konuda sürece dahil ettiklerini vurgulamışlardır.

K1: “Bir öğrenciyi ırkından dolayı aşağılamıştı mesela... Sonrasında da çocuk arkadaşından özür diledi ve daha da sahiplenmesi gerektiğini ona öğrettik. Nasıl diyelim kanka ya sen bunu sahipleneceksin gibi bir rol biçerek çok da rahat üstesinden geldik. Veli desteğiyle çözdük yani inanılmaz veli destek verdi. Yani biz çocuğumuzu böyle büyütüyoruz doğru bir tavır değil, çocuğumuzun özür dilemesi gerekiyor. Bizim de öğrenciyle ilgili ne yapmamız gerekiyorsa hemen hazırız yapmaya. Sonrasında bayağı da güzel devam etmişti benzer bir sorun yaşamadılar.”

K6: “Toplantılarda da konuşuluyor. Rehberlik servisimizin çok farklı çalışmaları var. Rehber öğretmenimiz iyi çalışıyor, o anlatıyor, hani farklılıklarla ilgili, öğretmenlerimizin de bununla ilgili ciddi bir farkındalıkları ve bu duruma saygıları var. Aslında bir okul kültürü olarak var bu.”

Okul müdürlerinin toplumsal hayatta bazı sorunların eğitim-öğretime de yansıdığını, toplumdaki ayrıştırıcı bakış açısının düzelmesinin gerekliliğini ve toplum bilincinde eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Bir okul müdürü hukuk önünde de bir adaletsizlik olduğunu ve herkesin eşit ve adil bir yaklaşımda yargılanmadığını dile getirmiş ve Orta Doğu toplumunda kibirli merhamet duygusunun baskın olduğunu ifade etmiştir. Başka bir okul müdürü ise insanların kendi koşullarının dışında düşünemediğini ve tersten soru sormadığını vurgulamıştır.

K7: “Toplumsal sözleşme yok. Bizde toplum bilinci olsa dezavantajlı çocuk sayısı daha fazla azalır, çok azalır belki de. Sonra mesela ne yapıyorsun burada? İşte diyorsun şu derneğe ulaşayım diyorsun ki bak yardım et. Bu da şu sizin memleketliniz hemşeriniz. Yani bu aslında bunların altında yatan bilinçtir... Aynı ırk mensubu 2 çocuğa yardım etmiyor, kendinden olana yardım ediyor. Toplum bilinci yok işte toplum olamadık. ... evet insanız ama herkes hakikaten hukuk karşısında insan mı?”

K14: “Çok kültürlü eğitimle ilgili yüksek lisans yaparken ben de bir müdürle görüşmüştüm. Kendisi milliyetçi muhafazakâr bir sendikanın başkanıydı. 70’li yıllarda Almanya da okurken din dersinde öğretmenin sen bu dersi almak zorunda değilsin falan demiş o tutumu anlatmıştı. Ben ona sorduğumda farklı bir kültürde eğitim verilmeli mi dinlerde ve inançlarda eğitim verilmeli mi söz sorduğum zaman orada biraz durmuştu. Şimdi bizde genelde herkes lehinde olan uygulamalarda adalet

ister ama adalet böyle bir şey değil. Adalet dediğin durum, mümkün mertebe herkesin kendini iyi hissedebildiği sistem demektir yani. E bunu ortaya koyduğunuz anda aslında adaletli bir sistem olursunuz ve ülkeniz daha güçlü olur. Ya insan kaynağını mutlu etmek insan kaynağıyla bir şekilde potansiyelini ortaya koyabilmesi için aidiyetini sağlaması lazım... Ben Sunni bir ailenin çocuğuyum. Çocukken çocukken Alevinin yemeği yenilmez diye bize etrafta anlatıyorlardı. Ama benim... Ben sorsam benimkilere herkes kendisini cennete gidecek, herkes harika, herkes güzel. Adaletliyiz bütün Müslümanlar çok güzel biz çok harikayız-diğerleri hep kötü tabi. Böyle bir şey yok. Toplum böyle tersten soruyu soramıyor kendine. Yani tersten soru kültürü de oluşmamış.”

K7: “Hatta Kemal Tahir şey diyor bizim toplumumuz için -Orta Doğulular için- kibirli merhamet yani acıma duygulu yani, insan merkezli değil. Ah zavallı ona ben bir yardım edeyim. Mesela deprem oldu herkes yardıma koştu çok güzeldi. Depremden sonra niye yardım edemiyoruz? Bitti, niye? Orada kibirli merhametimizi kullandık bitti.”

Bir okul müdürü olarak ellerinden geleni yapsa bile adaletsizliklerin giderileceğine inanmadığını ifade eden bir okul müdürü dezavantaj ne olursa olsun bir etki bırakacağına inanmaktadır. Bununla birlikte eleştirdiği noktalardan biri de bu dezavantajları öğrencilerin okullardaki disiplin kurulları aracılığıyla daha da marjinalize edilmesidir. Bu linç kültürünün hem toplumun hem de eğitimin sorunu olduğunu vurgulamıştır.

K12: “Çabalıyoruz evet yani ben de eğitimci olarak giderilmediğini biliyorum. Yani aileyle ilgili bir problem varsa o oradaki mayını kurutmadıkça ben düzelmediğini biliyorum. Maddi olarak çok fakirse ya çok onurlu ve gururlu bir yaşam kültürüne erişirse onu atlatabileceğini onun dışında ezileceğini evet düşünüyorum. Adını ne koyarsak koyalım yani bunun adı yabancı olmaktır bunun adı Türkçeyi 6 yaşında ilk defa duymuş olmaktır falan. Ne olursa olsun bunlar biz sadece bunlarla ilgili çaba sarf ediyoruz... Eğitim sistemindeki diğer bir problem ise ceza sistemi. Toplumdaki asın ile -Taksim’de asın ile- okuldaki atın kelimesi aynı. Yani bir şey olduğu zaman bunları diyor Taksim’de asmamız gerekiyor diyor ya insanlar, okulda da atın bunları falan. Bir çeşit linç kültürü. Yüksek lisans yaparken bir hocamız şey diyordu okullardaki en büyük yapılmış en büyük kötülük disiplin kurullarıdır. Ceza sistemi.”

K14: “Yani düşüncesini ifade etme özgürlüğü kimin elindeyse bu coğrafyada o özgürdür. Önemli bir detay. Siz düşüncenizi ifade ederken en küçük bir şekilde yani.... Sürekli böyle dilimizi terbiye ediyoruz. Ederken kavramları yutuyoruz, bu konuda bir problemler var, yani bütün bileşenler bu konuda eee uyumlu bir kötülük içerisindeyiz.”

Bir okul müdürü, toplumdaki bakış açısını şekillendiren şeyin değişen iktidarlar ve dönemsel olarak yükseltilecek ideolojiler olduğunu iddia etmektedir. Merkezde olanın övülmesi ve belli bir tipolojinin dışındakilerin marjinalize edilmesi üzerine bir eleştiri getirmektedir.

K14: “...Benim göçmen çocuklarına karşı veya benim daha doğrusu devletin aklının baktığı merkezdekiler dışındakilere karşı bir hassasiyetim var. Böyle bakmam gerekti hem insani olarak böyle bakmam lazım hem de isterseniz sol isterseniz İslami pencere asla (ayırmam) onlara da adalet çerçevesinde bakarım. Ama eee belki de iktidarların işine gelmediği için çoğu bunu görmüyor yani.”

Okul müdürü tarihsel bir süreçten bakarak sürekli belli kişi ya da grupların mağdur olduğunu ifade ederek sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

K14: “Cumhuriyet kurulunca merkezde daha seküler laik ve milliyetçi tonda bir ülke inşa edildi. Bunun dışındakiler mağdur oldu. Sünni iseniz erkekseniz laikseniz sekülerseniz bu cumhuriyetin kurucu felsefesinde özneydiniz ve iyi bir şeydi. Ama aynı zamanda Alevi iseniz, Kürt’seniz, Ermeni’yseniz, Rum’sanız o zaman çok böyle makbul bir vatandaş değilsiniz, toplumsal bir adalet noktası yoktu o dönemde, bana göre tabi altını çiziyorum. Zamanla iktidarlar değişiyor bu sefer muhafazakâr tonlar merkeze gelmeye başladı. Burada da erkekseniz Müslümansanız Sünni iseniz, Hanife iseniz Türk’seniz burada yine bu sefer kaybetmiyorsunuz, kazanan gruptasınız. Bu sefer bu cephede kadınsanız gayrimüslim, öteki, laik, seküler bir yönünüz varsa, Kürt Ermeni yine aynı şekilde, bunlarsanız eee o toplumsal adaletten eşit şekilde faydalanmıyorsunuz demektir. Bu totalde bir ülkenin bir toplumun iç ikliminin huzurlu olmaması demektir ve bunu bir ülke için çok büyük bir handikap olarak değerlendiriyorum... Yani bizde eee mutlak doğru taktır ve ben hep doğru var doğru tek değil doğrular var. Bizde insanların hep tek bir doğrusu var ama ben doğrunun tek olduğunu düşünmüyorum. Doğrular vardır. Ya diyor ki işte arkadaş benim diyor ülkemde diyor işte tek bir ana dil tek olmalı, işte ya işte Sünni Hanefi mezhep olmalı, işte bütün inançlarda veya işte semavi Ortadoğu inançlarında erkek merkezli evin işte

otoritesi gücü devleti idare işte şu şu branşlara şu mesleklere kadın değil erkek olmalı anlayışı gibi... Veya işte ya işte yabancı nüfusu tehlike arz ediyor işte ya Rum'a güvenme Ermeni'ye güvenme Hristiyan'a güvenme bunlar hepsi böyle kalıp ve kötü yargılar. Bilinçli üretilen kötü yargılar. Bunlar hep teklifi ifade ediyor."

Okul müdürleri, sosyal adaletin sağlanması için ahlaklı bir toplumun gerekliliğini vurgulayarak herkesin aslında bir 'öteki' ya da 'dezavantajlı' konumda olabileceğinin üzerinde durmuşlardır.

K15: "Sosyal adalet sağlanması için ahlaklı toplum olması gerekiyor. Ahlakın ön şartı özgürlüktür. Sosyal adaletin sağlanması için özgür bireye ihtiyaç var. Din, toplumsal yaşamı belirlerken sosyal adalet sağlanamıyor."

K7: "Yani bir de şu hepimiz imkânı olan her insan aslında dezavantajlı duruma düşebilir. Bir deprem, bir yangın ansızın ya da bir babanın iflas etmesi gibi. Her insan bir dezavantajlı adayı bence."

K14: "Avantajlı olanın içinden gelmez. Bu konuda iyimser değilim, asla değilim. Asla değilim. Milyarlarca hikâye belli. Huzurlu geçen hiçbir dönem yok. Hiçbir dönem yok. Ya o konuda insan terbiye edilmelidir yani. Bu konuda öğretmen de terbiye edilmeli idarecinin de edilmesi lazım. Ama ben mümkün mertebede bunu gördüğüm anda orada -belki kendi kodlarımla geldiğim durumla ilgili bir kendi travmalarımınla ilgili bir şeydir- yani öğretmenin bu konuda... herkes aslında ötekidir, herkes ötekidir yani baktığımız zaman..."

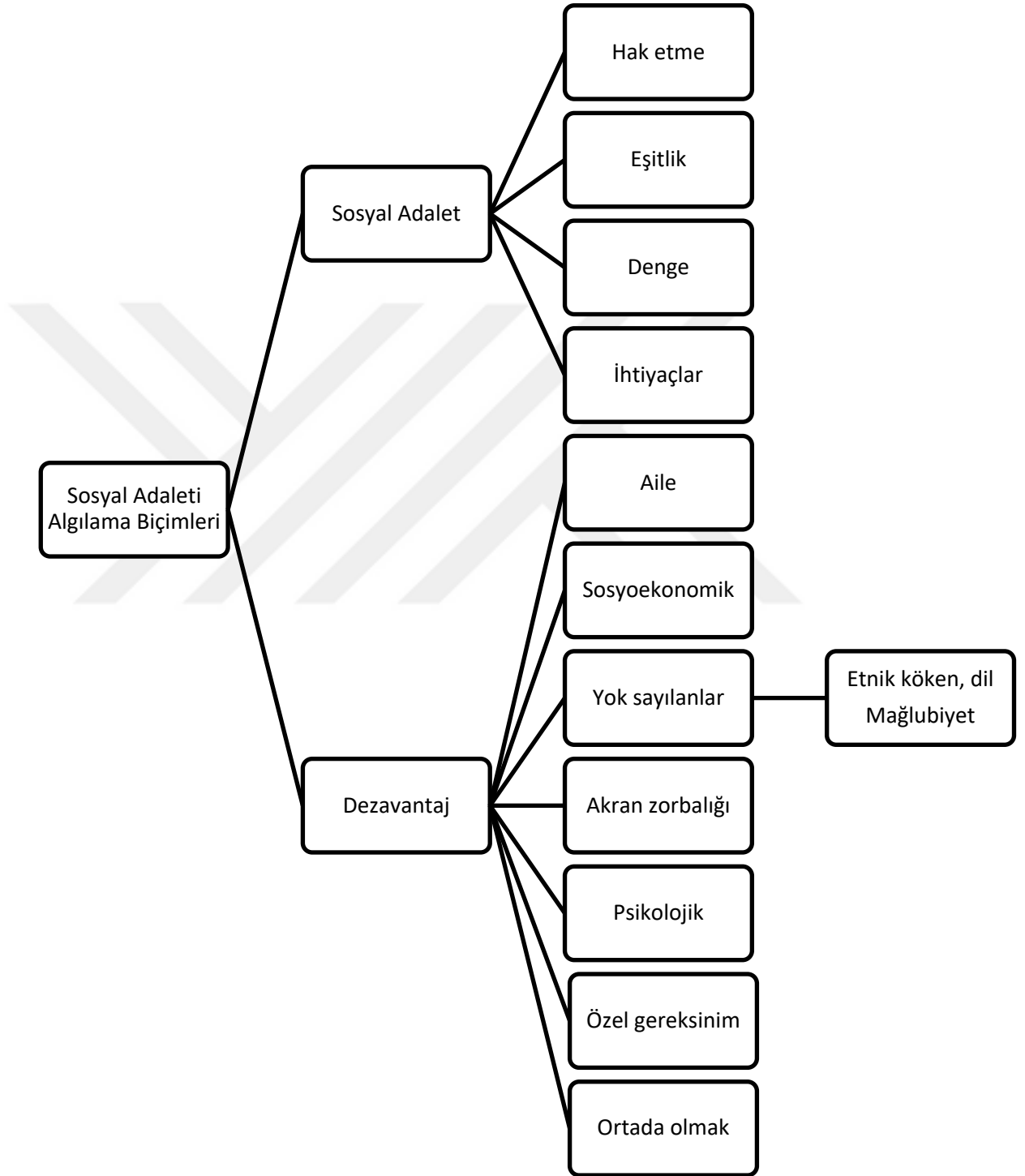
Okul müdürlerinin toplumsal hayattaki adaletsizliklerin, ötekileştirme, baskı, ayrımcılık ve dışlama gibi olgulara yönelik farkındalığın olması ve öğrencileri buna göre yetiştirme çabası sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu kapsamında değerlendirilmiştir. Kendi kapasitesinin ve bilincinin farkında olup öğrenci, öğretmen ve tüm paydaşlara bu eleştirel bilinci kazandırması da bu alt tema altında kategorize edilmiştir.

4.2. Okul Müdürlerinin Sosyal Adaleti Algılama Biçimleri

Okul müdürlerinin sosyal adalet olgusunu nasıl deneyimlediğini anlamak için önce sosyal adalet ve sosyal adalet ile ilgili kavramları nasıl algıladıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda sorulan sorular neticesinde sosyal adaleti (adaletsizliği) ve

dezavantajı nasıl algıladıkları ortaya koyulmuş ve sosyal adalet teması, alt temalar ve kodlar Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6: Tema 2 – Okul Müdürlerinin Sosyal Adaleti Algılama Biçimleri



4.2.1. Sosyal Adalet

Okul müdürlerinin sosyal adaleti nasıl algıladıklarının, onların sosyal adaleti hayata geçirme pratiklerine yansıdığını düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın sorularından biri okul müdürlerinin sosyal adaleti ve dezavantajı nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilidir. Sosyal adaletin onlar için ne anlama geldiği hem doğrudan sorularla hem de sonda sorular aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır ve okul müdürlerinin sosyal adaleti denge, fırsat eşitliği, hak etme, pozitif ayrımcılık ve ihtiyaçlar bağlamında değerlendirildiği görülmüştür. Okul müdürleri sosyal adalete ilişkin görüş ve düşüncelerini açıklarken bazıları toplumsal hayat bazıları ise eğitim-öğretim hayatı bağlamında görüşlerini yansıtmışlardır. Eşitlik ve adalet üzerinden bir karşılaştırma yaparak *hak etme* kavramına vurgu yapan okul müdürleri öğretmenler arasında sosyal adaleti sağlamayı şu şekilde ifade etmiştir:

K6: "... eşitlik ve adalet ya da eşitlik ve hak aynı kavramlar olarak düşünüyoruz. Eşitlik aslında adaleti sağlamıyor. Eşitlik bir konuda herkese aynı şekilde davranmak. Ama yani bunu örneklendirecek olursak mesela tamam ben tüm öğretmenlere eşit davranıyorum ama öğretmenlerim peki yaptıkları işe göre davranmıyorlarsa. Yani ekstra çalışana göre fazla çalışana ben de bir ayrıcalık yapmıyorsam aslında bir eşitsizliği ben burada yapmış oluyorum. Ama yine de tüm bunlara rağmen daha işte şey kalmak açısından, tarafsız kalmak açısından, bütün bunlara rağmen eşit davranmaya çalışıyoruz."

K9: "Biz şöyle yapıyoruz her öğretmene 9 10 11 12'den ders veririz. Ama şimdi şöyle bir değerlendirme de var. Eğer gerçekten öğretmen çok iyiye ve iyi anlatıyorsa ben o öğretmene biraz daha öncelik tanıyorum. Hak ediyor gerçekten. Ama öteki şimdi yatıyorsa eğer... Bu projeler için de geçerli, ondan sonra geziler konusunda da geçerli. Ya da yapılan öncelikler konusunda. Yani onun moralini düzeltecek, motive edecek şeyler konusunda da yani gerçekten çalışan öğretmene ben öncelik tanıyorum biraz."

K2: "Yani bireysel olarak çaba karşılığı pozitif ayrımcılık yani emeğe ve çabaya, ekstra emeğe ve ekstra çabaya bir karşılık bulmak."

Diğer bir katılımcı ise bazılarının diğerlerine üstünlük kurarak onu hakkını almasına engel olmayı da sosyal adaleti sağlama kapsamında değerlendirmiştir:

K1: “Hayatın içerisinde o kapitalist sistemi de değerlendirecek aslında, bazı bireyler sürekli kendine ait olmayan şeyleri isterler. Yani bazı uyanık bireyler diyelim artık. Mesela bir ders programı dağıtımında bile bazı öğretmenler daha rahat ya da daha hoşuna gidecek... ya da ne bileyim mesela bir kimse sekizinci sınıf alır bir matematik öğretmeni sekizinci sınıfı isterken aslında onun kafasında sekizinci sınıflardan yararlanma pozisyonu vardır. Ama onun alt tarafında biraz daha masum ya da yeni gelmiş bir öğretmenin daha verimli olmasına rağmen onun hakkını alabilmekte. Bunu vermediğin zaman bir sosyal adalet sağlanmış olur.”

Bazı okul müdürleri sosyal adaleti eşitlik üzerinden tanımlamışlar; buna eşit dağıtım, fırsat eşitliği, eşit imkanlar, eşit haklar, eşit vatandaşlık kapsamında açıklamalar getirerek toplumun tüm imkanlarından eşit şekilde faydalanmanın ve toplumsal alanda belli kesimler arasında uçurum olmamasının gerekliliğini vurgulamışlardır:

K2: “Toplumun tüm kesimlerinin eşit haklara sahip olması, devletin imkanlarından eşit bir şekilde yararlanması. Yani insanlar arasında, toplumsal yaşam içerisinde, yani günlük yaşam içerisinde, ya da iş yaşamı içerisinde eşit hakların sunulması ve eşit haklardan vatandaşların faydalanması.”

K4: “Sosyal adalet en tavandan tabana kadar herkesin -okulun veya genel anlamda okul dışı söylüyorum- bulunduğu ortamın veya toplumsal hayatın herkesin o toplumun güzelliklerinden, artılarından da beraber eksilerinden de beraber faydalanabileceği bir yapıdır bence.”

K7: “Toplumsal anlamda, bütün bireylerin imkanların bütün imkanlardan adil bir şekilde faydalandığı ve bütün imkanlara ulaşabildiği, en asgari düzeyde ama eşit şekilde.”

Bir okul müdürü, sosyal adaletin adaletten farkına değinmiş ve toplumsal hayatı düzenleyici etkisinin üzerinde durarak yazılı adalet değil sözlü adalet vurgusu yapmıştır:

K9: “Hemen herkesin eşit şartlarda... Gerçekten adaletin olduğuna inanan insanların olduğu bir toplum olarak düşünüyorum. Toplumun adalet değerleri olarak düşünüyorum. Yani illa yazıya dökülen değil, bazen de böyle sözlü olan adalet olabilir.”

Bazı okul müdürleri, sosyal adaleti eğitim bağlamında açıklayarak fırsat eşitliği ilkesi üzerinde durmuşlardır.

K10: “Fırsat eşitliği. Eşitlik. Sosyal anlamda uçurum olmaması. Eğitim haklarının eşit olması her alanda çocukların işte ya da insanların ekonomik anlamda sosyal anlamda her alanda eşit dağılması her şeyin.”

K16: “Sosyal adalet deyince tabi aklıma direk şey geliyor benim fırsat eşitliği geliyor belki eğitimci olduğumuz için bilmiyorum ama. Hani toplumsal alanda, ekonomik, hukuki fırsat eşitliği anlamında hani insanların eşit düzeyde olması diyelim.”

Bir okul müdürü, okul bazında sosyal adaletin her çocuğa dokunmak olduğu ileri sürmüştür:

K11: “Her çocuğa ulaşmak, öğrenciye dokunmak.”

Sosyal adaleti fırsat eşitliği bağlamında anlamlandıran bir okul müdürü bir yandan *denge* kavramına vurgu yaparak toplumsal hayattaki adaletsizliklerin sebebini yönetilme biçimine ve şeffaflığın olmamasına bağlamış, diğer yandan ekonomi temelli bir bakış açısı sunmuştur:

K15: “Fırsat eşitliği, ekonomik eşitlik. İşte ülkenin refahından eşit pay. İhalelerin işte şeffaf yapılması, mümkün oldukça işte iktidarların -bugün A iktidarı yarın B iktidarı geçmişte C iktidarı- kendi yakınlarını kendi yandaşlarına usulüne uygun olmayan işte ihale verme, haksız kazanç sağlama vesaire vesaire durumların ortadan kalkması, yani şeffaflığın sağlanması gerekiyor. Şeffaflığın sağlandığı, kurallara uygun işlerin yapıldığı, ihalelerin yapıldığı veya devletin belli yerlere de ülkenin tamamını gözeterek fabrikalar kurması... Eee tamamını göz önünde bulundurarak ekonomik yatırımlar planlaması gibi şeyler öncelikle ekonomik olarak belli bir denge oluşturabilir. Bu denge de gerçek anlamda olmayan sosyal adalet alanlarını toplumun tartışmasını sağlayabilir.”

Toplumdaki adaletsizlikleri erişilebilirlik ve buna karşı geliştirilmesi gereken dengeli bir yaklaşıma olan ihtiyaç bağlamında değerlendiren okul müdürleri hakların devlet eliyle sağlanması ve dengenin ancak bu şekilde kurulabileceği üzerinde durmuşlardır:

K12: “Sosyal adalet, vatandaşı ülkede yaşayan bireyleri eğitim yönünden kültür yönünden erişilebilirlik yönünden destekleyip eşit yakınlığa getirmektir. Yani köyde

doğan bir çocuğun eğitim görme isteği karşısındaki erişilebilirliği ile İstanbul Beşiktaş'taki bir öğrenciyi yakın tutmak çabası olarak düşünüyorum. Vatandaş, ülkede yaşayan bütün insanlara sosyal hakların devlet eliyle verilip, devletin bu anlamda bir eşitlik gözetmesi diye düşünüyorum."

K14: "Ekonomi, mezhep, kültür, eğitimdeki ve anne babanın eğitim durumu... Bunların hepsi kendi içerisinde adaletle ilgili hikâyeyi başlatan şeylerdir. Devletin yaklaşımları. Bulundukları okullar, kurumlar... Bunlar çok fazla aslında parametre var ama nihayetinde devlet dediğimiz temel modern devletin temel noktası yaşam içerisindeki bu adaletsizliğe karşı dengeli bir sistem, daha adaletli bir sistemin inşası için aslında devlet mekanizması vardır. Yoksa bu dengesizlikler, bu düzensizlikler daha büyük kaosları getirir. Devletin savunduğum bu noktası veya arzu ettiğim noktası, tüm eşitsizliklere karşı bir eşitlik için var olmasıdır."

Merkezdeki ideolojiye ya da felsefeye sahip olmayanların mağdur olmaması da sosyal adalet kapsamında değerlendirilmiştir. Sosyal adaleti sağlamakla yükümlü olanın yönetenler olduğunu ifade eden okul müdürleri, bu yöneticilerin gözetmesi gereken hususların *haklar* olduğunu vurgulamışlardır:

K14: "Egemen olan neyse yönetsel anlamda egemen olan neyse egemenin dışındakilerin de en az egemen kadar hak sahibi olması aklıma geliyor. Ne demek bu? Merkezde bir felsefe, ideoloji eee humm varsa ve onun dışındakiler mağdur oluyorsa, merkezin dışına öznenin o belli bir kesimin dışında birileri mağdur oluyorsa orada bir problem var demektir."

K5: "Bir yerde çalışanlar arasında sosyal ve kültürel yönden ve onları dezavantajlı duruma düşürmeden mümkün olduğu kadar onları geliştirici, haklarını koruyucu tutum ve davranış içerisinde yönetim açısından bu durumda olmaktır."

Bazı okul müdürleri sosyal adaleti sağlamanın *ihtiyaçların* giderilmesinden geçtiğini belirtmiştir. Temel ihtiyaçlara kolay ulaşmak da sosyal adalet kapsamında görülmüştür:

K3: "Bir varlığın, insanın veya hayvan da artık her şeyin, yani bütün canlıların ihtiyacı olan şeye ulaşabilmesi. Yani aslında kolay bir şekilde ulaşabilmesi. Temel ihtiyaçların kolaylıkla giderilmesidir sosyal adalet."

İhtiyaçlar hiyerarşisini göz önünde bulunduran bir okul müdürü sosyal adaletin (adaletsizliğin) en temel noktasının ekonomik göstergelerde ortaya çıktığını

savunmakta ve bu ekonomik göstergelerin neden olduğu sınıfsal ayrımın, özellikle de artmakta olan yoksulluğun en büyük sosyal adaletsizliğı oluşturduğunu savunmaktadır:

K15: “Adaletin temel terazisi ekonomi. Biz çoğunlukla bunu ırk, mezhep, cinsiyet üzerinden tartışırız ama yani temel terazi temel basamak ekonomidir. Yani yoksulluk veya zenginlik. Şimdi yoksulluğun derin olduğu veya yoksulluğun belli bölgelerde yaygın olduğu, belli gruplarda yaygın olduğu u kimselerle ilgili sosyal adaleti oluşturabilmek neredeyse imkansızla yakın. Çünkü yoksulluk çok onur kırıcı bir şey. Yoksulluk meselesini halletmediğinizde insanların temel gereksinimlere ulaşma veya temel sorunları, çevreyle ilgili sorunları, insanla ilgili sorunları, edebiyatla ilgili sorunları, siyasetle ilgili sorunları veya işte bulundukları mekânın estetiğıyle ilgili sorunları tartışmasını beklemiyorsunuz. Yoksul insanlar çok en temel en dip sorunlarla, ya hayatta kalma sorunuyla meşgul olmak zorunda kalıyorlar. Ve bu arada dezavantajlı yanlarını çoğunlukla yadsıyorlar, yok sayıyorlar. Yani orada kadın olarak gördüğü işkence de umurunda değil, eee işte bir Romen olarak işte dışlanmış olmak da artık umurunda değil. Ya hepsi umurunda ama bunlara dair bir isyan ortaya çıkmıyor. Yani sınıfsal bakmak lazım. Eğer sınıfsal değil de Kürt, Türk, Arap Alevi Sünni vesaire üzerinden baktığımızda... evet bu bir problem, onu ayrıca konuşacağız. Yani İstanbul’da turnak içinde ‘beyaz bir Kürt’ yani sosyoekonomik gücü yerinde olan, bir şekilde zenginleşmiş, bu zenginleşme ile beraber çocuklarına iyi eğitim aldırabilmiş, güzel bir kadınla evlenmiş veya yakışıklı bir erkekle evlenmiş bir Kürt’ün ne kadar çok sorunu var bu ülkede?”

Okul müdürlerinin sosyal adaleti anlamlandırma biçimleri, hak etme, eşitlik, fırsat eşitliğı, ihtiyaçlar, denge gibi kavramlarla ilişkilidir. Sosyal adaleti tüm bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğu, tüm ihtiyaçlarına asgari düzeyde kolaylıkla ulaşabildiğı, hak edenin hak ettiğini aldığı dengeli bir toplum olarak tanımlamışlardır.

4.2.2. Dezavantaj

Okul müdürlerinin dezavantajı algılama biçimi bireysel deneyimlere ve gözlemlere göre farklılaşmakla birlikte genel olarak dezavantajlı olma durumunu aile yapısı, sosyoekonomik düzey, engellilik, cinsiyet, etnik köken, dil ve psikolojik durum ile ilişkilendirmişlerdir. Aileden kaynaklı dezavantajlar anne-baba ya da ikisinden birinin olmaması, parçalanmış aile yapısı, geniş aile, ilgisiz anne-baba tutumları,

mutsuz ve huzursuz aile ortamı olarak nitelendirilmiştir. Aile yapılarına ilişkin travmaların da okulda öğrenciyi dezavantajlı konuma düşürdüğünü ifade eden bazı okul müdürleri şiddete meyilli davranışlar gösteren öğrencilerden örnek vermiştir:

K4: “Aile yapıları zor tabi. Zor işte anne babanın ayrı olması. Veya çocuğun aslında okul dışında yaşadığı travmatik olayların bir yansımasıyla karşılaşabiliyoruz burada. Dolayısıyla onu görüyorsun, bir zorluk olduğunu görüyorsun. Yani babanın yaptığı bir uygulamayı belki çocuk burada gelip başka bir çocuğa uyguluyor. Babadan şiddet görüyor. Geliyor burada başka bir öğrenciyi dövüyor. Babayı çağırınca onu görebiliyorsun, görebiliyorsun.”

K12: “Yani çocuk ikiye ayrılır ya çok durgunlaşıyor yani ailedeki huzursuzluk ona şey büyük bir pasiflik veriyor ya da çok aktifleşiyor yani herhalde toplumdaki öcünü alıyor. O, gün gelecektir ailedeki huzursuzluk çıkarandan öcünü alacaktır. O çocuk babası suçluysa babayla çok sert bir şekilde karşılaşacaktır. Ona gücü yetmediği zaman şeye dönüyor- okula dönüyor arkadaşına rahatlıkla güç kullanabiliyor, okulda rahatlıkla sigara kullanabiliyor. Yani o andaki bir anarşizm yani o anlamdaki bir aykırılık hoşuna gidiyor. O aykırılık sanki evdeki birikmiş kötü enerjisinin dışa vurumu diye düşünüyoruz. Yani evde bağırıyor, haykıramıyor, deşarj olamıyor bir şekilde okulda oluyor diye düşünüyoruz.”

Okul müdürlerinin dezavantajlı olma durumunu nasıl anlamlandırdıklarını öğrencilerle ilgili deneyimleri ve travmatik aile yapısından gelen öğrencilerin yaşadıkları üzerinden ifade etmişlerdir. İki okul müdürü bu durumu açıklarken cinsiyetle ilgili hassasiyetlerini göstermişlerdir. Dezavantajlı konumu olan öğrencinin kız çocuğu olmasının ekstra bir özen gerektirdiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K14: “Bir kız öğrencim var şu anda bir özel koruma altında. Anne öldürülüyor, başka bir bakıcıya bırakılıyor vesaire. Şimdi bu çocuğun hayata başlarken yaşamın hangi alanında -kız çocuğu üstelik- her alanında bir adaletsizlikle başlıyor.”

K16: “Baba uyuşturucu bağımlısı. Evde sürekli şiddet var. Tabii iş mahkemeye falan yansıdı, çocuğa el kondu, danışmanlık tedbiri uygulandı, mahkeme falan oldu bayağı bir uğraştık, öğrenciyi okuldan gelip aldılar. Bir hafta öğrencimize ulaşamadık. Endişe de ettik. Tabi Sosyal Hizmetlere aldılar. Anneyle süreçte iletişim kurduk, çok şükür dayısı aldı çocuğu. Şu an iyi, okula da geldi geliyor 12. sınıf öğrencimiz. Bu anlamda tabii çocuk dezavantajlı oldu. Baba dediğim gibi şimdi uyuşturucu bağımlısı.

Aynı zamanda satıyor da. Çocuk bundan tabii çok kötü etkilendi... Ben de şeydir -bir de kız çocuğu- tamam evet hepsi okusun ama benim kız çocuklarına karşı bir şeyim de var pozitif ayrımcılık mı artık ne dersiniz deyin. Okusunlar, ayakları üstünde dursunlar çok istiyorum. Hele bir de kendisi de bunu hani durum- kötü bir durumun içinde.”

Ailenin yaklaşımından ve tutumundan kaynaklı öğrencilerin davranış bozuklukları gösterdiğini ve bu durumun da onları okul ve sınıf çevresinde marjinalleştirdiğini ifade eden bir okul müdürü problemli çocuk yoktur, problemli veli vardır düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

K2: “Bir de çocuklarda mesela onları dezavantajlı konuma düşüren, sınıf içerisindeki bazı davranış bozuklukları... Dediğim gibi genelde ailede de problem oluyor. Yani çocukta bir davranış problemi varsa biz velilerle iletişim kuramıyoruz çoğu zaman. Bazen veli okula gelmek istemiyor, bazen geliyor. Rehberlik servisini, rehber öğretmenleri, bizleri dinlemiyor. Yani dinlemek için, sorunu anlamak için gelmiyor. Yani bakıyorsun. Yani sorunun aslında temelini veli ile görüştüğünden sonra aileden kaynaklandığından emin oluyorsun. Yani çocuk kaynaklı (probleme) ben pek rastlamadım diyebilirim.”

Aile ile ilgili olan dezavantajlara okul müdürleri parçalanmış aile yapısını ve boşanmış ya da boşanmak üzere olan anne-babaları örnek gösterirken yine ailedeki ilgisiz tutumun ve huzursuzluğun üzerinde durmuşlardır:

K2: Çocuğa bir taraf bakıyorsa o çocuk daha çok okulda problemli davranış sergileyen çocuklar, daha çok o çocuklar oluyor. Yani anne baba, aile bütünlüğü koptuysa. Ya da aileden anne babadan bir tanesinin aşırı çocuğa yönelik ilgisizliği ya da ailevi huzursuzluk varsa.”

