



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

**OKULLARDA SOSYAL ADALET ALGISININ İNCELENMESİ**

Begüm GÜRGEN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

**OKULLARDA SOSYAL ADALET ALGISININ İNCELENMESİ**

Begüm GÜRGEN

Yüksek Lisans Tezi

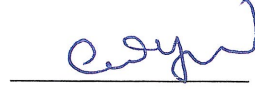
Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2017

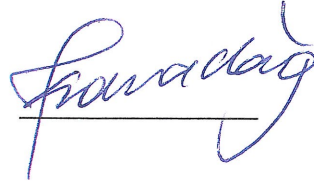
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Begüm GÜRGEN tarafından hazırlanan “Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 22/06/2017 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliđi*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda *başarılı* bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

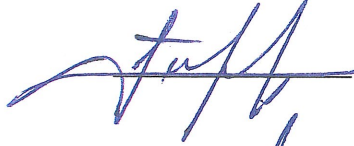
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Cemil YÜCEL



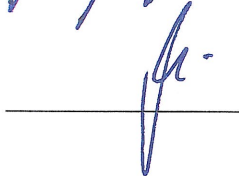
Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ



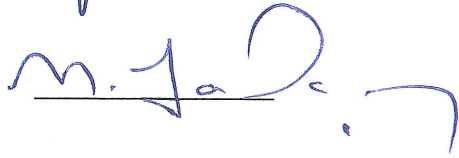
Üye: Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Eren KESİM



Üye: Yrd. Doç. Dr. Mikail YALÇIN



Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin tarafımdan hazırlanan özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmamın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmamın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığımı ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

*Begüm G.*

Begüm GÜRGEN

## Teşekkür

Öncelikle, bugün öğrenimime devam edebiliyorsam, çalışıp kimseye bağımlı olmadan yaşayabiliyorsam, kısacası ben, özgürce ben olabiliyorsam bunun baş mimarına, yaptıkları, söyledikleri ve mirasıyla yolumu her zaman aydınlatan Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'e derin saygı, minnet ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Beni yetiştiren ve bu günlere gelmemi sağlayan, üzerimde emeği olan bütün öğretmenlerime ve üniversite hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca değerli yardımlarıyla beni yönlendiren danışmanım Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a saygı ve teşekkürü bir borç bilirim. Yardımlarını ve bilgisini esirgemeyen Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ hocama da teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında sorduğum sorulara cevap vermeye çalışan ve yardımlarını esirgemeyen, başta Arş. Gör. Dr. Didem REYHANLIOĞLU ÖZDOĞAN olmak üzere iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bütün bu süreç boyunca bana verdiği destek ve cesaretin yanında moralim her bozulduğunda beni neşelendirmenin bir yolunu bulan Emre EKMEKÇİ'ye teşekkür ederim. En bunaldığım anlarda bir telefonlarıyla beni gülümseten, üzüntümü ve mutluluğumu paylaşmak için hep orada olup beni destekleyen dostlarıma ve aileme, İrem ATAKAN'a, Ayşe Gülbin AKSOY'a, Zeynep GÜRGEN'e ve Işıl ve Sıla TOPCU kardeşlere teşekkür ederim.

Ve tabi ki her zaman yanımda olan canım annem ile babam Beyhan GÜRGEN ve Güray GÜRGEN'e ve kardeşim Av. Berkay GÜRGEN'e emekleri, destekleri, katkıları kısacası bugünlere gelmemi sağlayan yaptıkları her şey için sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Begüm GÜRGEN

Haziran/2017

## Özet

### Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi

Begüm GÜRGEN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2017

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet davranışlarını ve algılarını belirleyerek devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymaktır. Böylelikle sosyal adaletin okullarda etkin hale gelmesi için önerilerin belirlenmesi mümkün olacaktır.

**Yöntem:** Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Eskişehir ili merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş, dönüştürülen metin betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

**Bulgular:** Bulgular sosyal adaletin tanıyıcı, dağıtıcı ve demokrasi (katılım) boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Tanıyıcı boyuttaki bulgulara göre, ayrımcılığın okullarda kendine yer bulamadığı görülmüştür. Dağıtıcı boyuttaki bulgulara göre, eşit ve adil eğitim konularında okulların durumunun genel anlamda iyi olduğu, ancak geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Demokrasi (katılım) boyutundaki bulgulara göre ise, daha fazla katılıma ve fikir özgürlüğüne ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

**Sonuç ve Tartışma:** Okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu, çeşitli uygulamalarda ortaya çıktığı anlaşılrsa da hâlâ iyileştirilmesi gereken noktalar vardır. Okullarda sosyal adaleti geliştirmek, sosyal adaletin içerdiği kavramları eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim davranışlarına yerleştirmek için çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal adalet, tanıyıcı adalet, dağıtıcı adalet, okullarda sosyal adalet

## Abstract

### Examining the Perception of Social Justice in Schools

Begüm GÜRGEN

Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

June 2017

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

**Purpose:** The purpose of this study is identifying the social justice behaviors and perceptions of principals and teachers to reveal the social justice fact in public schools. So, it will be possible to determine suggestions for social justice to become effective in schools.

**Method:** This study employs case study design among qualitative research methods. The sample of the study consists of principals and teachers who served in 2015-2016 academic year in the public primary schools, middle schools and high schools in the districts of Odunpazarı and Tepebaşı, which are the central districts of Eskişehir province. In choosing study group, convenience sampling method, which is among purposeful sampling methods, was used in the study. The data of the study was collected by semi-structured interview form. The data obtained through interviews were transformed into texts in computer environment, and the converted text was analyzed through descriptive analysis.

**Results:** Results were categorized according to the dimensions of social justice as cognitive, distributive and democracy (participation). According to the results in the cognitive dimension, discrimination generally is not seen in the schools. According to the results in the distributive dimension, the situation of the schools about the equal and fair education is generally good, but it has to be improved. According to findings in the dimension of democracy (participation), it was understood that more participation and freedom of opinion is needed.

**Conclusion and Discussion:** Although it has been determined that there are social justice consciousness in schools and it emerges in the various practices, there are some points that still need to be improved. A variety of practices and policies need to be developed in order to improve social justice in schools and to incorporate the concepts of social justice into educators' attitudes and teaching behaviors.

**Key words:** Social justice, cognitive justice, distributive justice, social justice in schools

## İçindekiler

Teşekkür	ii
Özet	iii
Abstract	iv
İçindekiler	v
Tablolar Listesi	viii
Kısaltmalar	ix
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	<b>1</b>
1. Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlılar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	<b>6</b>
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1 Sosyal Adalet Kavramı	6
2.2 Sosyal Adalet Yaklaşımları	9
2.2.1 Rawls'ın sosyal devletçi/dağıtıcı adalet yaklaşımı	10
2.3 Eğitimde Sosyal Adalet	13
2.3.1 Eğitimde sosyal adaletin boyutları	15
2.3.1.1 Tanıyıcı (recognitive) adalet	15
2.3.1.2 Dağıtıcı (distributive) adalet	16
2.3.1.3 Demokrasi (katılım)	17
2.4 Yasal Metinlerde Sosyal Adalet	17
2.5 Türkiye'de Eğitimde Sosyal Adalet	21
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	<b>29</b>



3. Yöntem	29
3.1 Araştırma Deseni	29
3.2 Çalışma Grubu	29
3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	30
3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	32
4. Bulgular	32
4.1 Sosyal Adaletin Tanıyıcı Boyutuna İlişkin Bulgular	32
4.1.1 Başka ülkelerden ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için yapılan uygulamalara ilişkin bulgular	32
4.1.2 Okullarda cinsiyet ayrımcılığına ilişkin bulgular	34
4.1.3 Okullarda farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere ayrımcılığa ilişkin bulgular	37
4.1.4 Öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamalarının öğretilmesine ve teşvik edilmesine ilişkin bulgular	39
4.2 Sosyal Adaletin Dağıtıcı Boyutuna İlişkin Bulgular	42
4.2.1 Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yapılan uygulamalara ilişkin bulgular	42
4.2.2 Zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek öğrencilere olan yaklaşıma ilişkin bulgular	45
4.2.3 Her öğrencinin sahip olduğu özellikler ne olursa olsun öğrenebileceğine olan inanca ve bu inanca yönelik uygulamalara ilişkin bulgular	47
4.2.4 Okullardaki öğretmen ve yöneticilerin adil davranmasına ilişkin bulgular	50
4.3 Sosyal Adaletin Demokrasi (Katılım) Boyutuna İlişkin Bulgular	53
4.3.1 Okulla ilgili kararların belirlenmesine ilişkin bulgular	53

4.3.2 Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel vb.) fikirlerini rahatça ifade etmesi ve farklı görüşlerinin saygıyla karşılanmasına ilişkin bulgular	56
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	59
5.1 Eğitimde Sosyal Adaletin Tanıyıcı Boyutuna İlişkin Sonuçlar	59
5.2 Eğitimde Sosyal Adaletin Dağıtıcı Boyutuna İlişkin Sonuçlar	63
5.3 Sosyal Adaletin Demokrasi (Katılım) Boyutuna İlişkin Sonuçlar	65
5.4 Öneriler	67
KAYNAKÇA	70
EKLER	75
ÖZGEÇMİŞ	80

**Tablolar Listesi**

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı .....	23
2.2	Yaşa göre okullaşma oranı 2013 .....	24
2.3	Gayri safı yurt içi hasıla ile merkezi yönetim bütçesinin Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine oranları .....	26
2.4	Kayıtlı engellilerin cinsiyete göre eğitim durumları .....	27

## Kısaltmalar

*ABD*: Amerika Birleşik Devletleri

*BEP*: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

*MEB*: Milli Eğitim Bakanlığı

*OECD*: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development)

*TÜİK*: Türkiye İstatistik Kurumu

*UNICEF*: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1 Problem Durumu

Gittikçe insani değerlerin yitirildiği dünyada, yeni değerler artık kapitalist küreselleşme diye adlandırılan politikalar tarafından üretilmekte ve pazarlanmaktadır. Bu değerler daha çok ekonomik amacı gözeten değerler olmakla birlikte tüm dünya ülkeleri de değişen bu değerler sisteminden etkilenmektedir. Dolayısıyla, biz de toplumumuzda öteden beri sahip olduğumuz yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, herkese saygı gösterme gibi özelliklerimizden uzaklaşmaktayız. Bu değerlerin yerini bireyselleşme, yalnızca kendi yaşamına ve başarısına odaklanma davranışları almaktadır. Değerlerin hızla yitirilmesi ve bunun yarattığı sıkıntılar, toplumların eğitim sistemlerini de doğal olarak etkilemiş, okulların rollerinin tekrar gözden geçirilmesine neden olmuştur. Okulların, bilgi ve beceri kazandırmaktan, öğrencileri sınavlara ve iş yaşamına hazırlamaktan başka belli başlı değerleri öğretme ve doğru davranışları kazandırma işlevlerinin de olması gerektiği ortadadır.

Değerlerin yitirilmesinin yanında, toplumlardaki farklılıkların gittikçe çeşitlenmesi ve artması da, eğitimde yeni değerlerin, yaklaşımların ve uygulamaların benimsenmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Rapp'ın ve Furman ve Shields'ın belirttiğine göre, ülkelerin kendi içindeki ve ülkeler arasındaki nüfus değişikliklerinin ve nüfus hareketlerinin artması, bu artış sonucunda okullarda farklılıkların çoğalması, çok kültürlü toplumlarda çocuklara demokrasi kavramını öğretme ve onları demokratik sürece katılıma hazırlamanın gerekliliği, devam eden sosyal, ekonomik, kültürel farklılıklar gibi farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi, eğitimde sosyal adalet uygulamalarına olan ilginin artmasına neden olmuştur (Rapp, 2002; Furman ve Shields, 2003 *a.k.t.* Tomul, 2009). Her toplumda kültürel, sosyal, ekonomik, etnik, ırksal ve dinsel farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkların kaynakları çeşitli olsa da ve bunlar genellikle siyasi ve ekonomik süreçler sonucunda güçlense de, temel ahlâki bir kurum olarak okul, tüm öğrencilerin özgürlüğünü ve eşitliğini ve aynı zamanda da kültürel, politik ve ekonomik haklarını gözeterek, onlara gerekli eğitimi vermelidir (Bates, 2006).

Toplumlardaki bu değişimlerin yanı sıra okullardaki değişim de sosyal adalet ihtiyacını arttıran sebeplerden biri olmuştur. Okullar toplumsal beklentileri karşılamak için daha kaliteli eğitim verme yarışı içine girmekte ve gittikçe ticarileşen ve pazar modeliyle çalışan kurumlara dönüşmektedir. Pazarın taleplerini karşılayan okullar, başarılı okullar olarak kabul edilmektedir ve bu okullar elit kesimin ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların eğitimine ağırlık vermektedir. Bu dönüşüm alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukları dışlamakta, onların başarısını düşürmekte, sonuç olarak da onlar için sosyal adaletsizlik meydana getirmektedir. Bu tür yaklaşımlar eğitimde “Hiçbir çocuk geride kalmasin” ve “Herkes için adalet” anlayışlarını ve başarının daha geniş toplum kesimlerine yayılması düşüncesini doğurmuş, bu anlayışlar ışığında eğitim politikalarında sosyal adalet konusu ön plana çıkmıştır (Çelik, 2013).

Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokrasi gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal adalet, farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterilmesini gerektirmektedir. Farklılıkların yönetimi ve farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitimin varlığını ve gerekliliğini kabul etmek anlamına gelmektedir. Günümüz modern dünyasının eğitim kurumları, farklılıklara saygı duyan ve saygı duymayı öğreten bir anlayışla kapılarını herkese açmak durumundadır. İnsan haklarına saygı, demokratik hayat, sosyal adaletin sağlanması, fırsat eşitliği gibi evrensel konuların okullar tarafından topluma benimsetilmesi, toplumun eğitilmesi noktasında son derece önemlidir (Özdemir, 2009). Okul, bu yönüyle, toplumsal değişimde kilit bir rol oynayabilir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009).

Eğitimde sosyal adaleti kavramsallaştırmanın temel noktası, herkesin yeteneğine ve ihtiyacına göre eğitim almasıdır. Çoğunlukla, eğitimde sosyal adalet kavramı herkese eşit eğitim verilmesi olarak düşünülmektedir. Her öğrenciye eşit ya da aynı eğitimi verme gibi bir durum gerçekçi değildir. Örneğin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere diğer öğrencilerle aynı eğitimi vermek, bu tür öğrenciler için adaletsizce olacaktır (Polat, 2007). Buna göre eğitimde sosyal adalet, her öğrencinin bireysel farklılıklarını ve bireysel ihtiyaçlarını göz önüne alarak onlara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermek demektir.

Bazı eğitimciler tarafından eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirmenin zor olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye, eğitime bireysel ve toplumsal yarar olarak bakılması neden olabilmektedir. Walker (2003)’a göre, eğitimin, ‘yarar’ olarak tanımlanması, adaletsizliği ve eşitsizliği üretir. Toplumsal dönüşümün temel kaynaklarından biri

olarak toplumun yeniden üretilmesinde önemli rol oynayan eğitim, toplumsal yaşamın daha arzu edilebilir biçimini yaratmayı mümkün kılar. Toplumsal yaşamın nasıl değiştirileceği ve geliştirileceği konusu siyaset kadar eğitimin de konusudur ve eğitimin ne olduğu, nasıl ve kim için yapıldığı soruları toplumun geleceği için yanıtlanması gereken kaçınılmaz sorular olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimin temel kaygısı, öğrenci farklılıklarını ve farklı eğitim koşullarını dikkate alarak daha iyisinin üretilmesi olmalıdır (Walker, 2003). Burada da yine temel vurgu, bireysel farklılıklara ve bireysel ihtiyaçlara göre eğitimin gerçekleştirilmesinin eğitimde sosyal adaleti mümkün kılacağıdır.