Bir okul müdürü, parçalanmış aile yapısının öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini öne sürmektedir. Bununla birlikte ailedeki çatışmanın öğrencinin duygu durumuna yansımalarını da ifade etmektedir:

K7: “Mesela bizde ayrılmış aile çocukları çok fazla ve genellikle eşler çalışıyor. Bu okulda en fazla sorunumuz ayrılmış anne babaların çocuklarının sorunları. Başarı noktasında anne çalışıyor, yetiştiremiyor. Çocukların ödevleri eksik kalıyor. Herhangi bir sıkıntı olduğunda, işte eşimi arayın diyor. Ben arayamam diyorum. Velayet sende diyorum. O zaman eşler arasında sürtüşme var... Daha sonra bir sorun daha var. Tam

ayrılma aşamasında anne baba. Annesi gelip buradan çocuğu alıp gitmiş mesela. Yani anne olduğu için kaçırmış sayılmıyor da. Yani o tabi çocuğa ister istemez yansır. Ev ortamında ne yaşıyor onu bilemiyoruz ama ipuçları elde edebiliriz. Kendi içine kapanması gibi.”

K12: “Ailenin psikolojik durumu. Anne baba ayrılma aşamasında ise anne baba arasında çok ciddi bir şekilde geçimsizlik varsa bu anlamda öğrenciyi kazanmakta zorlanıyoruz yani öğrencinin akli orada kalıyor, fikri orada kalıyor. Yani onun için o ortamın düzelmesi gerekiyor. Yani anne ve baba barış içerisinde evde olmadıkça evde bir neşe havası olmadıkça çocuğu olumlu yönde motive edici bir aile ortamı yoksa bu anlamda çocuğu okula bağlamakta zorluk çekiyoruz.”

Her ne kadar vurgulanan nokta aile bütünlüğünün bozulmuş olması olsa da okul müdürlerinin de ifade ettiği gibi öğrencileri asıl dezavantajlı konuma getiren ailelerin ilgisiz tutumları ve davranışları olarak görülmektedir. Bazı okul müdürlerinin bu konuda daha eleştirel olduğu ve parçalanmış aile diye adlandırdığımız durumun her zaman tahrip edici bir özellik göstermeyebileceğini, bazı durumlarda ayrı ebeveynlerin huzurlu bir ortam sağlayamayan fakat beraber olan ebeveynler kadar yıkıcı sonuçlara neden olmadığını vurgulamaktadır:

K6: “Ama anne baba boşanmıştır ama çocuğa doğru davranılıyor olabilir. Ama beraberdir daha zarar verici davranışlar olabilir. Kesinlikle her kişi için ayrı bakmak gerekiyor dezavantaja. Oradaki çocuğun algısı nedir? Çocuk ne yaşıyor ya da ne hissediyor, hislerine bakmak gerekiyor. Çok avantajlı gördüğümüz bir çocuk aslında tam tersi çok ciddi bir dezavantajın içinde olabilir. Yani toplumumuzun genel bakış açısı, öğretmenlerimizin de o şekilde: Hani parası varsa üstü başı düzgün ise hani o çocuğun dezavantajlı olmadığı kanaatine varılıyor -ki bunun yanlış olduğunu bir sürü örneklerle gördüm ben.”

K13: “Anne baba ayrılığı büyük bir sorun mudur bana göre değil. Doğru telaffuz edildiğinde doğru insanların eline verildiğinde bu negatiflikten pozitifliğe döner. Anne babası resmi evli olup da aynı çatının altında her gün çatışma ortamında kalan bir çocuk mu? Anne babanın mutlu bir şekilde ya da düzgün bir şekilde saygı sevgi çerçevesi içerisinde ayrılıp, saygı sevgi çerçevesi içerisinde çocuğunun eğitim ve öğretimine destek olması mı? Nereden baktığınıza bağlı.”

K15: “Parçalanmamış aile çocuklarıyla parçalanmış aile çocuklarının kıyasladığımızda aslında öğrendiğimizin ve bildiğimizin aksine -şöyle biraz kalender biraz uzaktan biraz dikkatli baktığınızda- çok da çok çok büyük anlamlı farklar olduğunu görmüyoruz, bireysel bazı vakalar hariç. Yani şunu gösteriyor bu. Parçalanmamış aileler de parçalanmış demek ki. Medeni bir şekilde ayrılıp çocuklarıyla ilgilenenler çok sorun yaşamıyorlar. Bir arada yaşayıp çocuklarına zaman ayırmayan ve şiddet atmosferinin tartışma atmosferinin yüksek olduğu ailelerin çocukları boşanmış ailelerin çocuklarından daha fazla dezavantajlılar, daha çok sorun çıkarıyorlar okullarda. Bir de bu parçalanmış dediğimiz şey aslında biraz toplumsal özgürlük de olabilir. Yani kadının sosyal ekonomik hayata katılmasıyla beraber artık istemediği bir ilişkiyi sonlandırmasıyla beraber de değerlendirilebilir. Tamamı böyledir demiyorum. Ama ben her boşanmayı her ayrılmayı bir dezavantajlı çocuğa neden olurmuş gibi değerlendirilmesini de çok doğru olmadığını düşünüyorum. Bu konu daha bilimsel ele alınmalı.”

Bir okul müdürü öğrencileri dezavantajlı konuma getiren ailevi durumlardan birinin de geleneksel-geniş aile yapısı olduğunu ifade etmiştir. Geniş aile yapısında öğrencinin kendini ifade edecek ortam bulamayacağını vurgulamıştır:

K7: “Bana göre büyük aile tipi öğrenciler, geniş ailede kalan öğrenciler de dezavantajlıdır. Çünkü onlar o aile içerisinde kendini ifade edebilecek bir ortam bulamazlar. Çünkü belli bir hiyerarşi vardır. Geleneksel aile, büyük aile tipi.”

Başka bir okul müdürü ise ailenin çok kalabalık olmasının da öğrencinin bireysel ilgi ve alakadan uzak kalmasına değinmiş ve buna birtakım sosyoekonomik problemler de eklendiğinde öğrencinin iş gücü olarak sömürülmesine neden olduğunu vurgulamaktadır:

K8: “Şey de çok, kalabalık aile. Yani şey var anne baba var, sekiz on tane çocuk var. Nasıl ilgilenecek? Çocuklar bir önceki büyüğü küçüğüne bakıyor. O şekilde bir aile yapısı var. Bölgenin şeyi de var ama şunu da söyleyelim yani bu bölge çok göç alan bir bölge. Ve tekstil ağırlıklı çalışan bir bölge. Tekstilde de şöyle bir sıkıntı var, ucuz işçi, insan gücü. Bu çok ciddi anlamda sömürülüyor. Okuldan sonra çalışan öğrencilerimiz var, tekstil atölyelerinde. Görüşüyoruz, şimdi lazımdı diyor ihtiyaç vardı diyor... Yani insanlar da çok zor şartlar altında yaşıyor.”

Devamsızlık yapan öğrencilerin de dezavantajlı olduğunu ifade eden bir okul müdürü, bunun sosyoekonomik düzeyden kaynaklanmakla birlikte bazı durumlarda ailenin ilgisizliğinden de kaynaklandığını belirtmiştir:

K15: “Bir de çok devamsızlık yapan öğrenciler var, sosyoekonomik olarak dezavantajlılar. Muhtemelen söylemeseniz de gidip gün içinde annesine babasına yardım eden, ya iş yerinde vesaire yardım eden veya onlardan bağımsız bir yerlerde part-time çalışan, gayri resmi çalışan... Eee veya anne baba ilgilenmediği için akademik hiçbir hedefi olmayan, okumak istemeyen, yani okula gitmek istemeyen...”

Çalışan ya da çalıştırılan çocukların okuldan sonra çalışanlar ve okul saatlerinde çalışanlar olmak üzere iki grupta yer aldığı görülmektedir. Okuldan sonra çalışanların akademik başarısı bu durumdan olumsuz etkilenirken, okul saatlerinde çalışanlar aynı zamanda devamsızlık yapmakta ve eğitime erişimden de yoksun kalmaktadır. Sosyoekonomik duruma bağlı zorluklardan kaynaklı çalışan öğrencilerin olduğunu ve insanların şartlarının ve ihtiyaçlarının bu yönde olduğunu ifade eden bu okul müdürünün aksine; imkanlardan ve zorluklardan bağımsız velinin çocuğa karşı ilgisiz tutumu nedeniyle çalıştırılan çocuklar olduğunu vurgulayan ve bunun suçlusunun aile olduğuna inanan okul müdürü yaşadığı durumu şu şekilde özetlemiştir:

K9: “Çalıştırıyor benim babam diyen çocuklar var mesela bizde... Niye uyuyorsun derste diye soruyorsun. İşte akşam hocam kafede çalıştım. Peki baban nerede? Babam evde yatıyor, annen çalışıyor mu. Hayır çalışmıyor. Abin var mı? Yok. Ben bakıyorum. Evde bir tek o çalışıyor. Sonra biz o aileyi... ben arıyorum, arıyorum siz okula gelir misiniz diye (sinirli bir şekilde). Zaten onlar pek okula da gelmiyorlar. Ben telefonla onları hallediyorum. Sonra onu tehdit ediyorum. Bu 15 yaşındaki çocuğu sen nasıl çalıştırıyorsun? Seni polise vereceğim diye. Orada bir duruyor. Ondan sonra çocuğu biraz çekiyoruz ama bu çocukları maalesef biz çok uzun vadede koruyamıyoruz. Yani okulun bitimine kadar koruyoruz.”

Bu şekilde devamsızlık sorunu yaşayan öğrencilere ek olarak okullarda sadece ismi listelerde görünüp sürekli devamsız öğrenciler olduğunu belirten bir okul müdürü, bununla ilgili gerekli iş ve işlemleri yapmalarına rağmen bu sorunu çözemediklerini belirtmiştir:

K15: “Bizim okulumuzda da -birçok okulda da gözlemlediğim- devamsız öğrenciler. Onu söylemeyi unuttum bu devamsız öğrencilerle ilgili her okulda aşağı yukarı yani minimum 15 öğrenci devamsızdır. Bu toplamda Türkiye çapında korkunç bir rakam. Şimdi bu devamsız öğrenciler yurt dışında mı Türkiye’de mi nerede bilmiyoruz. Sistemde görülen adreslerinde yoklar. Sürekli devamsız. Bu çocuklar bir yerde çalıştırılıyorlar mı bilmiyoruz...”

Okul müdürleri tüm ailevi ve diğer sebeplerin yanında en başat olarak görülen dezavantajlardan birinin düşük sosyoekonomik düzey olduğunu belirtmişlerdir.

K7: “Asgari ücretli maaş almak da dezavantajdır bana göre. Sana imkân yaratan ekonomik durumdur.”

K8: “Yani bir ekonomik şartlar. Yani şu an herhalde Türkiye’de en önemli şey ekonomi. Yani en büyük dezavantaj bence bu. Çünkü paranız olmadığı zaman bilgiye de ulaşamıyorsunuz artık. Maalesef çocuklar eşit şartlar altında hayata başlamıyorlar ekonomik durumu çok iyi aile çocukları var ama bu çocukların hepsi aynı sınava giriyor özel okula gidiyor özel hocası var. Öbür tarafta çocuğun evde okuyacak alabilecek bir kitabı yok abisinden ya da işte kız kardeşinden kalan kitapları çözüyor.”

K9: “Tabi zengin çocukları da var. Marka giyiyor mesela çocuk. Ondan sonra o markayı öne çıkarmaya başladığında o çocuk... diğerlerinin görmesi için zaten dürtüklüyor onu.”

K16: “Şimdi ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerimiz var ama aynı zamanda çok düşük olan gelir seviyesi olan öğrencilerimiz de var.”

Sosyoekonomik düzeyin belirleyici olduğunu ifade etmekle birlikte, göçmenlik olgusu ve cinsiyet ayrımcılığı gibi sosyolojik sorunlara da dikkat çeken bir okul müdürü, toplumsal hayat ve ülkenin siyasi ikliminin de dezavantajlı grupları belirleyici olduğunu savunmuştur:

K14: “Yani bana sorarsanız, yani çok çok şey bir nokta olmaması lazım ama. Hep böyle bir sol bir nokta, genelde hep ekonomi alt yapıyı üst yapıyı belirler noktasında çok durmayayım ama belirleyici olduğunu düşünüyorum. Geldiğin ailenin ekonomisi çok çok çok çok önemli bu bir. İki, göçmen olmamanız lazım bu ülkede. Yani özellikle yeni kuşakta çocuklarda çok fazla annelerden babalardan, medyadan veya Türkiye’nin siyaset ikliminden kaynaklı göçmenlere, göçmen çocuklarına karşı ciddi anlamda bir ayrımcılık noktası var. Bu çok şu anda kritik bir nokta, dolayısıyla bu

eskiden işte gettolarda Kürtler Aleviler veya işte gayrimüslimler şeytanlaştırılırken şu anda biraz daha nefret öznesi öteki çocuklar dediğim gibi göçmen çocuklar pozisyon aldı, işte kız çocukları eee ciddi anlamda bu konuda hep mağdur. Hala mağdur olduğunu düşünüyorum. Çünkü hala toplum erkek egemenlik bakış açısı hayata bakıyor, hayatı okuyor. Yine bunun dışında dezavantaj dediğimiz gruplar... Temelde aslında bunlar tabi çok fazla var, ama merkezde dikkatimizi çeken bir, iki, üç kategoriye ayrıldığımız zaman. Yoksulluk, cinsiyet ve göçmenlik benim dikkatim çeken üç tane temel grup.”

Toplumsal hayattaki diğer bütün dezavantajların ve adaletsizliklerin yoksullukla bağlantılı olarak ortaya çıktığını ifade eden bir okul müdürü, birini ya da bir grubu yok saymanın ve onu olduğu gibi kabul etmeyip bir kalıba sokmanın da başlı başına bir dezavantaj oluşturduğunu savunmaktadır:

K15: “Benim dezavantaj algım şu: birine siz yoksunuz dediğimiz bir psikoloji varsa orada bir dezavantaj vardır. Diyelim ki ben Kürdüm veya ben Türküm biri bana gelip Kürt yoktur dediği anda kendimi Kürt hissediyordum veya kendimi sen Türk - Almanya’da olduğumu farz edelim Türk yoktur dediğinde kendi o an Türk hissederim. Dezavantaj dediğimiz şey masaya yatırılmadığı sürece aslında yoktur... Daha çok cinsiyet, ırk, mezhep gibi dezavantajlarından bahsediyorum. Biri bana seni yoksun dediğinde birden hani o ırka kendime ait hissediyorum. Biz bizim ülkemizde zannedersem dezavantajın ana kaynağı bu. Sürekli birilerinin yok olduğunu düşünüyoruz. Birinin olmadığını düşünüyoruz, bu şizofrenik ruh hali. Ama ya karşımıza biri var, karşıdaki adam diyor ki ben şuyum diyor aleviyim diyor. Yok siz aslında işte özbeöz işte şöylesiniz böylesiniz falan filan. İşte hazreti Ali’yle Hazreti Muhammed akraba, amca çocukları vesaire bilmem ne nasıl olabilir böyle. Yok aslında siz öz... Bir de o öz kelimesi o öz kelimesi çok tuhaf bir kelime. Yani taa Afrika’daki insanlığın ilk evrim sürecine gidip oradan başla... Yok bunun özü yok. Bir bu, yok sayma. İkincisi asimile etme dezavantaj dediğiniz şey. Yani onun yok sayarak işte genel geçer, işte Sünni, Türk eee formatına dönüştürme, işte bildiğimiz klasik erkek veya klasik kadın. İşte doğuran, annelik yapan, temel rolü bu olan, cinsiyetiyle ilgili sınırlar çizilmiş, bunun dışında bir cinsel yönelimin olamayacağı... Hatta eğitim sistemi de bunu öğretiyor. Erkek için zaten hani bu konuşulacak bir şey değil özellikle İç Anadolu Karadeniz... Bir de bu var bu kişilerin aslında böyle olamayacağı baskılamaları gerektiği veya değişimleri gerektiği, varsa da dile getirmemeleri

gerektiği üzerine bile asimilasyon var.... Asıl dezavantaj en başta söylediğim gibi yine sosyoekonomik bir dezavantaj.”

Bu kapsamda dezavantajın temel kaynağının sosyoekonomik düzey olduğunu belirtmekle birlikte siyasi nedenler olarak adlandırdığı, etnik köken, mezhep, cinsel yönelim gibi dezavantajlara da dikkat çekmektedir:

K15: “Yani ben şunu demeye çalışıyorum siyasi nedenlerle -işte Kürt Türk Alevi Sünni siyasi nedenlerle- bir dezavantaj var. Cinsiyet yönelimi yüzünden dezavantaja uğrayanlar var, yabancı uyruklu olduğu için uğrayanlar var. Ama yine söylüyorum toplamdaki dezavantajı oluşturan ana çatı sosyoekonomik yapı. Ve sosyoekonomik yapınız sizin bazen eee sokaktaki bir taştan daha değersiz olmanıza neden oluyor.”

Okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerden ve gruplardan bahsederken sıklıkla üzerinde durduğu yabancı uyruklu olma olgusunu göçmenlik, etnik köken, kültür, dil, din kavramları üzerinden açıklamışlardır ve bunu bir okul müdürünün de ifade ettiği gibi genel kitleye göre farklı olmak olarak tanımlamışlardır:

K4: “Dezavantaj, genelin kullanabildiği şeyleri kullanamamak, genelin sahip olduğu şeylere sahip olamamak. Genel kitlenin bulunduğu ortama göre farklı özelliklere sahip olabilmek. Evet bir dezavantaj. Mesela bu okulda Suriyeli bir öğrenci olmak dezavantaj.”

K12: “Mesela çok hareketli bir çocuk yani ben onun sınıfta ayrıştırmaya (maruz kaldığını) ötelendiğini düşünüyorum. (Yabancı uyruklu öğrenciden bahsediyor). Yani kendisinin ötelenmiş hissettiği için içine de bir enerji var yani nasıl potansiyel olarak bir potansiyel onu ben saldırganlığa dönüştürdüğünü düşünüyorum. Bu da bir sosyal eşitsizliği okul bazlı oluşturuyor.”

K16: “Mesela Suriyeli bir öğrencimiz var. Etnik kökeni farklı olan ya da mülteci olan öğrenciler. Bence onlar da dezavantajlı.

Göçe bağlı olarak dezavantajlı olmanın iç göçle de ilgili olduğunu belirten iki okul müdürü, ülke sınırlarından fakat farklı coğrafyadan ve kültürden gelen öğrencilerin de uyum sorununa bağlı sorunlar yaşadıklarını ve ‘mağlubiyetlerle zaman geçirdiklerini’ dile getirmişlerdir:

K7: “Mesela göçmen olarak gelen. Ülke içinden göçle gelen aile de dezavantajlıdır. Diyelim ki örnek Hakkâri’den İstanbul’a gelen bir aile de burada en az 5 yıl

dezavantajlı. Çünkü mekânı bilmiyor, şehri bilmiyor, insanları bilmiyor. Alışma süresi alışamadığı zaman onun psikolojik boyutu. Ekonomik boyutu, sosyal boyutu... Tamamen etkileyicidir.”

K12: “Yani Anadolu'nun bir yerinde doğup büyümüş bir çocuk da bunu yaşıyor. Sadece yabancı olmak yetmiyor. Malatya'nın köyünden gelen bir çocuğun bunlar gibi gülemediğini bunlar gibi zıplayamadığını bunlarla oynayamadığını, rahat hareket edemediğini düşünüyorum. Yani ayrı bir kültür alıyor Malatya'nın köyünde. Davranış biçimi ayrı bir kültürü var bunun. Sadece zaman geçiyor yani edinimleriyle gözlemleriyle ve mağlubiyetlerle zaman geçiyor. Mesela diyelim ki mezunlar gününe katılamıyor diyelim arkadaşıyla gidip bir yerde oturamıyor. Çıktığı zaman evine gidiyor, arkadaş edinmiyor ya da zor ediniyor. Sınıfın lideri olamıyor falan filan ve kültür uyumsuzluğunda tek kaldıklarını ve mağlup olduklarını düşünüyorum yani.”

Okul müdürleri yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajlı olarak değerlendirmemelerinin en büyük nedenini dil ve dil sorununa bağlı akademik başarı, uyum ve sosyalleşme olarak nitelendirmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve kültür sorunundan kaynaklı ötekileştirme yaşadıklarını ifade eden müdürler olmakla birlikte bir ilkokul müdürü çocuklar arasında ötekileştirme, dışlama, ayrımcılık gibi sorunlar olmadığını ve çocukların birlikte oynayabildiğini belirtmişlerdir:

K2” Dil problemi bir dezavantajdır çocuklar için, baktığımızda veliler için de kısmen ama temelde çocuklar için dezavantaj dil oluyor. Yani çocuk Türkçeyi konuşamıyor ya da konuşulan Türkçeyi anlayamıyorsa evet bu bir dezavantajdır... Birlikte oynayabiliyorlar. Oyun oynamada ilkokul kısmı için özellikle söylüyorum ben. Yani Suriye'den gelen çocukla Türkiye'deki çocuk çok rahat, birlikte oyun oynuyorlar. Öyle bir ayrım olmuyor.”

K12: “Okulumuzda 30 tane yabancı uyruklu öğrenci var. Onun 23 tanesi Suriyeli. Ben onların yani şey... Dilsizlik büyük bir problem. Dili kullanamamak büyük bir problem... Dil bilmediğiniz zaman senin bildiğin dil yumruklaşıyor içinde. Onların da dil bilmeyerek bir dezavantajlı grup oluşturduğunu düşünüyorum.”

Dil bilmemeden kaynaklı dezavantajları bir okul müdürü aileden destek alamadıkları için aşamadıklarını ifade etmiş ve öğrencinin dile bağlı uyum problemi yaşadığını belirtmiştir. Yaşadığı bu durumu başarısızlık olarak nitelendiren okul müdürü öğrencinin dezavantajını şu şekilde aktarmıştır:

K6: “... Türkçe öğretmedik ve onda bir davranış değişikliği yaratmadık. En son ben veliye şunu söyledim. İngilizce eğitim yapan bir okula götürün bu çocuğu ya da hani Türkiye’de kalacaksanız Türkiye’de kalacağınızı söyleyin bu çocuğa ve dili öğrenmesini özendirin. Sonra tekrardan kendi memleketlerine döndüler, İran’a döndüler. Başarısız olduğumuz bir iki örnek oldu. Tabi ki bu çocuk dilden dolayı bir dezavantaj yaşadı. Uyumsuzluk yaşadı, problem yaşadı. Hani akademik bir problemi yok aslında ama sadece dilden kaynaklı bir dil öğrenme... Yani ailenin hedefinde Türkçe öğrenmek, Türkçeyi, Türkiye’de kalmayı benimsemekle ilgili bir durum olmadığı için bu şekilde oldu.”

Okul müdürleri dile bağlı sorunları uyum, iletişim, anlaşılmanın zorluğu ve akademik başarı bağlamında açıklamışlardır. Akademik başarısızlığın yarattığı durum ise ‘Her sınav bir mağlubiyettir’ şeklinde değerlendirilmiştir.

K7: “Öğrencilerin anlaşılamadığı durumda... dil sorunu yani Türk dili bilmiyor diye anlaşılamaz iletişim. İletişim olmazsa bitti. O çocuk oyun grubuna katılamıyor sınıfta. Ancak öğretmen olursa o oyun esnasında öğretmen oyuna katabiliyor. Diyelim ki öğretmen serbest bir zaman oluşturdu hadi oyun oynayın diye. Mesela boyama etkinliği oyunu diyelim. O çocuk katılamıyor. Çünkü dil yok, iletişim kuramıyor. Ya dokunacak. Dokunduğu zaman... Bana dokundu diyor. O çocuk bana dokundu. Niye dokundu mesela? Bazen mesela dokunması istemeyen veliler var. Anneler niye dokundu? (diyor). Çocuk Türkçe bilmiyor ki. Tabii dokunacak yani nasıl anlayacak?”

K12: “Mesela yazılı kağıdını okuduğumuz zaman bunlara dair hiçbir şey yok. Mesela BEP’lilere dair özel soru var bunlara dair hiçbir şey yok. Yani çocuk Türkmenistan’dan bu sene gelmiş matematik dersinde edebiyat dersinde şey 30 kişiye hangi soruyu soruyorsan Suriyeli öğrencilerin önüne de onu koyuyorsunuz. Ve ben kağıtları da hatırlıyorum. Yani boş kağıtlar ya da hiç alakasız olmayan 1-2 kelime falan. Bu anlamda dil onları eğitimde geri bırakıyor, dilsizlik onları geri bırakıyor... Ve her bir sınav bir mağlubiyettir. Mağlup oluyorsunuz. Karne zamanı geliyor 9 10 tane zayıf bir mağlubiyettir.”

K17: “Türkçeyle ilgili çünkü Türkçe öğrenememeleri her dersi etkiliyor. Ben de derse giren bir insanım. Biz 2 saat de olsa altılara derse giriyorum. Ama yani o benim yazılı kağıdımı da çocuk yazamıyor matematiğe de yazamıyor ifade edemiyor. Nöbete geliyor çocukları nöbetçi yapıyoruz. Çocuklara 2 basamaklı iş veremiyoruz. Bunu

aldıktan sonra şunu yap, şunu yaptıktan sonra bunu yap. Çocuğa bir basamak iş veriyoruz bunu yap. Sonra çocuğum bana bir daha geri gel.”

Dile bağlı iletişim ve anlaşılama sorununun da bir çeşit akran zorbalığına sebebiyet verdiğini ifade eden okul müdürleri geçmişte yaşadığı bir olayı anlatırken akran zorbalığının zaten ciddi bir problemken dezavantajlı grupların akran zorbalığına uğrama ihtimalinin çok daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir.

K17: “Çocuk çok derdini anlatamıyor, bir kızlarla bir sıkıntısı olmuş. Yedinci sınıf bir öğrenciydi, erkek öğrenci. Derdini anlatamayınca ve susunca bizdeki sükutta ikrardandır felsefesi çocuğun mesela ağzını burnunu dağıttılar, dövdüler. Kimler? Sekizinci sınıf öğrenciler yedinci sınıf bir erkek öğrencinin- eski okulumdaki olan bir şey-. Akran zorbalığı bizim nasıl zaten normal kendi devrelerinde, yurdum insanında, öğrencilerde zaten var. Bir de bunlara anlaşılma, derdini anlatamamak girince çok daha fazla olduğunu düşünüyorum.”

K4: “Onun dışında akran zorbalığı ayrı bir konu zaten. Basit bir olay yaşanıyor diyelim sınıfta. Akran zorbalığından çok farklı noktalara gidebiliyor. Yani bu gerçekten ve bununla çok ciddi mücadele yapması lazım devletin. Bu dezavantajlı grupların yaşadığı akran zorbalığı artarak devam ediyor.”

K9: “Akran zorbalığına maruz kalıyor diğer çocuklar. O yüzden onları fark edip biz topluyoruz. Yedi tane müdür yardımcımız var. O müdür yardımcılarını herkes kendi kademesinden sorumlu olduğu için oradaki çocukları zaten çok çabuk keşfediyoruz...Akran zorbalığı çok ileri boyutta ama... Tabii çok. Yani biz onunla ilgili bir video yaptık, sınıflarda bunlarla ilgili duyuru yaptık. Akran zorbalığı ile ilgili velileri çağırdık.”

Okul müdürlerinin dezavantajlı olarak değerlendirdiği grupların arasında psikolojik sorunları olan öğrenciler de yer almaktadır. Bu öğrencilerle ilgili problemlerin arttığını ifade eden bir müdür aynı zamanda bu dezavantajların okullardaki kadronun formasyonunu aştığını dile getirmiştir:

K10: “Aslında şeyler çok fazlaştı artık- travmatik çocuklar. Eskiden bizim için sıkıntılı çocuk neydi mesela arkadaşına tokat atan küfredendi. Şimdi kendine zarar vermeye çalışan çocuklar var. Ondan sonra psikolojik olarak sıkıntı. Çocukların şeyi çok arttı, alanlar çok genişledi. Hani o kadar bizim dışımızda sıkıntı- çözebileceğimiz sorunların dışında sıkıntılar- oluştu ki çocuk işte dediğim gibi sürekli kendime zarar

vereceğim diyor... Bizi de aşan sorunlar, artık bizim formasyonumuzu aşan sorunlar oldu. Hani küfür etmek çok benim çok uğraştığım şeydi artık hiç umurumda bile değil çünkü daha büyük sıkıntılar var. O çocuklar çok şey... Çoğu çocuğun, ... şey hem en ufak bir şeyde velilerin korkudan kaynaklı psikolojik olarak şey yapıyor doktorlara göndermeleri... En az 100 kişi. İlaç içen en az 55 60 çocuğumuz var... Psikolojik rahatsızlıkları olanlar da var, şizofreni var mesela bir öğrencimizde, bir öğrencimizde bipolar var. Birkaç tane öğrencimizde başka şeyler var. Yani var var çok ilaç alan var çok.”

K16: “Çocuk çok içine kapanıktı, tek başına oturuyordu sırada. Dikkatimi çekti ben de iki saat derse giriyorum ama dikkatimi çekti. N.... diye bir öğrenci. Bir iki araştırdım, rehber öğretmenlerimle görüştüm ya böyle böyle işte şu şu sınıfta şu öğrenci var dedim. Bu çocuğun durumu nedir bir bakalım. Sonra öğrendik ki çocuk intihara eğilimli, yani psikolojik olarak da sıkıntısı var.”

Okul müdürleri, okullarda dezavantajlı olarak değerlendirilen öğrenci gruplarından birinin de özel gereksinimli öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir.

K12: “BEP’li öğrencilerin de yani engelli öğrencilerin de dezavantajlı olduğunu düşünüyorum.”

Engellilik ve özel yetenekli olmanın her ikisinin de dezavantajlı bir durum yarattığını savunan okul müdürleri üstün zekalı çocuklarda davranış problemleri görüldüğünü ve bu öğrenciler için öğretmen formasyonunun yeterli olmadığını belirtmişlerdir:

K10: “Tabii kaynaştırma öğrencilerimiz dezavantajlı, hele aileden destek alamıyorsa ve aile sağlıklı değilse. Onların zaten %80’inde aile de artık çok yorulmuş oluyor. Aile de kabullenememiş oluyor... Aslında üstün çocuklar da dezavantajlı mesela. O çocuklarda da çok ciddi davranış bozuklukları görüyoruz. Ailelerinde sıkıntılar görüyoruz. Onlar bir kere kesinlikle dezavantajlılar. Onlarla da hiç ilgilenilmiyor bence en dezavantajlı onlar, üstünler. Neden? Harikasınız diye hiçbir şey yapmıyoruz ama çocuk 10 km öteden koşuyor. Onun için zaten çok iyi ya. Aslında çok daha iyi olabilecekken... Bizim bir tane Türkçe öğretmenimiz var, diyorum ki destek eğitimi yapacaksın bu çocuğa. Hadi yap diyorum tamam tamam hocam diyor. Çıkıp geldi bana bir gün diyor ki 80 dakikada anlatmam gereken konuyu 10 dakikada anlattım ben şimdi ne yapacağım diyor onun yanında diyor kendimi geri zekalı gibi

hissediyorum. Ama mesela hani biz onlara destek eğitimi veriyoruz 5 dersten de. O 5 dersin bir tanesini mutlaka resim, müzik, beden... Çünkü sosyal anlamda da zayıf oluyor çocuklar mesela. Elimizden geleni yapıyoruz ama sistem olarak yapamıyoruz. Saçma sapan BİLSEM'ler var adı BİLSEM kendi bambaşka bir şey. Öğretmenler o yeterlilikte değil. Bir de o çocuklara öğretmen de yeterli değil. Nasıl davranacağını ne yapacağını bilmiyorsun."

Bazı okul müdürleri sistemin ve dolayısıyla okulların dezavantaj olarak değerlendirdiği durumlar dışında görülmeyen dezavantajlar da olduğunu ve bunu görmek için öğrencileri bire bir tanımanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Onlara göre, öğrencilerin nasıl hissettiği ve içinde bulunduğu durumu nasıl algıladığı, anne babanın mutlu olup olmaması, öğrencinin fark edilmemiş olmaması ve keşfedilmemiş yeteneklerinin olması gibi faktörler de dezavantajlılık üzerinde etkilidir. Bir okul müdürü bu durumu "Ortakileri görmüyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

K3: "Hem sistemin değerlendirmesi hem de bizim değerlendirmemiz. Kaynaştırma öğrenci dediğimiz öğrencilerimiz var. İşte bunlar bazı noktalarda diğer çocuklardan farklı. Mesela bu öğrencilere biz dezavantajlı diyoruz ama aslında bazen de böyle kaynaştırma olmayıp da içine kapanık olan, çok geri planda olan, ön plana çıkmayan öğrenci de dezavantajlı olabilir."

K6: "Dezavantajlı denince daha çok sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar dezavantajlı çocuklar olarak görülüyor. Ama aslında bunun böyle olmadığını kendi okulumuzda ya da tanıştığımız öğrencilerde, çevremizde, mahallemizde görüyoruz. Mesela bir çocuğun annesi babası doktor ama çocuk mutsuz çünkü huzur yok. İşte ona göre ortam yok. Ama sosyoekonomik düzeyi çok düşük belki de asgari ücretle çalışan bir ailenin çocuğu çok daha mutlu. Dezavantajlı olmayı sadece ekonomik koşullarla örtüştürürsek bu çok büyük bir hata oluyor. Ekonomik koşullarla örtüştürmemek gerekiyor. Annenin, babanın mutlu olup olmaması bile çocuk için bir avantaj veya dezavantaj oluşturabiliyor."

K13: "Peki çocuğun kronik hastalığı yok herhangi bir anne baba ayrılığı yok herhangi bir şey yok çocuğun bir yeteneği var ama tespit edilmemiş. Bu da bir dezavantaj."