Toplumda kültürel, sosyal, ekonomik, etnik, ırksal ve dinsel farklılıkların olması, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının farklı olması, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü duyulmasının yani demokrasinin öğretilmesinin gerekliliği okullarda sosyal adaleti gerekli kılmaktadır. Şüphesiz ki, okullarda sosyal adaletin sağlanmasında en önemli görev ve sorumluluk yöneticilere ve öğretmenlere düşmektedir. Sosyal adalet, öğrencileri dünya vatandaşı yapma çabasında tüm eğitimcilerin temel dayanağı olmalıdır (Bogotch ve Shields, 2014).

Öğrencilere sosyal adaleti ve sosyal adalet kavramlarını öğretmenin ve okullarda sosyal adaletin hâkim olduğu bir ortam sağlanmasının önemi yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da ortaya konulmuştur. Yurt içinde, Turhan (2007) ve Özdemir (2009) çalışmalarında, okul yöneticilerinin davranışlarının sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Polat (2007), eğitim politikalarının sonuçlarının yarattığı sosyal bir adaletsizliğin olduğunu varsaydığı çalışmasında, bu adaletsizliğin okullara yansımaları ve çözüm önerilerini incelemiştir ve okullarda sosyal adaletin sağlanması için politikaların değişmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Yıldırım (2011)'in üniversiteli gençler ile yaptığı araştırmada, gençlerin Türkiye açısından sosyal adaletle yönelik olumsuz algılara sahip oldukları saptanmış ve adaletsizliklere birey, aile, toplum ve devlet düzeyindeki sorumluların neden olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Yurt dışında, Thomas-Fair ve Michael (2005) araştırmalarında, ahlâki ikilemler, ırklar arası arkadaşlık, iletişim ve değişim kavramlarının öykü diline taşınarak bu kavramlara derslerde yer verilmesi gerektiğini, bunun öğrencilerin geçmiş, şimdi ve gelecekteki algılarını değiştireceği sonucuna varmışlardır. Eldridge (2012), Baker-Martinez (2012) ve Ruich (2013) çalışmalarında, sosyal adalet liderliği davranışları gösteren okul müdürlerinin belli başlı liderlik davranışlarını ve tecrübelerini keşfetmeyi

amaçlamışlar ve sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda, sosyal adaletin günümüzdeki önemine değinilerek okullarda uygulanmasının gerekliliği anlatılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını belirleyerek devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymak, böylelikle sosyal adaletin okullarda etkin hâle gelmesi ve uygulamalarda görünür olması için gerekliliklerin araştırılması bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını ve algılarını belirleyerek okullardaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Başka ülkelerden ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için yapılan uygulamalar var mıdır?
2. Okullarda cinsiyet ayrımcılığı yapılmakta mıdır?
3. Okullarda farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere ayrımcılık söz konusu mudur?
4. Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yapılan uygulamalar var mıdır?
5. Zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir mi?
6. Öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamaları öğretilir ve teşvik edilir mi?
7. Her öğrencinin sahip olduğu özellikler (sosyoekonomik düzey farklılığı, özel eğitim gereksinimi, ailesinde şiddet hikâyesi vb.) ne olursa olsun öğrenebileceği okullarda yaygın bir inanış mıdır?
8. Okullardaki her bir öğretmen ve/veya yönetici her konuda adil davranmakta mıdır?
9. Okulla ilgili kararlar öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşleriyle mi belirlenir? Gerekğinde öğrenci ve velilerin görüşleri de alınır mı?
10. Okuldaki herkes (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel vb.) fikirlerini rahatça ifade edebilir ve farklı görüşleri saygıyla karşılanır mı?



### **1.3 Araştırmanın Önemi**

“Herkes için eğitim” anlayışının benimsendiği çağımızda, etnik köken, din, kültür, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi farklılıkları göz önünde bulundurarak herkese adil davranmanın, hoşgörülü olmanın, farklılıklara ve fırsat eşitliğine saygı göstermenin, demokrasinin ve adaletli olmanın öneminin öğretilmesi noktasında okulların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorumlulukları büyüktür. Bu araştırma, eğitimde sosyal adaletin önemini vurgulamak amacıyla tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın, bu konuda yapılmış olan çalışmaların azlığına dayanılarak, hem eğitim bilimine hem de eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal adaletin okullardaki uygulamalarda öne çıkarılması için yapılacak olan önerilerin, daha sonra yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacağı umulmaktadır.

### **1.4 Sayıtlar**

1. Yönetici ve öğretmenlerin görüşme sorularını ciddiyet ve samimiyetle cevapladığı,

2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliliği uzmanlarca kontrol edilen veri toplama aracının amaca dönük olarak ölçülmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda yapılmış uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### 2.1 Sosyal Adalet Kavramı

Kökenini dinsel öğretilerden alsa da, günümüzde “sosyal adalet” kavramı felsefi çalışmalardan çıkmış ve siyasi arenada popülerite kazanmıştır (Wang, 2012). Sosyal adaletin ne olduğu sorusu Platon’un etkisiyle ortaya çıkmış, Platon, “Devlet” adlı eserinde, sosyal sistemde hem devlet hem de onun vatandaşları için “iyi”nin mümkün olup olmadığını sorgulamıştır. Aristoteles, bu sorgulamayı ilerletmiş, sosyal adaletin hukuku ve yasaları içeren ama bunun ötesine geçen bir adalet anlayışı olduğunu belirtmiştir. Faydaların toplumdaki bireylere adil dağıtılması kavramıyla hukuk ve bilindik adalet anlayışını aşan sosyal adalette “dağıtıcı adalet” kavramını da “Retorik” adlı eserinde ilk kez Aristoteles kullanmıştır (Griffiths, 1998). Sosyal adalet kavramını doğrudan “sosyal adalet” şeklinde ilk kez 1840’lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Taparelli d’Azeglio kullanmıştır. Antonio Rosmini-Serbatini’nin “Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet” (La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale, 1848) kitabıyla yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra, Mill’in, “Utilitarianism, Liberty and Representative Government (1960)” kitabı sosyal adalete antropolojik bir statü kazandırmıştır. 19. yüzyılın sonunda da “sosyal adalet” kavramı sosyal reformcular tarafından, şehirlere çalışmak için göç ederek yeni bir grup oluşturan kitlelerin sorunlarına yönetimlerin dikkatini çekmek için kullanılmıştır (Novak, 2000). Eşitsizlik ve sosyal adaletsizlik soruları ortaya atıldığında akademisyenler ve sosyal reformcular Bentham, Locke, Hobbes ve Mill gibi felsefecilerin çalışmalarına yönelmişlerdir. Sosyal adalet kavramı kökenini özellikle Plato ve Kant’ın ahlâk felsefesinde bulmaktadır (Zajda, Majhanovich ve Rust, 2006). Sosyal adalet kavramı 1960’lı yıllarda eğitim alanına aktararak kullanılmaya başlanılsa da, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları tarafından yoğun olarak kullanılması ve ilgi çekici bir konu olarak görülmesi 21. yüzyılın başında gerçekleşmiştir (Furman ve Shields, 2003; Prentice, 2007 *a.k.t.* Tomul, 2009).

Sosyal adalet, sosyal devletin, yani toplum sözleşmesi geleneğinin bir sonucudur denilebilir. 18.yüzyılda Locke, Rousseau ve Kant, doğal yaşam ve toplumsal sözleşme teorilerini gündeme getirmişlerdir. Bu teoriye göre, mutlak özgürlüğe sahip olan insanlar, sahip oldukları hakların bir kısmını, düzenli bir yaşama kavuşmak amacıyla bir

sözleşme ile topluma devretmiş ve böylece devleti kurmuşlardır. Devletin amacı da, insanların doğal yaşam dönemindeki özgürlüklerini korumak olmuştur (Bulut, 2006).

1789 yılındaki Fransız İhtilâli'nin "Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik" (Liberté, Égalité, Fraternité) ilkelerini gündeme getirerek yüceltmesi, ekonomik, siyasal ve toplumsal dönüşümün başlangıcı olmuş, adalet kavramının da yasa ve anayasalarda yerini almasında büyük rol oynamıştır. Fransız İhtilâli sonrası, sosyal adaletin içinde yer alan kavramlardan olan sosyal ve ekonomik haklardan 1793'te ilk kez Robespierre söz etmiştir. Aynı yıl kabul edilen ve Anayasa'nın başına eklenen ikinci 'İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi'nde "Kamu yardımları kutsal bir borçtur. Toplum çalışabileceklere iş bulmak, çalışamayacak durumda olanlara da yaşama imkânı vermek suretiyle yoksul vatandaşların geçimlerini sağlamak zorundadır. (Md.21)" ve "Öğrenim herkesin ihtiyacıdır. Toplum kamu eğitiminin gelişmesine bütün gücüyle yardım etmek ve öğrenim imkânlarını bütün vatandaşlara sağlamak zorundadır. (Md.22)" hükümleri yer almıştır (Gürkan, 1994, s. 77). Temel hakların anayasalarda kendine yer bulması, 'toplum sözleşmesi'nin doğal bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sanayi Devrimi ile birlikte işçi sınıfının sorunları da artmaya başlamıştır. Bilinçlenen işçi sınıfı hakkını aramaya başlayarak işçi hakları konusunu gündeme taşımıştır. 20. yüzyılın başlarında kapitalizme karşı işçi hareketleri güçlenerek artmış, Marksist sosyalizm Avrupa'da ciddi bir politik akım hâline gelmiştir. 1917 Sovyet Devrimi de önemli oranda bu politik akıma yön vermiştir. I. Dünya Savaşı'nın ardından gelen 1929 Ekonomik Bunalımı ile Avrupa ve ABD hükümetleri, Marksist sosyalizme karşı sosyal devleti oluşturmaya başlamışlardır. Savaş sonrası ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar, Soğuk Savaş ve tehdit olarak görülen Sovyetler gibi nedenlerle birlikte sosyal devlet, Batı ülkelerinde kabul görmeye başlamıştır (Kazgan, 2000). Sosyal devletin kabul görmesiyle birlikte sosyal ve ekonomik hakların kapsamı da genişletilmeye başlanmıştır. Örneğin; yoksulluk, hastalık, işsizlikle mücadele etmek gibi faaliyetler devletin başlıca görevleri arasında sayılmaya, işçilere sendika kurma, toplu sözleşme, greve gitme gibi haklar verilmeye başlanmıştır. Siyasal yaşamda oluşan bu denge ile birlikte gelir paylaşımında sosyal adaleti sağlamaya yönelik politikalar öne çıkmıştır (Talas,1999).

Sosyal adalet belirli bir yapı olmadığından kesin olarak bir tanım vermek de zordur. Literatürde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik (fırsat eşitliği) ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Özdemir'e göre, "Adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları, bazılarının doğal olarak diğerlerinden daha iyi muameleye layık olduğu ya da bazıları tarafından savunulan iyilerin, başkalarının savunduğu iyilere tercih edilebileceği görüşlerini reddeder" (Özdemir, 2009). Sosyal adalet, ulaşılmak istenen bir ideali ve ahlâki bir amacı tarif eder (Furman ve Shields, 2003 *a.k.t.* Turhan, 2007). Bir yapı olarak sosyal adalet, şu soruya cevap verme çabasıdır: Daha hakkaniyetli, insanların birbirine daha fazla saygı gösterdiği ve daha doğru bir toplumun yaratılmasına nasıl katkıda bulunabiliriz (Zajda, Majhanovich ve Rust, 2006)?

Yıldırım'ın Gürkan'dan aktardığına göre en geniş anlamda, sosyal adalet, "toplum ile toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkileri düzenlemektedir; herkese bütünün bir parçası, bir üyesi olarak düşen hak ve görevlerin ne olduğunun tespitidir" (Gürkan, 2001 *a.k.t.* Yıldırım, 2011, s. 114). Turhan'ın aktarımıyla Speight ve Vera'ya göre sosyal adalet, bir toplumun üyelerinin, iyi bir yaşam için gerekli olan şeyleri desteklemesiyle ilgilidir. İyi bir yaşam için gerekenlerin ilki, kişinin yeteneklerini kullanması, geliştirmesi ve sahip olduğu deneyimleri ortaya çıkarmasıdır, ikincisi ise, kişinin davranışını ve davranışının şartlarını belirlemeye katılmasıdır. Ayrıca sosyal adalet, herkes için özgür iradenin ve kendi kendini gerçekleştirmenin-geliştirmenin desteklenmesidir (Speight ve Vera, 2004 *a.k.t.* Turhan, 2007). Sosyal adalet, toplumu oluşturan farklı grupların beklentilerine cevap verebilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir. Sosyal adalet, farklılıkları kabul eden, hiçbir farklılığı dışlamayan ve farklı grupların demokratik olarak karar verme sürecine katılımını içeren, bunların yanında ekonomik kaynakların dengeli dağıtımını da kapsayan bir anlayıştır (Çelik, 2013).

Miller'a göre sosyal adalet, yaşamdaki avantajların (iyi şeyler) ve dezavantajların (kötü şeyler) toplumdaki bireyler arasında nasıl dağıtılacağı ile ilgilidir. Ona göre, sosyal adalet, toplumdaki her bireyin sosyal refahına katkı sağlayacak kurumsal düzenlemeleri gerçekleştirmekle mümkün olmaktadır. Yapılacak düzenlemelerde ise sosyal adalet ilkelerini göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Miller, sosyal adalet ilkelerini "ihtiyaç", "hak etme" ve "eşitlik" olarak belirlemiştir. İhtiyaç, temel gereklilikleri ve kapasite ya da fonksiyonların kullanılması ve geliştirilmesi gibi yaşamsal durumları ifade etmektedir. Hak etme, performansa dayalıdır ve insanların performansları karşılığında ödül, gelir, ikramiye, terfi, madalya, makam ve rütbe, övgü ve tanınırlık gibi maddi ve manevi kazançlar elde etmelerini

içermektedir. Eşitlik, her toplumda, sınıfsal farklılıklar gibi ayrımlar olmadan bütün vatandaşların eşit olarak kabul edilmesi, bireylerin birbirlerine eşit davranması ve fırsat ve hakların her vatandaş için eşit ve adil dağıtılmasını öngören sosyal bir idealdir (Miller, 2001).

Yıldırım'ın aktardığına göre Bell için sosyal adalet, "...hem süreç hem de amaçtır. Sosyal adaletin amacı, toplumdaki her bir bireyin ihtiyaçlarını karşılamak, bireylerin topluma eşit katılımı sağlamaktır. Kaynakların adil dağıtımı için bir toplum idealini gerektiren sosyal adalet, toplumdaki tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve eşit bir yaşam sürdürmesidir." (Bell, 2007 *a.k.t.* Yıldırım, 2011, s. 114). Kapar (2006, s. 5)'in aktardığına göre, Uluslararası Çalışma Örgütü Anayasası'nda tanımlandığı şekliyle "sosyal adalet, ırk, inanç ve cinsiyeti ne olursa olsun, toplumdaki bütün insanların maddi ve manevi ilerlemelerini ve gelişmelerini, özgür ve onurlu bir şekilde, ekonomik güvence altında ve eşit şartlarda sürdürmelerini sağlamaya yönelmiş değerdir."

Bu tanımlara bakıldığı zaman sosyal adaletin, sosyal ve demokratik bir devlet anlayışının olmazsa olmaz bir ögesi olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal adalet, her türlü farklılığa saygıyı, demokrasiyi, çok kültürlülüğe olan hoşgörüyü, kaynakların eşit ve adil dağıtımını, ırk, renk, cinsiyet, inanç, kültür, sosyoekonomik durum gibi değişkenlere bağlı olmaksızın toplumun her bireyinin sunulan imkânlarla eşit bir şekilde ulaşmasını, yani fırsat eşitliğini sağlamayı hedefleyen bir anlayıştır.

## 2.2 Sosyal Adalet Yaklaşımları

Adalet yaklaşımlarını, "sosyal adalet düşüncesini benimsemeyenler" ve "sosyal adalet düşüncesini benimseyenler" olarak iki şekilde sınıflandırmak mümkündür. Sosyal adaleti benimsemeyen yaklaşımlar içerisinde Nozick'in devlet müdahalesine yer vermeyen "Pür Piyasa Adaleti" öne çıkmaktadır. Adam Smith'in ünlü, "Yasalara karşı gelinmedikçe, herkes kendi çıkarını kendi istediği biçimde izlemekte özgürdür." sözünden ya da "Bırakınız Yapsınlar, Bırakınız Geçsinler" politikasından hareket eden Nozick, Klasik Liberalizmin öğeleri olan bireyciliği, özgürlüğü, mülkiyeti ve devletin müdahale etmemesini savunmaktadır (Polat, 2007, s. 35).

Sosyal adalet düşüncesini benimseyen yaklaşımlar, "Radikal Sosyal Adalet" ve "Sosyal Devletçi Sosyal Adalet" olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Radikal Sosyal Adalet, Marx'ın fikirlerine dayanmaktadır. Marx'a göre, ahlâki söylemler ve teoriler var olan

olumsuz durumu desteklemektedir. Adalet, üretim ilişkilerinin yasal sonucudur. Adalet, katılımcıların üretim şekillerine uygun ve yeterli olduğu sürece adalettir. Dolayısıyla adaleti, yani hukuku toplumsal değişimi sağlayacak etkili bir araç olarak görmek, var olan kötü durumu devam ettirmekten başka bir işe yaramayacağı için anlamsızdır ve daha da kötü sonuçlar doğurur (Peffer, 2001 *a.k.t.* Polat, 2007). Buna göre Marx, komünist bir toplumda bu gibi kavramlara gerek kalmayacağını düşünmekte, komünizmi savunmaktadır.

Sosyal Devletçi Sosyal Adalet, devlet müdahalesine çok büyük oranda izin verir ve Rawls'ın görüşlerine dayanmaktadır. Rawls'ın sosyal adalet kavramı, diğer yaklaşımlara göre devlet eliyle sosyal adaletin sağlanması gerektiğini söylemektedir. Bu sosyal adalet anlayışı, sosyal devletçi bir anlayıştır. Ülkemizde de anayasada sosyal devlet ibaresi yer aldığından sosyal adaletin sağlanması, sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada Rawls'ın sosyal adalet kavramı daha detaylı olarak yer alacaktır.

### **2.2.1 Rawls'ın sosyal devletçi/dağıtıcı adalet yaklaşımı**

Rawls; Hobbes, Locke, Kant ve Rousseau gibi filozofların da olduğu toplum sözleşmesi geleneğine tabiidir ve sosyal adaletin temeli sayılan dağıtıcı adalet yaklaşımı Rawls ile özdeşleştirilmektedir. Rawls'ın adalet teorisi, adaleti mümkün kılmak için toplumsal kurumların rolüne ve toplumdaki refah, hak ve fırsat eşitsizliklerine vurgu yaparak daha önce ortaya konan yaklaşımlardan ayrılmıştır (Kocaoğlu, 2015).

Rawls'ın adalet teorisi üç temele dayanmaktadır. İlki, olması gereken insan ve toplum imgesidir. İkincisi, ahlâk teorisine ilişkindir. Üçüncüsü ise bu insan ve toplum imgesinden hareketle ilkeler türetmek için bir kurgu oluşturmaktır. Bu kurgu için Rawls, ahlâk ve siyaset felsefesinde var olan toplum sözleşmesi geleneğini takip etmektedir (Nagel, 1979 *a.k.t.* Kocaoğlu, 2015). Kaynakların sınırlı olması ve her bireyin gerçekleştirmeye çalıştığı farklı iyi hayat planlarının olması toplumsal işbirliğini gerektirmektedir. Bireyin toplumsal hayata dâhil olma temeli, yani toplum sözleşmesinin temeli, kendi planlarını gerçekleştirmesine engel olan doğa hâlindeki nesnel ve öznel engelleri toplumsal işbirliği ile aşacağına olan inancıdır. Rawls'a göre adalet, çatışan hayat planlarına ve modern bir toplumda ortaya çıkması beklenen sınırlı kaynaklara bir çare niteliğindedir ve aynı zamanda adalet, insanlar arasındaki işbirliği için gerekli koşuldur. (Mandle, 1997 *a.k.t.* Kocaoğlu, 2015).

Rawls, adalet teorisini, “doğrunun iyi karşısında önceliği” (Priority of Right) varsayımı üzerine oturtmuştur. Bunu yaparken Rawls, iki temel amaca sahiptir: Birincisi, teorisinin farklı hayat planları karşısında tarafsızlığını garanti eden bir zemin yaratmak, ikincisi ise tüm rasyonel bireylerin kabul edeceği, her zaman ve her yerde geçerli olacak evrensel adalet ilkeleri oluşturmaktır (Kocaoğlu, 2015). Rawls’ın teorisi “Hakkaniyet Olarak Adalet Teorisi” şeklinde adlandırılmaktadır. Hakkaniyet olarak adalet teorisi, doğrunun iyi karşısında önceliği varsayımını temele alarak ideal koşullar altında eşit ve özgür bireylerin adaletin iki ilkesini seçeceği tezine dayanmaktadır. Rawls, bu ilkelerin seçimi sırasında kullanılan metodolojik araçlar olduğunu belirtmiş, bu araçlar kullanılarak iki adalet ilkesine ulaşılabileceğini varsaymıştır (Rawls, 1997).

Bu araçlardan ilki, “orijinal pozisyon” (Original Position) dur. Orijinal pozisyon, doğa durumuna denk gelen bir kavramdır (Ricoeur, 1999 *a.k.t.* Kocaoğlu, 2015). Kocaoğlu (2015)’nin tanımladığına göre “orijinal pozisyon, adalet ilkelerini seçmek amacıyla tarafların bir araya geldiği soyut bir durumdur; tarafların kendilerine ait kişisel bilgilerden yoksun bırakıldıkları, tarafsızlığı garanti edecek düşünsel araçları dikkate alarak adalet ilkelerini belirledikleri bir toplantıdır”.

Araçların diğeri, “bilgisizlik peçesi” (Veil of Ignorance) dir. Bilgisizlik peçesi, adalet ilkelerini belirlerken bireylerin eşitliğini ve objektifliğini sağlayan bir araçtır. Bilgisizlik peçesi ardındaki bireylerin kendilerine ve içinde yaşayacakları topluma dair herhangi bir bilgisi bulunmamaktadır. Hiç kimse toplumdaki yerini, statüsünü, yeteneklerini, zekâsını, gücünü, sahip olduğu şansı, hoşlandığı şeyleri, kendi hayat planlarını ya da toplumun siyasi, ekonomik ve kültürel özellikleri ile medeniyet seviyesini bilmemektedir. Bu bilgilerden yoksun olan bireyler böylece kendi çıkarlarına uygun seçimler yapamayacaklardır. Bilgisizlik peçesi ardında adalet ilkelerini objektif olarak belirleyebileceklerdir (Rawls, 1997).

Bir diğeri araç, “yansıtıcı denge” (Reflective Equilibrium) dir. Yansıtıcı denge diyalektik bir süreçtir. Bu süreç şöyle işlemektedir; orijinal pozisyonundaki bireyler bilgisizlik peçesi ardında ahlâki varsayımlar üzerine fikir alış-verişinde bulunurlar. Burada, adalet hissine sahip bireylerin mütalaa güçleri öne çıkmaktadır. Genel olarak kabul edilen ve daha zayıf görülen varsayımlar tanımlanarak sıralanan varsayımların adaletin herkesçe kabul edilebilir ilkelerini sağlayıp sağlamadığı değerlendirilir. Sıralanan bu ahlâki ilkeler, adaletin ilkelerinin sahip olması gereken özelliklere yeterince karşılık veriyorlarsa kabul edilirler, vermiyorlarsa başka varsayımlar üzerine

tartışmalar ve varsayımların gözden geçirilme süreci devam eder. Bu şekilde farklı adalet varsayımları test edilerek sürecin sonunda adalet ilkelerine varılır. Rawls, bütün bu sürece yansıtıcı denge adını vermektedir (Rawls, 1997).

Ahlâki ilkelerin seçilmesinde kullanılan bir diğer araç, “maximin kuralı” (Maximin Rule) dir. Kocaoğlu’nun aktardığına göre, orijinal pozisyonda adalet ilkesi olmaları için sunulan alternatifler değerlendirilirken bu alternatiflerin sıralanması ve en çok fayda sağlayan kötü sonucun kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, maximin kuralı, en kötü sonuç ışığında karar verilmesini istemektedir. Maximin kuralı, bilgisizlik peçesi ardındaki bireylerin toplumda bulunabilecekleri her türlü durumu ve konumu dikkate almalarını ve toplumda en kötü pozisyonda olma ihtimallerine göre toplumsal yapıyı tasarlamalarını sağlayan bir araçtır (Pogge, 2007 *a.k.t.* Kocaoğlu, 2015).

Maximin kuralına benzeyen bir başka araç da “Pareto Optimumu” (Pareto Optimum) dur. Pareto tarafından ekonomi alanındaki seçimleri açıklamak için kullanılan bu araç, Rawls tarafından toplumun temel yapısını belirleyecek ahlâki ilkelerin seçiminde bir araç olarak kullanılmaktadır. Kocaoğlu (2015)’nin tanımına göre, Pareto Optimumu, bir yapının ya da bir kişinin durumunu iyileştirmenin diğerinin durumunu kötüleştirmeden mümkün olmadığı noktaya karşılık gelmektedir. Buna göre, eğer bazı insanların durumu diğerlerininkini kötüleştirmeden iyileştirilebiliyorsa üretim ya da dağıtım yapısı henüz Pareto’nun ifade ettiği dengeye gelmemiş demektir.

Rawls’a göre, bütün bu metodolojik araçlar kullanılarak iki adalet ilkesine ulaşılmaktadır. Seçilen adalet ilkelerinden birincisi özgürlüklere, ikincisi eşitliğin önemine ilişkindir. Adaletin ilkeleri, toplumun temel yapısına uygulanmaktadır. Bu ilkeler, özgürlükleri, hakları ve ödevleri tanımlamakta, sosyal ve ekonomik avantajların dağıtımını düzenlemektedir. Rawls, adalet ilkelerinin, lexical düzen dediği bir düzen içerisinde bulunduğunu ifade etmiştir. Bu, ikinci ilkeye geçmeden önce ilk ilkenin tamamen karşılanması gerektiğini söyleyen bir anlayıştır. Lexical düzen ilkeleri dengelemeye çalışmaz; sıralamada öncelikli olan ilke gerçekleşmeden sonraki ilke ortaya çıkmaz ve önce olan ilke her zaman daha fazla ağırlığa sahiptir (Rawls, 1997).

Adalet ilkelerinin birincisi, temel özgürlüklerin eşitliği ve önceliğine ilişkindir. Rawls’ın teorisinde öncelik özgürlüğe verilmiştir. Ancak özgürlüğe verilen bu öncelik, özgürlüklerin adil dağıtılmasını sağlayacak sosyal ve ekonomik alanlardaki demokratik



eşitliğe bağlıdır. Adaletin birinci ilkesi Rawls tarafından “Herkesin, herkes için benzer tasarlanmış bir özgürlük sistemi ile uyumlu, en geniş ve eşit temel özgürlüklere sahip olma hakkı vardır.” şeklinde ifade edilmiştir (Rawls, 1997, s. 302).

Adaletin birinci ilkesine göre, adil bir toplumda her birey aynı temel özgürlüklere sahiptir. Bir sınıf diğerlerinden daha geniş bir özgürlüğe sahip olduğunda bu durum adalete aykırı olmaktadır. Bu nedenle, tüm özgürlüklerin her birey için eşit olması sağlanmalı ve bireylere adaletin sağlanacağına garanti verilmelidir. Özgürlük, özgürlüğün değeri korunmuşsa anlamlı olmaktadır. Temel özgürlüklerin değeri, vatandaşlar arasında otorite ve zenginlik konusunda eşitsizlikler olduğu sürece eşit olmayacaktır. Bu nedenle bazı sosyal ve ekonomik eşitsizlikler herkesin avantajına olacak şekilde düzenlenmelidir (Rawls, 1997 *a.k.t.* Kocaoğlu, 2015).

Hakkaniyet olarak adalet teorisinin ikinci adalet ilkesi, eşitliğin liberal savunusudur. Rawls’ın amacı, toplumsal yapının hak edilmemiş eşitsizliklere sebep olan özelliklerini düzeltmek, yani bireylerin kendi hatalarından kaynaklanmayan toplumsal yapının sebep olduğu dezavantajlarını ortadan kaldırmaktır (Kocaoğlu, 2015). Adaletin ikinci ilkesi, iki alt ilke içerir: Toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler, a) herkesin (özellikle dezavantajlı durumda olanların) avantajına olacak şekilde ve b) tüm pozisyonlar ve mevkiler herkese açık olacak şekilde düzenlenmelidir (Rawls, 1997).

Buna göre, Rawls’ın adalet ilkelerine ve bu ilkelere ulaşmak için kullanılan araçlara bakıldığında Rawls’ın “Adalet Teorisi”nin sosyal adaletin temelini büyük ölçüde oluşturduğunu söyleyebiliriz.

### **2.3 Eğitimde Sosyal Adalet**

Son zamanlarda dünyada eğitimde, fırsat eşitliği, eşitlik ve sosyal adalet kavramları sıkça gündeme gelmektedir. Thrupp ve Tomlinson (2005), sosyal adalet, akademik tartışmalarda temel bir kavram olarak yer alsa da sosyal adalet konusunda yapılan akademik çalışmaların azlığına dikkat çekmişlerdir ve bunun nedeni olarak da sosyal adalet kavramının belirsizliği, eğitim ve sosyal adalet çalışmalarının yönetimlerden ayrı düşünülerek marjinal gruplara atfedilmesi ve sosyal adalet çalışmalarının ütöpik olarak görülerek sosyal adaleti gerçekleştirmenin karışık ve zor olduğu inançlarını göstermişlerdir. Oysa sosyal adalet ne ütöpik bir kavramdır ne de sadece marjinal grupları ilgilendiren bir yapıya sahiptir. Yüzyılımızda hem ekonomik hem de sosyal alanlardaki değişimler insanlar arasındaki çeşitlilik unsurlarını artırmıştır.

Sergiovanni'nin (Sergiovanni,1992 *a.k.t.* Turhan, 2007, s. 61), “bir yerde güç dengesizliği varsa, orada etikten söz edilmelidir” ifadesinden yola çıkılarak, “insanlar arasında ekonomik ve sosyal açıdan dengesizliklerin bulunduğu her ortamda sosyal adaletin tartışılması gerekir.” denilebilir (Turhan, 2007, s. 61).

Tomul (2009)'un Karagiannis, Stainback ve Stainback'ten aktardığına göre eğitimde sosyal adaleti gözeten okullar, farklı ırktan, sınıftan, cinsiyetten, dinden ve her türden yetersizliğe sahip (engelli) bütün gruplar için pozitif eğitim olanakları sağlamalıdır. Eğitimde sosyal adalet bu yönüyle sosyal, ekonomik ve politik sistemin ayrımcılığına maruz kalmış ve dezavantajlı olarak tanımlanan grupları güçlendirme hareketidir ve bu gruplar için eşit sonuçlar elde etmeyi hedefler. Okul dışındaki sosyal hayatta ve öğrencilerin yaşamlarında bulunan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etme potansiyeline sahiptir. Okullar bu riskle karşı karşıya olabilecek öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli önlemleri almalı, eğitim uygulamalarını bunu göz önünde bulundurarak yapmalıdırlar (Enslin, 2006 *a.k.t.* Tomul, 2009). Eğitimde sosyal adalet, siyasi etkileri azaltma ve ekonomik durumu güçlendirme kadar, sosyal hakları geliştirme ve iyi bir eğitim sistemi sunarak toplumun olumlu yönde değişmesini sağlamayı da amaçlar (Alsburry ve Shaw, 2005 *a.k.t.* Tomul, 2009).