K11: "Çocuğu tanımak lazım. Bak ben sınıf öğretmenliğinden gelmeyeyim, ben öyle düşünüyorum çocuğu tanımak lazım. Şöyle söyleyeyim hocam. Sen bazıları işte yetim çocuk, fakir çocuk bazıları, dezavantajlı oldukları zaten belirli, sıfatı almış. Ama bak

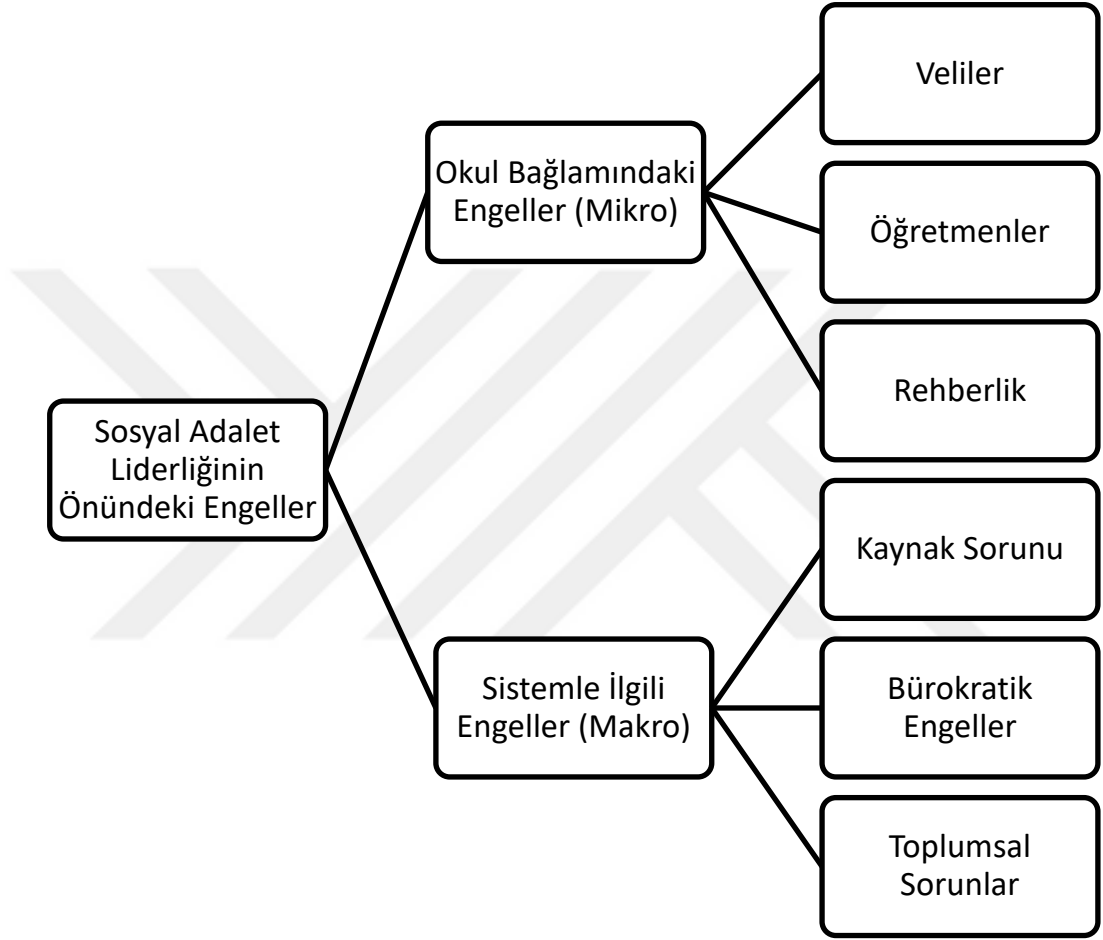
bir de olmayanlar var, yani yetim değil, fakir de değil, yine de dezavantajlı... Evet ama biz onları yok sayıyoruz, çünkü adlar belli. Ya yetim olacak ilgileneyeğiz ya fakir olacak ilgileneyeğiz ya böyle zor çocuk zor birey olacak onunla ilgileneyeğiz. Çareimiz yok. Ortadakileri görmüyoruz.”

Okul müdürleri dezavantajı aile yapısı, sosyoekonomik düzey, engellilik, cinsiyet, etnik köken, dil ve psikolojik durum ile ilişkilendirmişlerdir. Bazı okul müdürleri ise görülmeyen, yeteneği keşfedilmeyen ya da içine kapanık öğrencilerin de dezavantajlı olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin herhangi bir kategoriye ait olmasa da bireysel durumlarının, mutlu olup olmamalarının ya da çeşitli psikolojik nedenlerin onları dezavantajlı konuma düşürebileceğini ifade etmişlerdir.

4.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller

Okul müdürleri sosyal hayatı hayata geçirirken birtakım engellerle ve dirençlerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller üçüncü tema olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin karşılaştıkları engeller iki alt tema altında incelenmiştir: okul bağlamındaki engeller (mikro) ve sistematik engeller (makro). Okulla ilgili olan engeller veliler, öğretmen ve rehberlik servisi ilgili engeller olarak kategorize edilmiş; sistemle ilgili engeller ise kaynak sorunu, personel sorunu, bürokratik engeller ve toplumsal sorunlar olarak kategorize edilmiştir.

Şekil 7: Tema 3 – Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller



4.3.1. Okul Bağlamındaki Engeller

Okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamaya çalışırken okul içinden ve yakın çevreden (mahalle, yerel bölge) önlerine çıkan engeller velilerden, öğretmenlerden ve diğer okul personelinden (rehberlik servisi, okul müdür yardımcıları ve yardımcı personel) gelmektedir. Okul müdürlerinin velilerle alakalı olarak karşılaştıkları engeller kendi içinde ayrıcalıklı beklentileri olan veliler ve ilgisiz veliler olarak

sınıflandırılabilir. Okul müdürünün kapsayıcı bir okula dönüştürmek amacıyla uyguladığı heterojen sınıf oluşturma konusunda bazı velilerin özel bir sınıf beklentileri olduğu, bazı velilerin ise yabancı uyruklu ya da diğer dezavantajlı bireyleri çocuklarının sınıflarında istemeyerek o öğrencileri marjinalize etmeye yönelik tutumları olduğu görülmüştür.

K1: “Tabi talepler yoğunlukla bu şekilde geliyor. Hocam işte benim arkadaşımın çocuğu bu sınıfta... ya da hocam sınıf oluşturun biz bu kadar bağıшта bulunalım... gibi talepler yoğunluklu. Ya da dil sınıfı oluşturun ya da işte sınıfsal anlamda da yani ciddi bekleyişler var velilerden. Yani ben bu durumdayım, işte kapıcının çocuğuyla aynı sınıfa çocuğumu göndermek istemiyorum.”

K3: “Sonra hatta veli diyor ki itiraz ediyor, niye böyle benim çocuğum burada (sınıfta) değil de burada diyor. Çocuğunda bir sıkıntı var mı, şikâyeti var mı? Çocuğun mutlu mu? Çocuğum mutlu diyor. Peki nedir sorun? Ben mutlu değilim diyor. Yani böyle veliler var şu anda. Mesela veliyi de mutlu etmemiz gerekiyor. Yani şu andaki sorunumuz aslında bu.”

Okul müdürlerinin velilerle ilgili karşılaştıkları en büyük engelin velinin okullara fazla müdahil olması ve okulun aldığı kararlara itiraz etmesi olduğu görülmüştür. Veli ile iş birliğinin yapılamaması okul müdürlerini zorlamaktadır. Velilerin öğrencilerin hangi sınıfta olduğuna, sınıfta kiminle oturduğuna, kiminle daha çok paylaşım yaptığına karıştıklarını ifade eden müdürler, aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ayrımcılığın veliler tarafından tetiklendiğini de savunmaktadır.

K2: “İlkokulda öğrenciler arasında bir ayrım söz konusu değil. İlkokul yaşlarının da verdiği etkiyle söylüyorum. Her şey sonradan oluyor. Bu kısımda çok iyiyiz evet ama dediğim gibi velilerde bir önyargı var. Yabancı çocukların pek fazla olmasını istemiyor... Bazen veliler işte kayıt için gelip okulu görmek tanımak için geldiklerinde hocam işte bu okulda ne kadar Suriyeli var, Suriyeli sayısı az mı, çok mu gibi sorularla muhatap oluyoruz.”

K7: Yani bu ayrımcılığı körükleyen şu anda anneler. Çocuklar kendi dünyasında bir ayrımcılık olarak... Yani çocuklarda dışlama yok, ayrımcılık yok, ırkçılık yok, hiçbir şey. Mesela anne ne yapıyor? Yani anne benim çocuğum onunla oturmasın, şununla otursun. Burada Milli eğitime çok büyük işler düşüyor. Çok müdahiller. Milli eğitim

velilere niye izin veriyor ben anlamadım. Biz engel olmaya çalışıyoruz. Engel olmaya çalışıyoruz ama bürokraside sıkıntı yaşıyoruz. Hocam o orada oturmasın şunun yanında otursun, Ahmetle oynamasın, Mehmetle oynasın. O temiz değil işte, onunla yemeyi vs. Mesela işyerinde ...'de (bir kurum adı) aynı bölümde çalışan velilerin çocukları aynı grup... Kendi çocuklarının pırlanta gibi olduğunu, diğer çocuklarla münasebetinin olmasını istemiyor. Mesela paylaşım konusunda: paylaşımı engelleyen de anneler. Çocuğa kiminle paylaşacağını annesi öğretiyor. Çok ilginç bir şey yani bu annelerin... Yani bu ayrı bir sosyolojik çalışma alanı. Çünkü acaba tek çocuk olduğu için mi? Kendi iç dünyasında ne durum yaşıyor bilmiyoruz anne. Yani anneyi incelemek gerekiyor.”

K11: “Mesela nedir, genelde veli ‘Hocam bizim sınıfa Suriyeli çocuk almışsın...”

Bir okul müdürü yabancı uyruklu bir öğrenciye yapılan bir zorbalık sonrası uyguladığı eğitimlerden önce sonuç almış, sonra öğrenciler tekrar devam etmeye başlayınca bunun velilerin algısından kaynaklandığı çıkarımını yapmıştır:

K10: “Ondan sonra hafif yeltenmişler kesin evde konuşulan bir şey bu Suriyelilik, dışlama, ırkçılık falan filan konusu... Oradan öğrenmişlerdir.”

Bir okul müdürü velilerle iletişimin çok önemli olduğunu vurgulamakla birlikte ‘bencil bir annelik duygusu’ ile hareket ettikleri ve fazlasıyla sübjektif oldukları için onların değerlendirmelerini çok fazla dikkate almamanın gerekliliğini vurgulamıştır:

K15: “Velileri çok dinlemiyorum. Önemsiyorum ama dinlemiyorum çünkü veliler su kendi çocuğunun olduğu sınıfa gelsin onun dışında kıyamet kopsa umurlarında değil. Bencil bir annelik duygusuyla hareket ediyorlar ve o öğretmen onun çocuğuna iyiye tamam. O öğretmenin hiçbir eksiği yok veya tam tersine onun çocuğuna düşük not vermişse aman Allah’ım dünyanın en kötü öğretmeni. Velilerin değerlendirmeleri çok sübjektif. Eğer onların rüzgarına kapılırsanız yolunuzu kaybedersiniz... Tabi ki veliyle iletişim kuruyorum, veliyle iletişim kurmadan okul yönetilmez zaten. O çok önemli bir ayağıdır, veliyi tanımak, sosyoekonomik durumu bilmek... ‘Dinlemiyorum’dan kastım şu: yani velilerin her söylediğin doğru kabul edip hareket etmiyorum. Süzgeçten geçiriyorum. Bizim yaptığımız iş bilimsel bir iş. O kadar sübjektifliği işin içine katarsanız okulda yönünüzü kaybedersiniz. Ben değer veriyorum saygı duyuyorum ama çoğunlukla daha çok öğretmenlerle iş yapmaktan yanayım.”

Okul müdürleri, velilerin fazla benmerkezci tutumlarıyla kendi çocuklarıyla ilgili sorunları kabul etmemesi nedeniyle çözüm üretmediklerini ifade etmektedirler. Bazı velilerin aşırı korumacı tavırlara sahip olduğunu ve bu durumun öğrencinin özerklik kazanmasının önünde engel olduğunu da belirtmişlerdir.

K2: “ocuğunuzun şöyle bir davranış problemi var, bunu nasıl çözebiliriz dediğimizde savunma mekanizmalarını velilerimiz kullanıyor. Yani benim çocuğum yapmaz. Evet başkası ona şöyle yapmıştır. Kabul etmeme durumu var ve ‘karşı tarafı nasıl suçlayabilirim’ (düşüncesi). Yani savunmaya kendini konumlandırıyor. Halbuki çocuğuna destek olunmaya çalışıldığının farkında değil. Çocuğunun suçlandığını, çocuğunun kötülendiğini zannediyor. Ne kadar yapıcı bir dil kullanırsak kullanalım, bakın böyle bir durum ve profesyonel bir psikolog tarafından, okul rehberlik ğretmeni tarafından tespit edilmiş, davranışları ğretmen tarafından doğrulanmış. Evet gerçekten hani tamam başka çocuklarda da hata olabilir ama ben benim ocuğumdaki hatayı nasıl düzeltebilirim mantığında değil. Velilerimiz bunu kabullenmek de istemiyorlar. Suçlamak, kabullenmemek, savunma mekanizmalarını kullanmak daha işlerine geliyor.”

K9: “Mesela veliyi çağırıyorum, ‘ok içine kapanık, çocuğum çok içine kapanık yani’. Diyorum ki bak oğlum diyorum işte hangi derstesiniz? Annesi edebiyat dersinde der. Şimdi ikisiyle beraber görüşürüz. Bak şimdi oğlum diyorum sen eve gidince ne yapıyorsun, işte ‘oraplarını çıkartıyor’... Sen dedim çocuğuna müsaade etmiyorsun ki konuşması için. Hele bir bırak yani bir zgrleşsin çocuğun dışarı çıkar, ‘ya hayır dışarısı çok tehlikeli’ (diyor).”

K13: “Ebeveynlerin okula gelirken yaşadığı kaygıları kapıdan girerken hissediyorum. Burada hocam ocuğumun başına bir iş gelmez mi sorularıyla çok fazlasıyla muhatap kalıyorsun. O kaygıyı şöyle gidermeye çalışıyorum. Birincisi şu evhamlı olan ebeveynlere evhamıyla ilgili çok böyle duygusal yaklaşıyorum, onu söyleyeyim. Biraz daha sertim. Herkesin çocuğu diyorum sizin çocuğunuz kadar değerli. Ve ikincisi de siz çocuğunuz lütfen biraz yalnız bırakır mısınız diyorum. Çünkü ocuğunuz siz bir zaman sonra bu dünyadan ayrılacaksınız bu ocuk iki ayağının üzerinde kalacak, kendi sorunlarıyla mücadele edecek. Onlara şöyle soruyorum siz çocuğunuzu limandan gemiye bindireceksiniz. Çocuğunuza altı ay gözkmeyeceksiniz. Denizin ortasında çocuğunuz ateşlenecek. O zaman ne yapacaksınız diyorum. Helikopterle

denize mi gideceksiniz diyorum. Bunları yaşayacaksınız, o zaman bu mesleği doğru seçmemişsiniz diyorum. Size yazık diyorum.”

Okul müdürlerinin velilerin nobran tavırlarından da oldukça rahatsız olduğu görülmektedir. Velilerin benmerkezci bir yaklaşımla okula gelip çocuğuyla ilgili herhangi bir sorun yaşadığında karşı taraf (dezavantajlı çocuklar) için ceza istediğini ve okulu bu şekilde zorladığını vurgulanmıştır.

K2: “Başka bir enstrümanımız yok rehberlik servisi dışında. Ve velilerimiz bunu bilmiyorlar. Yani okulu, okul idaresini şey gibi görüyor birçok velimiz, hâkim, savcı, polis gibi görüyor. Bizim en çok karşılaştığımız problem bu ve onlar gibi davranmamızı istiyorlar. Yani bir çocuk benim çocuğuma şöyle bir şey yapmış, siz bununla ilgili ne yaptınız diyor. Yani ne yapabiliriz ki zaten? Biz rehberlik servisine yönlendiriyoruz. Çocukta bir davranış problemi varsa, sorun varsa anneye görüşüyoruz, babayla görüşüyoruz yani. Bunun dışında yapabileceğim çok bir şey yok yani açıkça bunu söylüyorum. Yani içlerinden geçen kelepçeleyip hapse atmamız gibi bir şey, içlerinden geçiriyorlar. Yani ne yapmamı istersiniz diye sorduğumda sınıfta istemiyoruz ya da okulda istemiyoruz. Peki, öyle bir durumumuz yok.”

Bazı okul müdürleri, velilerin bir baskı unsuruna dönüştüğünü ve sık sık şiddete meyilli tavırlarla karşılaştıklarını anlatmışlardır. Büyük bir ceza mekanizması istediklerini, okulların işleyişine müdahale ettiklerini ve bunu çeşitli siyasi bağlantılarla yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

K12: “Mesela veli çok şey bu konuda, yani bir şekilde akran zorbalığı ya da az önce bahsettiğimiz sebeplerle bir olay yaşadığımız zaman mesela veli geliyor. Veli o çocuğu dövmek istiyor, veli o çocuğu görmek istiyor. Bize geldiği zaman da atın diyor bunu buradan. Biz veli baskısını hiss ediyoruz. Veli de gelip diyor ki atın. Ben de diyorum ki çağıracağım çocuğu konuşacağım. Bu kadar mı diyor. Velisini arayacağım konuşacağız. Yani öfkesini mesela dindirmiyor. Bu anlamda büyük bir ceza mekanizması istiyor... Yani veli bu konuda çok baskı unsuru olabiliyor. Memuru yani eğitimci kitlesini pasif gördüğü zaman yani bu çok büyük bir baskı unsuru olabiliyor... Veli bizi oraya buraya şikâyet edecek kadar nobran davranıyor. Yapıcı değil. Yani mesela çocuğu nattan kalan bir veli nobran davranabiliyor, devamsızlıktan kalan bir çocuğun velisinin nobran davranabiliyor. Bu anlamda şey nobranlıkları bizi çok üzüyor.”

K9: “Veli nasıl geliyor biliyor musunuz? Nasıl bir hiddetle geliyor. Burası dingonun ahırını mı deyip böyle kapıları yumruklayarak girdi içeri. Nasıl tepiniyor dışarıda? Bana bak, kendine gel dedim ona. ‘Sen benim kim olduğumu biliyor musun? İşte ben buyum, ben şuyum. Ben şu partinin bilmem nesiyim.’ diyor. Tabi böyle böyle...”

Velilerin okulun işleyişine müdahale etme biçimlerini örneklediren bir müdür durumu şu şekilde izah etmiştir:

K13: “Öğrenciler kavga etti. Benim üzerime geliyorlar. Ya benim nöbetçi öğretmenim kavga etmedi dedim. Yani bana söylerken sanki kavgayı ben yapmışım gibi anlatıyorsunuz dedim. Mesela olay savcılığa intikal etti. Çünkü darp raporu alındı. Dedim ki aynı bana söylediğinizi dedim lütfen savcıya söyler misiniz? Ya kolluk kuvvetlerine de deyin ki kardeşim şunu şöyle yapın bunu böyle yapın. Niye demiyorsun? Siz böyle yaptıkça çocuğun içindeki hırs inmeyecek aşağı dedim. Siz çocuğunuzu hırslandırıyorsunuz farkında olmadan.”

Okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerle ilgili uygulamalarında karşılaştıkları diğer direnç ise çocuğuna inanmayan velilerin okulla iş birliğine yanaşmamasıdır. Bu durum, devamsızlıkla ilgili çalışmaları olan (sürekli okuldan kaçan bir öğrencinin velisiyle iletişim kuran) ve akademik başarının artırılması bağlamında veliyle görüşen müdürlerin deneyimlerinde ortaya çıkmıştır:

K17: “Annesi de -o ilk kaçmasında belki bir 15 20 gün olmuştur- ‘hocam büyüğünden biraz umudum var da küçüğünü dedesi yetiştirdi eşim vefat edince dolayısıyla çok şımarık, okulla hiçbir ilgisi yok. On bir dersinin sekizi dokuzu zayıf. Hani bundan zaten ümidim yok. Ya hocam zaten bundan ne köy olur ne kasaba. Hani bu -kalacağını da biliyorum.’ Sonra dedim ki kadına. Ya dedim ki bak, bir çocuğun kaybedeceği en büyük şey güvendir dedim. Sen güvensizliğini yüzüne söylersen artık bir bağın bir şeyin kalmaz. Korkacağı bir şey olmaz. Sana her cümlesi zaten annem güvenmiyor, zaten beni sevmiyor... Zaten... Zaten’le başlar.”

K13: “Burada veliyle kontak kuruyoruz ama velinin en büyük sorunu inanmamışlıkları. Çocuğuna inanmıyor. Çünkü hani deminki söylediğimiz yok benim çocuk nitelikli ilk 1000’e YKS de hazırlayan bir okulda değil. Ortaokul sürecinde çocuğun bu inanmamazlıktan yani anne baba hala çocuğunun ortaokuldaki profiline bakıyor. Halbuki çocuğu büyüyor. O esnada yetişkin bir birey olurken fikirleri de

gelişiyor kendisi de gelişiyor. Bu nedenle veli çocuğuna inanmadığı sürece sıkıntı başlıyor. Halbuki anne baba çocuğuna bir insansa.”

Okul müdürleri, okulu daha kapsayıcı bir hale getirme çalışmalarında öğrencinin aile yapısından kaynaklı dezavantajları varsa bunu değiştiremedikçe başarılı olamadıklarını düşünmektedirler.

K6: “Siz böyle anlatıyorsunuz ama evde öyle değil diyen çocuklar var mesela.”

K12: “Yani aileyle ilgili bir problem varsa o oradaki mayını kurutmadıkça ben düzelmediğini biliyorum.”

K10: “Yani şimdi şey gerçekten eğitimde velinin etkisi korkunç fazla. Biz belki de en son, okul en son bileşen. Çocuklar bu okula geldiklerinde biz çiçek böcek modunda şey yapıyoruz çocuklarla. Çocuklara işte şiddetten uzak duralım diye gruplar kurmuştuk. Hep böyle sosyal etkinliklere falan şey yapmıştık yönlendirmiştik. Ama o kadar havada kalıyordu ki her şey akşam çocuğu baba kemerle döverken atıyorum sınıfta çocuğa birbirinize vurmayın diyorsun. Anne şiddetle karşı karşıyayken çocuğa yine arkadaşşıma dokunma çocuğum diyorsun.”

Bir okul müdürü, görüşmenin yapıldığı gün polislik olan bir olayı araştırmacının sorması üzerine anlatmıştır ve yine aile içinde şiddet olan bir öğrencinin durumu ile ilgili olayı anlatmıştır. Bu durum, öğrenci ile ilgili alınan tüm önlemlerin veliden kaynaklanan nedenlerle engellendiğini göstermektedir:

K9: “Neyse bunları öğrendikten sonra dedim ki ben bunu babana haber vereceğim. Sonra ağlamaya başladı bu. Dedi ki bunlar beni çok dövüyorlar. Bak babası, abisi, hepsi annesi. Ona sevgi göstermiyorlarmış, dövüyorlarmış... Biz önceden 7'de çıkıyorduk, sonra Milli Eğitim yarım saate düşürdü dersleri. Biz 5 buçukta çıkmaya başladık ama ondan sonra o ailesine söylememiş geç çıktığını. Aile de bunu yakalamış ve ben diyor bu akşam eve gitmeyeceğim çünkü diyor, beni evde dövecekler. Şu anda, biraz önce olan olay. Polise haber verelim, ailesini arayın gelip çocuğu alsın diye. Yani gitmeyecek. Korkuyor çünkü. Şimdi ne olacağını bilmiyoruz. Bakalım yani çocuk kaçacak mı? E tabii kendini de sorumlu hissediyorsun... Şimdi beni tedirgin eden şey şu: Ya yine döverlerse ya da çocuk kaçarsa ya kendine zarar verirse?”

Okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamalarında karşılarına çıkan engellerin bazıları ise öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri öğretmenleri de bu sürece katma konusunda başarılı olduğunu dile getirirken bazıları

dirençle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenin mesleği ve öğrencileri sevmemesinden kaynaklanan bir engeli bir okul müdürü şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “Sıkıntılı dediğim şey o bireyin öğretmenin ayrı bir neden... problemleri olabilir. Öğretmenin çocuktan nefret etme durumu olabilir. Farklı durumlar da çünkü yaşadık gördük bazı öğretmenlerin böyle öğrenciye bakışı tiksinen öğretmenler oluyor aksine. Sadece işte bu mesleğe mecbur kalmış ve bu işi yapan kendini yetiştirmeyi geliştirmeyen öğretmenlerimiz mevcut.”

Öğretmenlerin empati kuramadıklarını ima eden bir okul müdürü, onların çok başarılı olmadıklarını ifade etmekle birlikte, bazılarının öğrenciye dokunma noktasında iyi olduğunu da vurgulamıştır. Öğretmenlerin yetersiz olduğuna yönelik okul müdürü görüşleri şu şekildedir:

K9: Yapıyorlar, sınıf görüşmeleri yapıyorlar onlar ama yani şimdi yeterli değil öğretmenler çok nitelikli değil. Çok nitelikli öğretmenler artık şey yapmıyor... Nasıl söylenir bunu biraz bunlar tecrübeyle kazanılıyor. Bazen küt diye öğrenciye dalabiliyorlar, yani çocuğun bakışını görmeden daha neler yaşadığını bilmeden... Çok başarılı olduklarını düşünmüyorum öğretmenlerin. Ama dokundukları çok çocuklar da var.”

K3: “Şimdi öğretmen eskiden şikâyet ediyordu karşıdaki öğrenciye ben anlatıyorum işte hiç almıyor, ders yapmak istemiyor. Tamam, bak şimdi daha iyi öğrenci geldi yine aynısın sen. Yine aynı davranıyorsun davranışına yine çünkü alışmış yine ona. Dolayısıyla bu davranışını değiştirmen lazım. Öğretmenin de yani değiştirmesi lazım işte”

Aynı okul müdürü, öğretmenlerin yetersiz olmasının da onları sürece dahil etmenin önünde bir engel olduğunu belirtmiş ve bu konuda kendisinin de başarısız olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunları çözme konusunda yetersiz olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K3: “Bir de bilgi, bir bilgi de önemli. Şimdi öğretmen de açıkçası yeterli olmayabiliyor bazen. O da zorluk yaşıyor, öğretmen de zorluk yaşıyor ve orada öğretmen de çok işin içine dalamıyor.... Aslında nedir işte bilişim öğretmeni yazılımı bilmiyorsun mesela. Bilgisayardan da anlamıyorsun. Ama kendine de onu kondurmuyorsun. Atılmıyorsun. İngilizceyi doğru düzgün konuşmuyor, çat pat bir şeyler yapıyor, sınıfta geçiştiriyor ama kendisini yetiştirmek için bir çaba harcamıyor değil mi? O zaman da ne oluyor?”

Zamanlar geçiyor, gidiyor, ömürler geçiyor, hiçbir şey olmuyor. Belki bu noktada motive edebilir miyiz onu da bilmiyorum. Biz ne yapabiliriz yani? Belki de yeterli değiliz yani o noktada biz yeterli değiliz o işi çözmek anlamında, mesela bizim okulda bir sorun şu anda bu öğretmen yeterliliği.”

Okul müdürleri, bazı öğretmenlerin bakış açısının mesai doldurmak olduğunu vurgulamış ve kendilerini geliştirmediklerinden yakınmışlardır. Mesleğin felsefesini oturtamayanları etkilemekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

K9: “Bazıları öğretmen değil yani... Bazıları sınıfı bekliyorlar, bitse de gitsek. Ben öğretmenlerin eğitim aldıklarını düşünmüyorum. Çok hizmet içi eğitimlere çok yönlendiğini düşünmüyorum. Kişisel gelişimlerini iyi yaptıklarını düşünmüyorum, çok okumuyorlar. Tek tartışmaları siyaset başka hiçbir şey konusunda bilgili değil onu da Tiktoktan falan... Ya da işte borsa falan...”

K13: Şimdi inanan insanların inanmışlıklarını daha çok arttırdım. Ama süreç içerisinde bu mesleği neden niçin yaptığını bilmeyen, daha hala bu mesleğin felsefesini oturtmamış arkadaşlar da var. Benim zaten üzüldüğüm taraf da bu. Biz bunu mesleği niye yapıyoruz. Evet ekonomik şartları çok ağır, evet sorunlar çok fazlasıyla var. Ama biz bu mesleği hani hiçbir şey olamadım bari öğretmen olayım cümlesiyle yapmadık. Biz dedik ki insana insan değeri veren, insanı güzelleştiren bir meslek olarak baktık biz bu işe. Bu nedenle eee bununla ilişkili öğretmen arkadaşımızdan bize karşı dönüt olarak açık olanlar da var. Sadece burada zaman doldurup mesai saati 17 ise 17’yi 1 gece buradan çıkan ayrılan arkadaşlarımız da var.”

Öğretmenlerin iletişime kapalı olmalarını onun sosyal adaletle ilgili çeşitli uygulamaları karşısında bir engel olarak gören bir okul müdürü; iletişim kurmak için çabaladığını, önyargısız bir tutum takındığını belirtmiş ve öğretmenleri olduğu gibi kabul ederek ve bireysel özelliklerine özgün davranarak onlara ulaşabileceğine olan inancını şu şekilde dile getirmiştir:

K6: “Hani ben bildiğimi yaparım, kimseyi takmam, sınıfımda girer çıkarım tarzı olan birkaç öğretmen tutumu var. Bunu yıkabilir miyiz, değiştirebilir miyiz? Hani bir birlikte hareket etmeme. Ben bireysel hareket ederim, hatta öğretmen arkadaşlarıyla konuşmama, öğretmen odasına inmeme falan gibi. Bir iki öğretmen davranışıyla karşılaştım. Çok şaşırtıcı. Diyalog kurmama. Hani kendisini kapatmış bir iki öğretmenimiz var bu şekilde olan. Konuşmaya çalıştığınız zamanda sizin

konuştunuz konu üzerinden bir takıntı ya da bir kendine bunu psikolojik bir rahatsızlık yaratabilecek bir durumları var.”

Velilere benzer bir şekilde bazı öğretmenlerin de okul müdürünün okuldaki dezavantajlı ve zaman zaman çeşitli sorunlara sebebiyet veren öğrencileri kazanmaya yönelik tutumunda ona destek olmadıklarını ifade etmiştir:

K12: “Öğretmen diyor ki işte bunu atmadın başımıza bela oldu. Diyelim ki bazen uğraşırken siz dedi Ahmet’i besleyin Ahmet’i besleyin bekledikçe gözümüzü oyacak diyen öğretmen oluyor... Başka bir olay olmuştu ben duyduğum zaman gittim birisi bana dedi ki ‘geçen sene atmadık bu sene Ali’in yaptığı az’ dedi. ‘Geçen sene atsaydık bu sene bunu yaşamayacaktık.’”

Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik engellerde üzerinde durdukları durumlardan biri de bazı öğretmenler, öğrencinin dezavantaj vb. durumlarına hakimken bazılarının olmamasıdır. Bir okul müdürü öğretmenlerin gayret göstermemesinin, biri uğraşırken diğerinin uğraşmadığı bir sistem yarattığını belirtmiştir.

K11: “Anne baba ayrı var. Anne baba ayrı olmayıp şiddetin içerisinde büyüyenler var. Ama bunu kim tespit edecek? Bunu beraberce tespit edeceksin. Yani öğretmene soruyorsun öğretmenin haberi yok. Sınıf öğretmenine. Ama öteki de ciğerini biliyor. Hepsi de böyle diyemezsin ki. Yani vicdan var bir de öteki de var. Bir tanesi öğrenciyi her şeyiyle biliyor, soruyorsun hocam şöyle diyor bu böyle diyor ama öteki bilmiyor işte dedim ya onları oraya çekmek lazım (bilen kişiyi kastediyor). Öğretmene her birine mutlaka bir görev vermişimdir. Yani bu çok önemli şimdi bak bazıları saklanır, bazılarının hiç umurunda olmaz, bazıı görev verirken yapar. Ama sen bu sefer de ötekileri de bıktırıyorsun, o iş yapanları da bıktırıyorsun.”

K4: “Yani okulun öğretmenlerle çok iyi noktaya taşınabileceğini düşünüyorum. Ama işte birisi biraz uğraşırken ötekinin hiç uğraşması veya mesela başladığında bir gayret gösterilmemesi.”

Benzer şekilde öğretmenlerin aynı performansı göstermemesinin birilerinin daha çok yorulduğu bir sisteme neden olduğunu düşünen bir müdür de bunu engellemeye çalıştığını, bu durumun da bir çeşit adaletsizlik yarattığını ‘Kahraman istemiyorum, kahraman yorulur.’ sözüyle ifade etmiştir:

K14: “Bazen sorumluluklarla bazen mesuliyetlerle bazen işte subliminal mesajlarla şey bir şekilde kuruma katkı sağlamak noktasında onları mümkün mertebede katmaya çalışıyoruz. Çünkü onları katmadığın zaman çok aktif ve özverili olanlar bu konuda bütün kendilerinden daha çok taşıyacaklar, nöbette daha çok yorulacaklar, derste sınıfta daha çok enerji harcamak zorunda kalacaklar. Ben hep diyorum kahraman istemiyorum, kahraman bir adaletsizliktir aynı zamanda. Kahraman kavramı. Herkesin yükü taşınması lazım, herkesin kahraman olması lazım. Yoksa kahraman belli bir süre sonra yorulur. Yorulan kişi geri çekilir ve sistem çöker.”

Okul müdürlerinin okul bağlamında karşılaştıkları engellerden biri de rehberlik servisinden kaynaklı engellerdir. Bazı okul müdürleri rehber öğretmenlerin nicelik olarak öğrenci sayısına göre yetersiz olduğunu ifade ederken, bazı müdürler rehber öğretmenlerin niteliksel açıdan yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle de dezavantajlı bireylerle ilgili bazı önlem ve uygulamalarda rehberlik servisinin öğrencileri daha iyi tanıma ve durumlarını tespit etme için önemini vurgulamışlardır.

Bir okul müdürü, rehber öğretmenlerin toplumun yapısını iyi tanımadıklarını ve kendilerini geliştirmek için araştırma yapmadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

K4: “Rehberlik öğretmenliğimiz bir facia Türkiye’de. Çok kötü gerçekten. Yani bu düzeltmeden bu konuyu yani ben belli bir noktaya getirdiğim çocuğu rehberlik servisine gönderiyorum. Patlıyor yani gerçekten. Aileleri tanıyalım. Yani ailenin yapısı nasıldır? Yani bizim toplumumuzda diyelim muhafazakâr bir aile yapısı varsa bunu tanımaya çalışalım veya muhafazakâr ise tamamen alakasız bir yapıda. Hani rehber öğretmen için diyorum ya bu tanıma şeyi yok yani hiç bilmiyorum. Yani Kürt kökenli bir aile yapısı ise nasıldır bunu hiç bilmiyor. Onun annesi nasıl bakar, bunun babası olaya nasıl bakar?... Yani yoğun bir şekilde araştır. Yani kız öğrencilerin yapısıyla ilgili bir araştırma yap. Neyle karşılaşacağını, ilgili nasıl yaklaşman gerektiği, erkeklerle ilgili kendince işte araştırmaları oku. Yani öğretmende bunu gördüğüm zaman gerçekten üzüliyorum.”

Aynı okul müdürü, rehberlik servisinin gereksiz bürokrasiyle uğraşırken gerçek işinden koptuğunu vurgulamış ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

K4: “Şimdi rehberlik görüşmesi diye bir şey giriyorlar ama bizimkilerde de mesela şey gibi... Rehberliğe öğrenci gönderiyorum hemen “hocam ben görüşmeyi sisteme

girdim”. Yani iyi yapmışsın hani ya birinci önceliğimiz oldu. Sisteme girmek önemli ama yani hani ne noktaya geldik?”

Rehberlik servisinin niceliksel olarak yetersiz olduğunun üzerinde duran okul müdürleri öğrenci mevcuduna göre rehber öğretmen sayısının çok az olduğunu vurgulamışlardır.

K8: “Yani çift binalı 1700 1800 mevcutlu bir okul ana sınıfını da koyarsanız neredeyse 2000 mevcutlu tam gün eğitim yapan bir okulda 2 tane rehber öğretmen var. Çok üstün performans bekliyoruz evet bu da mümkün değil.”

K12: “Burada 1000 öğrenci var 1 tane rehber öğretmen var.”

Rehber öğretmen sayısının az olmasının sonuçlarının birinin öğrenciyi tanımayı zorlaştırdığını söyleyen bir okul müdürü, bu durumun bir olay çıkmadan ortaya çıkmayan durumların varlığına sebebiyet verdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

K11: “860 tane öğrenciye ve bir tane rehber öğretmeni olursa tabii ki yetemez. Olay çıkmadan bir şey ortaya çıkaramıyorsun. Olay ancak çıkacak veya çocuk diyecek ki ben buradayım haberiniz var mı? Ben buradayım diyecek ki biz de ona bakacağız... Bir olay olduğunda, o çocuk bir olaya karıştığında, işte bu sefer o eski defterler açılıyor. Aa bu zaten yetimmiş deniyor veya diyor ki işte bu zaten problemliymiş diyor veya bu ayırmış anne babası.... O zaman deniyor ama.”