Furman ve Shields ise, sosyal adalet ve demokratik toplum kavramlarını bütünüyle birbirine bağlı ve ayrılamaz olarak nitelendirmekte ve eğitim alanına uyguladıklarında ayrı ayrı değerlendirilemeyeceklerini ifade etmektedir. Okullarda sosyal adaletin temeli, demokratik ve farklılıklara sahip bir toplumda yaşamak için çocuklara yardım eden ve onlara deneyimler kazandıran bir eğitim sistemi oluşturup toplumdaki eğitimsel, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri düzeltmeye çalışmakla ve böylece demokratik bir toplumu inşa etmekle ilgilidir (Furman ve Shields, 2003 *a.k.t.* Turhan, 2007). Eğitimde sosyal adalet, eğitim ortamının daha demokratik olmasını sağlayarak, öğrencileri birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşama bilincine erişirmeyi amaçlar. Şişman (2006) da, eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi bir takım değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü ve insan hakları gibi evrensel ilkelerin uygulanması, okulda daha anlamlı ve pozitif bir çalışma ortamı yaratır. Okullarda var olan eşitsizliklere ve yanlış uygulamalara da müdahale edilerek genel eğitim politikalarına destek olunabilir (Özdemir, 2009).

Furman ve Starratt (2002), günümüzde eğitim sistemlerinin ve okulların, sosyal adaletin ve demokrasinin okullarda uygulanmasında pek çok sıkıntıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu karşılaşılan sıkıntıların nedenlerinin neler olduğuna dair varsayımlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Okulların amacı, öğrencileri iş gücü olmaları için hazırlayarak ulusal ekonomik çıkarlara hizmet ettiği için araçsaldır.
- Okulların başarısı, öğrencilerin ölçülebilir başarıları ile belirlenmektedir.
- Öğrencinin öğrenme motivasyonunu, diğer öğrencilerle rekabete girerek gelecekteki ekonomik refahını garanti altına almak oluşturmaktadır.
- Öğretme teknik bir problemdir ve öğretmenler ve okullar yalnızca öğrencilerin ölçülebilir başarılarından mesul tutulabilir.

Bu varsayımlara bakıldığı zaman, eğitimin yalnızca teknik ve iş gücü yetiştirme açısından ekonomik rolünün dikkate alındığını, daha çok maddi kazanımlara odaklanıldığını ve bu varsayımların eğitimin manevi yönlerinden ve ahlâki hedeflerinden bahsetmediği görülebilir. Günümüzde bu varsayımlar oldukça gündemdedir. Ancak, eğitimin yalnızca öğrencileri sınavlara, rekabete ve ekonomiye katılmaya hazırlama ve okulların ve öğretmenlerin de onların yalnızca derslerdeki ve sınavlardaki başarısını ölçme amaçları olduğu söylenemez. Sosyal becerileri ve ahlâki değerleri öğretme, bilinçli, toplumun sorunlarına duyarlı ve iyi vatandaş yetiştirme, toplumda birlikte yaşamayı öğretme ve beraber yaşamak için temel unsur olan demokrasi bilincini edindirme eğitim sisteminin ve okulların amaçları arasındadır. Eğer toplumun değiştirilmesi ve iyileştirilmesi bir ihtiyaç olarak görülüyorsa, bu amaçların olmadığı bir eğitim sistemi düşünülemez. Bu amaçlar da bizi sosyal adalet kavramına götürmektedir. Sosyal adaletin eğitime getirdiği pek çok kavram (çok kültürlülük, fırsat eşitliği, saygı, hoşgörü, demokrasi vb.) eğitim sistemindeki ve toplumdaki sorunların çözümü için cevaplar sunabilir.

### **2.3.1 Eğitimde sosyal adaletin boyutları**

Literatürde eğitimde sosyal adalet üç boyut üzerinden tartışılmaktadır.

#### **2.3.1.1 Tanıyıcı (recognitive) adalet**

Tanıyıcı adalet, kültürel bir boyuttur denilebilir. Tanıyıcı adalet, kültürel gruplar arasındaki farklı ve benzer yanların keşfedilmesini ve ezilmiş ve baskılanmış kültürel grupların olumlanmasını içermektedir (Gale, 2000; Bates, 2006). Fraser (2001)'a göre,

tanıyıcı adalet, egemen kültürün baskınlığı, diğer kültürleri tanımama ve diğer kültürlerle saygı duymama durumlarını düzeltmeye çalışmakla ilgilidir.

Başka kültürlerle ve fikirlere saygı duymama, onları tanımama veya küçümseme gibi davranışlar, çok kültürlü eğitimin sıkça gündeme geldiği bugünlerde çağımıza uygun olmamaktadır. Toplumların pek çok farklılığa sahip insanlardan meydana geldiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin farklılıklara, farklı düşüncelere ve yaşam biçimlerine saygı duyarak bir arada yaşamayı ve hoşgörüyü öğretme amacı olmalıdır. Okul, öğrencilere, kendi toplumlarının yerleşik ve hâkim değerlerini öğretirken bir yandan da öğrencilerin, toplumda var olan, ancak daha az görünür olan diğer kültürlerle, etnik kökenlere, dini inançlara ve dillere saygı duymalarını aşılmalıdır. Dünya vatandaşı olmak bu şekilde mümkün olabilir. Bu tarz bir eğitimi vermek de sosyal adaletin sağlanması açısından olması gerektir.

### **2.3.1.2 Dağıtıcı (distributive) adalet**

Dağıtıcı adaletin temelini, Rawls'ın adalet teorisinin oluşturduğu kabul edilmektedir. Rawls, malların, sosyal hakların ve makamların eşit dağıtılmasını savunmaktadır (1997). Eğitimdeki dağıtıcı adalet de Rawls'ın bu eşit dağıtım ilkesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Bates (2006), eğitimde dağıtıcı adaletin iki şekilde anlaşıldığını belirtmektedir. Birincisi, kaynakların bütün öğrencilerin eğitime erişimini sağlayacak şekilde eşitlenmesidir. Bu anlayışa fırsat eşitliğinin sağlanması diyebiliriz. Young (1990)'a göre de, eğitimde sosyal adaletin öncelikli ve en belirgin sorunu, kaynakların dağıtımıdır. Okul bütçelerinin, öğretmenlerin, maaşların ve öğretim materyallerinin eşit olmayan dağıtımı, farklı sosyal sınıftan, cinsiyetten, etnik kökenden ve kültürel yapıdan öğrencilerin eğitime erişimleri ve başarıları konusunda eşitsiz sonuçlar doğurmaktadır. Öyleyse, fırsat eşitliğinin, öğrencilerin eğitime ulaşmada eşit imkânlarla sahip olmasının ve kaynak dağıtımlarının eşit ve adil yapılmasının eğitimde sosyal adaletin sağlanması için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Dağıtıcı adalet anlayışlarından ikincisi ise, fazla dezavantaja sahip (bunlar fiziksel, psikolojik, kültürel, coğrafik gibi dezavantajlar olabilir) bireylere daha fazla kaynak verilmesidir (Bates, 2006). Herkese aynı olanakları sağlamak toplumdaki sorunların çözümünde yetersiz kalıyor ve bireylerin durumlarını yeterli ölçüde

düzeltilmiyorsa daha dezavantajlı durumdakilere daha fazla imkân sunmak sosyal adaletin gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir.

### **2.3.1.3 Demokrasi (katılım)**

Demokrasi, sosyal adaletin hem ögesi hem de koşuludur (Young, 1990). Furman ve Shields tarafından, demokrasi ile sosyal adaletin birbirinden ayrı düşünülmeceği, bu iki kavramın eğitim alanında da birbirinden ayrılamaz kavramlar olduğu belirtilmiştir (Furman ve Shields, 2003 *a.k.t.* Turhan, 2007).

Eğitimde sosyal adaletin demokrasi boyutu, toplumun bütün bireylerinin kendini gerçekleştirme fırsatının tanınması, her bireyin toplumsal alanda kendini göstermesi için olanaklar sunulması ile ilgilidir. Ezilmiş gruplara da baskın gruplara verildiği kadar temsil hakkı verilmelidir ve bu iki grubun birbirleriyle etkileşime geçmesi için sosyal düzenlemeler yapılmalıdır (Young, 1990; Fraser, 2001). Buna göre, eğitimde sosyal adaletin demokrasi (katılım) boyutunun, herkesin eğitim alma, eğitimle ilgili kararlara katılma ve kendini geliştirme/gerçekleştirme haklarının sağlanması ve korunması demek olduğunu söyleyebiliriz.

Görülebileceği gibi, bu üç boyutun eğitimde sosyal adalet için gerekli olduğu ve boyutların birbirinden ayrı düşünülmeceği ortadadır. Boyutların eğitimde uygulanması, eğitimde ve uzun vadede toplumda pek çok şeyin değişebileceği fikrini bize vermektedir.

## **2.4 Yasal Metinlerde Sosyal Adalet**

Sosyal adalet kavramına ve onun tanımlarına bakıldığında görülen şey, aslında ulaşılmak istenen eğitimde sosyal adalet idealinin birçok yasal metinde mevcut olduğudur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nca 1948 yılında kabul edilen ve ülkemizde de 1949 yılında kabul edilerek Resmi Gazete'de yayımlanan *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nde her madde hemen hemen sosyal adalet ile ilgilidir. Tüm dünya ülkelerinin insan hakları ve özgürlükler konusunda ortak anlayış geliştirmesi düşüncesiyle yapılmış bir metindir. Beyannamenin 1. ve 2. maddelerinde, bütün insanların ırkı, rengi, cinsiyeti, dili, dini, siyasal veya başka görüşü ne olursa olsun özgür ve haklar bakımından eşit oldukları belirtilmiştir. Beyannamenin 26. maddesi doğrudan eğitimde sosyal adalet ile ilgilidir:

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

1976 yılında yürürlüğe giren *Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*, ülkemiz tarafından 2000 yılında imzalanmıştır. Ancak Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmesi 2003 yılında olmuştur. Bu metinde de insan hakları ve sosyal adalet ile ilgili birçok madde olmasına rağmen eğitimde sosyal adaletle ilgili olan madde sözleşmenin 13. maddesidir:

#### Eğitim hakkı

1. Bu sözleşmeye taraf devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşır.
2. Bu sözleşmeye taraf olan devletler eğitimin hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, şu yükümlülükleri yerine getirir:
  - a) İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz ilköğretim sağlanır.
  - b) Teknik ve mesleki eğitim de dâhil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.
  - c) Yüksek öğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir.
  - d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.

e) Her düzeydeki okul sistemlerinin geliştirilmesi aktif olarak sağlanmaya çalışılır; yeterli bir burs sistemi kurulur ve öğretmenlerin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilir.

3. Bu sözleşmeye taraf devletler, anne-babaların ve uygulanması mümkünse vasilerin de, çocuklarını devlet tarafından kurulan okulların dışında var olan ama Devlet tarafından konulmuş veya onaylanmış standartların asgari şartlarına sahip bulunan okullara gönderme ve kendi inançlarına uygun bir biçimde çocuklarına dinsel ve ahlaki eğitim sağlama haklarına saygı gösterir.

4. Bu maddenin hiç bir hüküm, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen prensiplerin özel eğitim kurumlarında her zaman yerine getirilmesi ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin Devlet tarafından gösterilen asgari standartlara uyması halleri saklı kalmak kaydıyla, kişilere ve kuruluşlara eğitim kurumları kurma ve yönetme serbestisi verecek şekilde yorumlanamaz.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda imzalanarak 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren ve Türkiye tarafından da imzalanarak 11 Aralık 1994 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'de de eğitimde sosyal adaletin ilkelerini içeren maddeler yer almıştır. Sözleşme'nin 23. maddesi engelli çocukların eğitimiyle ilgilidir. 23. maddede, engelli çocuklara ücretsiz eğitim verilmesi, engelli çocukların meslek eğitimi ve rehabilitasyonla bir işte çalışabilecek duruma getirilmesi ve topluma katılmalarının sağlanması yer almıştır.

Sözleşmenin eğitimde sosyal adaleti içeren maddeleri şu şekildedir:

#### Madde 28

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler.
- b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar.
- c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler.

- d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler.
- e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

#### Madde 29

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

...

- c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşei ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi,
- d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması,
- e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

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

1982 yılında yürürlüğe giren Anayasamızın 2. maddesinde "...sosyal bir hukuk devletidir." ibaresi yer almaktadır (T.C. Anayasası, 1982). Anayasa Mahkemesi Kararı'na göre ise "Sosyal hukuk devleti, güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet demektir." (AYM, 1988). Buna göre, sosyal devlet anlayışı doğrudan sosyal adaleti sağlama sorumluluğunu üstlenmiş bir devleti ifade etmektedir. Anayasamızda sosyal adaletle ilgili pek çok madde de yer almaktadır. Bu maddelerden Birinci Kısım'da Kanun Önünde Eşitlik bölümü altında yer alan "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." şeklindeki 10. madde, Anayasamızda sosyal adaletin önemli bir yansımasıdır. Eğitimde sosyal



adaleti içeren Anayasa maddeleri de “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.”, ve “İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” şeklindedir (T.C. Anayasası, 1982).

## 2.5 Türkiye’de Eğitimde Sosyal Adalet

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’ndaki sosyal devlet ve sosyal adalet anlayışının eğitimdeki yansımaları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda görmek mümkündür. 1973 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye’de eğitimi kuran yasa olarak kabul edilir (Başaran, 1993) ve eğitim sisteminin yapısını belirleyen oldukça önemli bir yasadır. Bu önemli yasada yer alan sosyal adaletle ilgili maddeler şu şekildedir:

### Genellik ve eşitlik

Madde 4 - Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

### Eğitim hakkı

Madde 7 - İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

### Fırsat ve imkân eşitliği

Madde 8 - Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

### Demokrasi eğitimi

Madde 11 - Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır... Görüldüğü üzere, eğitimimizin temelini oluşturan kanunda, sosyal adaletin eşitlik, ayrımcılığa karşı olma, herkese eğitim hakkı, fırsat eşitliği, dezavantajlı durumda olanlara yardım ve demokrasi kavramları yer almaktadır.

İlk etapta ülkemizde eğitim milli ve daha çok devlet eliyle sağlanırken, özellikle 1980 yılından sonra neoliberal politikalar ve özelleştirmenin etkisi ile gittikçe özel sektör eğitimde etkin olmuş, özel okullar ve dershaneler ortaya çıkmış ve sayıları hızla artmıştır (Waite, Turan ve Niño, 2014) . Eğitimin parayla alınabilecek bir hizmet olarak görülmesi, bu hizmeti satın alacak parası olmayanlar açısından eşitsiz sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Polat, 2007). Eğitimli iş gücüne olan ihtiyacın artması da rekabeti çoğaltmıştır. Bu gelişmelerin ortaya çıkardığı ihtiyaçla, eğitimimizde zamanla sosyal adaletin fırsat eşitliği ve kaynakların eşit dağıtımı kavramları gündeme gelmiştir. Günümüzde ise hükümet ve parti programlarında ve Milli Eğitim stratejik planlarında sosyal adalet kavramı daha detaylı olarak yer almaktadır.

Şu anda iktidarda olan Ak Parti Hükümeti'nin 65. Hükümet Programı'nda kalkınma hedefinin temelini eğitimin oluşturduğu belirtilmiş, eğitimde fırsat eşitliğinin ve herkesin eğitime erişim imkânlarının geliştirileceği, okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarının azaltılacağı, kız çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağı, nispeten geri kalmış bölgelerde yeterli ve nitelikli personel istihdamına yönelik çalışmalar yapılacağı ve etnik kimliği, mezhebi ve inancı ne olursa olsun herkesi kucaklayacak, özgürlükler temelinde demokratik bir yaşam anlayışının yerleştirileceği ifade edilmiştir (65. Hükümet Programı, 2016). Parti programında da “Ders kitaplarında kin, nefret ve düşmanlık telkin eden ve çağrıştıran tüm unsurlar son kelimesine kadar ayıklanacaktır. Her türlü ayrımcılık ve ötekileştirmeyi ima eden, insan hakları ve hukukun evrensel ilkelerine aykırı ne varsa eğitim ve öğretim alanından dışlanacaktır.” şeklinde bir madde yer almıştır (Ak Parti 2023 Siyasi Vizyonu, 2012). Bu programların vaat ettiği sosyal adalet uygulamalarına benzer uygulama vaatleri, daha önceki Ak Parti hükümet programlarında da görülebilmektedir. Ancak ilk güvenoyu aldıkları 2003 tarihinden beri iktidarda olan Ak Parti Hükümeti, 13 yıldır eğitimde sosyal adaleti yerleştirmek ve ilerletmek konusunda fazla başarılı olamamıştır. Örneğin, 2012 yılında zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak olumlu bir adım atılmış olsa da, 4+4+4 olarak bildiğimiz kademeli eğitim sistemiyle eğitim, 12 yıllık zorunlu ama kesintili bir hâle getirilmiştir. 4 yıl olan ilkokul öğreniminden sonra, ‘Açık Ortaokul’ ve ‘Açık Lise’ye devam edilebilecek bir şekle dönüştürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 4+4+4 kademeli eğitim sistemi ile 2015 yılında ortaokul 8. sınıfta eğitim alan ve 2016 yılında liseye başlaması gereken 258 bin 172 öğrencinin örgün eğitime devam etmediği belirlenmiştir. Ayrıca, 4+4+4 eğitim sistemine

geçildikten sonraki dört yıl içinde toplamda 518 bin 472 öğrencinin lisede örgün eğitimin dışında kaldığı ve bu öğrencilerden kaçının Açıköğretim Lisesi'nde kayıtlı olduğunun da bilinmediği ortaya çıkmıştır (Ülkar, 2016).

Sosyal adalet kavramları, MEB'in 2015-2019 Stratejik Planı'nda da yer almıştır. Stratejik planda, eğitime eşit ve adil katılımı gerçekleştirmek, dezavantajlı gruplar başta olmak üzere her kesimin eğitime katılmasını sağlamak ve kayıpları azaltmak, kız çocuklarını en fazla gözeterek özel politika gerektiren grupların eğitime erişimleri için projeler üretmek gibi hedefler yer almaktadır. Özellikle kız çocuklarının okullaşmalarını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve çeşitli vakıf ve derneklerin çalışmaları mevcuttur. 2003 yılında başlayan ve UNICEF ile MEB'in birlikte yürüttüğü "Haydi Kızlar Okula!" kampanyası, Aydın Doğan Vakfı'nın yürüttüğü "Baba Beni Okula Gönder Kampanyası" ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin yürüttüğü "Anadolu'da Bir Kızım Var Burs Programı" gibi projeler, kız çocuklarının okula gitmesi için yapılan çalışmaların öne çıkan örnekleridir. Bu çalışmaların, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla da birlikte sorunun çözümü için yararlı olduğu aşağıda yer alan Tablo 2.1'deki okullaşma oranı verilerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 2.1  
Öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı (12 yıllık zorunlu eğitim)

Öğretim Yılı	İlkokul Net Okullaşma Oranı (%)			Ortaokul Net Okullaşma Oranı (%)			Ortaöğretim (Lise) Net Okullaşma Oranı (%)		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
2012/13	98.81	98.92	98.86	93.19	92.98	93.09	70.77	69.31	70.06
2013/14	99.53	99.61	99.57	94.57	94.47	94.52	77.22	76.05	76.65
2014/15	96.04	96.57	96.30	94.39	94.30	94.35	79.46	79.26	79.37
2015/16	94.54	95.22	94.87	94.36	94.43	94.39	79.36	80.24	79.79

Kaynak: MEB (2015). *Milli eğitim istatistikleri-örgün eğitim 2015/16*. [http://sgb.meb.g.ov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.g.ov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf) adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı 2012 yılından itibaren 2013/14 öğretim yılında her öğretim kademesindeki okullaşma oranlarında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, 2014/15 ve 2015/16 öğretim yıllarında oranların artışı yavaşlamış, düşüşler meydana gelmiştir. Erkek ve kadın öğrenciler arasında çok büyük bir fark görülmemektedir. Erkek ve kadın öğrenciler arasında büyük bir fark görülmemesi ve ortaöğretim (lise) kademesinde kadın öğrencilerin oranının sürekli artmış olması sevindirici bir gelişmedir. Ancak ortaöğretim seviyesindeki okullaşma oranları, diğer öğretim kademelerindeki oranlara göre düşüktür ve istenilen seviyede

değildir. Bunun sebeplerinden biri ve belki de en etkili olanı yüksek yoksulluk oranıdır. TÜİK'in "Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması"na göre sürekli yoksulluk oranı %15.8 ve yoksulluk sınırının altında kalan nüfusun oranı %14.7'dir (TÜİK, 2015). Aynı zamanda ülkemizde, gelir eşitsizliğinin fazlalığı göze çarpmaktadır. Türkiye'de en zengin yüzde 10'luk kesim ile en yoksul yüzde 10'luk kesim arasındaki gelir uçurumu 12.6 kattır. Bu fark ile Türkiye, 34 OECD ülkesi arasında beşinci sıradayken Avrupa'daki devletler arasında son sıradadır (Turhan, 2015). Gelir dağılımındaki eşitsizliğin ve yoksulluğun bu denli fazla olması öğrencilerin okula devamlarını dolayısıyla da her kesimin eşit bir şekilde eğitim almasını oldukça fazla etkileyebilecek bir faktördür. Ailelerin maddi güçleri azaldıkça aileler gelirlerinden çocuklarının eğitimine daha az pay ayırmakta, lise çağına gelen çocuklarını okuldan alarak iş hayatına katılmalarını teşvik etmekte ve evin bütçesine katkı sağlamalarını beklemektedirler. Ortaöğretime geçişteki bu kayıpları azaltmak adına çalışmalar yapılması gerektiği ortadadır. Ailelere daha fazla yardımla, daha fazla iş imkânı yaratmakla ve yoksulluğu ve gelir dağılımındaki eşitsizliği azaltacak politikalarla bu eğitim dışı kalma sorununu çözebilecek adımlar atılmalıdır.

Türkiye'nin bazı OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında okullaşma oranlarındaki durumunu ortaya koymak için Tablo 2.2 verilmiştir.

Tablo 2.2  
Yaşa göre okullaşma oranı 2013

Ülkeler	Okullaşma Oranı (%)			
	3-4 yaş	5-14 yaş	15-19 yaş	20-29 yaş
Almanya	94	99	89	34
Amerika Birleşik Devletleri	54	97	81	26
Avustralya	72	100	86	34
Belçika	98	98	92	34
Danimarka	97	99	88	45
Finlandiya	71	97	86	41
Fransa	100	99	85	21
Güney Kore	92	98	87	31
Hollanda	91	100	91	31
İngiltere	96	98	81	21
İspanya	96	97	87	29
İsveç	94	98	86	35
İtalya	96	100	78	25
Japonya	88	100	vy*	vy*

Tablo 2.2  
(Devam) Yaşa göre okullaşma oranı 2013

Ülkeler	Okullaşma Oranı (%)			
	3-4 yaş	5-14 yaş	15-19 yaş	20-29 yaş
Macaristan	84	97	87	27
Norveç	96	100	87	30
Türkiye	22	96	69	31
OECD Ortalaması	81	98	84	28

\*veri yok (vy)

Kaynak: OECD (2015). *Education at a glance 2015 OECD indicators*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615031e.pdf?expires=1481672153&id=id&accname=guest&checksum=DFA9E95D3CD8DF59A48335F59D0F7399> adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere, Türkiye’nin dört yaş grubundaki okullaşma oranlarından üçü OECD Ortalaması’nın altındadır (3-4 yaş, 5-14 yaş ve 15-19 yaş). 3-4 yaş grubunda, yani okul öncesi eğitim döneminde gözlemlenen oldukça büyük fark, okul öncesi eğitimin ülkemizde zorunlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde son derece önemli görülen okul öncesi eğitimi teşvik etmek adına bu eğitim kademesini de zorunlu hâle getirmek, sorunun çözümünü büyük ölçüde sağlayabilir. İlkokul ve ortaokul kademelerine tekabül eden 5-14 yaş grubunda büyük bir fark görülmemektedir. Ancak ortaöğretim (lise) kademesine karşılık gelen 15-19 yaş grubunda ortaya çıkan ve diğer ülkelerle kıyaslandığında da hayli düşük olan okullaşma oranı, MEB’in verileri ile örtüşmektedir ve ülkemizde bu eğitim kademesine ulaşan öğrencilerin kayıplarını önlemek adına önlemler almamız gerektiğine dair önemli bir işarettir.

Sosyal adaletin, her kesimin eğitime eşit ve adil bir şekilde katılması ve cinsiyet eşitliği kavramlarının sağlanması için okul çağındaki her çocuğun eğitimini sürdürmesi ve her çocuğa imkân yaratılmasının gerekliliği ortadadır. Bu iki tabloya bakarak da, okullaşma oranlarını korumak ve artırmak için çalışmalar yapmamız gerektiğini söyleyebiliriz.

Eğitime yeterli oranda harcama yapılması; eğitimin iyileşmesi, kaynakların eşit dağıtılması ve eşitsizliklerin önlenmesi için oldukça önemlidir. Tablo 2.3’te eğitimin yıllara göre merkezi yönetim bütçesinden ve yurt içi gelirden aldığı payların oranı verilmiştir.

Tablo 2.3

*Gayri safi yurt içi hasıla ile merkezi yönetim bütçesinin Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine oranları*

Yıllar	GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) (TL)	Merkezi Yönetim Bütçesi (TL)	MEB Bütçesi (TL)	Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin	
				GSYH'ya Oranı (%)	Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (%)
2007	843.178.421.420	204.988.545.572	21.355.634.000	2.53	10.42
2008	950.534.250.715	222.553.216.800	22.915.565.000	2.41	10.30
2009	952.558.578.826	262.217.866.000	27.446.778.095	2.88	10.47
2010	1.098.799.348.446	286.981.303.810	28.237.412.000	2.57	9.84
2011	1.297.713.210.117	312.572.607.330	34.112.163.000	2.63	10.91
2012	1.416.798.489.819	350.898.317.817	39.169.379.190	2.76	11.16
2013	1.567.289.237.901	404.045.669.000	47.496.378.650	3.03	11.76
2014	1.747.362.376.487	434.995.765.000	55.704.817.610	3.19	12.81
2015*	1.963.000.000.000	472.943.000.000	62.000.248.000	3.16	13.11
2016*	2.207.000.000.000	570.507.000.000	76.354.306.000	3.46	13.38

\*GSYH'nın gerçekleşmesi tahminidir. "2016 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısı"ndan alınmıştır.

Kaynak: MEB (2015). *Milli eğitim istatistikleri-örgün eğitim 2015/'16*. [http://sgb.meb.g.ov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.g.ov.tr/meb_ays_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf) adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Tablo 2.3'ten görülebileceği gibi, MEB bütçesi artıyor olmakla birlikte eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesine ve GSYH'ya oranlarında aşağı ve yukarı dalgalanmalar görülmektedir. Bu dalgalanmalara ve oranların birbirine yakın seviyelerde seyretmesine bakılarak eğitim harcamalarının çok fazla değişmediği, büyük oranda aynı kaldığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrenci sayısındaki artış da göz önünde bulundurulduğunda, oranların çoğunlukla aynı seviyelerde seyretmesi öğrenci başına eğitim harcamalarında azalma olduğunu ve eğitime ayrılan payların artmadığını düşündürmektedir. OECD verilerine bakıldığı zaman da Türkiye'nin eğitim harcamalarında OECD ülkelerinin çok gerisinde kaldığı, Endonezya, Güney Afrika ve Meksika ile birlikte toplam eğitim harcamasının en düşük olduğu ülkeler içerisinde yer aldığı görülmektedir (OECD, 2015). Buna göre, bütçede eğitime ayrılan payı artırmak eğitimin ve eğitim imkânlarının iyileştirilmesi, dolayısıyla da okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde sosyal adalet, dezavantajlı grupların eğitimini ve bu grupların eğitime erişimini göz önünde bulundurmaktadır. Bu yüzden, ülkemizdeki dezavantajlı

gruplardan olan engelli bireylerin ve Suriyeli çocukların durumlarını da incelemek yerinde olacaktır. Ülkemizde kayıtlı engelli bireylerin eğitime katılımları oldukça düşük düzeydedir. Tablo 2.4’te bu durum rahatlıkla görülebilmektedir.

Tablo 2.4

*Kayıtlı engellilerin cinsiyete göre eğitim durumları*

Eğitim Durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuryazar olmayan	41.6	32.1	54.9
Okuryazar olup bir okul bitirmeyen	18.2	19.2	16.8
İlkokul	22.3	26.3	16.5
İlköğretim/ortaokul ve dengi	10.3	12.5	7.1
Lise ve üstü	7.7	9.8	4.7
Toplam	100	100	100

Kaynak: TÜİK (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. [http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT\\_ID=1&KITAP\\_ID=244](http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=1&KITAP_ID=244) adresinden 13.12.2016 tarihinde edinilmiştir.

Tablo 2.4’e bakıldığında okuryazarlık ve eğitime katılım oranlarının ne denli düşük olduğu görülebilmektedir. Bu veriler, bize, engelli bireyleri eğitime katmakta son derece başarısız olduğumuzu göstermektedir. Temel eğitim kurumlarından faydalanamayan engelliler, eğitimde üst seviyelere çıkamayarak ekonomik ve sosyal yönden sürekli başkalarına bağımlı bir hâle gelmektedirler (Orhan ve Genç, 2015). Bu bağımlılığı azaltmak ve sona erdirmek, engelli bireyleri eğitime katmak, eğitimle beraber onları iş hayatına kazandırmakla mümkündür. Bunu sağlamak ve bu bireyleri dışlamadan hayata katabilmek adına etkili politikalara ihtiyaç olduğu ortadadır.

Suriye’deki savaş sırasında ülkemize göç etmiş Suriyeli mültecilerin resmi rakamlara göre sayısı 2.724.927’dir. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin yaklaşık yarısını (1.277.018) 0-18 yaş grubu oluşturmaktadır. Okul çağında (5-18 yaş arası) bulunan Suriyelilerin toplam sayısı ise 912.044’tür (Coşkun ve Emin, 2016). Bu, eğitime ihtiyaç duyan ciddi bir gruba işaret etmektedir. Ayrıca, Suriyelilerin ülkemize uyumunu sağlayacak en önemli noktayı da eğitim oluşturmaktadır. 23 Eylül 2014 tarihinde “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara verilecek eğitimin nasıl olacağı belirtilmiştir (MEB, 2014). MEB’in yayımlanmış olduğu “2015-2019 Stratejik Planı”nda da mültecilerin eğitimlerine yönelik planların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2015). MEB’in bu dezavantajlı grubun eğitimini göz önünde bulundurması, ülkemiz ve eğitimde sosyal adalet adına olumlu bir durumdur. Ancak okul çağındaki Suriyeli çocukların okullaşma sayısı 311.259’da

kalmıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Bu sayı yeterli değildir. Suriyeli çocukları eğitime daha fazla katabilmek için çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Türkiye'nin sosyal adalet açısından durumunu ortaya koymak adına T24 gazetesinin haberinde yer alan Bertelsmann Vakfı'nın yaptığı araştırmaya göz atmak faydalı olacaktır. Bu araştırma, 31 OECD ülkesi arasında yapılmış, bu ülkelerin yoksulluğun engellenmesi, eğitime erişim imkânları, iş piyasasının içinde bulunma, sosyal dayanışma ve ayrımcılığın önlenmesi, sağlık ve cinsiyetler arasındaki adalet gibi alanlarda, yani sosyal adalet konusunda ne kadar güçlü olduğunu inceleyen bir araştırmadır. Araştırmanın sonucuna göre, sosyal adalet düzeyi ülkenin refah düzeyine bağlı değildir, örneğin dünyanın en büyük ekonomisi olarak adlandırılan Amerika Birleşik Devletleri, sosyal adalet sıralamasında 27. sırada yer almıştır ve bu önemli bir bulgudur. Türkiye ise Amerika Birleşik Devletleri, Yunanistan, Şili ve Meksika'nın ardından son sırada yer almıştır (T24, 2011). Bu araştırmanın sonucuna göre, ülkemizin sosyal adalet açısından istenilen yerde olmadığı, sosyal adaleti geliştirmek adına çalışılması gerektiği söylenebilmektedir. Genel anlamda sosyal adaletin geliştirilmesi, eğitimde sosyal adaletin sağlanması ve geliştirilmesi ile mümkündür. Öğrencilere sosyal adaleti öğretmek, toplumun dönüştürülmesi noktasında elzemdir. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak adına, öncelikli olarak yönetici ve öğretmenlerin davranışlarıyla devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymak, böylelikle de sosyal adaletin okullarda etkin olarak uygulanması için önerilerin araştırılması, yapılması gereken bir çalışma olarak ortaya çıkmaktadır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

#### 3.1 Araştırma Deseni

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. “Nitel araştırma”, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir tanıma göre nitel araştırma, dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımdır. Bu tanım, nitel araştırmacıların kendi doğal ortamlarındaki olgu veya olayları, insanların bu olgu ve olaylara verdiği anlamlar açısından anlamlandırmaya çalışması veya yorumlaması anlamına gelmektedir (Denzin ve Lincoln, 2011 *a.k.t.* Creswell, 2015). Başka bir deyişle nitel araştırma, varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal soruna ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren bir yaklaşımdır (Creswell, 2015). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bu desende bir veya birkaç durum, kendi sınırları içinde (ortam, zaman, vb.) bütüncül olarak incelenir ve durumlar tek başına veya karşılaştırmalı olarak tanımlanır ve yorumlanır. Durum çalışmasının “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışmak demektir (Yin, 1984 *a.k.t.* Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada amaç, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını ve bakış açılarını belirleyerek devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymaktır. Sosyal adalet olgusundan yola çıkarak okullardaki sosyal adaleti inceleyen bu çalışma için en uygun desen olarak durum çalışması deseni seçilmiştir.