Benzer bir durumu eğitim sistemi içerisindeki hafıza eksikliği olarak tanımlayan bir okul müdürü kademeler arası geçişte de öğrencilerin takibinin iyi yapılmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

K4: “Onun dışında bizde şu var hafıza yok. Yani çocuk... Yani çok abartı söylüyorum babası annesini öldürmüş diyelim, çocuk ilkokulda bunu yaşamış rehberlik hocası defalarca konuşmuş, olaya hâkim, belli bir seviyeye kadar biliyor. Ortaokula geçiyor, 2 sene okuyor sonra tesadüf Ayşe öğretmen diyor ki, ya bu babası annesini vurmuş aaa öyle miymiş falan filan. Ya böyle bir şey olamaz. Sonra liseye geçiyoruz bir daha sıfırdan.”

Bazı okul müdürleri, öğrencileri daha iyi tanıma ve dezavantajlı öğrencilerle ilgilenme kapsamında rehberlik servisinden bahsederken, rehberlik servisinin iyi çalışmasını nadiren olan bir durum ya da bir şans olarak nitelendirmişlerdir:

K11: “Dezavantajlı öğrencilerle ilgili yaptığımız bir şey söyleyeyim ritim grubu kurmuştuk mesela 20 kişi. Yani rehber öğretmen o da bu zamana kadar gördüğüm bir iş yapan -yani şey yapmayayım da tamam çok onlar da öğrencilerle uğraşıyorlar sorunlarla uğraşıyorlar ama- hani iş yapan ilk defa bir tek onda görmüştüm G..... hocamda. Gitti 20 tane öğrenciye ve onları 23 Nisan’da çıkarttı ve o çocuklar çıktılar. Yani dersin ki ya işte bunlar yaramaz ya bunlar hep böyle her şeyin altından çıkıyor. O çocuklarla yaptı. Yani o yüzden orada bunu başardığımı düşünüyorum.”

K16: “Baba uyuşturucu bağımlısı. Evde sürekli şiddet var. Tabii rehberlik servisiyle yine bunlar bize geliyor. Benim rehberlik servisim çok iyi çalışıyor bu arada yani bir okulun bel kemiğidir rehber öğretmenler. İki tane rehber öğretmenim var bu anlamda şanslıyız. İkisi de çok iyi işini yapıyor çocuklara çok hâkim, her türlü durumlarını bilirler. En ufak bir sıkıntıda da benimle paylaşırlar.”

Okul müdürlerinin okul bağlamında karşılaştıkları engeller; veliler, öğretmenler ve rehberlik servisinden kaynaklanan engeller olarak belirlenmiştir. Velilerden kaynaklanan engeller genel olarak velilerin ayrıcalıklı beklentileri, okullardaki ötekileştirmeyi tetiklemeleri, benmerkezci yaklaşımları ile okulun işleyişine müdahale etmeleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden gelen engeller ise öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye inanmayışları, uygulamalarında okul müdürüne destek olmamaları ve yetersiz olmaları gibi nedenlerden ileri gelmektedir. Son olarak okullarda rehberlik servislerin yetersiz olması da okul müdürlerinin sosyal adaleti hayata geçirirken önlerinde engel olarak görülmüştür.

4.3.2. Sistemle İlgili Engeller

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin önünde doğrudan okulla ilgili olmayan birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engeller ülkenin eğitim sistemindeki aksaklıklar ve toplumun genel bakış açısındaki problemlere dayandığı için daha geniş bir perspektiften ele alınmış ve makro engeller olarak incelenmiştir. Aslında bu engeller, müdürlerinin etki gücünün daha sınırlı olduğu engeller olarak da nitelendirilebilir zira çoğunlukla eğitim politikaları ile ya da genel politik söylemle ilgili görülmektedir.

Okul müdürlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik yaptıkları ya da yapmaya çalıştıkları uygulamalarda karşılaştıkları engellerden birisinin okulların kaynak sorunu olduğu görülmüştür. Okul müdürleri çevreden kaynaklı çeşitli desteklerle bunu

giderirken ‘imkânımız olduğu için’ ya da ‘imkânımız ölçüsünde’ ifadelerini sık sık kullanmışlardır. Okul aile birliklerinin bütçelerinin kısıtlı olduğunu ve gönüllülük üzerinden bir yardım mekanizması oluşturduklarını belirten bir okul müdürü durumu ‘kişisel’ olarak nitelendirmiştir:

K2: “Okul aile birlikleri velilerin gönüllü bağış esasına dayalı olarak bütçesini oluşturur. Öyle olduğu için bütçeler genelde kısıtlı olur. Maddi olarak öğrencilere okulun destek olması okul aile birlikleri üzerinden kısıtlıdır. Yani daha çok işte bir veli üzerinden başka bir veliye yardım şeklinde yapılabilir. O da nedir? Kişisel. Okul aile birliği dışında durumu iyi olan bir veli vardır. Olmayan bir veli ile eşleştirme yapılır.”

K16: “Tabi maddi imkân konusunda da biz destek oluyoruz ama hani dediğim gibi yeri geliyor biz kendi aramızda toplayıp öğrenciye destek... Yani kaynak sıkıntısı yaşıyoruz. Materyal, ders araç gereçleri yani yine kaynağa giriyor tabii. Kaynak temini konusunda zorluklarla karşılaşıyoruz.”

Okul müdürleri bütçe sorununun üzerinde durmuşlar ve sosyoekonomik dezavantajların giderilmesinde öğrenciye destek olmak için bir kalemlerinin olmadığını belirtmişlerdir:

K14: “Bizim yani burada bir kalemimiz yok sadece bir kıyafet noktasında bir destek sağlayabiliyoruz. Çok fazla okullarda bu konuda bütçe problemi var biliyorsunuz.”

K17: “Öksüz yetimler, onlarla ilgili belki adı konmayacak bir çalışma el altından el yordamıyla yaptığımız şeyler var. Ama onlara da sınırlı bir zaman dilimi içerisinde gidebiliyoruz. Maddi... böyle bir kalemimiz yok mesela.”

Okul müdürlerinin önlerindeki engellerden bazıları bürokratik engeller olarak kategorize edilmiştir. Bunlar, üst yönetimden kaynaklanan personel sorunu, okul idarelerinin yetkileri ve denetim mekanizmasının olmaması gibi engellerdir. Bir okul müdürü okullarda çalıştırmak için personel bulmakta zorlanmadıklarını, milli eğitimin personel dağıtımında adaletli olmadığını ve kendi imkanlarıyla baş başa kaldıklarını ifade etmiştir:

K2: “Bu bir şikâyet değil, gözlem yani gözlem olarak söylüyorum. Mesela çok basit bir örnek vereyim. Somut bir örnek. Mesela İlçe Milli Eğitim'den her yıl okullara belirli miktarda İŞKUR üzerinden personel gönderilir. TYP: Toplum Yararına Program kapsamında personel gönderilir. Bu personeli ilçe milli eğitimin adil bir

şekilde göndermesi gerekir değil mi?... Her okula 3 tane personel gönderdiler. Şimdi bizim gibi binası kocaman ana okuluyla birlikte 1700 öğrencisi olan okula 3 tane gönderiyorsun, 400 öğrencisi olan okula da 3 tane gönderiyorsun. (Bu sorun) hiçbir zaman çözülmedi. Personel bulamıyoruz. Şartları çok zor... Bütçede engel yok. Sadece bürokratik engeller ve plansızlık. Yoksa ekstra personel çalıştır demiyorum. Aynı personeli verimli kullan ve bu çalıştırma inisiyatifi okullara ver. Okullar harcama yaparken hani bazen kırtasiye ödeneği temizlik ödeneği okula geliyor. Okullar bunun harcamasını yapabiliyor da personel çalıştırmayı mı yapamıyor?”

Bir okul müdürü dezavantajlı bir öğrencinin kayıtsız bir şekilde okula devam ettiğini, öğrencinin kaydını alamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

K7: “Mesela şu anda kaydını hala alamadığımız bir öğrenci var. Babası intihar etmiş, annesi bırakıp gitmiş. Çocuk halasında ama burada eğitim alıyor. Normalde diğer okulda yok yazılıyor. Çözemedik çünkü alamıyoruz. Adres değişikliği yapamıyoruz.”

Bir okul müdürü yönetmeliklerin onları bağladığını ve esnetilmesi gerektiğini yaşadığı olumsuz bir deneyim üzerinden anlatmış ve bir dezavantaja müdahale ettiklerinde sistemin onları korumadığını ifade etmiştir:

K8: “Genellikle en büyük engeli biz şeyde yaşıyoruz ya hani yasa ve yönetmelikler konusunda yaşıyoruz yani. Baktığımız zaman onun esnetebilmek lazım bazen. Mesele çocuğun üstünde tedbir kararı var. Bu kararın -tedbir kararının- konulması için çaba gösterdim ve bu çabam evet sonuç buldu ama ben karakolla... mahkemelik oldum. Çocuk rehberlik servisinde bir durum anlatıyor ve benim anında bunu müdahale edip kolluk kuvvetlerine bildirmem gerekiyor. Başka problemler çıktı, çocuğun yanlış beyanı çıktı, öğretmen zan altında kaldı. Rehber öğretmen aileyle karşı karşıya kaldı. Gibi gibi. Yani sistem bizi burada korumadı. Halbuki benim görevim doğruyu ya da yanlış tartmak değil. Değil. Birçok okul müdürü artık aramıyor (yetkilileri, kolluk kuvvetlerini). Çünkü korumuyor sistem. Yani veliyle rehber öğretmen ve okul yöneticileri karşı karşıya kalıyor. Tehdit ediyor seni geliyor burada. Biraz dezavantaja müdahale ettiğinde sen destek bulamadığında da istemsiz şekilde geri çekilmek zorunda kalabiliyorsun. O yüzden kendi içimizde kendi çabamızla kendi yağımızda kavrularak halletmeye çalışıyoruz.”

Kapsayıcı eğitim kapsamında okulunda seçmeli ders açan bir okul müdürü bu konuda öğretmen ve kaynak kitap olmadığını belirterek verilmiş olan bu hakkın da bir noktada gönülsüzlükle ya da göstermelik yapıldığını düşünmektedir:

K14: “Farklı kültürlerle ilgili bazı dersler koyuyoruz ama seçmeli derslerimizi koyuyoruz, ben bu sene de koyacağım. Ama koyarken öğretmen yetiştiremiyoruz veya bu konuda kitap yok. Diyor ya gönülsüz tavuk kabuksuz yumurtlarmış. Devletin mantığı ve bir şekilde, bir- bir şey var gönülsüzlük noktasında...”

Yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olduğunu okullarda yapılan uygulamalardan biri olan Suriyeli öğreticilerin kaldırılması hem dil hem kültürel açıdan ailelerle iletişimde sorunu yaşayan okul müdürlerini zor durumda bırakmıştır. Bir okul müdürü programın bittiğini ve bu nedenle kaldırıldığını şu şekilde eleştirmektedir:

K8: “Suriyeli öğreticilerin kaldırılması kötü oldu. Onlar okuldayken biz daha rahatlık. 2 kişi veriyorlardı, onlar sürekli bizim yanımızda olurdu. Bir problem olduğunda onlar kültürü ve dili bildiği için çok yardımcıydı, program bitti kaldırıldı muhtemelen... Şimdi mesela bir olayı aktarırken bazen biz anlatırken karşıdaki anlamıyor veya yanlış anlıyor olabilir çünkü kültür farkı var. Şimdi onlar farklı anlatıyor söylemleri hitapları bile kadına erkeğe farklı. Biz bazen bunu anlatamıyoruz. Bir ara ben öğrencileri çağırdım. Anneler vardı bir tane baba tek vardı. Dediler ki eşlerimiz gelsin, ben de gelsin dedim olur dedim. Çocuk beni uyardı hocam eşlerin gelmesi ne demek siz biliyor musunuz? Ne demek? Kavga demek. Birbirine girecek burası karışır dedi. Suriyeli öğretici varken onlar bildiği için ona göre bizi yönlendiriyorlar çok rahat oluyordu. Ama onun kaldırılması da kötü oldu tabi.”

Okul müdürlerinin karşılaştıkları engellerden biri de baskı gruplarından gelmektedir. Bir okul müdürü, milli eğitim müdürlüklerinin ve bakanlığın yanında siyasi partilerin de okul işleyişine müdahale etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Okul müdürünün bu konudan bahsederken çekimser kalması ve fazla bahsetmemek istememesi alan notlarında yer almaktadır.

K9: “Bir sürü şey yapmak istiyorsun mesela okul içinde. Etkinlik olsun başka bir şey olsun. Yani bunların şeyin çok müdahalesi var işte ilçe milli eğitimin müdahalesi var. İşte bakanlığın müdahalesi var. Yani kendin özgürce şeyler çok fazla geliştiremiyorsun okulda. Ailelerin, dış sivil toplum örgütlerinin baskısı var...” (Biraz aradan sonra)

“Böyle siyasi partilerin şeyleri çok fazla var. O yüzden onlar çok hoşuma gitmiyor... Okulla ilgili bir olay oluyor, hemen bir bakıyorsunuz ertesi günü bilmem ne partisinin işte il genel meclisinin bilmem nesi ya da milletvekilinin bilmem nesi ya da işte il milli eğitimdeki sekreter ya da işte bakanlıktan bilmem kim arıyor.”

Aynı okul müdürü dezavantajlı bir öğrencinin ailesiyle iletişim kurduğunda yaşadıklarını şöyle özetlemiştir:

K9: “Sonra işte ağlamaya başladı kadın işte dedi benim kocam uyuşturucu içiyor dedi işte bıçak kullanıyor işte hapiste bilmem ne falan... Derken ertesi günü bilmem ne partisinin başkanı geldi. Dedim ki hayırdır? Hocam yazık bu kadının babası Azerbaycanlı -mı Türkmenistanlı mı- neyse ne orada mafya babası dedi. Bunun birinci kocasını yok ettiler. Bak bunu söylersen birinci kocasını öldürmüşler şimdi ikinci kocayı da yok edebilirler dedi.”

Bir okul müdürü, üst yönetimden destek alamadıklarını ilçe milli eğitimlerin favori okulları ve favori okul müdürleri olduğunu vurgulayarak sorunlarını kendileri çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir:

K8: “Hani bütün ilçelerde şu vardır. Favori okullar vardır, favori okul müdürleri vardır. Bir de kenardaki okullar vardır bir de onların müdürleri vardır (gülüyor). Bu noktada sorunlarımızı kendimiz çözmeye çalışıyoruz ya da dışardan bağlantılarımızdan destek alıyoruz mesela okulla ilgili bir etkinlik vs. bir şeye ihtiyacımız olduğunda.”

Kurumlar arası iletişimin de bir engel olduğunu ifade eden bir okul müdürü dezavantajlı bir öğrencinin yaşadıklarını şu şekilde anlatmıştır:

K16: “Öncesinde de çocuğa Sosyal Hizmetler geldi. Böyle böyle işte, çocukla görüşeceğiz dendi sosyal hizmetlerden 2 tane görevli geldi. Tamam görüşün. Rehber öğretmen eşliğinde çocuğu çağırdık geldiler görüştüler sonra gittiler. Bir hafta sonra geldiler biz çocuğu götüreceğiz karar var diye. Çocuğu apar topar apar topar aldılar götürdüler. O da geldi işte hocam- öğretmenlerine yazıyor beni götürmesinler, almasınlar. Biz çaresiziz ne yapacağımızı bilmiyoruz... O bir haftada öğretmenler bana yazıyor işte sınıfın dersine giren öğretmenler. Arkadaşları çok üzgün. Yani ben elim kolum bağlı bir şeyler yapmaya çalışıyorum. İşte sosyal hizmetlerden birkaç psikolog arkadaş vardı onları aradım. Durumu anlattım. Size döneceğiz dediler dönen olmadı. Arıyoruz. Ya bir türlü şey yapamadık çocuğa ulaşamadık tabii telefonuna el

koydukları için çocuğa da ulaşamadık. Böyle oldu. Sonrasında zaten mahkeme kararı geldi.”

Bir okul müdürü, okullarda yıllardır denetim mekanizması olmamasının eğitim sistemine zarar verdiğini, okullardaki birçok eksikliğin denetim eksikliğinden ileri geldiğini şu şekilde aktarmaktadır:

K14: “Üst yapı alt yapıyı belirler. Yani bizler nasılsak bizim altımızdaki, ya alttaki size bakanlar sizin kararlarınıza göre dönüşüyorlar. Ama bununla ilgili çok fazla hani... Bizde derler ki işte bir şeye hallolmasını istemiyorsan komisyona havale et. Topu orta atıyorsun kimse üzerine almıyor. Daha somut daha spesifik gitmekte ve bu konuda hangi kişiler özneyse özne olanları eğitmek lazım hem de kalıp yargıları terbiye etmek lazım. Daha sonra sahaya sürüp bunun bir denetime tabi olmalarının... Denetim mekanizması şu anda ülkemizde yok gibi. Uzun zamandır ben teftiştten geçtiğimi hatırlamıyorum. Korkunç bir şey. Yani böyle olduğu zaman dediğim gibi yani buradaki bizim sahada bazen gördüğümüz birçok eksikliği sebebi o.”

Bir okul müdürü kapsayıcılıkla ilgili yaptığı projelerden bahsederken kendisinden ya da birkaç müdürden ziyade yasa yapıcıların ve yöneticilerin bunları yapıyor olmasının ve makamlarının taşıdıkları sorumlulukları unutmamaları gerektiğini Demokles’in kılıcı benzetmesini kullanarak vurgulamıştır:

K14: “Yani bu devletlerin belki benden ziyade yasa koyucuların yasa yapıcıların bunları daha çok görmeleri... Yani çünkü ben kendi dar lokal bölgede belli başlı çalışmalar yapabilirim ama yaptığım zaman da her şekilde izin almam lazım şunu yapmam lazım Demokles’in kılıcı gibi...”

Okul müdürlerin çevre okullarla ve okul müdürleriyle iş birliği yapma noktasında da engellerle karşılaştığı görülmüştür. Eski okulunda yaşadığı bir olayı aktaran bir okul müdürü, başka okulların müdürlerinden destek alma çabasında yalnız kaldığını ve üzüntüsünü şu şekilde paylaşmıştır:

K16: “Benim eski okulumdan bir öğrencimin kardeşi. İki kardeşler bunlar ortaokuldalar. Maddi olarak çok sıkıntılılar. Babanın şiddetinden anne kaçıyor Samsun’dan. 4 tane çocuğunu alıyor geliyor buraya. İkisi lisedeydi işte iki çocuğu. İkisi de ortaokuldaydı. Lisedekine biz çok destek olduk hala da oluyoruz. İşte servisleriyle şuydu buydu bir şekilde yardımcı oluyoruz anneye. Anne de tek başına mücadele ediyor. Yani kadınla ben görüştüğümde şeyi anlatmıştı kafamda çivi izleri

var hocam demişti. O derece yani şiddete maruz kalmış. Ailesi destek olmamış, çocukları at gel ancak seni öyle kabul ederiz demişler. Dört tane çocuk nasıl bıraksın kadın. O da alıyor tophuyor çoluk çocuğu geliyor buraya. İlk başlarda tabii çok sıkıntı yaşamışlar. Kümes gibi bir evde kaldık dedi. Bu çocuğa şeyi ben lisedekilere tabii yetiştirdik kendi lisemde olduğu için destek olduk. Ama ortaokuldakilere nasıl oluruz diye... Şimdi bizim de imkanlarımız kısıtlı. 4 tane öğrenci. Ben okul müdürüyle iletişime geçmeye çalıştım. Ama hiç yardım alamadık onlardan, hiç iletişim de kuramadık. Hatta tam tersi tepkiyle karşılaştım. Hani bu çocuklara destek olunsun ne bileyim servisiydi küçük çocuklar ana yoldan gidiyorlar. Servis olarak- okul müdürü yapabilir yani isterse yapar (sesini yükseltti). Orada çok sıkıntı yaşadım yani çok üzülmuştüm. Ben yani ben şeye de hatta çok şaşırmıştım. Yani bir okul rehber öğretmeni bu çocuğun durumunu nasıl bilmez, bunların durumuna nasıl vakıf olamaz. Okul müdürü yine öyle.”

Okul müdürlerinin sosyal adaleti hayata geçirirken karşılaştıkları engellerden bazıları; ilgisiz ve değersizleştirmeye yönelik tutumlar, toplumsal algılar, toplumun eğitime ve eğitimcilere bakış açısı ve ötekileştirmeye yönelik çeşitli davranışların toplumun geneline sirayet etmiş olmasıdır. Bu nedenle bu engeller toplumsal engeller olarak kategorize edilmiştir.

Okul müdürleri bu bağlamda yaptıkları işin görmezden gelinmesi, değersizleştirilmesi ve vazgeçirmeye yönelik tutumlarla karşılaşmalarını bir engel olarak görmekle birlikte bu davranışların onların zaman zaman morallerini bozsa da yıldırmadığını belirtmişlerdir:

K6: “Yani yaptığınız bir çalışmanın görmezden gelinmesi bile bir aslında bir problemdir. Hani bir şey canla başla yapıyorsunuz ama birileri bunu özellikle önemsizleştiriyor değersizleştiriyor görmezden geliyor. Buna benzer tabii ki üst yönetimden de bazen zaman zaman buna benzer problemlerle karşılaştık. Ama şöyle bakmak gerekiyor. Eğer siz iyi bir şey yapıyorsanız hani bunu birisi görmezse birisi görür. Veliniz görür hani bir çocuk görür.... Bir çocuğun bile bundan mutlu oluyor olması beni çok mutlu eder. Yani hep söylerim yani en büyük teşekkürü bir öğrenci konuşmasını yaparken bana yaptığı övgülerle aldım derim. Yani çocuğun benimle ilgili düşünceleri beni çok mutlu ediyor. Ama zaman zaman tabii ki bu davranışlar durumlarla ön yargılarla biz karşılaşıyoruz.”

K10: “Sistemsal olarak belki çıkabilir ama ben şey bir korkak bir tip değilim. Engellemeye çalışsalar da çok şey olmam yani... Bildiğimi okurum ben. O yüzden şey değil. Bir de istediğim şeyler mantık çerçevesinde olan şeyler olduğu için... Hani böyle ha boş versene, ne gerek var, hani gevşek gevşek konuşmalarla karşılaştım (gülüyor). Her alanda vardır o tipler. Ha bak emekli olup gideceksin zaten tarzında gevşek konuşmalar oluyor hani insanın morali bozuluyor ama önüme çok böyle engel olacak şeyler olmadı. Şey anlamında da hani böyle velidir öğretmendir hani böyle ‘boşa uğraşıyorsun değişmez, boş ver ya’, dönem dönem ben de kendi kendime söylediğim oluyor. Öyle şeyler oldu.”

Bir okul müdürü, herhangi bir konuda aktivist olmanın insanı maruz bıraktığı tepkileri örneklendirmek için feminizm örneğini vermiştir. Bu durumu savunduğu bir değer karşısında sürekli olarak ‘Ama’ ile karşılaşmak olarak nitelendirmiştir:

K14: “Kadın olmak noktada feminizm noktasında kendinizi anlatın, kendinizi anlatın, belli bir süre sonra bu feministtir falan filan... İster istemez siz kendi yaptığınız işten kendinizi kötü hissediyorsunuz. Çünkü toplumsal bir mobbing var... Ya işte aman ya sen de çok feministlik yapıyorsun. İşte sen de aklın hep böyle kadın noktasına gidiyor yani gibi böyle bir o şeytanlaştırma ve değersizleştirme. Veya o senin taşıdığın travmaları görmeden kendini böyle bir... Ne dersin lanet gelsin benim cinsiyetime ve kimliğime de Allah kahretsin de dediğiniz durumlarda geliştirilir sizde yani.” ‘Ama! Ama!’ ile hep karşılaşırız. Gidin siz bir şekilde bu konuda bir haksızlıkları anlatın “ama hocam, yani aslında bu...”

Okul müdürleri, toplumun eğitime bakış açısından kaynaklanan problemleri de sosyal adalet uygulamalarının önünde bir engel olarak görmektedir. Bu problemlerden birinin, insanların eğitime ve eğitimcilere olan tutumlarının git gide olumsuz bir hal almaya başlamasıyla velilerin sürekli bir şikâyet halinde olması olduğunu ifade eden bir okul müdürü şu şekilde konuşmuştur:

K4: “Burada Milli eğitimin genel bakış açısından hani ülkenin genel eğitime bakış açısından kaynaklı problemlerimiz var. Belki bunun altındadır, belki başka bir şeydir. Ama biz bu son yirmi yılda şimdi vatandaş okula geldiğinde geçmişte çok fazla böyle okulun müdürünün, müdür yardımcısının yanına giremezdi. Biraz böyle toplumsal öteleme gibi bir şeyimiz vardı. Kendini ifade edemezdi. Tabii son yirmi yılda bunu Cumhurbaşkanı vatandaş kıymetlidir, istediğini yapar en cahilinden en şeyine kadar

vatandaş valinin de üzerindedir vesaire dedi. Bunu demesi lazım. Belki psikolojik anlamda güzel ama vatandaş bunu nasıl algıladı? CİMER, Alo bilmem 147'ler, falan filan. Yani yalan yanlış bakıyorsun. Eee işte öğretmeni idareciyi, şunu bunu yani çocuğu. Biz burada çok zor durumda kaldık ve eksiye doğru devam etti birkaç yıldır.”

Benzer şekilde nobranlığın bir standart haline geldiğini ifade eden bir okul müdürü, şiddete meyilli ve kaba davranışların da insanlar arasında yaygınlaştığını şu sözleri ile açıklamıştır:

K12: “Nobranlık şu anda standart haline geldi. Yani nobran davranmak. Şey mesela bir söz var çok sanırım toplumun nabzını tutuyor diyor ki hakkını aramada yani aslında hak değil de yani aslında şeyi savunuyor yani: bastır bastır ve söke söke al. Bastır nedir mesela dün okulda kavga olmuş git diyor okuldakinin saçını başını yol. Yani yani müdüre ağzına geleni söyle tamam mı yani gir diyor her türlü şeyi söyle. Böyle bir kültür oluştu.”

Bir okul müdürü toplumsal hayatta ötekileşmiş ve gettolaşmış bazı mahallelerde ekonomik yoksunluk olmamasına rağmen kültürel anlamda ve eğitime bakış açısında eksiklikler olduğunu ve oralardaki insanları aydınlatmanın zor olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir.

K10: Hep şey aydınlatmaya çalışıyorduk ama bir insanın kendisinin öğrenmesi gerekiyor. Çok zor öğreniyorlar yani. 3 katlı evi olsun tamam. Ben ha bir de şeye çok şaşırmıştım ya. Her yeni buraya gittiğimde arabayla her gün başka yol izliyorum. Kısa yolu bulmak için evimden.'de oturuyorum ben. Burası daha kolay yol, şurası daha kolay. Geçiyorum hep lüks arabalar. Şimdi evler çok dökük, sıvasız mıvasız bakımsız. Ben mesela asla kabul edemiyorum. Böyle bir şey yok. Bu artık bunun yani başka seçenek sunulmamakla ilgisi yok. Kendine bile hak görmeyen insan çocuğuna hiç hak göremez bir şeyi. Gerçekten yoksul değillerdi, kültürle ilgili başka bir şey. Ondan sonra ay arabalar çok iyi, bir kırık dökük garajlar var içinde çok lüks Audiler maudiler var. Herhalde diyordum bizim velilerin çoğu özel şoför. Yok, araba hepsinin kendisininmiş... Ama çocuklarının eğitimi söz konusu olduğu zaman...”

Toplumsal algıları sosyal adaletin sağlanmasının önünde bir engel olarak gören bir okul müdürü, toplumun büyük bir kesiminin mülteci düşmanı olduğunu ve çocukların bundan kaynaklanan mağduriyetler yaşıyor olmasının üzerinde durmuştur:

K14: “Toplumsal algılar. Çünkü toplum dinci, faşist, nefret dolu olduğunun farkında değil, işine gelmiyor. Siz bir gün rahat bir konuyu sokakta konuşun mülteci çocuklarla ilgili konuşun. Toplumun %70’i mülteci düşmanı. Ya toplum konuştuğun zaman ama hocam böyle ama hocam böyle ama hocam yani sonuç itibariyle ben şu şekilde (düşünüyorum) çocuk masumdur dünyanın her yerinde. Çocuk burada doğmuşsa çocuk bunu karar vericisi değil. Ben doğmak istiyorum, istemiyorum kimse bana sormadı. Bu konuda yani siz dünyaya gelirken taşıdığınız değer yargılarını siz seçmiyorsunuz ki. İnancınızı, cinsiyetinizi siz seçtiniz mi? Veya ben erkek olmayı seçtim mi? Hayır. Geldiğim, doğduğum köyü ben seçmedim ki.... Mesela burada şey, sizin hayata başlarken yaşama başlarken taşıdığınız değerlerin sizin rızanızla belirlenmemiş olması ve siz bunlardan kaynaklı mağduriyetler yaşıyorsunuz. Ve toplum buna göre terbiye edilmiş, buna göre yani o örgütlü... Örgütlü bir kötülük.”

Aynı okul müdürü, toplumumuzda milliyetçiliğin bir ötekilik üzerinden geliştiğini belirterek, suç olması gereken dışlama, ayrımcılık, ötekileştirme ve ırkçılık gibi olguların toplumumuzda normalize edildiğini ve bunun gelişmemiş toplumun göstergesi olduğunu savunmaktadır:

K14: “Bu ülkede milliyetçilik yoktur, ırkçılık vardır. Kavramlara güzelleştirme yapıyoruz. Yani milliyetçilik temel nokta vatan sevgisi üzerine gelişmiyor. Milliyetçilik bir ötekilik üzerinden gelişiyor. Uzun yıllar işte Yunanlıdır Rumdur, Ermenidir, ... İçeride ve dışarıda yani şeytanlaştırılan topluluklar karakterler vardır. Bu gelişmiş toplumlarda tamamen eeee suç teşkil eden şeyler. Bizim gibi coğrafyada bazen suç normal yaşam biçimi olunca onu suç olarak artık görmüyor, normalize etmeye başlıyorsun. Çünkü yaşamda gördüğün zaman ben yaşıyorum o zaman bu- bu da normaldir demeye başlıyorsun. Ama modern bir akılla dışarıdan baktığın zaman kamu diliyle, eliyle veya toplumun sosyolojisinin eliyle belli merkezde olan ana gruplar hep bir pozitif imkanlara sahipken ve diğeri hep sindirildiğini görüyorsun.”

Bazı kadın okul müdürleri kadın yönetici olarak da birtakım engellerle karşılaştıklarını fakat bunun üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü kadın ve genç olduğu için ciddiye alınmadığını ve büyük görünmeye çalıştığını ifade etmiştir:

K8: “Şey gibi görünüyorsun ya yani o algı oluşuyor bende. Yani işte kadın ya ne kadar yapabilir ki? Kadın bu bunun üstüne kırarsam arabayı, yolda giderken yani hiç şey

yapmıyorum beni sıkıştırmaya çalışıyor. Yani bizde de şöyle bir algı var bence bizim yaptığımız meslekte. Ben mesela bunu çok yaşayanlardan biriyim ben çok genç yaşta başladım sanırım yöneticiliğe bir süre mesela bayağı bildiğin makyaj yapmak zorunda kaldım. Daha büyük görüneyim diye.”

Bir okul müdürü kadın olarak başladığında zorlandığını, daha sonra erkeklerin dünyasında erkekleşmeye başlayarak bununla mücadele ettiğini vurgulamıştır:

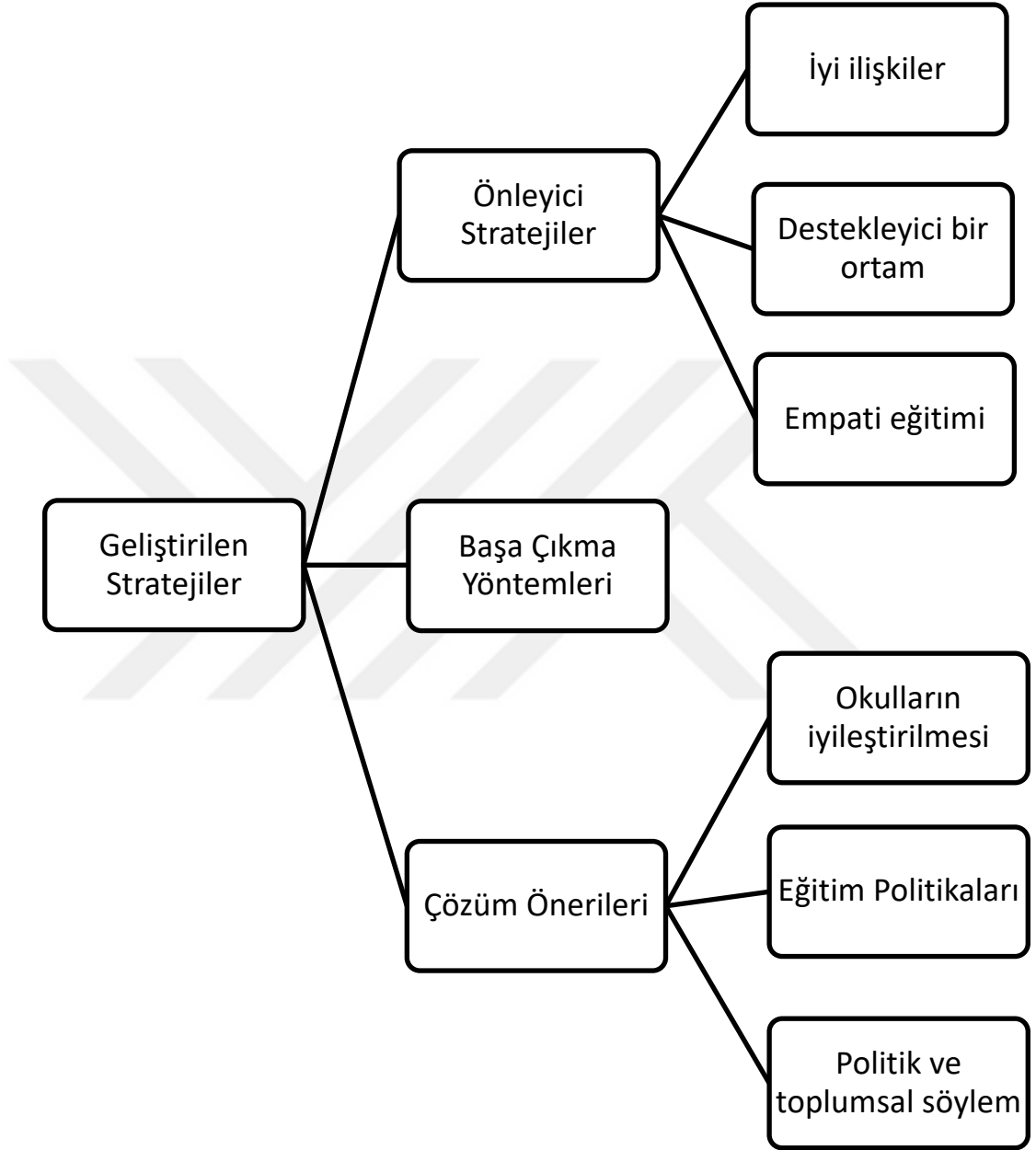
K9: “Ama okula geldiğimde metal teknolojileri alanı var, erkek makine teknolojileri alanı var erkek elektrik teknolojileri erkek, otomasyon erkek. Ondan sonra tesisat hepsi erkek. Erkek okulu öğrenci de erkek. 50 tane falan kız var zaten. 1200 öğrenci. Yani kız öğrenci yok burada. O yüzden erkek çocukla erkekleşiyorsun bir süre sonra. Bir şey söylüyorsun adama. Yani hocam şu şu yapılacak. Öyle çok da kibar söylüyorum ilk başlarda. Hatta ilk toplantıyı yaptım ben. Alan şefleri ile birbirlerini öldürüyorlardı. Nasıl bağıyorlar falan. Ben dedim emin miyim yani düşün... Çok korkmuştum yani korkmuştum derken öyle fiziksel bir korku değil yani. Ben bunları düzeltemem anlamında korkmuştum. Bir adama bir şey söylüyorsun alan şefine. Orada baş muavin var mesela. İşte ona bakıyor. Yani o teyit edecek önce ondan sonra yapacak falan. Ohoo dedim ki gerçekten çok zorsunuz. Ben bunu açıkça da söyledim bu erkek dünyasında dedim beni kabul edeceksiniz bir kadın olarak. Mecbursunuz dedim (masaya vuruyor). Alan şeflerine... Ben idarecilere de söyledim. Arkadaşım siz erkeklere alışmışsınız okul müdürü olarak ama kabul etmek zorundasınız dedim. Mecbursunuz beni kabul etmeye. Biz hiç çalışmadık dediler (kadınla). Vallahi ben de küfredirim dedim.”