#### 3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırma deseninin doğasına uygun olması için Eskişehir ilinin merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenler

çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Her okul türü için iki okul seçilmiştir ve bu okullardaki yönetici ve öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu ya da katılımcıları seçer. Kolay ulaşılabilen örneklemler görece olarak daha az maliyetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu örnekleme yönteminin kullanılmasının ve kolay erişilebilir katılımcılara ulaştırılmasının sebebi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak ve araştırmanın araştırmacıya yüklediği maliyeti azaltmaktır.

Araştırmaya 6'sı yönetici ve 12'si öğretmen olmak üzere 18 kişi katılmıştır. Her okul türünden 1 yönetici ve 2 öğretmen gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. 6 yöneticinin 5'i erkek 1'i kadındır. 12 öğretmenin ise 7'si erkek 5'i kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 39, mesleki kıdem ortalaması 16'dır.

### **3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek-1) aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazının taranmasıyla ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Böylece görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu, sosyal adaletin üç boyutuna (tanıyıcı, dağıtıcı ve demokrasi) göre üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Görüşme formuna araştırmaya katılanların profillerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir, ancak gizlilik esasına saygı duyularak bu bilgiler araştırmacıda saklı tutulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırma kapsamına dâhil olmayan bir okulda, bir yönetici ve bir öğretmenle ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Yapılan ön uygulamada, görüşme formunun kullanılmasında herhangi bir problemle karşılaşmadığı görülmüştür. Görüşme formunun ön uygulamaya tabi tutulması, araştırmacıya hem formun kontrolünü hem de geçerlik-güvenirlilik kontrollerini yapma olanağı sağlamış hem de deneyim kazandırmıştır.

### **3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Görüşmeye gidilecek okullar belirlendikten sonra uygulamanın yapılabilmesi adına gerekli izinlerin alınması için yetkili kurumlara başvuruda bulunulmuştur. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ve Eskişehir Valiliği'nin oluru ile Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni

(Ek-2) alınmıştır. Araştırma izninin çıkmasının ardından yönetici ve öğretmenlerle görüşmek için okullara gidilmiş, okul yöneticisinin de izni alınarak gönüllülük esasıyla katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmeler, yöneticilerin kendi odalarında gerçekleştirilirken öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin boş ders saatlerinde öğretmenler odasında veya varsa okulların kütüphanelerinde, katılımcıların gizlilikten endişe etmeyecekleri ve kaygı duymayacakları ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmaya katılanların izniyle kayıt cihazına kaydedilmiş, görüşmenin kayıt cihazına alınmasına izin verilmediği durumlarda kayıtlar elle yazılarak tutulmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş, dönüştürülen metin betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen ve araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir ve yorumlanır. Aynı zamanda betimsel analizde, görüşülen katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, katılımcıların görüşlerinden alıntı yapılırken kodlama sistemi kullanılmıştır. Her okul türü için seçilmiş olan iki okul, 1 ve 2 şeklinde kodlanmıştır. İlk; İlkokul, Ort; Ortaokul, Ö; Öğretmen, Y; Yönetici, K; Kadın ve E; Erkek olduğunu ifade etmektedir. Örneğin [İlk1, K, Y] kodu, birinci ilkokulda görev yapan kadın yönetici demektir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama aracının geliştirilmesinde uzman görüşünün alınması ve görüşme formunun ön uygulamasının yapılması dışında, araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için, elde edilen bulgular, katılımcılarla paylaşılarak ve görüşleri tekrar alınarak yazılmıştır ve bu veriler, bulgular bölümünde sunulurken söz konusu duruma ilişkin bilgiler ortaya konulduktan sonra yorumlama yoluna gidilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi mümkün olduğunca açık bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için, araştırma için toplanan veriler olduğu gibi, değiştirilmeden ve yorum katılmadan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmanın dış güvenilirliğini arttırmak için ise, veri toplama ve toplanan verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

#### 4.1 Sosyal Adaletin Tanıyıcı Boyutuna İlişkin Bulgular

##### 4.1.1 Başka ülkelerden ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için yapılan uygulamalara ilişkin bulgular

Tüm okul türlerinde okul yönetimlerinin başka ülkelerden ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için herhangi bir uygulamalarının olmadığı, bu öğrencilerin doğrudan öğretmenlerin ilgilerine bırakıldığı ve yalnızca maddi desteğe ihtiyaç duyduklarında bu ihtiyaçlarının karşılandığı ifade edilmiştir:

“Biz bu öğrenciler hakkında sınıf öğretmenlerini ve rehber öğretmenleri bilgilendiriyoruz ve bu öğrencileri direk öğretmenlere bırakıyoruz. Yardıma ihtiyaçları var mı diye bakıyoruz ve destek eğitim odalarına yönlendiriyoruz.” [İlk1, K, Y]

“Başka ülkelerden gelen öğrenci okulumuzda yok ancak diğer şehirlerden gelen öğrenciler var. Onların adaptasyon sorunu belirli dönemlerde yaşanıyor. Akademik anlamda ekstra çalışma yapılmıyor. Ancak öğrencilerin eksik olduğu alanlarda, belirli derslerde etüt ya da hafta sonu kurs sistemine katılımları teşvik ediliyor.” [İlk2, E, Y]

“Suriyeli öğrenciler var okulumuzda. Başka illerden gelen öğrencilerle de karşılaşılıyor. Bu noktada farklı şehirlerden gelen öğrencilerin profili benziyor. Belli düzeyde kalıyor çalışmalarımız. Rehberlik servisimiz bu öğrencilerle irtibata geçiyor. Bunun dışında hazırlamış olduğumuz proje somut olarak bulunmuyor.” [Ort1, E, Y]

“Bizim bölgemizde Afganistan’dan ve Suriye’den gelen öğrenciler var. Afganistan’dan gelenler artık yerleşmişler, Türkçe konuşabiliyorlar, iletişim sıkıntıları yok, bu öğrencilerin başarıları da oldukça yüksek. Biraz maddi yönden sıkıntı yaşıyorlar. Okul olarak biz de hayırsever iş adamlarından gelen yardımları kaban, ayakkabı, kırtasiye gibi onlara aktarmaya çalışıyoruz. Suriyeliler için en büyük sıkıntımız dil, iletişimde sıkıntı yaşıyoruz. Bunun için Türkçe öğretmenlerimiz az da olsa yardımcı olmaya çalışıyorlar. Çocuklardan bir tanesiyle de telefonda tercüman aracılığıyla hiç anlamadığımız durumlarda konuşmaya, derdimizi anlatmaya çalışıyoruz.” [Ort2, E, Y]

“Dürüst olmak gerekirse devletin bu alanda böyle bir oryantasyon programı yok. Bizim öğrencimiz yurt dışında nasıl tabi tutulmuyorsa, biz de onlara

herhangi bir şey yapmıyoruz, buranın vatandaşı gibi davranmaya çalışıyoruz.” [Lise1, E, Y]

“Bizim Iraklı ve İranlı öğrencilerimiz var. Ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri, rehberlik servisi bu konuda çalışma yapıyor. Okul yönetimi olarak doğrudan bir uygulamamız yok.” [Lise2, E, Y]

Öğretmenlerin pek çoğu, bu öğrencileri tanımaya, akranlarıyla kaynaştırmaya, öğrencilere dil öğretmeye ve bu öğrencilerin çeşitli sıkıntılarında yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir:

“Benim bu dönemde sadece Iraklı bir öğrencim oldu, çocuğun okula entegrasyonunu sağlayıcı çalışmalar yaptık. Arkadaşlık ilişkilerini geliştirdik. Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye çalıştık. Bu kadar, bunun dışında farklı illerden nakil gelen öğrencim olmadı.” [İlk1, E, Ö]

“Benim böyle bir öğrencim var, daha önceden de oldu. Afganistanlı bir öğrenci. Uyum sağlaması için çocuklarla zaten hemen kaynaştırdık ötekileştirmeden. Dil konusunda sorun yaşadığımız dönemlerde de çocuklarla oyunlarla ve görsellerle, akıllı tahtayı kullanarak ‘Bu nedir?’ kavramını anlatmaktan ziyade görsel olarak verdik. Ve şu anda durumu gayet de iyi öğrencimin. Hemen zaten sınıf kabullendi bu çocuğu. Sınıfta iyi öğrencilerimin içinde. Uygulamam bu benim.” [İlk1, K, Ö]

“Öncelikle bu çocukları tanımaya çalışıyoruz. Hangi şartlardan geldiler, neler yaşadılar, psikolojileri nasıl, Türkçeleri nasıl, İngilizce öğrenmişler mi daha önce diye ortak bir kanal bulmaya çalıştık. Daha sonra sosyoekonomik kültürel yapısını ölçmeye çalıştık, aile yapılarını öğrenmeye çalıştık. Derslerine ve sınıflarına daha çabuk adapte olabilmeleri için arkadaş çevreleri ile yakınlaştırmaya çalıştık. Şu anda da bu öğrencileri yakın takipte tutuyoruz. Herhangi bir sıkıntıları olduğunda destek olmaya çalışıyoruz. Kendilerini dışlanmış hissetmemeleri için elimizden geleni yapıyoruz.” [İlk2, K, Ö]

“Öncelikle dili öğrenmelerini sağlıyoruz. Arkadaşlarıyla kaynaşmaları için teşvik ediyoruz ama uygulamaların yeterli olduğunu söyleyemem.” [İlk2, E, Ö]

“Bu çocuklar için çok fazla bir şey yapamıyoruz. Çünkü dil sorunu var. Anlama ve algılama becerileri düşük olduğu için başarısız oluyorlar. Bu öğrencilerin nasıl bir ortamdan geldiklerini bilmiyoruz, psikolojilerini bilmiyoruz, emanet gibi görünüyorlar. Sosyalleşmeleri açısından bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Diğer öğrencilerle, bu öğrencileri dışlamamaları ve iyi ilişkiler kurmaları için konuşuyoruz.” [Ort1, K, Ö]

“Şu an iki tane öğrencimiz var Suriye'den gelen şu anda farklı bir şey uygulamadık onlara. Uyum sağlama sürecindeler hatta Türkçeyi bile doğru düzgün konuşamıyorlar. Çocukların kelime eksikleri fazla olduğu için anca

onların konuşmasına yardımcı olmaya çalışıyoruz. Konuşturmaya çalıştırıyoruz.” [Ort2, E, Ö]

“Farklı ülkelerden gelen çocukların durumu aslında çok iç açıcı değil. Dilimizi bilmeyerek geliyorlar ve iletişim anlamında çok büyük sıkıntılar yaşıyorlar, gerek arkadaşlarıyla gerek öğretmen arkadaşlarla. Arapça bilen öğretmen yok, çocuklar el kol hareketleri ile kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. Çocuklar bir takım şeyleri geriden takip etmek zorunda kalıyorlar. Akranlarından geri kalıyorlar. Milli Eğitim’in bununla ilgili özel çalışması yok. Biz de dil öğretmeye, arkadaşlarıyla kaynaştırmaya çalışıyoruz. Başka bir şey yapamıyoruz.” [Ort2, K, Ö]

“Ben dil öğretmeni olduğum için de farklı dillerden yaklaşıma çalışıyorum. Bilgim dâhilinde olan İngilizce, kendi branşım olan Almanca, Türkçe, Doğu ve Güneydoğu’da görev yaptığım için bildiğim Kürtçe, Arapça, Zazaca kelimelerle yardımcı olmaya çalışıyorum.” [Lise1, E, Ö]

Dört öğretmen ise bu öğrenciler için herhangi bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, yurtdışından gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmek istemediklerini ve okula devam etmede problem yaşadıklarını, bir öğretmen ise dil bilmeme kaynaklı olarak dersleri anlamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir:

“Ekstra bir uygulama bulunmamaktadır.” [Ort1, E, Ö]

“Öğretmenler bu konuda pek bir şey yapmıyorlar. Bir uygulamamız bulunmuyor.” [Lise1, K, Ö]

“Onlar için yapılan okulda bir uygulama yok. Uyum sağlayamıyorlar. Türkçeyi öğrenmek istemiyorlar. Zaten sürekli devamsızlık yapıyorlar, çoğu gelmiyor.” [Lise2, E, Ö1]

“Herhangi bir uyum programımız yok açıkçası. Normal derslere sadece seyirci olarak katılabiliyorlar, çünkü algıda problem oluyor. Ama dediğim gibi herhangi bir uygulamamız yok.” [Lise2, E, Ö2]

#### **4.1.2 Okullarda cinsiyet ayrımcılığına ilişkin bulgular**

Tüm okul türlerinde okul yöneticileri okullarında cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Üç okul yöneticisi kız öğrencilere ve kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade etmiştir:

“Okulda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmüyorum. Öyle bir duruma şahit olmadım.” [İlk1, K, Y]

“Bariz bir ayrımcılık yapıldığını düşünmüyorum, ancak tabii ki şöyle bir gerçek var; kız öğrenciler her zaman naziktir ve onlara daha nazik

davranılır. Erkek öğrencilere biraz daha sert şekilde davranıldığı gözlenmektedir. Pozitif ayrımcılık var.” [İlk2, E, Y]

“Hayır, ayrımcılık yapıldığını düşünmüyorum. Çünkü bu tarz uygulamalarla karşılaşmadık. Hissettiğim durum da yok. Erkek ve kız öğrenci sayılarımız neredeyse eşit. Öyle olduğu için erkek ve kızların derslere katılımı ya da öğretmenlerin onlara olan yaklaşımlarında ciddi ayrım yok.” [Ort1, E, Y]

“Düşünmüyorum. Şimdiye kadar böyle bir şikâyet olmadı. Böyle olumsuz bir durumla karşılaşmadık. Çalışan personelimizde bayanlar fazladır, üçte ikisi bayan. Sınıflarda çoğunlukla kız öğrenciler eğitim görüyor. Belki doğudan gelen kız öğrenciler daha içine kapanık olduğu için öğretmenlerimiz derslerde bu öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıyor olabilirler.” [Ort2, E, Y]

“Yok, kesinlikle böyle bir ayrımcılık yok. Şikâyet gelmedi bununla ilgili. Ben aksine bayanlara pozitif ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum.” [Lise1, E, Y]

“Bir cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını ben düşünmüyorum. Bayan öğretmenlerimiz var, kız öğrencilerimiz var. Bayan müdür yardımcılarımız var. Hiç kimseye cinsiyetinden ötürü kötü davranılmıyor. Yasal haklar anlamında, görev paylaşımında da herkes eşit, eşit iş dağıtımı oluyor.” [Lise2, E, Y]