Okul müdürlerinin makro bağlamda karşılaştıkları engeller eğitim sisteminin eksiklikleri ilgili ve toplum yapısı ile ilgili engeller olarak sınıflandırılabilir. Okulların kaynak, bütçe ve personel eksikliği okul müdürlerinin sosyal adalet kapsamında okulun olanaklarını iyileştirme uygulamalarının önünde engel teşkil etmektedir. Diğer engeller ise toplumun bakış açısından kaynaklanan engellerdir. Okul müdürleri toplumsal hayatta ötekileştirme, ayrımcılık, dışlama gibi olguların norm olmasının sosyal açıdan adil bir toplum oluşturma önünde engel olduğunu düşünmektedir.

4.4. Geliştirilen Stratejiler

Okul müdürleri sosyal adalet liderliği eylemlerinde karşılaştıkları engellerle başa çıkmak için kişisel uygulamalarında birtakım stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejiler bulguların dördüncü temasını oluşturmuştur. Okul müdürlerinin karşılaştıkları engelleri aşmaya yönelik önleyici stratejiler onların mikro bazda karşılaştıkları engellerle ilgilidir. Karşılaştıkları zorluklar karşısında kendilerini bu işe adanmasına ve zorluklar karşısında direnmesine yönelik birtakım başa çıkma yöntemleri geliştirmişlerdir. Son olarak geniş çapta alınması gereken önlemlerle ilgili bazı çözüm önerileri ortaya koymuşlardır. Makro düzeyde engellerde kendilerinin ifade ettiği gibi çözümsüz kaldıkları için birtakım beklentileri olduğu görülmüştür. Bunlar da çözüm önerileri alt teması altında incelenmiştir. Dördüncü temanın organize edilme biçimi Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8: Tema 4 – Geliştirilen Stratejiler



4.4.1. Önleyici Stratejiler

Okul müdürleri, sosyal adalet liderliği deneyimlerinde önlerine çıkan engellere karşı birtakım önleyici stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejiler iyi ilişkiler kurma, öğretmenlere yönelik bir eğitim gerçekleştirme, destekleyici bir ortam oluşturma ve empati eğitimi olarak belirlenmiştir. Okul müdürleri öğretmenleri kazanmak ve sürece

dahil etmek için onlarla özgün iletişim kurmanın ve onları motive etmenin öneminin üzerinde durmuşlardır.

Okul müdürlerinin öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmak ve motivasyonlarını yüksek tutmanın onların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaktan geçtiğinin düşünmektedir. Bu kapsamda geliştirdikleri stratejilerden bazıları öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları takip etmek, onlara karşı adil olmak ve bunu özgün bir iletişim kurarak yapmaktır. Bir okul müdürü, toplantılarda öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve günlük yaşamdaki sıkıntıları konuştuklarını şu sözleriyle ifade etmiştir:

K1: “Özellikle mesela öğretmen kurul toplantılarında ya da ara ara ayda bir öğretmenlerle yaptığımız toplantılar neticesinde biz bu konuları konuşuyoruz. Öğretmenin durumunu sosyal durumunu ekonomik durumunu, ev bulamayışını... Mesela son zamanlarda ciddi anlamda sıkıntılıdır. Biz bu toplantılarda öğretmenlerimizle konuşuyoruz. Yani eksik olan ya da farklı düşünen bir öğretmen arkadaşın da düşünmemesi gerektiğini, bizim böyle bir yol çizdiğimizi hatırlatıyoruz aslında.”

Bir okul müdürü, öğretmenlerle iletişimi önemli tutmanın önemini ‘öğretmenin yüzünü okula çevirmek’ olarak nitelendirmiştir:

K14: “Birebir görüşme ikili görüşme üçlü görüşme, bazen gereksiz bir konu çıkartıyorum onları çağırıyorum maksat bir sohbet öğretmenlerle. Buraya bir şekilde. Benim için değerlisiniz, kıymetlisiniz... Öğretmeni kazanmakta fayda var. Öğretmenin yüzünü okula çevirmekte fayda var.”

Öğretmenin memnun olmasının önemi üzerinde duran okul müdürleri, onların ders programlarını yapmadan önce talep ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

K3: “Mesela öğretmenlere plan program yapacağız senenin başında diyoruz ki ne düşünüyorsunuz? Bir bilgi verin bize. Veriler alıyoruz. Elimizden geldiği kadar o verilere göre işlemeye çalışıyoruz. Onların memnun olmasını sağlıyoruz.”

K16: “Sene başında taleplerini dilekçeyle alıyoruz. Dilekçe alıyorum talebiniz nedir diye. İşte öğretmen yazıyor sabah ders saatlerim boş olsun, işte çocuğumu servise verdiğimden dolayı sabahları boş olsun diyor. Mesela kimisi de erken çıkmak istiyor son saatlerim boş olsun. Ne bileyim babası hasta olan var işte diyelim boş gün kavramı normalde yoktur mevzuatta ama, hani bizi gene öğretmenler kendi işte sağlık işleri

olur resmi dairelerle ilgili bir iş olur diye boş gün de veriyoruz yani diğer günlerine sıkıştırarak programını. İşte şu günüm boş olsun, babama işte refakat edeceğim şu günlerde diye. Yani bu taleplerin hepsini alıyoruz ona göre kimseyi kırmadan üzmeden olabildiğince isteklerini karşılamaya gayret gösteriyoruz.”

K11: “Benim yolunu söyleyeyim, yani hani öğretmeni biraz rahat ettirmeye çalışıyorum. İşte ders programını yaparken onlara boş gün vermeye çalışıyorum, işte beraber etkinlik yapmaya çalışıyorum, işte ne bileyim söyledikleri şeyi ciddiye alıyorum dinliyorum onları. Gelin bakın halledebileceğimiz hiçbir şey yoktur diyorum, geçin gelin kapımı çalın diyorum. Hani amacım aidiyet duygusu duysun, ait duygusu duyarsa ben elinden geleni yapacağını düşünüyorum.”

Bir okul müdürü, öğretmenlerin özel hayatları ile belli ölçüde ilgilenmenin onlarla arasındaki bağı güçlendirdiğine inandığını belirtmiş ve bunu şu şekilde sağladığını ifade etmiştir:

K4: “Öğretmenlerle belli bir samimiyetim vardır. Aileleriyle ilgili yaşadığı sorunlara karşı hep pozitif yaklaşırım. Bir şey yaşadıklarında işte eşinin bile bir şeyini vefat etse, eşinin telefonunu alır eşiyle konuşurum falan filan. Bunların çok önemli ve aradaki bağı çok güçlendirdiğine inanırım.”

Okulunda kapsayıcı ve demokratik bir ortam oluşturduğuna inanan bir okul müdürü, kuruma yeni gelenlerin de bu düzene uyum sağlamaları için onların kişisel özelliklerini dikkate alarak özgün iletişim kurmanın önemi üzerinde durmuştur:

K6: “Bir tanesiyle konuştum, yeni geldi bize. Tamam hakkınızda dedikodular var ama ben bu dedikoduların hiçbirisini önemsemiyorum. Sizi ben tanımak istiyorum, işte size her konuda destekçiyim vesaire. Ki buna benzer bir görüşmeyi bile yani ne demek ya, ben her şeyi biliyorum zaten bütün yönetmeliklere hakimim gibi bir cevap verdi. Çok algılayabildiğini zannetmiyorum, çok. O kişinin ruh dünyasına ulaşabildiğimi zannetmiyorum. Ama biraz daha onları serbest bırakarak, kendi özgün, özgün hallerine bırakarak yavaş yavaş kazanabileceğimizi düşünüyorum.”

Okul müdürlerinin aldıkları önlemlerden biri de ders dağıtımlarını yaparken adil olmaya çalışmak, kimsenin hakkının yenmemesi için çaba göstermek ve gruplaşmaların önüne geçmeye çalışmaktır.

K1: “Hayatın içerisinde o kapitalist sistemi de değerlendirirsek aslında, bazı bireyler sürekli kendine ait olmayan şeyleri isterler. Yani bazı uyanık bireyler diyelim artık.

Mesela bir ders programı dağıtımında bile bazı öğretmenler daha rahat ya da daha hoşuna gidecek... ya da ne bileyim mesela bir kimse sekizinci sınıf alır bir matematik öğretmeni sekizinci sınıfı isterken aslında onun kafasında sekizinci sınıflardan yararlanma pozisyonu vardır. Ama onun alt tarafında biraz daha masum ya da yeni gelmiş bir öğretmenin daha verimli olmasına rağmen onun hakkını alabilmekte. Bunu vermediğin zaman bir sosyal adalet sağlanmış olur.”

K15: “Yani sınıfları bir kere eşit yaparak onu kaldırdık. Belli sınıflara belli öğretmenlerin girmesi gibi bir şey yok. Ben tesadüfen dağıttım. Şimdi bazı okullarda olur işte iyi sınıflar oluşturulur, o iyi sınıflara işte belli öğretmenler falan filan kendilerince verilir. O hem o öğretmeni hem diğer öğretmeni çok değersizleştiren bir şey. Gruplaşmalara neden olan bir şey. Öğrenciler arasında gruplaşmalar neden olan bir şey.”

Aynı okul müdürü öğretmenler arasında adaleti sağlamanın öğretmenlerin de öğrencilere yönelik adil bir yaklaşıma sahip olmasını sağlayacağına inandığını belirtmiş ve bu stratejinin dezavantajları ortadan kaldıracağını iddia etmiştir:

K15: “Şimdi öğretmenlere haksız adaletsiz yaklaşmadığınızda sınıfları adil olduğunda aslında dezavantajların birçoğu kendiliğinden ortada kalkıyor. İdarenin öğretmene karşı adaletsiz davrandığı, işte görev verirken adaletsiz davrandığı, ek ders dağılımında adaletsiz davrandığı, işte seminerlerde iş yükünde adaletsiz davrandığı bir yerde hep şunu gözlemledim öğretmenler de kendi güçlerinin yettiği dezavantajlı gruplara yapılara gerek öğretmenler odasının içerisinde gerek sınıfta yüklenerek eee acısını çıkarıyorlar. Yani öğretmenler odasının adil olduğu, adaletin sağlandığı bir yerde dezavantajların çoğu kendiliğinden ortadan kalkıyor.”

Okul müdürleri okullarında destekleyici bir ortam kurmaya çalıştıklarını ve bunun da iş birliği ile hareket etmekten geçtiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ödül mekanizmalarını kullanarak iyi ve olumlu uygulamaları teşvik ettiklerini açıklamışlardır.

K2: “Bu okulda yönetici olarak tek ben değilim. Müdür yardımcıları var. 3 tane müdür yardımcısı ve ben. Biz her gün bir araya geliriz. Yani her gün otururuz. Küçük böyle toplantı tarzında toplantılarımız olur ama hep okulla ilgili iş ve işlemleri konuşuruz. Yani böyle olumlu bir şeyde sayı kısıtlıysa herkes yararlanamıyor. Bir kısmı yararlanacak, yararlanacağı kısmı seçerken adil bir şekilde, hak etme ilkesini

gözetiyoruz, yani eşitlik, adalet, hak etme ilkeleriyle karar veriyoruz. Yani işte ben o kadar çaba gösteriyorum ama benimle hiç çaba göstermeyen kişi aynı karşılığı alıyor dediği zaman öğretmende de bir şey yani bir kırgınlık olabiliyor. Onun için bu yöntemi sadece kendi fikrim nedeniyle değil, ekip olarak karar verdiğimiz için genelde adil sonuçlar ortaya çıkıyor diyebilirim.”

Okuldaki olumlu gelişmeleri verilerle takip edip öğretmen performanslarını ödüllendirmenin önemine değinen bir okul müdürü, öğrenciye en fazla dokunan öğretmenin desteklenmesinin gerekliliğine olan inancını şu sözleriyle ifade etmiştir:

K13: “Ben merkeze öğrenciyi koyarım. Öğrencinin kişisel gelişimini geçen seneye göre istatistiklere göre bağlarım. Sayısal verileri konuşurum. Geçen sene atıyorum okuldaki öğrencilerde devamsızlık oranı şu kadarsa bu sene aşağı doğru inmişse bu güzeldir. Aynı şekilde öğrencilerin ders başarı grafikleri geçen seneye göre daha iyileşmişse ve mesleki becerileri de daha iyi gelişmişse bu güzel bir şeydir. Ben bu artılara göre konuşurum. Ve o artıları da sağlayan öğretmen performanslarına bakarım. Ve öğretmen performansları durum değerlendirmesi yaparken de başarı belgesi yazmak sürecine geldiğimde idareci arkadaşları en sona bıraktım. Çünkü takımın birinci sahada oyuncusu öğretmen dedim ve bunu da ikiye ayırdım. Meslek öğretmenlerini kendi içerisinde, kültür dersi öğretmenlerini kendi içerisinde değerlendirme ihtiyacı hissettim. Öğretmenin zaman içerisinde yaptığı performansa göre verdim. Yani okul içerisinde en fazla etkinliği gerçekleştiren, öğrenciye en fazla dokunan, okulun sıra dışı çalışmalarını gerçekleştiren.”

K14: “Hak edene hak ettiğini vermek lazım. Okula yüzü yönü eee çevrik olan öğretmene ders programından, bazen işte bir acil bir durumunda okul idaresi bu şekilde onun yanında olduğunu hissettirebilmeli, iyi ödüllendirmek lazım. Modeli ödüllendirmek lazım.”

Bir okul müdürü, velilerle kurduğu iletişimi anlatırken, onlara çocuklarıyla kurmaları gereken iletişimi öğretmeye çalışarak bazı sorunların önüne geçtiğini ifade etmiştir:

K9: Evet, beni çok severler (veliler). Ben çünkü böyle çok dürüstümdür. Yani net konuşurum. Bak diyorum, çocuğunu takip edeceksin, çocuğunun çantasına bakacaksın gizli gizli. Çocuğunu kaçta çıkıyor çocuk 5 buçukta mı? Eğer çocuk 6'da geliyorsa takip edeceksin kıyafetlerini araştıracaksın. Ama bunları böyle çatır çatır yapmana

gerek yok. Yani haftada bir gel bakalım o çocuğunun arkadaşları kim, nasıl geliyor? Tabi sonra birlikte bir zaman ayırın, illa oturup onlarla yani otuz saat geçirmenize gerek yok, bir saat kaliteli zaman geçirin diyorum. Yani sinemaya gitmeyi seviyor musunuz bilmiyorum ama sinemaya gidebilirsiniz, balık avlayabilirsiniz ya da işte televizyon seyredin. Maç seyredin, bir fikrini alın. Böyle böyle çok geliştirdiğim çocuklar oldu.”

Velilerin, okul yönetimine olan güvenini ve inancını artırmak için onlarla uzun görüşmeler yaptığını anlatan bir okul müdürü, velilerin müdahalelerini önlemek için yaptığı görüşmeleri şu şekilde aktarmıştır:

K13: “Diğer taraftan da işte çocuk mesela bizim açımızdan rehberlik açısından süreci negatife doğru gidiyorsa o konuda da ebeveynlerine bir rehberlik yapıyoruz bak bunları yaparsanız güzel olur iyi olur. Orada bazen bu mesleğimizin dezavantajları var ya herkes eğitimi üzerine bir şeyler konuşabiliyor. Ben de o soruyu şöyle kesiyorum. Siz diyorum ameliyathanedesiniz cerrah başınızda çocuğunuzun ameliyatı yapılıyor ve doktorun yanına gidiyorsunuz diyorsunuz ki şu damarı kesme diyorsunuz. Der misiniz diyorum. Demem hocam diyor. Niye diyorum, çünkü diyor canını orada belki bırakabilir. Aynı şey, niye bizi dinlemiyorsunuz...”

Bir okul müdürü hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik eğitimlerin sürekli olarak yapılması gerektiğini vurgulamış ve kendisi de bu eğitimlerin bir parçası olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K14: “Mümkün mertebede kendimiz bir rehber öğretmeni var onun üzerinden bir sınıflarda zorbalık eğitimi ile ilgili... Bu zorbalık yani kategorik olarak kendisine benzemeyene karşı olan aslında bir şiddettir. Güçlü olan, bu işte ona benzemediği için işte ya etnik kimliğiyle ya mezhebi eyle ya işte düşüncesi ya şekliyle görüntüsüyle... Bu konuda ciddi anlamda bunun önüne geçebilmek açısından eğitimlerimizi vermeye çalışıyoruz. Öğretmenimiz aracılığıyla... Öğretmenlere de -yirmiye yakın öğretmene-eee demokrasi nedir, tarihsel gelişimi, demokrasiden ne anlıyoruz ve bunları işlerken kendi içerisinde bu tür toplumsal problemler vesaire bunları konuşmuştuk. Öğretmenlere bunun eğitimini vermiştim ben. Bir 8 saatlik bir eğitim sürmüştü. Sınıf rehber öğretmenlerine ben sınıfınızı tanıyın diyorum. Velileri tanıyın, arka planını çözmeye çalışın. Ve mümkün mertebe bu zorbalık türü karşısında yapmanız gereken

(bir şey olduğunda) devreye girin ve çözemediğiniz anda rehber öğretmeni devreye sokun.”

Okullarda sosyal adaletin önünde duran engellerin önlenmesine yönelik en önemli kazanımın empati olduğunu vurgulayan okul müdürleri, empati eğitimlerini de yönetim uygulamalarının merkezine koyduklarını vurgulamışlardır. Bunu gerek bir durum olduğunda gerek bir olay yaşanmadan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü doğrudan kendisinin sınıflarda bununla ilgili konuştuğunu şu sözleriyle anlatmıştır:

K1: “Örneğin Kürt bir birey aşağılandığında ya da işte Kürt’sün PKK’lının tavrından ziyade kendimin de Kürt olduğunu söylüyorum. Ya da olmamama rağmen Alevi bir öğrencinin Alevi olmasından dolayı rahatsız edilecek olan bir öğrencinin... tutup da benim de Alevi olduğumu söylemem ya da bunu sınıfta söylemem (gibi). Bunun (aşağılamanın) nahoş durum olduğunu, insanların sadece değer yargılarıyla saygı duyulması gerektiğini söyleyerek üstünden geliyoruz. Öğrencilerle birebir iletişim sağlıyoruz.”

K8: “Rehberlik servisimiz sağ olsun, müdür yardımcısı arkadaşlar sağ olsun, sınıfa gidiyoruz çocukları alıyoruz oturuyoruz konuşuyoruz anlatıyoruz, anlatıyoruz, anlatıyoruz. Yani yapabileceğimiz başka bir şey yok. Bak bunu böyle yaptın ama aynı durumda sen olabilirdin. Empati kurmayı öğretmeye çalışıyoruz çocuklara.”

Bir okul müdürü, dezavantajlı arkadaşına zorbalık yapan (zorla para alan) bir öğrenciyle arasında geçen konuşmayı empati üzerine kurduğunu söylemiş ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

K12: “Çekinip korkup da gidip sen de aynı şeyi yaptığını düşün falan diyorum. Dolayısıyla diyorum egemenlik yani fiziğe dayalı olmamalı, egemenlik yumruğa dayalı yumruğun şiddetine dayalı olmamalı. Onun yerine sevgi daha kapsayıcıdır, onun yerine empati daha kapsayıcıdır, onun yerine eşitlik daha kapsayıcıdır. Yani sen kendi ailenin sana ayırmış olduğu -istihkak diyoruz eski ifadeyle- ailenin sana ayırmış olduğu bütçeyle yaşamak çok daha onurlu bir yaşamdır. Onun da kendi ailesinin ona ayırdığı bütçeyle yaşaması çok onurlu bir şeydir. Ama paylaşım olabilir. İşte bugünkü ifadeyle kanka alsana şunu diyelim ki bisküvi falan... Okul rehber öğretmenimiz de bu konuda çok konuşur ben de çok konuşuyorum. Zaten bu tip örneklerle öğretmenler kurulunda olsun öğretmenler odasında olsun sabahleyin ilk çayımızı içerken

konuştuğumuzda olsun hep bu şekilde h t h t dur yapmanın çok geçici     mler olduğunu, bu şekilde bir mantık kültürünü mantık altyapısını verdiğin verdiğiniz zaman daha     mleyici olduğunu söylüyorum.”

Okul müdürlerinin sosyal adaleti hayata geçirme çabalarında   nlerine çıkan engellere yönelik geliştirdikleri   nleyici stratejiler öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlarla olumlu iletişim kurma, destekleyici bir kurum kültürü oluşturma ve empati eğitimidir. Bunları yaparken okul müdürlerinin en çok üzerinde durdukları husus adil bir ortam yaratmanın kişileri de d n   t re e ine dair inançlarıdır. Kar ısındakilere empati yapmanın ve adaletli davranmanın onların da diğer bireylere karşı bu tutumu takınmalarına neden olacağını düşünmektedirler.

4.4.2. Ba a  ıkma Yöntemleri

Okul müdürleri, kar ıla tıkları engellere ve zorluklara yönelik birtakım ba a çıkma yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu yöntemler daha çok kişisel olup, zorluklarla ba  etmek için kendi hayatlarında aldıkları birtakım   nlemlerden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin bu zorlu süreçte özel hayatlarından ödün vermek zorunda kaldıkları ve bunu düzeltmek için de ayrı bir çaba gösterdikleri g r lm   t r. Bir okul müdürü kay ı bozukluğu ya adı ını  u şekilde anlatmıştır:

K9: “Herkes bana muhtaç oluyor. Ondan sonra benim kime muhta lı ım oluyor bilmiyorum. Sonra ben geliyorum. Sabahları diyorum ki bakın ben bugün hastayım, lütfen bana fazla y klenmeyin... Tabii bu arada bu kadar böyle dertlerle u ra ırken... Dolayısıyla tabii ben de maalesef şey oldum kay ı bozukluğu, anksiyete başlangıcı... Daha yeni teşhis koyuldu, tuttum kendimi şimdiye kadar (gülüyor). Aile ili kilerimi de çok etkiledi. Mesela o lumun ergenlik dönemi çok zor geçti. Çok kay ılıydı böyle korkularım oldu paniklerim oldu benim. Yani ona bir şey olur mu acaba falan diye çok üstüne d   t m falan ben onun. Velhasıl sonuçta tuttum tuttum ve kay ı bozukluğu geçen ay  ıktı. Birdenbire gece bir terleme ile uyandım, kalbim çarpıyor, tansiyonum yükselmiş. Ne olduğunu bilmiyorum  lece im diye oturdum böyle. Sonra dedim bir doktora gideyim. Gittim kay ı bozukluğun var dedi al dedi bu ilaçları... Şimdi ilaçları içmeye ba ladım.”

Yalnızlı ını dile getiren okul müdürü, yaptıklarının kar ılı ını kısa vadede görememenin onu yıprattı ını dile getirmiş, sorunlarını eve ta ımamak için çaba gösterdiğini ve bu durumla nasıl ba a çıktığını  u şekilde özetlemiştir:

K9: “Ben aslında şeyi öğrendim. Eskiden eve de taşıyordum. Evde de böyle hep böyle sinirli bir gergin çünkü hep veriyorsunuz. İdarecinin tek derdi budur. Hep veriyorsun kimse sana bir şey getirmiyor, yani ödülünü görmüyorsun. Yani uzunca bir... yılların geçmesi gerekiyor bunun ödül... Şimdi hep vere vere, evde de veriyorsun çünkü... Yani evde de bir kocam oğlum var. Onlara da veriyorsun ama kimse bana sormuyor yani işte ya Senin ne derdin var? Sen ne yapıyorsun be kızım, sen nerelere gidiyorsun? Aç mısın tok musun? Benim de sevgiye ihtiyacım var sonuçta... Velhasıl en sonunda baktım ki evde olmuyor, yani çok böyle sürekli şşşş falan yapmaya başladı (kalbini gösteriyor) ... Gerginlik dışarıda da çıkıyor çünkü atamıyorsun onu... Ben A.....’da oturuyorum. A.....’da oturma sebebim de şu metrobüsle gidip gelirken yolda sakinleşiyorum. Yani bu çok iyi, bana çok iyi bir terapi gibi geliyor. Çünkü müzik dinliyorum yolda. Yani itiş kakış da olsa binsem de metrobüse eee buradaki şeyimi (stresimi) atmış oluyorum. Orada aşağıya doğru yürüyorum sahile, o yüzden de rahatlıyorum öyle giriyorum eve. Öteki türlü geçen dönemlerde evimle okul çok yakındı. O sürenin yakınlığı çok iyi gelmiyor.”

Bir okul müdürü, okul hayatı ile özel hayatı arasında denge kuramadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

K13: “Bu dengeyi kuramadığım için ev hayatımdan götürdü. Eşimle çatışmalarım çok fazla olmaya başladı. Yani mantık olarak önce okulu koydum.”

Bir okul müdürüne göre, zorluklarla başa çıkmanın bir yöntemi de kendisiyle benzer şeyler yaşayan okul müdürleri ile yakın arkadaşlıklar kurmaktır. Dertleşmenin onu rahatlattığını belirten okul müdürü bu paylaşımı ‘saz arkadaşları’ olarak nitelendirmiştir:

K17: “Benim saz arkadaşlarım var beş altı tane müdür. Her bir farklı ilçede, burada da var, başka ilçelerde de. Bazen onları dinliyoruz kahvaltılarda akşam yemeklerinde bir araya geliriz 15 günde bir buluşuruz en geç. Dinleyince bir problem bazen problem her zaman güle oynaya değil bazen bir problemimiz oluyor. Her birinin bakış açısı... farklı bakış açıları var. Bunlardan da şeyleri dinliyoruz yani veya canımızı sıkan bir oluyor ya da ben de geçmişte şöyle bir şey yaşamıştım falan. Ya da ben böyle bir şey yaşamıştım bak böyle böyle oldu deyip ya canını sıkmaya o kadar da değilmiş ya.”

Okul müdürleri yaşadıkları zorluklar karşısında aile ilişkilerinin bozulması, kaygı bozukluğu gibi birtakım kişisel problemler yaşamışlardır. Bunlarla başa çıkmak

için kendileri ile benzer sorunlar yaşayan okul müdürlerinden destek alma, psikolojik destek ve yalnız kalma gibi yöntemler geliştirmişlerdir.

4.4.3. Çözüm Önerileri

Okul müdürleri sosyal adalet uygulamalarında karşılaştıkları engellerin giderilmesine ilişkin birtakım beklentilerini ve taleplerini dile getirmişlerdir. Bu beklentiler ve talepler çözüm önerileri teması altında incelenmiştir. Okul müdürlerin çözüm önerileri; okulların olanakları, eğitim politikaları ve politik/toplumsal söylem olarak kategorize edilmiştir.

Okul müdürlerinin dezavantajlı bireylere destek sağlama hususunda birtakım engellerle karşılaştıklarını belirtmişler ve bunun giderilmesine yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Okulların bu bağlamda bütçesi olmadıklarını belirtip kaynak ve bütçe konusunda okulların desteklenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bazı okul müdürleri okulların desteklenmesini vurgularken bazı okul müdürleri de dezavantajlı bireylere yönelik devlet koruması olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için okullarda yemek verilmesinin gerekliliğini yaşadığı bir deneyimi aktarırken vurgulamıştır:

K1: “İşte devletin bir öğün yemek vermesi kıymetli bence. Okullarda kesinlikle bir öğün yemeğin verilmesi lazım, bütün okullarda. Yani belki o çocuk orada o yemeği yemiş olsa.... Ya da.... Sonrasında işte o aile parçalandı gitti gitti.”

Okulların imkanlarının kısıtlı olması nedeniyle kendi imkanlarıyla destek sağladıklarını ifade eden okul müdürleri, okullara sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi için bir ayrı bir kaynak ayrılmasını önermişlerdir:

K12: “Okullardaki sosyal desteğe muhtaç öğrencilere öğretmen desteğiyle değil devlet desteğiyle bazı yardımların yapılması. Mesela öğrencilere çaktırmamak üzere her okulda %10 civarında okul kantininden beslenme %10 civarında kılık kıyafet yönünden destekleme.”

K16: “En başta şimdi şey dezavantajlı çocuklara maddi kaynaklar kaynakların temini. Yani bu konuda okullar çok kısıtlı. Dediğim gibi ancak kendi imkanlarımızla ya da kendi çabalarımızla ancak elde edebiliyoruz. Ama desteklenebilir maddi olarak okullar. Bunun dışında belki eğitim politikaları biraz daha farklılaşabilir, bu konuda okullara daha kolaylık sağlanabilir.”

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutu kapsamında okulların fiziki olanaklarını iyileştirmeye çalışan okul müdürleri, ellerinde olmayan ve değiştirme güçlerinin olmadığı bazı konulara değinmiş ve bunlara yönelik önerilerini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü, öğrencilerin rahatça oynayıp sosyalleşebileceği ortamların olmasının da dezavantajları gidermeye yönelik önemli bir katkı sağladığını ve bu bağlamda okullarda yeterli büyüklükte bahçelerin olmasını ve az katlı yapılarda öğrenciye oyun zamanı tanıyan bir fiziki yapının önemini vurgulamıştır:

K15: “Fiziki olarak bahçelerini olabildiği kadar büyütmek lazım. Öğrencilerin rahat gruplar oluşturabileceği rahat oyunlar kurabileceği rahat sosyalleşebileceği bir mekân oluşturmak lazım. Çünkü dezavantaj dediğimiz şey çoğunlukla yaşlılarınla kurduğun duygusal ilişkiyle yakınlık ve arkadaşlıkla eve gidene kadar yok sayabileceğin bir şey. Burada o kuracağı dostluk, bağ, arkadaşlık, geçireceği kaliteli zaman, keyifli zaman, anne babadan kaynaklanan bazı problemler ve bazı sosyoekonomik dezavantajların dışında bütün dezavantajları ortadan kaldırabilecek bir güce sahip. Okullarımız buna uygun değil. Yani birçok okul apartman dairesi gibi. 10-15 dakikalık teneffüsler. Dördüncü beşinci kattan çocuk bahçeye iniyor, zil çalıyor. Tekrar geri dönmeye başlıyor. Tuvalete mi gitsin, kantine mi gitsin, bahçeye mi insin? Ve bu şiddeti özendiren bina yapısı, -şiddeti özendiriyor çünkü sürekli koşman gerekiyor, sürekli bir yere yetişmem gerekiyor- burada dezavantajlı biraz daha içe kapanık ya da yabancı uyruklu olanlar bu kaosu içerisinde geri çekilebiliyorlar. Kendilerini ifade etmekte zorlanabiliyorlar. Böyle bir fiziki dönüşme ihtiyaç var. En azından yeni yapılan okulların buna göre planlanması lazım.”

Sosyal açıdan adil bir okul oluşturma noktasındaki zorluklardan biri de kalabalık okulların olması ve öğrenci mevcuduyla bina olanakları, personel sayısı arasındaki tutarsızlık olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda müdürlerin önerileri okul mevcutlarının makul bir seviyeye getirilmesini önermişlerdir. Bir okul müdürü kendisi bazı riskler olarak okulu çevirebildiğini fakat birçok okulda durumun daha zor olduğunun bilincinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K10: “Bizim mesela en büyük sorunumuz kayıtlar sırasında bir riske giriyoruz bağışlarımızı topluyoruz. Şikâyet de edilmezsek oh kebab şampiyon biziz. Ondan sonraki bizim bir tık daha rahatlıyoruz. Ama o kadar müdür arkadaşlar zor ki onların çocuklarla ilgilenmesi mümkün değil. Günü geçirmek, kazasız belasız çocukları eve

yollamak onların şeyi. O öyle olduğu müddetçe bu kadar kalabalık okullar bu kadar büyük okullar olduğu müddetçe gerçekten sıkıntı.”

Bazı okul müdürleri kalabalık okullarda öğrenciye ulaşma sorununun olduğunun altını çizmişler ve öğrenciyi tüm koşullarıyla beraber tanıyıp ona destek olabilmek için okulların mevcutlarının azaltılmasını önermişlerdir:

K12: “Ben bu anlamda okulların okul mevcutlarının makul bir seviyede olmasını istiyorum. Çünkü öğrencileri tanıdınız ama çok daha rahat özel olarak ilgilenabiliyorsunuz. O çocuğun aile yapısı, o çocuğun maddi durumu, o çocuğun psikolojik yapısını tanıdıkça ona göre bir şey pozisyon alıyorsunuz ona göre emek sarf ediyorsunuz. Onun dışında doldur boşalt yöntemi oluyor.”

K15: “Yani sosyal adalet için özellikle mega kentlerde okul sayılarının arttırılması gerekiyor. Yani okullar 400 mesela ortaokul öğrencisi geçiş döneminde çocuk ne genç... Çok zor bir dönem. 400 öğrenciden fazla öğrenci olmamalı bir okulda. Ki o dezavantaj yaşayan eden desteğe ihtiyacı olan öğrenciye okul ulaşabilsin. Şimdi bazı okullar 2000 kişi. 2000 kişilik bir okulda müdür ne yapsın? Nasıl ulaşsın? Veya ne yapsın derken tabii ki yapacağı şeyler var ama ne kadar başarı elde edebilir? Olabildiği kadar küçültmek lazım özellikle ortaokulları.”

Okul müdürlerinin sosyal adaletin daha iyi bir biçimde hayata geçirilmesi için ortaya koyduğu bazı öneriler rehberlik servisinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Bir okul müdürü rehberlik servisinin ve rehber öğretmenliğin uzmanlaşması ve daha iyi yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır:

K4: “Rehberlik servisinden bahsettik. Bu konuda biraz daha uzman kişilerin yani rehberliğin de bir branşlaşması gibi. Bu konuda uzmanlığı olan kişilerin biraz daha olayın içerisinde yer alması veya eğitilmesi.”

Okul müdürleri, dezavantajlı okullarda yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin sayısının artırılmasını önermiştir:

K8: “Mesela dezavantajlı okullarda idareci sayısı daha fazla olabilir, rehber öğretmen sayısı daha fazla olabilir. Yani biz bunlarda çok sıkıntı yaşıyoruz.”

K10: “Bu rehber öğretmen sayıları özellikle arttırılmalı görevlendirmeler iptal edilmeli...”