Öğretmenlerden 4’ü okullarında cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığını belirtmişlerdir:

“Hayır. Okulumuzda böyle bir ayrımcılık yok.” [İlk1, E, Ö]

“Öyle bir cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı görmedim, yaşamadım, böyle bir şey yok. Öğretmenler arasında da böyle bir durum görmedim. Çalışma ortamındayız erkek kadın diye bir şey yok hepimiz burada öğretmeniz. Okulumuzun kültüründe de bu var. Herkes birbirleriyle gayet güzel anlaşır. Cins olarak görmeyiz zaten birbirimizi.” [İlk1, K, Ö]

“Cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmüyorum. Böyle bir durum söz konusu değil.” [Ort1, K, Ö]

“Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmüyorum. Belli bir olay yaşamadım.” [Lise1, K, Ö]

İki öğretmen, cinsiyet ayrımcılığının toplumun genelinde ve bazı okullarda olduğunu belirtmiş, ama kendi okullarında böyle bir ayrımcılığın olmadığını söylemişlerdir:

“Kız erkek ayrımcılığı aslında toplumumuzun genelinde var. Ama tabii öğrenciler eşit burada. Kız öğrencilere farklı, erkek öğrencilere farklı davranış görmedim.” [Ort2, K, Ö]

“Okulda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmüyorum, ama yapılan okullar biliyorum.” [Lise1, E, Ö]

Bir öğretmen, okulunda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmediğini, ancak kendisinin kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yaptığını söylemiştir. Bir diğer öğretmen ise ayrımcılığın öğrenciler için değil, öğretmenler için pozitif ayrımcılık şeklinde olduğunu belirtmiştir:

“Hayır, cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünmüyorum. Erkekler daha hayta oluyor onlara daha çok bağıyorum, kızlara daha nazıkçe yaklaşıyorum. Pozitif ayrımcılık yaptığım oluyor.” [Ort2, E, Ö]

“Öğretmenler arasında yapıldığını düşünüyorum. Kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık söz konusu. Ama öğrenciler için böyle bir ayırım olduğunu düşünmüyorum.” [Lise2, E, Ö2]

Aynı kademedeki ve aynı okuldan iki öğretmen, okul idaresi ve öğretmenler tarafından bir ayrımcılık yapılmadığını ancak öğrencilerin kendi aralarında böyle bir ayrımcılık gözlemlediklerini ifade etmişlerdir:

“Öğretmenler ya da okul idaresi tarafından öğrencilere cinsiyet ayrımcılığı yapılmıyor fakat öğrenciler kendi aralarında ayrılmış durumdadır. Kız öğrenciler erkeklerden iki üç adım geride olduklarını düşünüyorlar, bunun da aileden kaynaklandığını düşünüyorum, ailede öğrenci ne görüyorsa o şekilde düşünmeye başlıyor ve kız öğrenciler kendilerini erkeklerden daha geri planda hissediyor.” [İlk2, K, Ö]

“Öğretmenler açısından yapıldığını düşünmüyorum, bazı sınıflarda öğrenciler arasında gruplaşmalar var ve bunlar da yaşlarına göre normal.” [İlk2, E, Ö]

İki öğretmen ise cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını belirtmişlerdir:

“Evet yapılıyor. Öğrenciler için de öğretmenler için de geçerli bu. Yerine göre mesela belli dersleri, belli aktiviteleri erkek öğretmenlerin yapması beklenirken, kadın öğretmenlerin hiçbir şey yapması beklenmiyor.” [Ort1, E, Ö]

“Ya bu Türkiye'nin sorunu, erkek egemen bir dil var, ailelerde de var bu. Bu ister istemez çocuklara da yansıyor. Uygulamalarda somut olarak olmasa bile zihinlerde var. Dilde bu anlaşılıyor mesela, erkek egemen bir dil var. Bu bizim zihniyet dünyamız. Bunu değiştirmek yüzyıllar ister, hemen bitmez. Eşitliği umarım sağlarız ama eşitlik yok, kadın eziliyor.” [Lise2, E, Ö1]



### 4.1.3 Okullarda farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere ayrımcılığa ilişkin bulgular

Üç yönetici, farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere herhangi bir ayrımcılık olmadığını söylemişlerdir:

“Böyle bir şey söz konusu değil.” [İlk1, K, Y]

“Yok, ayrımcılık söz konusu olmuyor.” [Ort1, E, Y]

“Bu öğrencilere herhangi bir ayrımcılık söz konusu değil. İdareci konumunda olduğum için şikâyet gelse haberim olurdu. Şikâyet gelmedi. Ayrıca gözlemlerime bağlı olarak da bunu söyleyebilirim.” [Ort2, E, Y]

Bir yönetici, okullarında böyle bir ayrımcılığın söz konusu olmadığını, yabancı öğrencilere devlet tarafından pozitif bir ayrımcılık yapıldığını belirtmiştir:

“Yok, öyle bir ayrımcılık kesinlikle yapılmıyor. Hatta yabancı öğrencilere devlet tarafından pozitif ayrımcılık söz konusu bile diyebiliriz. Yabancı öğrenci sınavı diye bir şey var. Bu da üniversiteye yerleşme konusunda çok ciddi bir avantaj. Bizim öğrencilerimizin haricinde sırf kendi içlerinde sınav yapıldığı için üniversiteye yerleştirmeleri çok kolay oluyor. Genel anlamda ayrımcılık yok hatta ciddi anlamda devletin olumlu katkısı var.” [Lise1, E, Y]

Bir yönetici, okullarında öğrencilere böyle bir ayrımcılığın yapılmadığını ancak daha önce okullarında bu tarz durumların görüldüğünü söylemiştir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki ayrışmalarını iş ortamına yansıtmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ise kendi aralarında bu tür bir ayrımcılık yaptıklarını ifade etmiştir:

“Bizim okulda böyle bir ayrımcılık şu an yapılmıyor, ama önceki yıllarda oluyordu. Çünkü o zaman daha politize bir ortam vardı. Dolayısıyla kendilerine yakın hissettikleri öğrencilere pozitif ayrımcılık yapan ya da kendilerine zıt olan öğrencilere karşı negatif ayrımcılık yapan öğretmenlere rastladım. Şu anda bu anlamda öğrencilere yansıyan bir durum yok. Öğretmenler kendi aralarında ne kadar zıt düşünürlerse düşünsünler bunu iş ortamına çok net bir şekilde yansıtmıyorlar. Ama yaşadığımız sıkıntı şu; çocuklara karşı sınıfın içinde bir dışlama, mobbing tarzı olaylar var. Düşük seviyeli sınıflarda bu tarz olaylar çok fazla, sanırım biraz kamuoyunun etkisinde kalıyorlar. Televizyonlarda veya ailelerde bazı belki haklı, belki yanlış algılar olabilir.” [Lise2, E, Y]

Bir yönetici ise okulda bu öğrencilere ayrımcılık yapıldığını ifade etmiştir:

“Okulumuzda genel olarak etnik olarak birbirine yakın öğrenciler var, tabi ki çoğunluk belli bir etnik gruba dâhil olduğunda mutlaka dışarıdan gelen Alevi,

Kürt ya da Sünni gibi özelliklere sahip olan öğrenciler ister istemez bazı sıkıntılar yaşayabilmekte.” [İlk2, E, Y]

Beş öğretmen, okullarında farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere herhangi bir ayrımcılık olmadığını söylemişlerdir:

“Yok, zaten biz kim Alevidir kim Sünnidir sorgulamıyoruz. Bizim sınıflarımızda da vardır belki ama kimsenin inancını sorgulamıyoruz. Okul genelinde de böyle bir sorgulama yok. Biz eğitimciyiz kimseye ayırım yapma gibi bir şeyimiz yok.” [İlk1, E, Ö]

“Hayır, böyle bir durum söz konusu değil. Okul kültürümüz bizim çok güzel bu konuda. Hepimiz farklı farklı durumlardayız, benzerliğimiz var, ama inanç olarak, siyasi görüş olarak farklı insanlarız. Kesinlikle böyle bir ayrımcılık yok.” [İlk1, K, Ö]

“Böyle bir ayrımcılık bizim okulumuzda yok. Farklı siyasi görüş tabii ki vardır. Bunun haricinde farklı kültürel yapılara sahip öğrenciler de mevcut. Bununla alakalı öğrencilerin bir sıkıntı yaşadığını sanmıyorum.” [Ort1, E, Ö]

“Öyle bir şey yok, herkese eşit davranıyoruz. Ben gözlemlerimde böyle bir şeye şahit olmadım.” [Lise2, E, Ö1]

“Yok, hayır, öyle bir ayrımcılık söz konusu değil.” [Lise2, E, Ö2]

Altı öğretmen, öğretmenlerden ya da yönetimden kaynaklı bir ayrımcılık olmadığını ancak öğrencilerin kendi aralarında bu tür bir ayrımcılık yaptıklarını ve birbirleri üzerlerinde bir baskı kurduklarını ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin yaptığı bir ayrımcılık yok. Fakat öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları diyaloglara bakarsak Alevi öğrencilerin dışlandığını görüyorum ya da Suriye'den gelen öğrencilerin inanış biçimleri farklı olduğu için ileride sıkıntı yaşayacaklarını düşünüyorum. Bu öğrenciler mezheplerini ya da seçtikleri dinleri açık açık söyleyemiyorlar, bu da onların içlerine kapanmasına sebep oluyor. Sanırım böyle bir durum var. Öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları bir baskı var.” [İlk2, K, Ö]

“Daha önce böyle bir şey ile karşılaşmadım, ama bazı Kürt kökenli öğrencilerle konuştuğumda arkadaşları tarafından böyle bir baskı hissettiklerini düşünüyorum. Öğrenciler sanırım medyanın etkisinde kalıyorlar.” [İlk2, E, Ö]

“Öğretmen-öğrenci açısından değil ama öğrenciler arasında oluyor. En başarısız ve işe yaramaz olanlar bunu yapıyor. Başarılı bir öğrencime Alevi olduğu için yüklenmişlerdi mesela.” [Ort1, K, Ö]

“Alevi öğrencimiz var, Kürt öğrencimiz çok, Suriyeli ve Çingene dediğimiz Roman mahallesinden gelen öğrenciler de var. Bunlar okul sayesinde bir kaynaşma yaşamışlar. Okul onlara öyle bir kültür oluşturmuş ama birbirleri arasındaki kavgaları fark edebiliyoruz. Öğretmen olarak bizim davranışlarımız kesinlikle o şekilde değil. Bizim aklımızın ucundan bile geçmiyor. Kimin Sünni ve Alevi olduğunu bile bilmem sınıfın içinde değerlendirme yaparken. Ben çocukken Alevi ve Sünni'nin ne olduğunu bilmezdim üniversite hayatımda öğrendim ama şu anda çocukların hepsi biliyorlar. Çocukların kendi aralarındaki kavgalarda ayrıştıklarını fark edebiliyoruz.” [Ort2, E, Ö]

“Dini görüş olarak öğrenciler birbirlerinden ayrılıyor mu dersiniz mezhep bakımından ayrılmıyor. Böyle bir ayrım fark etmedim. Zaten öğrencilerin hangi dinden olduğu sorulmuyor da. Sorulmadığı için de sıkıntı yok. Bunun dışında Suriyeli öğrenciler, otomatikman adam gelmiş konu mankeni olarak sınıfta oturuyor, diğer öğrenciler için bir dalga konusu oluyor.” [Lise1, E, Ö]

“Kendi okulumda böyle bir şeye tanık olmadım. Belki benim duymadığım, tanık olmadığım olaylar vardır ancak ben görmedim. Farklı görüşten çocuklar bazen kendilerine ket vuruyorlar düşüncelerini söylememe konusunda. Hâkim olan görüşten farklı bir düşünceyi savunduğunda zarar görme kaygısı taşıyorlar.” [Lise1, K, Ö]

Bir öğretmen ise bu ayrımcılığı herkesin yaptığını, toplumda bunun olduğunu, o yüzden okulda da bu tür bir ayrımcılığın yapıldığını düşündüğünü ifade etmiştir:

“Ben bu ayrımın her ortamda yapıldığını düşünüyorum. Bu ayrımı yapan insanlar var, öğretmenler ve yöneticiler arasında da olabilir. Burada sınıfa girdim, memleketimi söyledim. “O zaman Kürtsünüz hocam.” dediler. Anlıyorum ki ailede bunlar konuşuluyor, bunun ayrımı velilerin yönlendirmesiyle öğrenciler arasında yapılıyor. “O Kürt, ben onunla oturmuyayım. O Alevi, solcu ya da sağcı ben onun yanına gitmeyeyim.” düşüncesi var insanlarda. İnsan olan her ortamda bu ayrım yapılıyor.” [Ort2, K, Ö]

#### **4.1.4 Öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamalarının öğretilmesine ve teşvik edilmesine ilişkin bulgular**

Dört yönetici, öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamalarının öğretilmesini ve teşvik edilmesini öğretmenlere bıraktıklarını, kendilerinin bu konu hakkında bir uygulamalarının olmadığını belirtmişlerdir:

“Değerler eğitimi çerçevesinde birbirlerine saygı duymayı ve empati geliştirmeyi, bu bilinci edinmeyi öğreniyorlar. Okulumuzun rehberlik servisi bu yönde öğrencilerle farklı etkinlikler düzenlemekte.” [İlk1, K, Y]

“Bizim öğretmenlerimiz bu konuda eğitim ve öğretim yapıyorlar. Mezhep ayrılığı olabilir, ekonomik ayrılıklar olabilir. Öğrenciler bunları özellikle ilköğretim, ortaokul çağlarında bilmemeli ki liseye ve ergenliğe geldiklerinde bunların gayet doğal şeyler olduğunu, birilerinin maddi imkânı düşükken birilerinin yüksek olabileceğini kendileri idrak edebilmelidir. Bir şekilde öğrenciler bunlara kendileri çözüm bulacaktır.” [İlk2, E, Y]

“Bu öncelikli olarak öğretmenlerin uygulamaları ile teşvik edilir. Öğretmenlerin yaklaşımları eşitlikçi ve iş birlikçi bir şekilde ise, öğrenciler öğretmenleri de model göreceğinden kendileri yönlenebilirler.” [Ort1, E, Y]

“Sınıf içinde birbirlerine saygı duyarak yaşamaları için gerekli şeyler veriliyor. Sınıfın düzenini bozan, arkadaşlarını rahatsız eden öğrencilerimiz rehber öğretmen ile beraber çalışarak sorunlarını çözmeye çalışıyorlar.” [Ort2, E, Y]

İki yönetici ise bu konuda herhangi bir çalışma yapmadıklarını, hoşgörünün zaten kültürümüzde olduğunu ifade etmişlerdir:

“Bizim geleneğimizde farklılıklara hoşgörü var zaten. Kapsayıcı bir tavrimiz ve Osmanlı’dan beri gelen bir ruhumuz var. Bununla ilgili bir uygulama olmasa da bence biz bunu yapıyoruz.” [Lise1, E, Y]

“Sınıf içinde, kalabalıkta, toplumda biz topluluk olarak yaşıyoruz zaten. Biz millet olarak farklılıkları dışlayan bir millet değiliz. Öyle olsaydı Kürt Türk gırtlak gırtlığa gelirdi. Bizde ırkçılık, farklılıkları küçümseme yoktur. Bizim milletimizin en güzel özelliklerinden biri budur. Bizim milli genlerimizde bu yok. Çok sıkıntı çektiğimiz bir konu değil. Üzerinde kafa yordüğümüz bir konu değil.” [Lise2, E, Y]

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilere farklılıklara saygı duyarak bir arada yaşamayı öğretme ve teşvik etmeyi telkin yoluyla, hoşgörü vurgusu yaparak, geçmişten örnekler vererek, model olarak ve sınıf içinde çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencileri kaynaştırarak yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