Okullarda rehberliğin hem niceliksel hem de niteliksel olarak güçlendirilmesinin gerekliliğinin üzerinde duran bir okul müdürü, aynı zamanda ceza sistemine alternatif bir rehberlik anlayışı getirilmesi gerektiğini vurgulamış, sınıf rehber öğretmenliği sisteminin yetersiz olduğunu belirtmiş ve rehberliğin uzmanlaşmış kişilerce yapılmasını önermiştir:

K12: “Rehberlik servisinin güçlendirilmesi. Burada 1000 öğrenci var 1 tane rehber öğretmen var. Öğrencinin ceza almadığı ceza kelimesinin okullarda olmadığı (bir sistem). Okulda güçlü bir rehberlik birimi olacak, öğretmenlerin iş yükü az olacak ve sürekli öğrenciye rehberlik yapacaklar. Yani öğrenci ceza almadan okuldan çıkacak. Okuldaki cezaya bulaşmış öğrenciyle toplumda polisliyelik bir olay aynıdır. Ha müdür yardımcısının odasına çıkarmışsın müdürün odasından çıkarmışsın ha toplumdaki şey Güngören ya da Esenler meydanında kavga etmiş birisini polis karakoluna çıkarmışsın... Bir de şey mesela coğrafya öğretmeni 9-B sınıfının sınıfı rehber öğretmeni. Ben bu konuda profesyonel olmadığını da düşünüyorum. Yani coğrafya konusunda profesyoneldir coğrafyayı aktarımı konusunda profesyoneldir. Ben onun yerine sınıf rehber öğretmenlerinin okul rehber öğretmen kadrosunun daha geniş kadroyla evet eğitim bilimci olarak -okul rehber öğretmeni bir branşı yok coğrafya matematik edebiyat branşı yok- bu eğitim bilimci ve davranış bilimcisi olarak çocuklara nasıl davranacağını hepimizden iyi bildiği beklenir kendisinden. Bir okulda bir tane değil de bir okulda 10 tane olması durumunda bunların velilere ulaşmada çocuklara da ulaşmada daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Bazı okul müdürleri, dezavantajlı bireylere yönelik uygulamaların denetim mekanizmalarına tabi olması gerektiğini ifade etmiştir. Devletin denetlemesinin ve bu denetim mekanizmaların sonucunda çeşitli yaptırımlar uygulanmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Bir okul müdürü, Türk toplumunun cezadan korktuğunu ve güce biat ettiğini vurgulamıştır:

K10: “Bu konuda rehber öğretmenlere kesinlikle daha büyük yetkilerin verilmesi lazım. Yani rehber öğretmenin dediğini karşısında veli yapmak zorunda olmalı. Yapmadığı zaman birtakım... Hani nasıl devamsızlık yapan çocuğa yaptırımları uygulayabiliyoruz velisine. Bu tip konuların dezavantajlı veliler... Çünkü Türk toplumu cezadan korkar. Bir de güce biat ettikleri için daha fazla, devletin bu konuda biraz daha sert yüzünü göstermesi lazım. Rehber öğretmen yetkilerini artırıp ama tabii

denetim onun da denetim olmalı. Yani denetimsiz olmaz. Yani devlet daha güçlü olmalı bu konuda bu adalet sağlamak konusunda.”

Bir okul müdürü yöneticilerin temel insan hakları gereği hareket etmek zorunda olduklarını ve bunun denetlenmesine yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

K15: “Yani burada yapılması gereken, yani bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkması gereken şey şu: okulları yöneten insanlar eee kurallara, temel insan haklarının kurallarına, evrensel insan hakları kurallarına, mevzuata uymak zorunda zaten. Uymak zorunda. Denetim mekanizmaları olmalı. Sık sık öğretmenlerle anket çalışmaları yapılmalı.”

Orta Doğu’da eğitimlerden ziyade yaptırımların etkili olduğunu iddia eden bir okul müdürü, okul müdürü ve eğitimcilerin farklılıklara yönelik ayrımcı bir tutum sergiliyorsa bunun karşılığında bir mağduriyet yaşamasının gerekliliğini vurgulamıştır:

K14: “Aslında eğitimden ziyade bence Orta Doğu coğrafyasında eğitimlerden ziyade yaptırımlar insanları dönüştürür. Yani şöyle diyor bir öğretmen bir adaletsizlik yaptığı zaman veya bir bilinçli örgütlü bir ön yargı suçu işlediği zaman mağdur olmuyor, mesele şu. Yani burada bir okulda mesela okul müdürü ne yaptı işte bir başörtülü bir kıza, inancından dolayı okul müdürü ona bir şekilde mağduriyet yaşıyorsa ve müdür yerinde duruyorsa problem. Müdür, gayrimüslimlerle işte bunlarla ilgili etiketler yapıp mağdur olmuyorsa problem. Veya işte müdür kendi içerisinde çok rahat bir şekilde göçmenlerle ilgili Suriyelilerle Afganlarla ilgili ayrımcılık literatürü kullanıyorsa mağdur olmuyorsa bu aynı zamanda pekiştireç ödül olarak sahada olmuş oluyor. Yani adalet yaptırımı olan bir mekanizma aynı zamanda sosyal adalet dediğimiz kendi içerisinde büyük bir eylem, adaletsizliği cezalandırma ve adaleti de görünür kılmakta fayda var. Ödüllendirmekte de fayda var. Bunlar önemli şeyler.”

Eğitim politikalarındaki aksaklıkların üzerinde duran bir okul müdürü, dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulamalar olmasına rağmen bunların deneme yanılma yoluyla yapılmasını eleştirmektedir. Uygulamaların daha sistemli bir biçimde uzmanlar tarafından belli standartlar çerçevesinde yapılmasını önermektedir:

K4: “Dezavantajlı gruplarla ilgili, özellikle engelli çocuklarla ilgili işte bu meslek lisesi uygulama okulları var. Bunların da artması lazım. Yani şimdi son yıllarda yine

hani devlet aslında kimsesiz çocuklara veya dezavantajlı öğrencilere çok fazla olanak sağlıyor. Yani ailelere imkanlardır şudur budur. Ama şimdi devlet bir çerçeve belirlemiş, bunu yapalım diyor. Hani sahada bunun daha taşlarını yerine oturtması, işte bu işi iyi bilen eğitimcilerin standartlarının belirlemesi falan. Evet bu bizim ülkemizde yok maalesef. Deneme yanılma yoluyla, deniyoruz. Devlet bütçe ayırmış... Deniyoruz. Olmadıysa başka bir şey deniyoruz. Yani bu işi bilenlerle bu işi konuşalım. Bir belediye başka bir şey yapıyor, öteki belediye yapmıyor, kaymakamlık yapıyor, ötekinde milli eğitim yapıyor. Yani böyle tutarsız davranışlarımız var.”

Dezavantajlı öğrencilerin başarı açığını kapatamadıklarını vurgulayan bir okul müdürü, onlarla ilgili eğitim politikası boşluğu olduğunu belirtmiş ve özel bir program uygulanmasını önermiştir:

K7: “Yani bunlar tam arayı kapatamıyorlar, kapatması mümkün değil. Ekstra onlara yönelik devletin aşırı iyi yetişmiş öğretmen kadrosunu seçecek, onlara özel eğitim verecek. Böyle yaz kurslarıyla değil, özel eğilecek onların üzerine.”

Mevcut başarı açığı ile ilgili başka bir eleştiri ise, öğrenci başarısını değerlendiren not sistemin kapsayıcı olmaması ve her bireyin yeteneklerini ortaya çıkaran bir sistemin eksikliğidir. Bir okul müdürü, değerlendirme sistemde değişikliğe gidilmesini öneri olarak sunmuştur:

K9: “Başka türlü değerlendirmelerin olması gerekiyor. Yani notla değil de yani davranış davranışlarla olabilir, yaptığı işte projelerle olabilir, etkinlikler olabilir, arkadaşlarına yardım konusunda olabilir. Ne bileyim bir sürü şey var bu konuda idare yani... çocukların çok çeşitli özellikleri var. Bazen onlar staja gidiyorlar mesela, burada çıldıran bir çocuk, stajda adam diyor ki mükemmel bir öğrenci.”

Okul müdürleri okullarda velilerle ilgili yaşanan sorunlara yönelik öneriler de getirmişlerdir. Bir okul müdürü, velilerin, özellikle de annelerin fazla bencil ve müdahil tutumlarından kaynaklanan engellere yönelik ailelerin incelenmesini önermiştir:

K7 “Çocuğa kiminle paylaşacağını annesi öğretiyor. Çok ilginç bir şey yani bu annelerin. Yani bu ayrı bir sosyolojik çalışma alanı. Çünkü acaba tek çocuk olduğu için mi? Kendi iç dünyasında ne durum yaşıyor bilmiyoruz anne. Yani anneyi incelemek gerekiyor.”

Okul müdürleri veli ile iş birliği ve iletişim kuramamaktan kaynaklanan sorunlara yönelik aile ile ilgili bir eğitim politikası olması gerektiğini vurgulamıştır.

K12: “Okulun aileye erişim konusunda eee güçlü bir yöntemi yok. Yani aile çocuğu okula gönderiyor, psikolojisiyle beraber okula gönderiyor. Ve okuldaki pratiklerin birçoğu aile kaynaklı, aile bize kapalı yani... Yani bu anlamda okulun aile üzerine bir eğitim politikası yok. Bir eğitim politikamız yok aile üzerine yani. Ailenin bize (yönelik politikası) var ama üzerimize gelmesi konusunda (gülerek).”

K16: “Hani farkındalık seminerlerle hizmet içi eğitimlerle de olur mu bilmiyorum ama kesinlikle farkındalık oluşturmak adına bir şeyler yapılmalı. Bu anlamda şey de çok artmalı bence veli-okul iş birliği, hani velilerle iletişim. Bunlar da arttırılmalı. Farkındalık oluşturulabilir, ayrımcılığı önleme adına. Hani öğrencilere ırk cinsiyet ayrımcılığını önlemek adına seminerler görüşmeler yapılabilir. Öğrenciler desteklenebilir. Farklı kurumlarla paydaşlarla iletişim kurarak. Bu şekilde eşitlikçi politikalar belirlenebilir.”

Okul müdürlerinin adil bir bakış açısına sahip olmalarını, şeffaflık ilkesi ile okulu yönetmeleri ve öğretmenleri de bu sürece katmalarının önemini vurgulayan bir okul müdürü, eğitimlerin hakkıyla geçmemesini eleştirmektedir:

K14: “Okul üzerine müdürün eee adaleti koruması lazım. Bu ne demektir bu başlı başına hepimizin belli sendikaları var, belli görüş ve fikirlerimiz var. Müdür çoklaşmak nicelik anlamında üye sayısını arttırmaktan ziyade başta öğretmenler arasında adaleti koruması lazım. Çok önemli bir şey, yani farklı sendikalar örgütlü örgütsüz, sendikalı sendikasız ayrımı yapmaksızın öğretmen şunu diyebilmeli, ya bu arkadaş benim gibi değil bana benzemiyor ama kendi içerisinde bir adaleti var. Şeffaf olmalı müdür, mümkün mertebe o şeffaflıktan kaynaklı eee yaptığı her şeyi baştan çünkü öğretmeni inandırması lazım öğretmeni ikna etmesi lazım. Öğretmen ikna olur ve inanırsa eee adalet noktasında... Sahada olan motor güç olan o. Fakat fakat bizde genelde öğretmen eğitimleri idareci eğitimleri çok böyle hakkıyla geçmeyince...”

Okul müdürleri, eğitimcilerin ciddi bir eğitimden geçmelerinin gerekliliğini vurgulamış ve bu eğitimlerin yüz yüze, süreklilik arz eden, uygulamalı ve empatiye dayalı eğitimler olmasını önermişlerdir:

K10: “Bu Sosyal Hizmetler konusunda, işte bu dezavantajlı çocuklara karşı neler yapılabilir konusunda müdürlerin öğretmenlerin ciddi bir eğitime geçmesi lazım eğitim alması lazım. Böyle o uzaktan Zoom’dan falan değil.”

K15: “Tabii en temelde, en temelde yapılması gereken şey eee okul idarelerinin ve öğretmenlerin çok ciddi ve aralıklarla devam eden eğitimlere alınması, yüz yüze eğitimlere alınması... Uygulamalı eğitimlere alınması. Çünkü bazen verilerden haberimiz olmayabiliyor. Bazen gerçeği gerçeğin ne kadar yakıcı ve büyük olduğunu bilmeyebiliyoruz. Özellikle dramaya dayalı eğitimler, yani kendini başkasının yerine koyma empati kurmaya dayalı eğitimlerin ben önemli olduğunu düşünüyorum. Ama bunlar belli aralıklarla tekrarlanmalı. Çünkü insan negatif olanı çok çabuk unuttur. Meslek boyunca devam eden bir eğitim.”

Okul müdürleri bireysel uygulamaların süreklilik arz etmediğinin üzerinde durarak, dezavantajlı çocukların bir müdürün duyarlılığına ya da bir rehber öğretmenin vicdanına bırakılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü, kendisi gittikten sonra okulda kurduğu kapsayıcı, adil ve demokratik ortamın kaybolacağı endişesini paylaşmış ve devlet elinin olmasını önermiştir:

K10: “Bir kere bu ailelere bu çocuklara haklarını çok iyi anlatmak lazım. Hangi haklarını olduğu bilmeleri lazım bu çocukların. Devletin bu konuda gerçekten çok iyi organize olup devlet korumasının olması lazım. Şeye bırakılmamalı yani bu dezavantajlı çocuklar bir müdürün duyarlılığına ya da duyarsızlığına bırakılmamalı. O bir X okulunda okuyan çocuğun şansızlığı olmamalı müdür. Yani bunu kesinlikle devlet elinin olması lazım... Yoksa bireysel mücadeleler süreklilik arz etmiyor ki. Buradan ben iki yıl sonra gittim diyelim ki gideceğim eninde sonunda kalacak halim yok. Manyak bir tane müdür geldi. E ne yapacak yani? **Ne olacak bu çocuklar?** ... İki dudak arasında kalmaması lazım. Birisinin, rehber öğretmenin ben vicdanlı olmasını beklememeliyim.”

Görüşme sonrası alan notlarında, okul müdürünün bu kaygısının eski okulundan bahsederken eski okuluna dayalı tecrübelerinden kaynaklandığı görülmüştür:

K10: “En büyük hatam, hayal kırıklığım birçok şey yapıp okulu değiştirdim sandım, sonra başka biri geldi her şey eskisi gibi. Emeklerim boşa gitmiş gibi. Kurumsallık ve kültür oturdu sandım. Değişir sandım.”

Öteki olan müdürlerin sosyal adalet konusunda daha duyarlı ve başarılı olduğunu ifade ettikten sonra bir okul müdürü, mesleğin profesyonel bir meslek olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Uygulamalarda birlik olmamasını ve okulların ‘her yiğidin yoğurt yiyişi’ farklıdır mantığı ile yönetilmesini eleştirmiş ve okulların yasalara, yönetmeliklere ve birtakım ilkelere göre yönetilmesini önermiştir:

*K15: “Ama burada püf nokta şu eee meslek profesyonel bir meslek. **Öteki olma olmama diye bir hakkı olamaz kişinin.** Temel insan hakları, eğitim müfredatı, anayasa, işte anayasanın işte eşitlik laiklik sosyal hukuk devleti vesaire vesaire vesaire gibi temel zorunlu emirlerini buradaki müdürü yerine getirmek zorunda zaten. Ama burada maalesef kâğıtta yazan değil kültür devreye giriyor. Kültür de şu eee mesela her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır diye bir söz var. Ne kadar berbat bir söz. Bir kere herkes yiğit değil, sözün yarısı zaten kesin yanlış. Herkes yiğit değil. Herkes kendini yiğit olarak görüyor birincisi bu. Yoğurt yiyişi farklı olamaz çünkü bu söz evde yoğurt yemek için değil kamusal alan için kullanılan bir söz. Bu disiplini yok sayıyor, denetimi yok sayıyor, anayasayı yok sayıyor. Temel evrensel ilkeleri yok sayıyor. Yani kişi kendine göre yorumlayabilir, hayır kendine göre yorumlayamazsın. Senin bir öğrenciye nasıl davranman gerektiği aldığın formasyon gereği belli. Bir okulu nasıl yönetmen gerektiği aldığın formasyon gereği -veya alman gereken eğitim gereği belli. Okul aile birliğinin nasıl şeffaf olması gerektiği belli. İşte maliyeyle ilgili kısımlar sınırlandırmış belli. Harcamalar nasıl yapılacak, vergi nasıl ödenecek, atıyorum okula eşya nasıl alınacak ödenek nasıl istenecek belli. Şimdi bakıyoruz okullara yani harcama diyelim kimin ne alıp ne sattığı belli değil. Nereden kaynağını buldu belli değil, nereye harcadığı belli değil, nasıl ihale olduğu belli değil, nasıl teklif aldığı belli değil. Veya işte okulu nasıl yönettiği eğitimle ilgili belli değil. Çünkü niye: her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır. Şimdi bu eee sistemi ortadan kaldıran, sevabı da günahı da kişinin üzerine bırakan bir şey... Eee bu zorunlu olan şeyler işte bireysel deneyimlere dayalı olarak yürüyor.”*

Okul müdürlerinin okulların mikro düzeyde iyileştirilmesine ve sosyal adalet ve dezavantajlı bireylere yönelik eğitim politikaları geliştirilmesine yönelik önerilerine ek olarak toplumsal düzeyde birtakım önlemlerin alınmasına yönelik önerileri de bulunmaktadır. Bunlar, topluma kazandırılması gereken bilinç, siyaset ve medyanın etkisi ve adaletsizliği artıran genel politikaların ortadan kalkması veya iyileştirilmesi ile ilgilidir. Bir okul müdürü aileden başlayarak toplumsal hayatta ve

ülke genelinde adaletli olunmasını ve güvenli bir hukuk devleti olmasının gerekliliğini vurgulamıştır:

K9: “Ama sosyal adaletin önce nerede olması lazım biliyor musun? Önce ailede adalet başlayacak, sonra güvenli bir hukuk olacak... Çünkü biz de adaletsizliğe uğruyoruz.”

Bir okul müdürü, dezavantajlı bireylerin farkına varılmasının ve onlarla ilgilenilmesinin sosyal devletin sorumluluğunda olması gerektiğini vurgulamıştır:

K6: “Hani bizim göremediğimiz, farkında olmadığımız ama sosyal devlet olarak hani biz çocukları keşke suiistimale uğrayan dezavantaj içerisinde olan çocukları daha kolay alabilen bir sistem içerisinde ve daha iyi bakabilen bir sosyal devlet içerisinde olsak.”

Okul müdürleri, çocuklardaki ayrıştırıcı tutumların ebeveynlerden, ebeveynlerdeki tutumun ise toplumun yapısından kaynaklandığını ifade etmektedir. Toplumu dönüştürme gücünü elinde tutan devlet mekanizmalarıyla ve devleti yönetenlerin söylemleri ve kullandığı dille toplumdaki ötekileştirmeye yönelik bakış açısının düzeltilebileceğini, bu nedenle politik söylemin sosyal adalet bağlamında şekillenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

K4: “Genel anlamda da tabii bu dezavantajlar aslında bazıları da ülke politikalarıyla kendiliğinden ortadan kalkabiliyor. Yani 5 sene önce toplumun çok sert baktığı bir konu oradaki tepedeki siyasilerin kendi aralarında anlaşmasıyla uyum sağlamasıyla ortadan kalkabiliyor. Şöyle biz toplum olarak insanlar birbirleriyle görüşen uç olan insanlar bile birbiriyle bir araya gelebilip o fotoğrafı verdiklerinde alttaki şey de düzeliyor.”

K14: “Hocam benim çocuğum işte Abdullah çocuğun ismi, ben çocuğumun Abdullahla oturmasını istemiyorum, ben Kürtlerle çocuğumun oturmasını istemiyorum demişti. Şaşırmıştım böyle meslekteki ilk zamanlar. E tabi ki yine kendi... Bunlar çocuklar masum. Bu evde yaşanan psikoloji ile alakalı. Çocuklar sonuçta, çocuk anne babanın çocuğu... Karakterini kişiliğini düşüncelerini fikirlerini hayatla ilgili doğru ve yanlışlarını evde öğreniyor. Çok önemli. Medyayla öğreniyor. Çok zor şeyler mi? Değil. Devlet istemiş olsun emin olun yedi sekiz ayda düşmanlar dost, dostlar düşman olabiliyor. Yani toplum çok hızlı bir şekilde yani şey gibi rüzgâr gibidir yani nereden eserse buradaki herkes ona göre bir pozisyon alır. Bu yönden istenilmesine bağlı, ne kadar istenirse o kadar hızlı şeyler adalet noktasında tesis olur. Bu konuda, bu konuda

şeyi önemsiyorum... Devletin iyi niyetli adaletli aklının kalbinin birçok problemi çözeceğini düşünüyorum... Bakan açıklama yapsın. Spesifik, somut şunlara şunlara şunlara karşı bir şeyler var bu konuda gereken bir en küçük bir şeyde iş ve işlemlerin aciliyetle yapılması desin. Bir yazı yazsın bitmiştir olay.”

Okul müdürleri, tüm paydaşlarla ortak, birleştirici, barışı teşvik eden, ötekileştirmeyi ortadan kaldırmaya yönelik siyasi ve toplumsal söylemlerin artmasını önermekle birlikte, burada medyanın dönüştürücünün de kullanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Okulların ve eğitimcilerin de toplumsal yapıdan etkilendiğini ve toplumdaki sorunları yansıttığını belirterek önce ülke genelinde önlemler alınmasını önermişlerdir.

K14: “Sivil toplum kuruluşları, kamu bürokrasisi, eee medya ayağı... Bir kere kanun yapıcılar, meclis kanun uygulayıcı olan bütün bileşenlerin ortak bir dil ortak bir akıl üzerine ortaklaşması lazım. Ve yaptırımlarla. Demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi medyanın iyileştirilmesi, siyasetçilerin dillerin terbiye etmesi lazım. Ve artık verilmeyen hakların verilmesi lazım. Yani hak noktası bir... Yani bunların tartışılması bile bugünün içerisinde bir ayıptır.”

K15: “Yani toplumlarda dördüncü güç olarak görülür ama belki de birinci güçtür medya. Bu bir devlet politikasına dönüştürülmeli yani medyada diziler, filmler, çizgi filmler tamamı barışı teşvik eden, kardeşliği teşvik eden, ötekileştirmeyi ortadan kaldıracak... Zaten sadece medya aracılığıyla okullardaki öğretmenlere eğitim bile verilmeden toplum dönüştürülebilir. Siyasilerin dili, yani siyasilerin dili çok önemli. İşte çeşitli sivil toplum örgütlerinin dili çok önemli. Siz okulda öğretmene eğitim veriyorsunuz ama bir yandan da ırkçılığı pompalıyorsunuz bir yandan başka bir şeyi pompalıyorsunuz ve tırnak içinde gariban öğretmenden bütün sorunu çözmesini bekliyorsunuz. Öğretmen de bu toplumun parçası, o da etkileniyor bunlardan. Olumsuz olarak da etkileniyor. Yani Süleyman Demirel’e sormuşlardı bu milletvekilleri sürekli niye mecliste kavga ediyor diye. O da demişti ki bunlar milletin vekili. Millet sokakta kavga ediyor, bunların da sokağı meclis demişti. Yani dolayısıyla bu sadece öğretmenin çözebileceği bir şey değil. Yani bozuk düzende sağlam çark olmuyor maalesef. Çözümü belli, medyadan başlayarak ekonomik olarak bu korkunç eşitsizliği... Hani Yaşar Kemal demişti zannedersem bir yer biri bakar kıyamet ondan kopar diye kıyametin kopmasını mı bekliyorsunuz demişti. Yani bu gelir adaletsizliği Türkiye’yi uçuruma da götürebilir.”

Okul müdürü, akademik çalışmaların saha dönük işler olmadığını ve benzer şekilde Milli Eğitimde merkezden alınan kararların da okullarda bir karşılığı olmadığını öne sürmektedir. Bu bağlamda okulların tüm imkanları ve gerçekliği de hesaba katılarak sahaya dokunan işler yapılmasını önermektedir:

K17: “Bazen bazı şeylerin çok akademik gittiğini düşünüyorum. Yani üniversitenin bir çalışması var, sahadaki karşılığının olmadığını düşünüyorum bazen. Bazı çalışmalarda. Yani bu bizim MEB bazında yani Ankara’da daire başkanlarının aldığı 3 tane genel müdürünü iki tane daire başkanının aldığı kararların okuldaki karşılığı bazen olmuyor. Bu bizi çok şey yapıyor mesela geriyor, strese sokuyor... Şeyde de yani bu yine belki aynı yere çıkacak ama yapılacak olan çalışmanın yani kapsayacağı insan uygulanabilirliğini ölçülebilirliğini yine ve bölgesiyle beraber iliyle beraber şehriyle beraber ilçesiyle beraber düşünmekte fayda var. Yani göz ardı etmemek lazım.”

Bir okul müdürü, dezavantajlı okullarda ya da zor bölgelerde çalışan müdürlerin üst yöneticilerden zaman zaman kendilerini ifade edip zorlukları paylaşılabileceği ortamlar oluşturmasını beklemektedir:

K17: “Marifet iltifata tabi diyorlar ama yani bizim nedir benim amir olarak ilçe Milli Eğitim Müdürüm yani bunlara yani okullara mesela işte ayda bir gelmesi iki ayda bir gelmesi okulları sıraya koyması bizleri okul müdürü olarak bizi onore eder. Ne bileyim bir kaymakamın sadece okul müdürlerine işte zor bölgelerde Bağcılar Esenler Esenyurt gibi zor bölgelerde, sadece hiçbir gündemi olmadan -çünkü normalde bazen bizim dönem sonu toplantımızda kaymakam gelir Belediye Başkanı gelir ama o bir 3 dakika 5 dakika bana var mı söyleyeceğiz bir şey değil bizim kurul toplantımızın bir kısmında olur- yani bunu yerine ne bileyim basit bir kahvaltıdır basit bir akşam yemeğidir. Sadece sizi dinlemeye geldim veya emeklerinizden dolayı çok zor bir yerde çalışıyorsunuz. Bu dediğim gibi Bağcılar Esenler Esenyurt örneğinde bu olabilir.”

Okul müdürlerinin sosyal adalet sağlama çabalarında karşılaştıkları engellerin çözümüne ilişkin birtakım beklentileri ve önerileri olduğu görülmüştür. Bunların başında okulların maddi kaynaklarının, fiziki olanaklarının ve mevcutların iyileştirilmesi gelmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin tespit edilmesi ve onlara yönelik uygulamaların daha verimli bir şekilde yürütülmesi için rehberlik servisinin hem niceliksel hem de niteliksel anlamda geliştirilmesini önermişlerdir.

Okul müdürleri bireysel uygulamaların süreklilik arz etmediğini ve bazı uygulamaların devlet eliyle yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Aileye yönelik bir politika geliştirilmesini ve ğretmen ve tüm personelin eğitimden geçmesini önermişlerdir. Son olarak farkındalık kazandırmak için eğitimlerin tek başına yeterli olmayacağını ve birtakım yaptırımlarla ayrımcılık, dışlama ve ötekileştirmenin önüne geçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Akademi-saha ilişkisinin kurulmadığını ifade eden bir okul müdürü daha sahaya dönük çalışmalar yapılmasını önermiştir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, İstanbul'da çeşitli ilçelerde MEB'e bağlı resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan sosyal adalet yönelimli okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan bulgular dört tema altında incelenmiştir. Bu temalar sosyal adalet failliği, sosyal adaleti algılama biçimleri, sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller ve geliştirilen stratejiler olarak adlandırılmıştır. Sosyal adalet liderliği özellikleri gösteren okul müdürlerin okullarda ne yaşadıklarını, neden ve nasıl bu süreci yürüttüklerini anlamak üzere tasarlanmış olan bu araştırmada, onların karşılaştıkları engellerin ve bu engellere yönelik geliştirdikleri stratejilerin de ortaya çıkarılarak sosyal açıdan daha adil eğitim öğretim ortamları oluşturmaya yönelik mikro ve makro düzeyde çıkarımlara ulaşılması beklenmiştir.

Kamusal eğitimin amacı, bireyler arasındaki eşitsizlikleri en aza indirerek toplumun her kesiminden insanları eğitim çatısında birleştirmek ve toplumda bir nevi denge sağlamaktır. Bu nedenle kamusal eğitimin nihai hedefinin sosyal adaleti sağlamak olduğu söylenebilir. Resmi okullarda yürütölen bu araştırmada toplumsal açıdan adil yaklaşımlara sahip olan okul müdürleri ile görüşölmüştür. Sosyal adalet liderliği, okullarda marjinalleşmenin ele alınması ve ortadan kaldırılmasının hedeflendiği bir liderlik yaklaşımıdır (Theoharis, 2007). Bu kapsamda liderlerin toplumsal hayattaki marjinalleştiren ve dezavantajlı konuma getiren unsurla ilgili bir farkındalığı olduğu görölmüştür. Sosyal adalet liderleri özelliği gösteren okul müdürlerinin bu farkındalığının bir müdürün ifade ettiği gibi 'öteki olma' olgusuyla ilgili deneyimlerden kaynaklandığı görölmüştür. Zira okul müdürleri dezavantajdan bahsederken kendi geçmişlerine atıfta bulunmuşlar ve kendilerinin de dezavantajlı bir çocukluk geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü bu dezavantajlı bir köy

okulunda birleştirilmiş sınıfta okumuş olmasında, başka bir okul müdürü okula giden tek kız çocuğu olarak yaşadığı utanç duygusunda, bir diğeri ise nadiren sahip olduğu bir çift yeni ayakkabıyı paylaşmak zorunda kalmasında betimlemiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları, dezavantajlı bireylere yönelik kapsayıcı uygulamalar yürüten liderlerin hayatının bir döneminde de olsa ‘öteki olma’ hissini yaşadığını gösterir niteliktedir. Bu durum, sosyal adalet liderinin motivasyonun ‘Pay it forward’ duygusundan yani kendisine yapılan iyiliği geri ödemeye yönelik bir inançtan ileri geldiğini ortaya koyan görüşle açıklanabilir (Mansfield, 2013). Benzer şekilde Theoharis (2007) de araştırmasında sosyal adalete kendisi adanmış liderlerin, toplumsal ayrılmaya maruz kalmış ya da çeşitli marjinalleştirme biçimlerini hayatlarında gözlemlemiş bireyler olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal adalet liderliğinin duygusal yönünü incelediği durum çalışmasında Zembylas (2010) yoksul bir aileden geliyor olmasının bireyde toplum, ilgi gösterme ve aktivizm değerlerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sosyal adalet liderliği özelliği gösteren bireylerin kendi hayatlarına bunu deneyimlemiş olması, liderliğin ve liderlik anlayışının bireysel uygulamalarla ve rastlantısal bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir.

Gerek öğretmenler gerek okul yöneticileri, okullarda onlara resmi olarak yüklenmemiş olan birtakım rol ve davranışları süreç içerisinde inşa ederler. Bunun en önemli nedenlerinden biri eğitim ortamlarının çoğunlukla bağlam bağımlı olması ve öğretmenlik mesleğinin doğası gereği informal yönünün formal yönünden daha baskın olmasıdır (Ömür, 2022). Bu çalışmada sosyal adalet liderlerinin okul yönetim sürecinde tüm paydaşlarla özgün ve kuvvetli iletişim kuran, ilgili ve özenli, farklılıklara saygılı, empatiyi merkeze alan, kararlı ve demokratik liderlik rolleri benimsedikleri görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin en önemli özelliğinin sürekli ve olumlu diyalog kurmak olduğunu öne süren (Shields, 2004) bunun derin ve anlamlı ilişkiler kurarak sağlanabileceğinin üzerinde durmuştur. Bu çalışmada okul müdürlerinin hem öğretmenlerin hem de velilerin güvenini kazanmak için çaba gösterdikleri ve bu çabalarında başarılı oldukları görülmüştür. Furman (2012) sosyal adalet liderlerinin okullarındaki meslektaşları, veliler ve öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurduklarını vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin insancıl yeteneklere sahip olması sosyal adalet liderliğinin önkoşulu gibi görünmektedir. Bu bağlamda bir müdürün sosyal adalet liderliği özelliği göstermesi için öncelikle insan ilişkilerini,

özeni, ilgiyi, empatiyi ve farklılıklara saygıyı merkeze alan bir yönetim yaklaşımına sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir bulgu, okul müdürlerinin kişilerin özgün durumlarını dikkate almayı esas aldığı ve bu bağlamda özgün iletişim kurmalarıdır. Sosyal adaleti sağlamaya kendini adanmış okul müdürlerinin olumlu iletişim ve iyi ilişkiler kurmayı kilit bir strateji gördüklerini ifade eden Theoharis (2007) okul müdürlerinin bunu amaçlı ve özgün iletişim kurarak sağladıklarını ortaya koymuştur. Bu konuda başarılı olabilmek için okul müdürlerinin tüm paydaşları iyi tanımak için informal görüşme ve toplantıları sık sık yaptığı görülmüştür. Okul müdürlerinin okullarındaki personeli ortak bir paydada birleştirici bir rol üstlenmeleri ve kendilerini özgürce ifade edebileceği ortamlar yaratmaları da bu kapsamda ortaya koydukları davranışlardan biridir. Araştırmalarda sosyal adalet liderlerinin olumlu tutum ve ilişkiler ağını sürdürmesi ve ekip çalışmasını destekledikleri ortaya koyulmuştur (Wang, 2018). İnsanlarla özgün iletişim kurmak ve onların bireysel durumlarıyla ilgilenmek için çalışmaları (Furman, 2012) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin temellerinden olan derin ve olumlu ilişki kurma rollerine sahip olduklarını göstermektedir. Sosyal adalet liderinin özgün iletişimi merkez alıyor olması, çeşitliliği yönetme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin ekip çalışmasını desteklemeleri ve personeli ortak bir paydada buluşturuyor olması sosyal adaletin bireysel değil kolektif bir yanı olduğunu doğrulamaktadır.

Bu araştırmanın katılımcıları, okul müdürlerinin öğrencilerle iyi ilişkiler kurmasının ve onları yakından tanıyıp tüm yönleriyle gelişimlerini takip etmesinin sosyal adaleti sağlamak için bir ön koşul olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin düşündüklerini ve neye ihtiyaç duyduklarını bilmek, onlara daha iyi hizmet sunmak açısından kritik önem taşımaktadır (Wang, 2018). Bu kapsamda her bir öğrenciye ulaşmak için öğretmenlerle birlikte hareket etmek ve kolektif bir eylem içerisinde olmak sosyal adalet liderlerinin rollerinden biri olarak görülmektedir. Ryan (2006) kapsayıcı liderliğin iki yönü olduğunu, bunların ilkinin okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler gibi tüm paydaşları karar alma süreçlerine dahil etmek ve ikincisinin de okullardaki farklı değer, inanç ve kültürleri ele almaya yönelik kapsayıcı uygulamaları teşvik etmek olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmadaki okul müdürlerinin farklı inançlara yönelik kapsayıcı uygulamalar yürüttüğü ve bu süreçlere öğretmenleri dahil

etmek için onlara da eğitim vermeleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Nitekim Wang (2018) liderliğin bireysel bir çalışmadan ziyade kolektif bir çaba olduğunu ve liderliği paylaşmanın öğretmenlerin, öğrencilerin ve personelin kabulünü ve saygısını kazanmada kritik bir adım olduğunu, müdürlerin sosyal adalet hedeflerine bu paydaşların davranışlarını etkileyerek ve yönlendirerek ulaştığını ortaya koymuştur. Araştırmalar; sosyal adalet liderliğinin tek kişilik bir görev olmadığını, bunun aksine özellikle öğretmenlerin kolektif çabalarını gerektirdiğini ve liderlerin bu bağlamda öğretmen ve diğer personeli güçlendirdiğini ve paydaşlarla iş birliği yaptığını göstermiştir (Furman, 2012; Theoharis, 2007; Wang, 2018; Wasonga, 2009). Araştırmanın sosyal adalet liderlerinin öğretmenleri güçlendirme ve liderliği paylaşma çabalarına yönelik bulgularına göre sosyal adalet liderliğinin paylaşılan liderliği kapsadığı söylenebilir.

Demokrasi eğitimini ilke edinen okul müdürleri, öğrencilerin özgür bir ortamda eğitim görmeleri ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için birtakım uygulamalar yapmışlardır. Gereksiz bürokrasiyi aradan çıkarıp daha gerçek işlere odaklanma motivasyonu okullarında birtakım değişikliklere giden okul müdürleri ‘maksimum özgürlük, bedeli ne olursa olsun’ mottosuyla aldıkları risklerin farkında olduklarını vurgulamaktadırlar. Bazı kuralların ve yönetmeliklerin inisiyatifler doğrultusunda esnetilebileceğine inanan liderler, sosyal adaletin öğrencilere hayatı ahlaklı bir şekilde yaşamayı öğretmeyi ve meselenin dünyayı değiştirmekle ilgili olduğu bilincini kazandırmayı hedeflemişlerdir. Okullarda kapsayıcı ve demokratik sosyal adalet liderliğinin sağlanmasının birtakım resmi görev tanımlarından sıyrarak elde edilebileceğini gösteren araştırma sonuçları Furman ve Shields’ın (2005) ortaya koyduğu liderlik kavramsallaşması ile uyumlu görünmektedir zira onlara göre liderlik, sadece resmi görevlerde bulunanların yetkisinde değildir, eğitimin ahlaki amaçlarına adanmış bir topluluğun tüm üyelerinin kasıtlı ve üzerinde düşünülmüş müdahaleleri sonucunda ortaya çıkar. Okul müdürlerinin okullarını güçlendirme ve bazı dezavantajlı durumlara müdahale kapsamında aldıkları riskler, sosyal adalet liderliğinin resmi görev tanımlarında yer almamasının yan sıra aksine bazen bu görev ve sorumluluklarla çeliştiğini göstermektedir. Bu durum eğitimdeki bazı uygulamaların sosyal adalet liderliğinin önünde engel teşkil ettiğine işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sosyal adalet liderlerinin okullarındaki dezavantajların giderilmesine yönelik birtakım önlemler aldığını göstermiştir. Bu

önlemlerden sosyoekonomik olarak dezavantajları öğrencilere maddi kaynaklar sağlanması ve okulların teknik yapısı ve fiziki koşullarının iyileştirmesi amacıyla yapılanlar sosyal adalet liderliğinin destek boyutu altında incelenmiştir. Okul müdürlerinin okul bazında sosyal adaleti sağlamak için yaptığı uygulamaların başında sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının giderilmesi için uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Sosyal adaleti sağlama noktasındaki en büyük sorunun kaynak dağıtımındaki eşitsizlikler ve adaletsizlikler olduğu görüşü (Young, 1990), okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilere yönelik bu davranışlarını açıklar niteliktedir. Okul müdürleri bu desteği sağlarken okul aile birliği, öğretmenler, hayırsever veliler, belediyeler, mezunlar derneği gibi kurumlar aracılığıyla ya da kendi kişisel bağlantıları ile kaynak bulduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’de okullarda sosyal adalete ilişkin yöneticilerin yaptığı uygulamalarla ilgili araştırmalar, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzerine çevreden (okul aile birliği ve veli desteği, hayırsever kuruluşlar vb.) destek alındığına değinmişlerdir (Beycioğlu & Ogden, 2017; Koçak & Özdemir, 2019). Bununla birlikte bazı okul müdürlerinin imkanlar ölçüsünde yardım mekanizmalarını işletmekle birlikte bunun kalıcı çözüm olmadığını ve sosyal devletin bireylerin bu duruma düşmelerine engel olmak için birtakım önlemler almakla yükümlü olduğunu vurgulamaları, eşitlik dengesizliğine liberal-demokratik bir çözüm getirerek yardım mekanizmaları aracılığıyla eşitsizliği ve adaletsizliği normalleştiren (Young, 1990) bir bakış açısının karşısında durduklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin yardım mekanizmalarını, bütün bunların okulların ve öğretmenlerin insafına bırakılmış olmasını ve yardıma muhtaç bırakan bir sistemi eleştirmeleri, eşitlik dengesizliğine sosyal-demokratik bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin yaşadıkları ekonomik dezavantajı gidermenin okulların ve bazı iyi niyetli hayırseverlerin insafına bırakıldığı, daha gerçekçi ve kalıcı çözümlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri, sosyal açıdan adil bir eğitim ortamı oluşturmak için okulların teknik yapılarını ve fiziki imkanlarını güçlendirmişlerdir. Bunu öğrencilere daha kaliteli yemekhane, kantin, sosyal aktivite ortamları oluşturarak ve onların okul içerisinde kendi yeteneklerini ve ilgilerini bulmalarına yardımcı olacak çeşitlilik sağlayarak yapmışlardır. Sosyal adalet liderinin öğrencilerin gelişimine yönelik akademik ve akademik olmayan hedefleri olduğunu ifade eden McKenzie vd. (2008),

akademik hedefin dezavantajlı gruplarla diğer öğrenciler arasındaki başarı açığını kapatma ve her bir öğrencinin potansiyellerini geliştirmelerine olanak yaratacak eğitim ortamı sunmakla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Okul müdürleri, öğrencilerin kendilerine göre bir çalışma ya da sosyalleşme alanı bulabildiği koşulları geliştirerek öğrenciler arasındaki akademik ya da sosyal uçurumun kapandığını ve çeşitli dezavantajların daha az hissedildiğini belirtmişlerdir. Bu durum sosyal adalet liderlerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimine önem verdiği göstermektedir. Sosyal açıdan adil bir okul atmosferi yaratmak; okullarda akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sporla ilgili faaliyetlerin artırılması ile ilişkili görünmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin kapsama/kaynaştırma boyutu ile ilgili sahip oldukları bakış açıları ve yaptıkları uygulamaların en başında heterojen sınıf oluşturmaları ve devlet okullarında son yıllarda oldukça yaygın olan ‘seviye sınıfı’ ya da ‘özel sınıf’ uygulamalarının karşısında durmaları gelmektedir. Bunu yaparken sınıflarda yalnızca engellilik açısından değil kültür, dil, din açısından farklılaşan öğrencileri, farklı sosyoekonomik çevreye sahip öğrencileri ve farklı yeteneklere sahip öğrencileri dikkate alarak her türlü çeşitliliği sağlama çabalarının olduğu görülmüştür. Bu durum, kapsama ve kaynaştırmanın son yıllarda yalnızca özel eğitim ve engellilikle değil dezavantaj ve farklılıklarla ilgili olduğunu (Lewis, 2016) destekler niteliktedir. Okullarında heterojen sınıf uygularken farklılıkları vurgulamanın önüne geçtiklerini ifade eden okul müdürleri, kapsayıcı bir okul yaratma çabası içinde olduklarını ve farklılıkların zenginlik olduğunu hem öğrencilere hem velilere sürekli olarak anlattıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda farklı kültürleri öğrenmeye yönelik projeleri destekleyen bir okul müdürü, bilinmeyenden korkmanın önüne geçmek için fanusu kırmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Sadece akademik başarının değil çok yönlü bir gelişimin önemini vurgulayan okul müdürleri, öğrencilerin çeşitli becerilerine göre ödüllendirildiği bir sistem uyguladıklarını vurgulamışlardır. Theoharis ve O’Toole (2011), çeşitliliği bir güç olarak görüp bu çeşitliliği kucaklamak üzere bir okul ortamı yaratan sosyal adalet liderlerinin kapsayıcılığı tüm öğrencilerin benzersiz yeteneklerine değerek vererek hayata geçirdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal adalet liderlerinin heterojen sınıf ve farklı kültürleri tanımaya yönelik projeler gibi uygulamaları, onların farklılıkları vurgulamanın önüne geçmeye yönelik bir çabaları olduğunu göstermektedir. Heterojen sınıfı sınıfsal ayrımın önüne geçmek için uyguladığını vurgulayan bir okul

müdürü ve uluslararası projenin çok dilli ve çok kültürlü ülkeleri görmeyi sağlayacağına inanan bir başka müdür toplumdaki önyargıları kırmak için bu uygulamaların ekstra özen gerektiğini ima etmişlerdir. Bu durum toplumun özellikleri bağlamında sosyal adalet liderliği uygulamalarının farklılaşabileceğini göstermektedir.

Okullarda özel eğitim ve destek eğitim kapsamında yapılan uygulamalardan bahsederken bir okul müdürü, özel öğrenciler için ayrı bir kontenjanı olduğu ve bir öğrenciyi kaydettikleri sırada öğrenci velisinin “Daha önce hiçbir okul kabul etmedi.” diyerek ağladığını belirtmiştir. Sosyal adalet liderinin bir özelliği ise diğer okulların istemediği öğrencileri, her bir öğrencinin eğitilebilir olduğu ve daha iyisini hak ettiği inancıyla sahiplenmeleridir (Slater vd., 2012). Okul müdürleri, dezavantajlı öğrencilerin avantajlı öğrencilerle aynı fırsatlara sahip olması için çaba göstermiş ve bu kapsamda okullardaki çeşitli imkanları (kaynak kitap, deneme sınavı, okul gezileri vb.) her bireyin aynı düzeyde faydalanabileceği biçimde tasarlamışlardır. Bu durum, sosyal adalet liderinin dezavantajlı öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı kalitede eğitim almak ve fırsat eşitliği sağlama çabası içinde olduğunu (Özdemir, 2017) göstermektedir. Öğretmenlerin desteği ve bilincinin çok önemli olduğunu vurgulayan okul müdürleri, onlara da bu bağlamda eğitim verdiklerini vurgulamışlardır. Her bireye hitap edebilecek ders içeriğinin hazırlanması ve bu kapsamda öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi de sosyal adalet liderlerinin görevlerindendir (McKenzie vd., 2008). Sosyal adalet liderinin hem engellilik gibi dezavantajları olan öğrencilere hem de bütün öğrencilere yönelik zengin bir ders/müfredat için okulu geliştirmesi ve öğretmenleri desteklemesi okul müdürünün eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik görevlerinin de olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin makro düzeyde sağlanmadığını ve okul bağlamında birtakım uygulamalarla ilerlediğini ve eğitim politikalarında fırsat eşitliği bağlamında bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın katılımcıları, toplumsal alandaki adaletsizliklerin, her türlü dışlama, ayrımcılık ve ötekileştirmenin farkında olduklarını ve bu bağlamda okul müdürlerinin de sosyal adaleti sağlamak için var olduğuna olan inançlarını dile getirmişlerdir. Kapsayıcı okul olma kapsamında heterojen sınıfları oluştururken sınıfsal bir ayrımı bitirme çabalarının olduğunu belirtmişler ve sahip oldukları bu bilinci tüm paydaşlara ve öğrencilere kazandırmışlardır. Dünyanın adaletsizliklerle,

baskı ve tahakkümle dolu olduğunu ve doğanın masum olmadığını düşünen okul müdürleri, devletin -ve devlet okulunun- bu baskı ile mücadele etmek ve toplumdaki denge durumunu yaratmak için var olduğunu vurgulamışlardır. Eleştirel bilinç, ekonomik, sosyal, politik eşitsizliklerin farkında olma ve bunlarla savaşmak için eyleme geçme (Freire, 2018) olarak tanımlanmıştır ve katılımcıların bu bilince sahip olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, eğitimin aileye yıkılmış olmasını ve okulların para üzerine kurulmuş olmasını eğitimdeki sorunların en başında görmektedir ve bunun sosyal adaletsizlikleri derinleştirdiğini düşünmektedir. Sınav sisteminin öğrencilerin %10'unun eğitimi üzerine kurulu olmasını ve ekonomik düzeye göre bir başarı sisteminin oluşmasını eleştirmektedirler. Çocuklara nitelikli eğitim sağlamanın devletlerin ve toplumların değil de ebeveynlerin sorumluluğunda olması eğitimdeki en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir (Young, 2006). Kamu eğitiminin amacının entelektüel teşviki sağlamak olduğunu savunan Furman ve Shields (2005), sosyal adalet liderinin entelektüel gelişimi ve akademik başarıyı sınav sonuçları üzerinden yapılandıran dar öğrenme anlayışının karşısında durması gerektiğini vurgulamaktadır. Onlara göre bu anlayış belli grupları marjinalleştirip belli başarı imajlarını meşrulaştırdığında eğitim ne adil ne de demokratik olabilir. Okul müdürlerinin yalnızca akademik başarının ödüllendirildiği sistemi kendi okulları düzeyinde değiştirmek için bir çabaları olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ailelerin eğitim üzerindeki yüksek etkisini azaltmak için başarı düzeyi düşük öğrencilerle ilgili bire bir çalışmalar yaparak desteklemeleri, eğitim sisteminde öğrenciler arasındaki muazzam başarı açığını kapatmaya yönelik eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Okul liderlerinin sosyal adaleti okullarda uygulamaları için toplumdaki ve okullardaki güç, baskı, adaletsizlikler konusunda eleştirel bilince sahip olmaları gerektiği araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Furman & Shields, 2005; McKenzie vd., 2008). Bu araştırmada; merkez ideolojiye sahip olan bireylerin düşüncesini ifade etme özgürlüğüne sahip olduğunu ve bu nedenle sadece belli bir kesimin özgür olduğunu ifade eden okul müdürleri, sosyal adaletin merkez aklının baktıklarının dışında kalanlara bakarak sağlanabileceğini vurgulamışlardır. Ahlaklı toplum, özgürlük ve sosyal adaletin birbirinden ayrılmaz parçalar olduğunu ve tek bir iyi ya da doğrunun olmadığını savunan liderler, avantajlı olanların dezavantajlara yönelik farkındalığı olmadığını, içinden gelmediğini ve bu nedenle bireylerin bu doğrultuda terbiye edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Etkili okul liderliği için

teknik yeterlilikler, bürokrasi ve verimlilikle ilgili baskın kaygıların aksine (Marshall, 2004) sosyal adalet liderliği; sosyal, politik ve ekonomik avantaj ve dezavantajların okulların örgütsel yapıları ve kültürlerinde nasıl yeniden üretildiğine dair sorular sorulmasını sağlar (Zembylas, 2010). Okul müdürlerinin okulu toplumun aynası olarak gördüğü ve bu bağlamda toplumsal hayatı düzenleyen birtakım normların okullarda da baskın olduğu söylenebilir. Salt merkez ideolojinin özgürlüğünün ve tek doğrunun yüceltildiğinin eleştirilmesi okul müdürlerinin çeşitli baskı unsurlarıyla (tek din, tek millet, tek dil, tek mezhep vb.) karşı karşıya geldiğini göstermekte olabilir.

Okul müdürleri, okullarında dezavantajlı öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları ‘pansuman tedbirler’ olarak görmekte ve sosyal adaletsizlere ilişkin kalıcı bir çözüm üretemediklerini düşünmektedirler. Okullarında imkanları ölçüsünde çözdükleri sorunlar olmakla birlikte belli öğrenciler üzerinden konuşurken “Mezun olup gittiğinde ne olacak?” sorularını sormaktadırlar. Bu durum sosyal adalet liderliğinin bireysel uygulamalarla ve inisiyatifle kuvvetli bir bağı olduğu göstermektedir. Beycioğlu ve Ogden da (2017) okul liderlerinin adil bir okul için mücadele etmelerinin kendi başlarına yüklendikleri bir sorumluluk olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmadaki okul müdürlerinin “Peki benden sonra ne olacak?” kaygıları, profesyonel eğitim yöneticiliğinde sosyal adalet liderliği boşluğu olduğunu göstermektedir. Nitekim Kondakçı ve Beycioğlu da Türkiye’de sosyal adalet liderliğine yönelik dört boşluk olduğunu ve bunlardan birinin liderlik boşluğu olduğunu savunmaktadır (2019). Sosyal adalet liderliği insanların hayatında bir fark yaratma amacı taşısa da diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada okul müdürleri, kalıcı çözüm üretemediklerini ve aldıkları önlemlerin öğrencilerin hayatında kısa süreli değişiklikler sağladığını düşünmektedir. Okul müdürlerinin iki yönlü kaygısı bulunmaktadır. Birincisi öğrenci okuldan mezun olup başka bir okula devam ettiğinde ne olacak kaygısı iken; diğeri öğrencilerin eğitim sisteminden çıkıp gerçek hayata karıştığında yaşayacakları ile ilgili görünmektedir. İlk kaygı sosyal adalet liderliği boşluğuna ve eğitim sisteminde dezavantajlı bireylere yönelik politika eksikliğine işaret ederken, diğeri toplumsal hayatta dezavantajlı bireylerin karşılaştıkları sorunlara yönelik gibi görünmektedir. Bu durum, sadece eğitim sisteminde değil toplumsal hayatın çeşitli alanlarında sosyal adaletin sağlanmadığına olan bir kaygıya işaret etmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin destek, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç (McKenzie vd., 2008) boyutlarına yönelik araştırma bulguları Türkiye’de dezavantajla ilgili sorunların ve sorunları çözme yöntemlerinin çoğunun sosyoekonomik düzeyle ilgili olduğunu göstermektedir (Koçak & Özdemir, 2019). Bu araştırmadaki bazı katılımcılar, Türkiye’de eğitimde sosyal adalet/adaletsizlik tartışmalarının yoksulluk ekseninde yürütülmesi gerektiğini savunmuştur. Okul müdürlerini, sosyal adaleti eşitlik ve adalet karşılaştırması üzerinden açıklamışlar bu iki kavram arasındaki ‘hak etme’ olgusuna değinmişlerdir. Bu hak etme anlayışını da emek ve ihtiyaç üzerinden tartışmışlardır. Öğretmenlerin ekstra emeğine karşılık vermenin de sosyal adalet kapsamında değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. Miller’ın (1999) dağıtıcı adalet paradigmasına eleştiri olarak geliştirdiği sosyal adalet ilkelerini oluştururken sorduğu ‘Vasıflı işçilerin vasıfsız işçilerden daha yüksek ücret alması adil midir?’ gibi sorular bu kapsamda hak etme anlayışının sosyal adalet tartışmalarında yer aldığını göstermektedir. Öte yandan araştırmanın katılımcıları hak etme olgusuna ihtiyaçlar bağlamında yaklaşırken bazı öğrencilere daha fazlasını vermeleri gerektiğini ifade etmişler ve bunun sosyal adaleti sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum Walzer’ın basit eşitlik ve karmaşık eşitlik kavramsallaştırması ile örtüşmektedir. Basit eşitlik, tüm bireylerin aynı temel ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul eden liberal-demokratik bir adalet biçimini esas alırken karmaşık eşitlik, bireylerin aynı ihtiyaçlara ya da bu ihtiyaçları gidermek için aynı kaynaklara sahip olmadığını varsayan sosyal-demokratik bir adalet biçimidir. Bu ayrım sosyal adalet tartışmalarının eşitlik (equality) yerine hakkaniyetin (equity) ekseninde yürütüldüğünü ve pozitif ayrımcılık ilkesinin benimsendiğini göstermektedir.

Okul müdürleri; sosyal adaleti eşit dağıtım, fırsat eşitliği, eşit haklar ve denge kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Sosyal açıdan adil bir toplumu her bireyin ihtiyaçlarını asgari düzeyde giderebildiği, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan erişilebilirliğin yüksek olduğu, toplumun her kesiminin eşit yakınlıkta olduğu bir toplum olarak değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda okul müdürlerinin sosyal adaleti merkezde ve egemen olanların dışındakilerin de diğerleri kadar hak ve özgürlüğe sahip olmaları şeklinde tanımlamaları, onların eleştirel bilince sahip olduklarını gösterir niteliktedir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin sosyal adaleti algılama biçimlerinde hem Rawls’un (1999) dağıtıcı adalet bakış açısının hem de Young’ın (1990) dağıtıcı adalete yönelik getirdiği baskı ve tahakküm kavramlarının izlerini

görmek mümkündür. Okul müdürlerinin sosyal adaleti toplumsal hayatın her alanındaki denge durumu olarak nitelendirmeleri ve sosyal adaletsizliklere yönelik eleştirel yaklaşımları toplumsal hayatta sosyal adaletin sağlanmadığına yönelik görüşleri ile örtüşmektedir. Sosyal adaleti sağlamak için bir sorumluluk hisseden müdürlerin bunu sağlamakla ilgili gücü kimin elinde tuttuğu ile ilgi sorgulamalar yaptığı görülmüştür ve bu durum onların kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili kafa karışıklığı içinde olduklarını göstermektedir.

Sosyal adalet söz konusu olduğunda Türkiye’de asıl meselenin yoksullukla ilgili olduğunu vurgulayan okul müdürleri, yoksulluğun ortadan kalkması ve gelir dağılımının dengeli olması durumunda sosyal adaletin tartışılabilir bir zemini olacağını savunmaktadırlar. Bu durum, okul müdürlerinin sosyal adaletle ilişkin algılarında dağıtıcı adalet paradigmasının baskın olduğunu gösterse de müdürlerin her türlü ayrımcılık, dışlama ve baskı ile ilgili farkındalıkları olduğu da görülmüştür. Katılımcılar tarafından sosyal adaletin temel terazisinin ekonomi olduğu ve Türkiye gibi toplumlarda (geleneksel, gelişmekte olan) insanların sosyal, kültürel alanlarda ve dil, din, ırk, mezhep, cinsiyet gibi konularda yaşadıkları adaletsizliklerle ilgili konularda bir isyanının çıkmadığı, çünkü insanların hayatta kalma mücadelesi verdikleri de belirtilmiştir. Bu kapsamda sosyal adaletin hem maddi mal ve kaynakların dağıtımı hem de sosyal ve kültürel kimliğin değer kazanması (Gewirtz & Cribb, 2002) ile ilgili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Miller (1999) sosyal adaletin sadece maddi eşitliği değil, aynı zamanda farklı kültürel kimliklerin tanınmasını ve kültürel hakların korunmasını da içerdiğini belirterek kültürel tanınma ve saygının öneminin üzerinde durmuştur. Bireylerin marjinalleşme veya silinme korkusu olmadan kimliklerini ifade edebilecekleri kapsayıcı bir toplum yaratma hedefi de sosyal adaletin sağlanması kapsamına alınmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet tartışmalarını çok yönlü (kültür, etnik köken, ırk, dil, din, cinsiyet vb.) yaparken bir yandan sürekli olarak ekonomik dengesizliğin ve yoksulluğun altını çizmeleri sosyal adaletle ihtiyaçlar bağlamında yaklaştıklarını ve Türkiye’de gitgide derinleşen yoksulluğun eğitimdeki en büyük sorunlardan biri olduğunu gösteriyor olabilir. Zira yoksullukla ilgili sorun çözülmediğinde ve insanlar temel ihtiyaçlarını gideremediğinde diğer dezavantajların, ezilmenin, tahakkümün ve çeşitli baskı unsurlarının tartışılması mümkün görünmemektedir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürleri dezavantajı ve dezavantajlı olma durumunu aile yapısı, sosyoekonomik düzey, engellilik, cinsiyet, etnik köken, dil ve psikolojik durum ile açıklamışlardır. Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2017) da dezavantajlı ırk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, cinsiyet, aile yapısı, cinsel yönelim, yaş ve engellilikle ilişkilendirmiştir. Aile yapısı ile ilgili dezavantajlar; ailenin psikolojik durumu, aile içi şiddet, parçalanmış aile, geniş aile, çeşitli nedenlerle öğrencilerin ödevleri ve başarısı ile ilgilenmeyen aile gibi yapılar olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerle ilgili deneyimleri, birçok dezavantajın aileden kaynaklandığını düşündüklerini göstermektedir. Zira devamsızlık yapan ya da bir işte çalışan çocukların dezavantajlı konuma düşmesinde de aileleri sorumlu olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan diğer bulgu ise görünürde bir dezavantajı olmayıp içine kapanık olan, çeşitli kişisel özellikleri nedeniyle geri planda kalan, sistemden kaynaklı nedenlerle ilgisi ve yeteneği keşfedilmemiş olan, müdürlerin tabiriyle ‘ortada olan’ öğrenciler de dezavantajlı olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin ortada olan öğrencileri de dezavantajlı olarak görmeleri, eğitim sisteminin farklı yetenekleri ortaya çıkarmak konusunda başarısız olduğunu gösteriyor olabilir.

Sosyoekonomik düzeyin ise diğer tüm dezavantajları derinleştirip artıran bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte iç ve dış göçün öğrencileri dezavantajlı konuma düşürdüğü vurgulanmıştır. Okul müdürleri, eğitim dili ile anadili aynı olmayan çocuğun dezavantajlı olduğunu ifade etmişler ve dil sorunundan kaynaklanan akademik başarı, uyum ve sosyalleşme sorunlarına değinmişlerdir. Genel olarak dezavantajı diğerlerinden farklı olmak ve bu farklılıklara bağlı çeşitli ayrımcılık biçimleriyle karşılaşmak olarak tanımlamışlardır. Türkiye bağlamında en büyük dezavantajın sosyoekonomik olduğu vurgulanmakla birlikte hemen ardından farklı olmaya bağlı yok sayılma olduğu belirtilmiştir. Farklılığın başlı başına yapısal eşitsizlik ortaya çıkardığını iddia eden Young (2006) dezavantajlı çocukların; fiziksel veya zihinsel engelli çocuklar, yoksul çocuklar, ebeveynleri ev ödevlerini takip etmeyen çocuklar, eğitim dilini yeterince bilmeyen çocuklar, ırkçı veya etnik merkezli önyargılara maruz kalan çocuklar olduğunu ileri sürmüştür. Okul müdürlerinin farklı olarak nitelendirdiği çocuklar; ırkı, etnik kökeni, dili ve kültürü nedeniyle yok sayılan ya da asimile edilmeye çalışılan ve ‘öteki’ olan çocuklardır. Bu çocukların okullarda her günlerinin bir mağlubiyetle geçtiğini ifade eden okul müdürleri, bu sorunların

ilkokulda nispeten azken kademe ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Bu durum ayrımcılık ve ötekileştirmenin öğrenilen ve aile, çevre ve toplum tarafından küçük yaşlarda çocuklara aşıl原因an olgular olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerinde birtakım engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bu engeller, mikro (okul bağlamı) ve makro (sistemsel) olarak kategorize edilmiştir. Mikro engeller, okulun içinden (öğretmenler, personel, rehberlik vb.) ve yakın çevreden (veliler) kaynaklanan engellerdir. Okul müdürlerinin veli bağlamında karşılaştıkları engellerin; velilerin okulların işleyişine müdahale etmeleri, ayrıcalıklı beklentileri (özel sınıf talebi), ayrımcılığı tetiklemeleri, nobran tavırları, kendi çocuklarına inanmamaları ve aşırı koruyucu tutumlar olduğu görülmüştür. Velilerle ilgili karşılaşılan diğer bir engel ise çocuklarının okuldaki ve sınıftaki ilişkilerine müdahil olmaları ve öğrencilerin kiminle arkadaşlık edeceğinden kiminle paylaşacağına kadar birçok konuyu yöneterek ayrımcılığı tetiklemeleridir. Bir okul müdürü, bazı velilerin çocuklarının kendi sosyokültürel çevresinden kişilerin çocuklarıyla arkadaşlık etmelerini desteleyerek sınıfsal bir ayrım oluşturma çabasında olduklarını dile getirmiştir. Dar görüşlü ve ayrıcalıklı veli beklentilerinin sosyal adalet liderliğinin önünde engel teşkil ettiği bilinmektedir (Theoharis, 2007). Okul müdürlerinin veliler bağlamındaki karşılaştıkları engeller, eğitim sisteminde aileye ve velilere yönelik politikaların yetersiz olduğunu ve okulların velileri ‘yönetmede’ güçlük yaşadığını göstermektedir. Türkiye’de son yıllarda artan öğretmenlere ve okul yönetimine yönelik veli müdahalesi, nobranlığı ve şiddeti sosyal adalet liderliği bağlamında da kendini göstermektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının öğretmenler ve personelden gelen birtakım engellerle karşılaştıkları da görülmüştür. Liderler bu engelleri; öğretmenlerin mesleğin felsefesini oturtamamış olmaları, yetersiz olmaları, dezavantajlı öğrencileri kapsamaya ve kazanmaya yönelik uygulamalara destek vermemeleri gibi örnekler üzerinden açıklamışlardır. Bununla birlikte birçok okul müdürü, sürece destek olan öğretmenlerin de olduğunu ve bu durumun öğretmenler arasında bir adaletsizlik doğurduğu belirtmiştir. Bir okul müdürü bu durumla ilgili isyanını “Kahraman istemiyorum, kahraman yorulur. Yorulan kişi geri çekilir ve sistem çöker.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde rehber öğretmenlerinin de yetersizlikleri dezavantajlı çocuklarla ilgili uygulamalarda bir engel olarak görülmüştür. Sosyal adalet liderlerinin

karşılaştıkları engeller; engelleyici personel tutum ve davranışları (Theoharis, 2007), öğretmenlerin düşünce yapısı, okul personelinin inançsızlığı ve anlayış eksikliği (Wang, 2018), paydaşlar tarafından anlaşılmamak ve okullarda marjinalleştirilmiş gruplar hakkında eksik düşünce (Theoharis, 2007) olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğretmenlerin deneyimsiz olmaları ve düşük performans göstermesi sosyal adalet liderinin karşılaştığı engellerden bazılarıdır (Theoharis, 2007; Wang, 2018). Okul müdürleri, öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin genel olarak toplumu, toplumdaki aile yapısını ve özelliklerini iyi tanımadıklarını ve bu konuda kendilerini geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Marshall da (2004) eğitimde sosyal adaletin gerçekleşmesinin önündeki engellerden birinin eğitim yönetimi profesyonelleri ve toplum arasındaki uyumsuzluk olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin marjinalleşmiş gruplar hakkında bilgisinin olmaması ve anlayış eksikliği, öğretmenlik eğitiminin alan bilgisi odaklı olup eğitim fakültelerinin apolitik kurumlar olması (Katsarou, Picower & Stovall, 2010) ilgili olabilir. Öğretmenlik mesleğinin sınıfın ötesindeki konular hakkında da bilgi gerektiren son derece politik bir çaba olması, öğretmenlik eğitimi programlarının bu sorumluluğu benimsemesini gerektirmektedir (Katsarou, Picower & Stovall, 2010).

Araştırma, okul müdürlerinin sosyal adaleti gerçekleştirmeye yönelik eylemlerinde okulun bağlamı dışında sistemsel engellerle karşılaştıklarını göstermiştir. Makro engeller olarak adlandırdığımız bu engeller; eğitim politikası ve eğitim sistemiyle, bürokrasiyle ve toplumun yapısı ile ilgili görünmektedir. Okul müdürleri okullarını iyileştirme ve dezavantajlı öğrencilere yönelik destek sağlama noktasında karşılaştıkları engellerin başında kaynak sorunu olduğunu vurgulamışlardır. Okulların öğrencileri desteklemek için bir kalemleri olmadığını ve bu bağlamda bazı uygulamaların süreklilik arz etmediğini ve bireysel inisiyatiflerle yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Diğer okullarla ve kurumlarla işbirliği mekanizmasının olmaması ve eğitim sisteminde denetimin uzun zamandır çok zayıf kalması da karşılaşılan engeller arasında gösterilmiştir. Marshall'a göre sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerden biri normatif söylemleri bozacak becerilere sahip bireylerin izole durumda olması ve işbirliği yapma, politika üretme gibi güçlerinin olmamasıdır (2004). Sistemle ilgili engellerden bir diğeri ise bir okul müdürünün belirttiği gibi dezavantaja müdahale ettiğinde sistemin korumamasıdır. Sosyal adalet ve dezavantajlı bireylere yönelik farkındalık oluşturmak isteyen okul müdürleri bu

kapsamda yetkilerinin el verdiği ölçüde seçmeli dersler açtıklarında konu ile ilgili kaynak ve öğretmen olmamasını da bir engel olarak değerlendirmişlerdir. Politika belirlemede sosyal adaletin yerinin olmaması ya da sınırlı olması da sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerden biridir (Marshall, 2004). Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerin destekleyici olmayan merkez müdürlük yöneticileri, zorlu bürokrasi ve kaynak eksikliği olduğunu belirtmiş ve liderlerin karşılaştıkları engelleri nasıl çözeceklerine dair modellerden yoksun, izole ve yalnız hissettiklerini vurgulamıştır. Okul müdürlerinin sosyal adaletle ilgili görevlerinin ve sorumluluklarının mevzuatta yer almaması sosyal adalet liderliğinin bireysel inisiyatiflerle sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Kondakçı, 2016). Yaptıkları uygulamalarda destek göremeyen okul müdürleri güçlerinin sınırlı olması nedeniyle bazen sonuç alamadıklarını ve yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamak için birtakım modellere, mevzuatta yer alan yönlendirmelere, işbirliği yapabilecekleri paydaşlara ve üst yönetimin desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin önündeki engellerden toplumun yapısı ile ilgili olanlar; toplumun eğitim ve eğitimciye bakış açısındaki değişiklikler, nobranlığın bir standart haline gelmesi, öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesi, toplumda yabancı/mülteci düşmanlığı, ırkçılık, ayrımcılık vb. artmış olmasıdır. Okul müdürleri veli bağlamında karşılaştıkları engellerin birçoğunu da toplumun ahlaki yapısının bozulmuş olmasına ve ötekileştirmeye yönelik davranışların bir norm haline gelmesine bağlamışlardır. Geleneksel toplum değerlerinin okullarda sosyal adalet uygulamaları önünde bir engel teşkil ettiği görülmüştür (Berkovich, 2014). Sosyal adalet liderinin gücünün sınırlı olması ve okul düzeyinde uygulamalarla büyük bir fark yaratamayacağına dair bir ön kabule sahip olması toplumsal hayatta karşılan ve bir okul müdürünün değıştirme gücünün olmadığı konularla ilgili görünmektedir. Bu ön kabul, toplumsal hayatta eğitime, eğitimli kişilere ve eğitimcilere bakış açısının sorunlu bir hale gelmesi ile ilgili olabilir. Ülkemizde son yıllarda eğitimli kişilere ve belli meslek gruplarına yönelik psikolojik ve fiziksel şiddetin artmış olması bu sorunlu bakış açısı ile ilgilidir ve bu durumun okullarda da kendini göstermesi kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Okul müdürleri, sosyal adalet liderliğinin önündeki engellere yönelik birtakım stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejilerin bazıları önleyici stratejiler olup,

öğretmenlerle ve velilerle iyi ilişkiler kurma ve adil bir okul ortamı yaratma üzerine kuruludur. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma, onların yaşadıkları zorluklarla ilgilenme, onları rahat ettirme ve onlara karşı adil bir yaklaşımın öğretmenlerle ilgili engellerin önüne geçeceğini varsaymaktadırlar. Öğretmenlere adil olmanın ve sosyal adaleti okulda yaşatmanın öğretmenlerin okula aidiyetlerini artırdığını ve onların yüzünü okula çevirdiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde velilerle olumlu iletişim kurma, güven kazanma ve onların desteğini alma da okul müdürlerinin aldıkları önlemlerden bazılarıdır.

Okul müdürlerinin yaşadıkları bazı zorluklar yalnızlık, kaygı, aile ilişkilerinin bozulması gibi kişisel hayatları ile ilgilidir. Bu durumla baş etmek için psikiyatrik destek, uzak bir mahalleye taşınma, kendisi gibi zorluklar yaşayan okul müdürleri ile arkadaşlık kurma gibi yöntemler geliştirmişlerdir. Theoharis'e göre, sosyal adalet liderlerinin sahip oldukları en önemli özelliklerden olan tutku ve bağlılık aynı zamanda onlar için en büyük zorlukları da doğurmaktadır (2008). Sosyal adalet liderliğini benimsemek ve hayata geçirmek, heyecan, tutku, endişe ve hayal kırıklığı gibi duygular uyandırabilir (Zembylas, 2010) ve duygusal açıdan gergin ve karmaşık bir süreçtir (Jansen, 2006). Bu nedenle okul müdürlerinin bu adanmışlıkları karşısında özel yaşamlarından ödün vermeleri kaçınılmaz görünmektedir. Bu durum, sürecin daha sağlıklı yürütülmesi için müdürlerin desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin karşılaştıkları engellere yönelik çözüm önerileri okulların olanaklarının iyileştirilmesi, kaynak sağlanması, öğrencilere okul yemeği verilmesi, mevcutların azaltılması, fiziki koşulların ve okul binalarının iyileştirilmesi, okullardaki dezavantajlı çocuklara öğretmenler tarafından değil de devlet tarafından destek sağlanması, rehberlik servisinin güçlendirilmesi gibi önerilerden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin diğer bir önerisi okullarda sosyal adalet uygulamaların bir standardının olması ve bunların denetim mekanizmaları ile denetlenmesidir. Okul yöneticiliğinde sosyal adaletle ilişkin bir rol ve görev tanımı olmamasını, mesleğin profesyonellikten uzak olmasını ve “Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır.” mantığı ile yapılmasını eleştirmekte ve sosyal adaletin eğitim politikalarında yer alması gerektiğini savunmaktadırlar. Dezavantajlı çocukların bir müdürün duyarlılığına ya da rehber öğretmenin vicdanına bırakılmaması gerektiğini vurgulayan okul müdürleri, kendi yöneticiliklerinde “Benden sonra ne olacak?” kaygısı taşımakta, bu durum da

sosyal adalet liderliğine ilişkin bir boşluk olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyal adalet liderliğine ilişkin okul müdürlerinin görev tanımlarının ve sorumluluklarının olmadığını ve okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamalarının onların kişisel, özgeci ve ahlaki çabaları ile yürüdüğü (Kondakçı & Beycioğlu, 2019) göstermektedir. Benzer şekilde uluslararası alan yazında da sosyal adalet liderliğinin büyük ölçüde okul içi bir faaliyet olduğu ve okulların ötesine geçemediği vurgulanmış (Berkovich, 2014) ve kişisel ve yerel çabalarla ilerlediği ortaya koyulmuştur (Arar, Beycioğlu & Oplatka, 2016). Okul müdürlerinin sosyal adaletin sağlanması ve sosyal adalet liderliğinin geliştirilmesine yönelik önerileri, okullarda sosyal adaletin mevzuat çerçevesinde yürütülen belli bir çerçevesi olan uygulamaları içermesidir. Bununla birlikte okul müdürlerinin yöneticiliğinin atasözleri ve birtakım geleneksel bakış açılarıyla yürütülüyor olmasına yönelik eleştirileri değişime açık olmayan geleneksel bir toplumda değişim tohumlarının atılabileceğini gösteriyor olabilir.

Okul müdürleri, sosyal adaletin önündeki engellere çözüm önerisi getirirken, Orta Doğu'da eğitimden ziyade yaptırımların insanları dönüştürme gücü olduğunun üzerinde durmuş ve ayrımcı davranışların cezalandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunu “*Türk toplumu cezadan korkar, güce biat eder.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği ile ilgili araştırmalarda daha önce değinilmeyen bir bulgu olan denetim ve yaptırım konusunun ortaya atılması, toplumumuzda son yıllarda ayrıştırıcı dilin artması ve eğitim politikalarında sosyal adalete yer verilmemesiyle açıklanabilir. Nitekim okul müdürleri eğitim politikalarının deneme yanılma yoluyla ilerlediğini, sosyal adaletle ve ailelerin müdahaleleriyle ilgili bir politika olmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Sosyal adalete ilişkin bir eğitim olacaksa bunun drama ve empatiye dayalı, uzun süreli ve yüz yüze eğitim olmasını önermişlerdir. Okul müdürlerinin bu beklentileri, Türkiye’de sosyal adalete ilişkin politika boşluğu (Kondakçı & Beycioğlu, 2019) olduğunu destekler niteliktedir. Sosyal adalete ilişkin yaptırım ve denetim beklentisi, okul müdürlerinin eğitimin toplumu değiştireceğine olan inancının düşük olduğunu gösteriyor olabilir. Bir okul müdürünün okul müdürlerine eğitim vermek yerine bakanlıktan yazı gelmesinin gerektiğini ifade etmesi, bu görüşe alt yapı oluşturmaktadır.

Okul müdürlerinin öneri ve beklentilerinden bazıları siyaset ve medya ile ilgilidir ve geniş çapta politik önlemleri içermektedir. Toplumsal düzeyde bilincin artırılması, ayrımcılığın ortadan kalkması ve ırkçılığın azalması için siyasilerin dilinin

ve medyanın olumlu anlamda dönüştürülmesi gerektiğini savunmuşlardır. İnsanların kendini güvende hissettiği sosyal bir hukuk devleti ve adaletsizliği ortadan kaldırmaya yönelik politikalar ile marjinalleştirici tutumun değişeceğini vurgulamışlardır. Okul müdürleri, akademinin ve milli eğitimin üst yönetiminin okul bağlamından kopuk olduğunu ve sahaya dönük işler yapılamadığını ifade etmişler ve bu bağlamdaki beklentilerini dile getirmişlerdir. Üniversiteler ve okullar arasında sağlıklı bir bağlantı kurulamaması (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Shoorman & Bogotch, 2010) okullarda sosyal adaletin uygulanmasını zorlaştıran nedenlerden biri olarak gösterilmiştir. Bu bağlamda sahaya dokunan araştırmalar yapmanın gerekliliği araştırma bulgularında da ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin dezavantaj ve sosyal adaletle ilgili beklentileri eğitimin toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu ve toplumdaki ve dolayısıyla eğitim ortamlarındaki ayrımcılık biçimlerinin medya, siyaset ve siyasilerin tutumundan etkilendiğini göstermektedir. Araştırmacılar sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, barış çalışmaları, hukuk ve siyaset biliminin sosyal adalet liderliği araştırmalarına sunabileceği çok şey olduğunu öne sürmektedirler (Otunga, 2009). Bu kapsamda bu araştırmanın bulgularına göre, eğitimde sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği konuları çeşitli bilimlerden faydalanabilir ve toplumların özelliklerine göre yeni öneriler geliştirilebilir.

Bu araştırmanın bulguları genel olarak önceki araştırmalarla benzerlik göstermekle birlikte, toplumun yapısına ve okulların bağlamına göre müdürlerin bakış açıları ve uygulamalarında nüans farklılıkları görülmektedir. Her ne kadar sosyal adalet liderliği kavramsallaşması gelişmekte ve değişmekte olan bir yapıya sahip olsa da okul müdürlerinin belli başlı tutum ve davranışlarının birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Bu müdürleri ortak noktada buluşturan toplumsal düzeyde ve okul düzeyindeki adaletsizliklere yönelik bir eleştirel bir farkındalığa sahip olmaları ve bununla ilgili eyleme geçme iradesi göstermiş olmalarıdır. Bununla birlikte her bir okulun bağlamı ve okullardaki marjinalleşme biçimleri farklılaştığı için okul müdürleri uygulamalarında okulun ve okulun bulunduğu dar çevrenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre davranmaktadırlar. Müdürlerin öğretmen ve kurumsal ihtiyaçlarını hizmet verdikleri öğrenci ve toplulukların özgün ihtiyaçlarına göre değerlendirmeleri ve ele almaları gerektiği bilinmektedir; farklı öğrenci demografileri farklı yaklaşımlar ve sosyal kimlik gelişimi biçimleri (örneğin sosyal sınıf, ayrıcalıkla ilgili) gerektirmektedir (Kose, 2007). Yetkileri ve güçleri sınırlı olduğu için okul

müdürlerinin hem okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yol gösterici birtakım kılavuzlara hem de kendi kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olacak politika ve eylemlere ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu bağlamda dar bir alanda yapılan uygulamaların teoriden yoksun olduğu ve büyük çapta bir değişim yaratma kapasitesinin düşük olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin sosyal adalete yönelik güçlü bir yönelimlerinin olması, onların insanların hayatında bir fark yaratmasını sağlamaya yetmediği çıkarımına ulaşılabilir. Okul müdürlerinin aldıkları önlemleri ‘pansuman tedbirler’ olarak görmeleri ve öğrencilerin geleceğine dair taşıdıkları endişe ulusal düzeyde birtakım önlemlerin alınmasının zaruri olduğunu göstermektedir. Shoormon ve Bogotch, sosyal adaleti öğretim uygulamalarının normal günlük rutinlerine entegre etmenin gerekliliği üzerinde durmuş ve bireysel ve izole çabalarla yürütülen okul ve sınıf uygulamalarını daha geniş sosyal, politik ve tarihsel adalet(sizlik) bağamlarına oturtan işbirlikçi ve kurum çapında uygulamalara dönüştürmenin önemine değinmiştir (2010). Bu araştırmanın bulguları da hem bakanlık hem de daha geniş politik bağlamda uygulamaların gerektiğini ortaya koymuştur.

Velilerle ve genel olarak toplumsal bakış açısı ile ilgili karşılaşılan engellere yönelik okul müdürlerinin en çok üzerinde durduğu konular; ayrımcılık, sınıfsal ayrışma çabası, eğitimcilerin ve eğitimin değersizleşmesi, toplumda artan yabancı düşmanlığı ve ötekileştirme, velilerin eğitime yüksek derecede müdahale etmesi ve ayrımcılığı tetikleme olmuştur. Bununla birlikte okul müdürleri, yalnızca veliler değil öğretmenler ve diğer paydaşların da toplumsal hayattaki bu dönüşümden etkilendiğini belirtmiş ve makro-sosyolojik bir değişimin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Onlara göre sosyal adaletin önündeki en büyük engel, toplumsal hayatta yaşanan çeşitli adaletsizlik biçimleridir. Geleneksel toplumlar ve modern toplumlarda sosyal adalet konusuna bakışın farklı olması, buradaki sorunun kaynağı olarak gösterilebilir zira geleneksel toplumlar hala gelişmekte olan ülkeleri kapsamaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde düşük gelir, yüksek yoksulluk oranı, düşük yaşam standartları, farklı sosyokültürel gruplar arasında çatışma gibi olgular görünür ve grup üyelerinin hakları dışardan gelenlerin haklarından önce gelir (Oplatka & Arar, 2016). Bu durum, okul müdürlerinin velilerde ve çeşitli gruplardaki bencillik vurgusunu açıklar niteliktedir. Aynı zamanda toplumsal hayattaki birtakım sorunların suçlusu olarak belli bir grubun görülmesi de bu toplumların özelliklerindedir. Bu araştırmanın

bulguları, ait olduğu gruba yönelik ilgi, hassasiyet ve adalet gösteren toplumlarda sosyal adalete yönelik bir farkındalık oluşturma zor olduğuna işaret ediyor olabilir.

Sosyal adalet liderliği, araştırmacılar tarafından son derece karmaşık ve bağlamsal bir çaba olarak nitelendirilmiştir (Berkovich, 2014; Beycioğlu & Ogden, 2017; Mansfield, 2013; Oplatka & Arar, 2016). Egemen batı ideolojisine dayanan sosyal adalet liderliği kuramsallaşmasının evrensel uygulanabilirliğini sorgulayan Oplatka ve Arar (2016) batılı sosyal adalet liderliği ilkeleri ile geleneksel toplum arasındaki çelişkileri vurgulamış ve alternatif bir kavramsallaştırma önermiştir. Sosyal adalet liderliği araştırmalarının sistematik bir incelemesini yapan Gümüş, Arar ve Oplatka (2020) Batılı olmayan toplumlarda oldukça az sayıda çalışma yapıldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulgularının ve Türkiye’de yapılan az sayıda diğer araştırmaların gösterdiği gibi sosyal adalet konusunda liderlik, politika ve araştırma boşluğu bulunmaktadır (Kondakçı & Beycioğlu, 2019). Okul müdürlerinin eğitim politikası bağlamındaki eksiklikleri ve uygulamalarındaki yalnızlıklarını belirtmeleri bu durumu açıklar niteliktedir. Örneğin sosyal adalet araştırmacılarından Young (2006) eşitlik ve farklılıklar konusunun eğitim politikalarının merkezinde yer aldığını belirtirken, Türkiye bağlamında durum tam tersi gibi görünmektedir. Bu durum eğitimde sosyal adalet tartışmalarının bağlamsal düzeyde yeniden oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

Kamusal eğitimin toplumsal hayatı düzenleyici ve tüm bireyleri ortak bir paydada buluşturarak bir nevi denge durumu oluşturma hedefi, sosyal adalet konusunun eğitim araştırmalarının merkezinde yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, okullardaki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı uygulamalar her geçen gün daha zor şartlar altında yapılmaktadır. Bu durum kamusal eğitimin amacından sapmakta olduğu tartışmasını doğuruyor olabilir. Eğitime ve eğitimcilere verilen değerin azalması ve öğrencilerin eğitiminde ailelerin okullardan daha büyük etkiye sahip olması, adaletsizliklerin okullar bağlamında ve eğitim politikalarında tartışılmamasına neden olmaktadır. Fakat Bogotch ve Shields’ın ifade ettiği gibi adaletsizlik her zaman somuttur, ona maruz kalanlar ve onunla karşılaşanlar için hissedilebilir; göz ardı edilemez, geçirilemez ya da görmezden gelinemez (2014). Bu nedenle eğitim araştırmacıları, eğitim yöneticileri, alan uzmanları ve akademisyenler sürekli olarak bu adaletsizlikleri tartışma ve gündeme getirme sorumluluğu taşımaktadır.

Uluslararası literatürde sosyal adalet konusunda eğitim liderlerine büyük roller düştüğü ve liderlerin sosyal adaleti sağlama konusunda kilit bir konumda olduğu vurgulanmıştır. Sosyal adalet yaklaşımının hedeflerinden biri, geleceğin eğitim yöneticilerini sosyal adalet teorileri konusunda eğiterek, bu geleceğin liderlerinin bu adaletsizliklerin daha fazla farkında olmaları ve bunları iyileştirmek ve/veya ortadan kaldırmak için çalışmalarıdır (Karpinski & Lugg, 2006). Okullardaki farklılıklar demokratik, akademik açıdan mükemmel ve sosyal açıdan adil bir eğitim için başlangıç noktası olması gereken zengin bir insan varlığı dokusu sunmaktadır (Shields, 2004). Bu farklılıkların kapsayıcılık, eleştirel bilinç ve demokratik ilkelerle yönetilmesinin sosyal adalet liderinin görevlerinden olduğu söylenebilir. Bu kapsamda sosyal adaleti sağlamak için eğitim liderlerinin sahip olması gereken özellikler ve yapması gereken uygulamalar tartışılmakla birlikte Türkiye bağlamında sosyal adaleti sağlama noktasında okul liderlerine düşen görevler konusunda bir bilinç oluşmadığı söylenebilir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin atama kriterleri, aldıkları ya da almadıkları eğitim, yetkileri, mevzuatta yer alan görev ve sorumluluk tanımlamaları olabilir. Eğitim yönetimi programları ve okul yönetimi ile ilgili paydaşların, eşitsizlik ve adaletsizlik konularına yeteri kadar eğilmediği görölmektedir. Oysaki eğitimde sosyal adaletin sağlanması için eğitim liderlerinin evsizlik, açlık ve yoksulluk gibi tarihsel süreçte asla ortadan kalkmayan, aksine daha da kötüleşen sorunlara karşı ahlaki öfke duymalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Blackmore, 2002).

Shields (2004), eğitim liderlerinin adil bir eğitimin geliştirilmesi için empati, adalet, demokrasi ve iyimserliği benimsemelerinin ve farklılığa yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmelerinin gerekliliğinin üzerinde durmuştur. Eğitmcilerin bazı meşru farklılıkları yüceltip diğerslerini patolojikleştirmesine engel olmak için bir dizi adım atılabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda müfredat ve eğitim politikalarının eşitsizliklere meydan okuyacak şekilde geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Engelli, etnik kökeni farklı ve mülteci olmaları nedeniyle dezavantajlı olan öğrencilerin kapsayıcılığı konusunda kayda değer adımlar atılmış olsa da Türk eğitim sisteminin kapsayıcı ve adil olmaktan hala uzak olduğu iddia edilmektedir (Azorin & Murillo, 2023). Kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemi yaratma noktasında politika geliştirenlere de en az okullar ve okul liderleri kadar görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bir yandan okul liderlerinin okullardaki çatlakları ortadan kaldırmak için yoğun bir çaba göstermesi gerekirken diğers yandan toplum liderlerinin de okul dışındaki toplumsal

çatlakları ele almak için ulusal ve yerel düzeyde tamamlayıcı bir çaba göstermesi gerekmektedir (Mansfield, 2013).

Okul yöneticiliğinin Türkiye bağlamında belli bir eğitimden geçmemesinden kaynaklanan profesyonel eğitim liderliği boşluğu eğitim yönetimi alanının konu ile ilgili etkisini sınırlandırır da alan akademisyenlerinin öğretmen yetiştirme programlarında ve eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programlarında bir dönüşüm getirmesi gerektiği söylenebilir. Sosyal adalete yönelik farkındalığı olan, günlük yaşamda kimlik ve farklılık, ayrıcalık ve baskı konularını anlayan ve bunlara özenle yaklaşan öğretmenler yetiştirme sorumluluğunu almamız gerekmektedir. Dentith ve Peterlin (2011) eğitim yönetimi programlarındaki üniversite eğitmenlerinin eleştirel çalışmayı destekleyen ders içerikleri ve müfredat pedagojileri geliştirmesini önerirken bu tür bir çalışmanın asla basit olmadığına veya kolayca ustalaşılamayacağına farkında olunmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda eğitim yönetimi alanı; baskın ideolojileri eleştiren, sosyal adaletin gerçekleşmesinde eğitimin potansiyelini anlatan ve belli bireyleri ve grupları marjinalleştiren uygulamaları sorgulatan bir eğitim içeriğine sahip olmalıdır.

Geleceğin liderlerinin çalışmalarının tüm yönlerine sosyal adalet merceğiyle yaklaşımları gerektiğini anlamaları için sosyal adalet konusu derslerin ve müfredat içeriğinin dokusuna işlenmelidir. Toplumdaki ve okullardaki yapısal eşitsizliklerin ele alınması hem geleceğin öğretmenlerine ve eğitim liderlerine hem de mevcut liderlere fayda sağlayabilir; bu nedenle sosyal adalet, okul liderliği uygulamalarının merkezinde yer almalıdır (Rivera-McCutchen, 2014). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenler, yayınları ve müfredatlarıyla gelecekteki araştırmacıların, akademisyenlerin ve uygulayıcıların sosyal adalet değerlerini ve becerilerini şekillendirebilirler (Marshall, 2004). Sosyal adalet konusunu marjinalleştiren bakış açısının kırılması, eğitim yönetimi alanının eleştirel bilinçle yeniden yapılandırılması ile sağlanabilir.

5.2. Öneriler

- Sosyal adalet liderliğinin gösterilme durumunun okul müdürlerinin kendi hayatlarında adaletsizliğe ne kadar maruz kaldığı ile ilgili olduğu sonucundan hareketle, sosyal adaletin eğitim pratiklerinde sürekli olarak yer verilmesi

gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve okul yöneticileri adayı yetiştiren eğitim fakültelerinde eğitimde sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği konuları ders olarak verilmelidir.

- Araştırma bulguları, sosyal adalet liderliğinin kolektif bir eylem olduğunu ve bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal adalet pratiklerini paylaşacağı ve güçlendireceği meslektaşlara ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu kapsamda sosyal adalete yönelik bir eğilimi olan okul müdürlerini ve öğretmenleri bir araya getirecek bir mekanizmanın (kurum, kuruluş, dernek vb.) oluşturması önerilmektedir.
- Araştırma bulguları, sosyal adalet liderliği ile ilgili literatür ve kavramsallaşmanın Türkiye toplumunun özellikleri ve eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Diğer araştırmalar gibi bu araştırma da Batı literatüründen beslenmiştir. Bu nedenle alanla ilgili Türk eğitim sisteminin bağlamına özgü araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma bulguları, sosyal adalet uygulamalarının bağlamsal ve etki gücünün sınırlı olduğunu göstermektedir. Okul müdürleri dezavantajlı öğrencileri uzun vadede koruyamadıklarını ve kurtaramadıklarını belirtmişlerdir. Bu da eğitimde sosyal adaletin sağlanması için makro politikalar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin kişisel bir eğilimleri olmakla birlikte sosyal adaleti sağlama ile ilgili kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili kafa karışıklığı içinde oldukları görülmüştür. Bu kapsamda yönetmeliklerde okul müdürlerinin sosyal adalete ilişkin resmi olarak görev ve sorumluluklarına yer verilmelidir.
- Okullarda yaşanan en büyük sorunlardan birinin velilerin okula ve eğitime müdahale biçimleri olduğunu ifade eden okul müdürleri, sosyal adaleti sağlama noktasında da ayrıcalıklı beklentilerle ve baskılarla velilerden gelen birtakım engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitim politikalarında ve ülkenin eğitim sisteminde aileye yönelik politika eksikliği olduğunu göstermektedir ve bu bağlamda okul yönetimlerinin velilerle ilişkilerini düzenleyecek politikalar geliştirilmelidir.
- Okul müdürlerinin öğretmenler bağlamında karşılaştıkları engellerin başında marjinalleşmiş gruplara yönelik eksik bilgi ve anlayış eksikliği gelmektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinin apolitik kurumlar olarak temellendirilmiş

olması ve alan bilgisi odaklı ilerlemesi ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle Türkiye gibi geleneksel ve marjinalleşme biçimlerinin fazla olduğu toplumlarda öğretmenlik, modern toplumlardan çok daha fazla politik bir meslektir ve öğretmenler bu bağlamda gerçek hayatın sorunlarından uzak kalmayacak bir biçimde sosyoloji ve siyaset bilimi alanlarından destek alınarak eğitilmelidir.

- Okulların tamamen bireysel özellikler ve müdürlerin hayata bakış açıları ile yönetildiği gösteren bulgular, sosyal adalet liderliğinin hem mevzuatta hem de yönetici eğitimlerinde yer almasının gerekliliğini göstermektedir. Ülkemizde eğitim yöneticiliğinin eğitimi ve profesyonelleşmesi hala sorunlu olduğu için, eğitim yönetimi araştırmacı ve akademisyenlerinin sahaya dönük araştırmalar yapması buradaki açığı gidermeye yardımcı olabilir.
- Eğitim araştırmacılarının olarak makro politik düzenlemeler ve söylemlere etki gücü sınırlı olsa da sosyal adalet konusunda çalışmalara daha çok yer vermeleri önerilebilir.
- Sosyal adalet, adaletsizlikler, her türlü baskı, ötekileştirme ve ayrımcılıkla mücadele etme konuları tek bir derse sıkıştırılmadan tüm eğitimcilerin günlük söylemlerinde yer edinmelidir. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar okul yöneticilerinin ve tüm eğitim paydaşlarının resmi bir görevi haline getirilmelidir.
- Araştırma bulguları, akademideki araştırmaların sahaya fayda sağlamadığını göstermiştir. Bu nedenle eğitim yönetimi alanındaki araştırmacı ve akademisyenler MEB'e bağlı resmi okullardaki okul yöneticileri ile sürekli temas halinde olmalı ve sahadaki müdürlerinin gerçek sorunlarına yönelik teori ve pratiği bir araya getirmelidir.
- Araştırma, okul müdürlerinin okullarında sosyal adaleti sağlamak için bir çaba içerisinde olmakla birlikte, öğrencilerin geleceği için kaygılanmaları yaptıkları uygulamalarla kalıcı çözümler üretemediğini göstermiştir. Geniş çapta politik önlemler alınmalı ve kurumlar arası iş birliği yapılmalıdır.
- Araştırmanın amacı gereği, okul lideri özellikleri dikkate alınarak yapılan bu çalışmada, okul müdürlerinin 'okul imkanları' vurgusu yaptığı görülmüştür. Bu nedenle daha detaylı incelemeler yapmak için okul özellikleri dikkate alınarak durum çalışması deseniyle araştırmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Adışen, İ. (2022). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.
- Arar, K., Beycioğlu, K., & 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. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Arar, K. H., Guajardo, M. A., & Bogotch, I. (2023). The “beyond” spaces of social justice leadership. P. A. Woods, A. Roberts, M. Tian ve H. Youngs (Ed.), *Handbook on leadership in education* (s. 190-204) içinde. Edward Elgar Publishing Limited.
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management, Administration & Leadership*, 47(6), 960-979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2020). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7-23.
- Arar, K., Örucü, D., & Gümüş, S. (2022). Educational leadership and policy studies in refugee education: a systematic review of existing research. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2066632>
- Arar, K., Örucü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958>
- Apple, M. W. (2003). *The state and politics of knowledge*. RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the ‘right’ way: markets, standards, god and inequality* (2nd ed.) Routledge.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimine yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50), 195-212.
- Aydoğan, E. (2008). Eğitim sisteminde yeniden yapılanma ve özelleştirme adımları. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(6), 166-187.
- Aydoğanoglu, E. (2010). Eğitimde kaynak sorunu var mı?. *Eleştirel Pedagoji*, 2(10), 24-28.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Pegem.
- Azorin, C., & Murillo, F. J. (2023). Social justice leadership: A tribute to Kadir Beycioğlu. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2187773>

- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Beycioğlu, K., & Ogden, S. B. (2017). Social justice beliefs and behaviours: A cross-cultural look at Turkish and U. S. principals. P. S. Angelle (Ed.), *A global perspective of social justice leadership for school principals* (s. 111-126) içinde. Information Age Publishing.
- Bir Bakışta Eğitim 2023: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. Tedmem. <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdKdfbK.pdf>
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal of School Leadership*, 12, 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(21), 1-15.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-409.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108. <https://doi.org/10.1177/0013161X032559147>
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Theory into practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452585.pdf>
- Bogotch, I., & Reyes-Guerra D. (2014). Leadership for social justice: Social Justice Pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 33-58.
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice*. Springer.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları*. Pegem.
- Capper, C. A., & Young, M. D. Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885814>
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. Edam.
- Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze “sosyal adalet”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 560-572. <https://doi.org/10.24289/ijsser.286132>

- Çalışkan, Ö. (2020). Ecology of social justice leadership: How schools are responsive to refugee students. *Multicultural Education Review*, 12(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1842656>
- Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 348-368. <https://doi.org/10.34056/aujef.910415>
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik (5. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Dantley, M. E. (2005). The power of critical spirituality to act and to reform. *Journal of School Leadership*, 15, 500-518.
- Dantley, M. E. (2008). The 2007 Willower family lecture reconstructing leadership: embracing a spiritual dimension. *Leadership in Policy in Schools*, 7(4), 451-460. <https://doi.org/10.1080/15700760802247411>
- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. C. Marshall & M. Oliva (Ed.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (s. 16–30) içinde. Pearson.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi/Journal of Educational Sciences*, 40, 47-67.
- Dentith, A. M., & Peterlin, B. (2011). Leadership education from within a feminist ethos. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(2), 36-58.
- Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2022). Eğitim İzleme Raporu 2022. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2023). Eğitim İzleme Raporu 2023. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/11/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of San Francisco, San Francisco.
- Fraser, N. (1997). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "Postsocialist" Age. *Justice Interruptus*. <https://ethicalpolitics.org/blackwood/fraser.htm> 26.08.2023
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi (23. basım)*. Ayrıntı.
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Firestone & C. Riehl (Ed.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137) içinde. Teachers College Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: How will we recognise it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/13603110050059178>

- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Güleryüz, O., & Kılcan, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılığa maruz kalma deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 34, 314-335. <https://doi.org/10.14689/enad.34.1688>
- Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2020). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: A search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 419-438. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2021-0213>
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Gürel, M. (2022). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Hill-Berry, N. P. (2019). Expanding leadership capacity toward social justice. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 720-742. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.10>
- Işık, O. (2022). *Eşitsizlikler kitabı*. İletişim.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948). http://tbbyayinlari.barobirlik.org.tr/TBBBooks/insan_haklari_evrensel_bildirisi.pdf 25.08.2023
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/15700760500484027>
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. <https://doi.org/10.1080/00131720802362058>
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & 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.
- Karpinski, C. F., & Lugg, C. A. (2006). Social justice and educational administration: Mutually exclusive? *Journal of Educational Administration*, 44(3), 278-292. <https://doi.org/10.1108/09578230610664869>

- Katsarou, E., Picower, B., & Stovall, D. (2010). Acts of solidarity: Developing urban social justice educators in the struggle for quality public education. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 137-153.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1664-1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Kondakçı, Y., & Beycioğlu, K. (2019). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions. *Handbook on promoting social justice in education*, 209-327.
- Kondakçı, Y., Zayim Kurtay, M., & Kaya Kaşıkçı, S. (2021). School leadership for social justice in Turkish urban setting. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833938>
- Kondakçı, Y., Zayim Kurtay, M., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (s. 353-361) içinde. Pegem.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- LeCompte, M. D., & Goetz J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 3242-341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA.
- 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), 634-657. <https://doi.org/10.1177/105268461302300404>
- Marshall, C., Patterson, J. A., Rogers, D. L., & Steele, J. R. (1996). Caring as career: An alternative perspective for educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 271-279.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. C. Marshall ve M. Oliva (Ed.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (s. 1–15) içinde. Pearson.
- Maxcy, S. J. (1998). Preparing school principals for ethno-democratic leadership. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/1360312980010301>
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press.
- Miller, D. (2005). What is social justice? N. Pearce & W. Paxton (Ed.), *Social Justice: Building Fairer Britain* (s. 3-45) içinde. Politico’s.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.19942.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.18812.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2000). <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2000/2508-ocak-2000.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> 25.08.2023
- Nell, E., & O'Neill, O. (1980). Justice under socialism. J. Sterba (Ed), *Justice: Alternative Political Perspectives* (s. 200-210) içinde. Wadsworth Publishing Company.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Yayınodası.
- Nielsen, E. (1979). Radical egalitarian justice: Justice as equality. *Social Theory and Practice*, 5(2), 209-226.
- Northouse, P. G. (2021). *Introduction to leadership: Concepts and practice (5th ed.)*. Sage.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools: The struggle for civic virtue in education reform. *Phi Delta Kappan*, 8(1), 568-575. <https://www.jstor.org/stable/20439729>
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Oplatka, I. (2014). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch & C. M. Shields (Ed.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (s. 15-36) içinde.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464>
- Otunga, R. N. (2009). A response to leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-5.
- Ömür, Y. E. (2022). Eğitim yönetimi açısından sembolik etkileşimci rol kuramı. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Yönetim Kuramları, İlişkiler ve Eğitim Örgütlerine Yansımaları* içinde (107-138). Pegem.
- Önder, E. (2022). Sosyal adalet liderliği. N. Güçlü & S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (167-192). Pegem.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6281>
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Perry, E. A. (1997). Is equity always best? Education stakeholders lash out. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 451-465. <https://doi.org/10.1108/09578239710184592>

- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12, 226-245.
- Rebore, R. W. (2014). *The ethics of educational leadership (2nd Ed.)*. Pearson.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice (Rev. Ed.)*. Harvard University Press.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46, 747-763.
- Rodela K. C., & Bertrand, M. (2018). Rethinking educational leadership in the margins: Youth, parent and community leadership for equity and social justice. *Journal of Reserach on Leadership Education*, 13(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/1942775117751306>
- Roma, J., & Roseman, M. (2005). Educational warriors for social justice. L. W. Hughes (Ed.), *Current Issues in School Leadership* içinde (37-56). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice in schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Pegem.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- 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.
- Shoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challange to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21(1), 79-85.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N., & Briceno, F. (2012). 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. <https://doi.org/10.1177/0892020614537516>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Stockard, J., & Kempner, K. (1981). Women's representation in school administration: Recent trends. *Educational Administration Quarterly*, 17(2), 81-91.
- Summak, M. S., & 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), 261-288.
- Taysum, A., & Arar, K. (2019). *Turbulence, empowerment and marginalization in international education governance systems*. Emerald Publishing Limited.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/0013124508321372>
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL: Social justice leadership for English Language Learners. *Educational Adminisration Quarterly*, 47(4), 646-688. <https://doi.org/10.1177/0013161X11401616>

- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tosun, A., Ay, M. H., & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m>
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve meslek lisesi yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi.) Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. sozluk.gov.tr 14.08.2023
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-243. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Wang, F. (2018). Social justice leadership – Theory and Practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/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.
- Yalçın, A. Z., Yılmaztürk, A., & Yıldız, F. (2023). Kamu eğitim harcamalarının gelir eşitsizliğini azaltıcı etkisi: Seçilmiş OECD ülkeleri örneği (2010-2019). *Yönetim Bilimleri Dergisi/Journal of Administrative Sciences*, 21(48), 248-274. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1239358>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “Sosyal Adalet”ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerinde etkisi. *Aile ve Toplum*, 12(7), 113-124.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.
- Zajda, J., Majhanovic, S., & Rust, V. (2006). *Education and social justice*. Springer.
- Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625. <https://doi.org/10.1108/09578231011067767>
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183. <https://doi.org/10.1080/13603120903386969>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Yazısı

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu



Ek 1. Etik Kurul Onay Yazısı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 09.11.2023

Toplantı No: 2023/11

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Erkan TABANCALI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ZEHRA YALÇIN tarafından yapılacak olan "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Deneyimleri" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. M. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. Seray OĞUZTİMUR
Üye

Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak No : 2311080053
Tarih : 08.11.2023



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-88863650
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zehra YALÇIN)

03/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 18.10.2023 tarihli ve E-96187715-730.08.03-2310180376 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.10.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Deneyimleri
Araştırma Türü : Görüşme
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı, İlkokul, Ortaokul, Lise Yöneticileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (2 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b431-c7b4-37f0-8880-b705 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı,

Katılacağınız bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarında çalışmakta olan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimlerini ve bu uygulamaları gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı ve sosyal adalet liderliği uygulamalarının önündeki engellere dair bir çözüm önerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır, istediğiniz noktada görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Kişisel bilgileriniz kullanılmayacak olup, toplanan veriler yalnızca araştırma amaçları için kullanılacaktır. Görüşmeye başlamadan önce aklınıza takılan herhangi bir soru varsa sorabilirsiniz. Araştırma tamamlandıktan sonra sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.

Demografik Bilgiler:

- 1- Yaşınız ve kıdem yılınız nedir?
- 2- Çalıştığınız okul türü (ilkokul, ortaokul, lise) nedir?
- 3- Toplamda kaç senedir yöneticilik yapıyorsunuz?
- 4- Bu okulda kaç senedir okul müdürlüğü yapıyorsunuz?

Görüşme Soruları:

- 1- Size göre sosyal adalet ne anlama gelmektedir?
- 2- Sosyal adaleti sağlamak adına okul müdürlerine düşen görev ve sorumluluklar nelerdir ve siz okul müdürü olarak sosyal adaleti sağlamak adına neler yapıyorsunuz?
- 3- Dezavantaj sizin için ne ifade etmektedir? Hangi öğrencilerin dezavantajlı olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4- Bu dezavantajların yarattığı olumsuz durumları azaltmak için neler yapıyorsunuz?
- 5- Bu uygulamaları yaparken karşılaştığınız engeller nelerdir ve bu engellerle nasıl baş ettiniz?
- 6- Karşılaştığınız engellerin giderilmesine dair beklentileriniz nelerdir? Bu engellerin nasıl azaltılabileceğini ya da giderilebileceğini düşünüyorsunuz?