“Farklılıkların zenginlik olduğu öncelikle çocuklara kavratılıyor. Yani ben şu örneği veririm, bir bahçedeki bütün çiçekler aynı renk olsa ve aynı şekilde koksalar bu o kadar ilgi çekici olmaz. Ama farklı farklı çiçekler olduğu zaman kokuları da renkleri de farklı olacaktır. O yüzden bunun bir güzellik olduğunu ve bireyler arasındaki farklılıkların hiçbir zaman ilişkilerde engel olmaması gerektiğini anlatıyoruz ve buna yönelik çalışmalar yapıyoruz.” [İlk1, E, Ö]

“Sevgi, hoşgörü, ötekileştirmemek ve yabancı öğrencilere de onların misafir olduğunu kabul ederek bu hoşgörü ile davranarak kültürümüzü de yansıtmak çocuğa. O şekilde problemlerin üstesinden geldim ben.” [İlk1, K, Ö]

“Bunun için uğraşyoruz. Genellikle de uğraşlarımız tavsiye seviyesinde kalıyor, sadece söylüyoruz.” [İlk2, K, Ö]

“Tarihi seven bir öğretmenim. Sürekli derslerimde Osmanlı olsun diğer kurduğumuz imparatorluklar olsun onlardan örnekler veriyorum, nasıl daha uzun süreli ayakta kalabildiklerini anlatırken sürekli hoşgörüden, insanların birbirlerine olan saygısından bahsediyorum. Hikâyeler anlatıyorum, gerçek tarihi olaylardan örnekler veriyorum.” [İlk2, E, Ö]

“Kaynaştırma yoluyla teşvik ediliyor. Herkesin eğitim görme hakkını savunarak yapıyoruz. Vicdan, merhamet duygularına yönelerek ikna yoluna gidiyoruz.” [Ort1, K, Ö]

“Ülkenin demokrasi ile yönetildiğini, her insanın hakları olduğunu, kimsenin kimseden üstün olmadığını her defasında vurguluyorum. Model olmaya çalışıyorum.” [Ort1, E, Ö]

“Ben sürekli sınıfın tümünü katarak etkinlikler yapıyorum. Bu yolla onları kaynaştırmaya çalışıyorum.” [Ort2, E, Ö]

“Bu ailede başlayan bir şey. Çocuklara kendilerini değerli hissettirerek, insanlar ne tür özelliklere sahip olursa olsun güzelliğin aslında dış görünüşle değil de bizim yaptığımız davranışlarla alakalı olduğu temel olarak ailede öğretilmeli. Sonra da bu, okulda değişik çalışmalarla desteklenmeli. Okulumuzda öğretmen arkadaşlarım o kadar ilgili ki öğrencilerle. Her öğretmen bununla ilgili farklı çalışmalar yaptırıyor. Güzel görünüyor yapılan çalışmalar. Birleştirici olduğunu düşünüyorum yapılan çalışmaların.” [Ort2, K, Ö]

“41 milletten bir toplum olduğumuzu, farklı görüşte, inanışta, düşüncede insanlar olduğu bu öğrencilere yansıtılıyor ve demokratik bir ülkede yaşadıkları anlatılıyor. Devletin kuralları içinde herkesin eşit haklara sahip olduğu, bu kuralları çiğnememek kaydıyla, başkasının hakkını yememek kaydıyla yaşanması gerektiği bu öğrencilere ifade edilirse daha düzenli bir hayat olacağını düşünüyorum.” [Lise1, E, Ö]

“Kitaplar tavsiye ediyorum, model olmaya çalışıyorum. Onların yanlış görüşleri varsa tartışma ortamı yaratıyorum. Dersimizin içinde olan nefes vb. dini metinler aracılığıyla bunun yapılamayacağını, doğru olmadığını anlatıyorum. Sözlü olarak onları ikna etmeye çalışıyoruz. Ne kadar başarılı oluyorum, bilmem.” [Lise2, E, Ö1]

“Zaten biz örneğiz buna başlı başına. Öğrenciye “Bakın hepiniz farklısınız, birbirinizin farklılıklarına saygı gösterin.” desek anlam ifade etmez. Bunu davranışlarınızla gösterir, rol model olursanız daha etkili olur.” [Lise2, E, Ö2]

Bir öğretmen ise farklılıklara saygı göstermemenin siyasetçilerden kaynaklı olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin çözebileceği bir durum olmadığını, sistemin bu tarz birleştirici etkinliklere zaman yaratmadığını, öğrencilere ulaşmak için yeterli zamanı olmadığını ifade etmiştir:

“Farklılıklara saygı göstermemek sadece öğretmenlerden değil, toplumdan, başımızda olanlardan kaynaklı bir hata. Öğretmenler açısından, sadece öğretmenlerin çözebileceği bir durum değil. Öğrencinin düşüncesini yansıtabileceği gerekli ortam yaratılmıyor. Üstten gelen kurallarla gereksiz derslerle öğrencinin düşünmesi engelleniyor. Düşünmeyen çocuklar yetiştiriyoruz. Ezber hep. Sistemde büyük eksiklik var. Çocuğa ulaşmak için yeterli zamanım yok.” [Lise1, K, Ö]

## 4.2 Sosyal Adaletin Dağıtıcı Boyutuna İlişkin Bulgular

### 4.2.1 Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yapılan uygulamalara ilişkin bulgular

Tüm okul türlerinden yöneticiler, dezavantajlı öğrenciler için destek eğitim odalarına katılmalarına teşvik etme, kırtasiye, kıyafet yardımları ve maddi yardım gibi çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir:

“Biz dezavantajlı durumda olan çocukları destek eğitim odalarına yönlendiriyoruz. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerimize de maddi yardım yerine kıyafet, kırtasiye malzemeleri yardımı yapıyoruz. İhtiyaç halinde okul servis ücretlerini ödüyoruz. Okul-Aile Birliği vasıtasıyla yardımcı olmaya çalışıyoruz.” [İlk1, K, Y]

“Yeni yapılan okul binalarının çoğunda engelli öğrenciler için zaten gerekli imkânlar tanınıyor. Bizim okulumuzda da engelli öğrencimizin olduğu sınıfı en alt kata ayarlıyoruz. Bu konuda yapıldığını düşünüyorum, ama sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler için de gerekli mercilere başvuru yapıp bunların takibini sağlıyoruz. Buradan olumlu ya da olumsuz dönütler alabiliyoruz. Olumlu dönüt olduğunda sorun yok ama olumsuz dönütte de öğretmenler kendi aralarında bunu farklı şekilde telafi etmeye çalışıyor.” [İlk1, E, Y]

“Öncelikle bunları RAM'a yönlendirip tanılama işlemlerini yapıyoruz. Rapor geldikten sonra da ona yönelik çalışmalar ortaya koyuyoruz. Destek eğitim odası açtık, tam zamanlı kaynaştırma raporu olan öğrenciler belli dersleri birebir bu odada alıyorlar. Zihinsel engelli öğrenciler öğretmenlerimiz tarafından bireysel olarak ders görüyorlar. Bizler atama yapılması, sınıf açılması konusunda çalışmalar yaptık. Rehberlik servisi de sürekli ilgileniyor bu öğrencilerle. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenci konusunda da Kaymakamlığa bağlı Sosyal Yardımlaşma Vakfı düzeyinde çalışmalar yapılıyor. Bu öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı kimliğe

sahip olmadıklarını göstermek için birlikte değerlendiriyoruz her zaman.” [Ort1, E, Y]

“Yönetmeliğe uygun engelli rampası ve tuvaleti yapıldı. Engelli öğrenci olan sınıflarımızı az merdiven çıkacak şekilde genellikle birinci katlarda konumlandırmaya çalışıyoruz. Zihinsel engelli öğrenciler için destek odaları açmaya çalışıyoruz. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencileri de dönem içinde gelen yardımlardan faydalandırıyoruz. Milli Eğitim çok fazla yardım yapmıyor. Özel firmalar mont, bot vb. dağıtıyor. Bu öğrencileri seçip giydiriyoruz, veli toplantılarında sınıf rehber öğretmenleri o aileleri tespit ediyorlar. Çok zor durumdaysalar ve yardım gelmemişse kendi aramızda ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz.” [Ort2, E, Y]

“Engelli öğrenciler için BEP uygulaması var. Destek odası grupları var. Öğretmenler o odalarda sırf bu öğrencilere ders veriyor. Sırf bu öğrencilere yönelik sınıflar açılıyor. Onların isteklerinin giderilmesi, öğrenme güçlüklerinin giderilmesi adına güzel bir uygulama. Sosyoekonomik durumu kötü olan öğrenciler için de mesela Eskişehir Eğitim ve Öğretimi Destekleme Derneği'nin yardımlarını alıyoruz. Okulda ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyacını karşılama amaçlı gelen derneklerle Okul-Aile Birliğimiz çalışmalar yapıyor. Kendi öğretmen arkadaşlarımız arasında topladığımız paralar var mesela. Şu anda Boğaziçi Üniversitesi'nde okuyan bir öğrencimiz var mesela aylık burs veriyoruz.” [Lise1, E, Y]

“BEP uygulanıyor. Rehberlik hizmetlerimiz bu öğrencileri yönlendiriyorlar. Bu arkadaşların engel niteliklerine göre özel eğitim modelleri uygulanmaya çalışılıyor. Yüzde yüz başarılı değil ama kaynaştırma öğrencileri dediğimiz bu öğrencilerimizi sınıfların içinde topluma entegre etmeye çalışıyoruz. Farklı davranılmıyor. Bizim okulda kaynaştırma öğrencilerimiz sevilir, diğer öğrenciler, bu öğrencilere sahip çıkar. Bir öğrencimiz var sık sık kayboluyor. O kaybolunca diğer öğrencilerimiz aramaya çıkar. Bir fiziksel öğrencimiz var, tuvalete götürmek için yardım ediyor öğrencilerimiz. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerimize de yardımcı olmaya, gelen yardımları aktarmaya çalışıyoruz.” [Lise2, E, Y]

On bir öğretmen, okul bazında yapılan ve kendi sınıfları içerisinde yaptıkları çeşitli uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir:

“Dezavantajlı derken sınıfta gözlük takan öğrenciler dezavantajlı oluyor. Bu çocukları tahtaya yakın yerde oturturuyorsunuz. Çocuklara da bunu söylerim. Mesela şimdi dördüncü sınıfı okutuyorum. Bilinç düzeyleri yükseldi. Çocukları neden önde oturduğumu anlattığım zaman diğerleri de anlayışla karşılıyorlar. Sınıfta engelli öğrenci de olsa aynı şekilde onun dezavantajını en azından müspet yönde avantaja dönüştürmek için çalışmalar yaparız.” [İlk1, E, Ö]

“Engelli öğrencim yok. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencim, işte mülteci kızım var. Zaten devletin politikasında da onlara destek var. Gerektiği zaman da sınıf içinde, gezilerde, sosyal etkinliklerde destekliyoruz

ve maddi anlamda da onları velilerimiz destekliyor. Birlikte yapıyoruz yani.” [İlk1, K, Ö]

“Okulumuzda zihinsel engelli, görme engelli öğrenciler var, fiziksel engelli öğrenciler var. Fiziksel engelli öğrenciler için okulun fiziki yapısında gerekli tedbirler alındı, tekerlekli sandalye ile girip çıkabilmelerini sağlamak amacıyla sistemler yapıldı, diğer öğrenciler içinse BEP uyguluyoruz. Bu öğrenciler için her öğrencinin engel durumuna göre bir plan hazırlıyoruz. Bu doğrultuda onlara eğitim vermeye çalışıyoruz. Sınavları bu şekilde yapıyoruz.” [İlk2, K, Ö]

“Bu gibi öğrenciler için yetiştirme kurslarımız var, o kurslara katılmalarını öneriyoruz. Destek odalarımız var. Maddi destekte de bulunmaya çalışıyoruz.” [İlk2, E, Ö]

“Gerekenler yapılıyor. Kendi aramızda gönüllülük esasına dayalı bir fonumuz var. Maddi yardım yapıyoruz. Üniversiteye giren öğrencilere de bırakmadan devam ediyoruz. Şube sınıf öğretmenleri bu konuda daha fazla ilgi sahibi. Bazen çeşitli kurumlara yönlendiriyoruz, bazen kendi aramızda hallediyoruz. Sorun olmuyor.” [Ort1, K, Ö]

“BEP uyguluyoruz. Rehber öğretmen arkadaşlarımız gerekli çalışmalarını ve yönlendirmeleri yapıyorlar. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere de yardım etmeye çalışıyoruz.” [Ort1, E, Ö]

“Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere ben bazı yardımlarda bulunuyorum. Devletin verdiği eğitime katkı payı oluyor, onunla ben genelde ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını gideriyorum, bu daha çok okul ihtiyaçları ile ilgili oluyor. Bunları kendimizce çözmeye çalışıyoruz, birçok arkadaşımın da bunu yaptığına şahidim.” [Ort2, E, Ö]

“Bu öğrenciler için aile ile görüşülüyor. Bu okul dezavantajlı öğrenci dolu. Çevre, aile açısından dezavantajlı bu çocuklar. Aile desteği almadan hiçbir şey yapamıyoruz. Engelli olan öğrencileri gerekli kurum ve kuruluşlara yönlendiriyoruz. Raporları geldiğinde ona göre, eğitsel performans düzeyine göre, yapabildiği ve yapamadığı şeyler üzerinde plan oluşturup öğretmen arkadaşlarımızla bir şekilde bir şeyler öğretmeyi hedefliyoruz.” [Ort2, K, Ö]

“Zaten bu bağlamda devletimizin, eğitim sistemimizin verdiği bazı şeyler var. Ekonomik anlamda sıkıntısı olan öğrencilerimiz idare tarafından tespit ediliyor, sınıf öğretmenleri tarafından takip ediliyor ve ders öğretmenleri tarafından gereken destek veriliyor. Öğrenmekte güçlük çeken veya özrü olan öğrencimiz olduğunda bununla ilgili eğitim sistemimizde mevcut şeyler var. Kaynaştırma eğitimi adı altında eğitimler veriliyor.” [Lise1, E, Ö]

“Herkes eşit şekilde söz hakkı veriyorum. Sınıfta herhangi bir ayrım hissettirmiyorum. Çocuklar eğer farklı gruplara karşı konuşmada veya davranışta bir ayrım yaparlarsa bunun önüne geçmeye çalışıyorum.” [Lise2, E, Ö1]



“Bizde engelli yok ama sosyoekonomik düzeyi düşük çok fazla öğrencimiz var, çok fakir ailelerden gelen çocuklar var. Mesela kitap maddi bir külfettir. Kitapları onların yerine öğretmenler kendi aralarında para toplayıp sağlıyorlar.” [Lise2, E, Ö2]

Bir öğretmen ise kendisinin derse girdiği sınıflarda böyle bir öğrenci olmadığını, herhangi bir uygulama yapmadığını söylemiştir:

“Öyle bir sınıfa girmiyorum ben. Benim yaptığım ekstra bir uygulama yok.”  
[Lise1, K, Ö]

#### **4.2.2 Zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek öğrencilere olan yaklaşıma ilişkin bulgular**

Tüm okul türlerinden yöneticiler, zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğini ve bu öğrenciler için farklı uygulamalar yapıldığını ifade etmişlerdir:

“Evet, bu öğrencilere daha fazla ilgi gösteriliyor. Bu öğrenciler için ‘Zenginleştirilmiş Eğitim Programı’ kullanıyoruz. Ayrıca ‘Zekâ Atölyesi’ şeklinde bir atölye uygulaması da planlıyoruz. Bu atölyede öğrencilerin zekâsını zorlayıcı ve geliştirici etkinlikler yapılması planlanıyor. Satranç, mangala, go gibi zekâ oyunlarının öğretilmesi ve bunların turnuvalarının düzenlenmesi ve öğrencilerin bilişsel düzeylerini geliştirmek için gitar dersleri verilmesi planlarımız arasında.” [İlk1, K, Y]

“Türkiye şartlarında her şey, tüm eğitim sistemi tamamen sınav odaklı olduğu için kesinlikle daha fazla ilgi gösterildiğini düşünüyorum ben. Çünkü her okul idarecisi, öğretmeni hatta okulun görevlisi bile zeki öğrencilerin okulun adını yükselttiği için bundan kendisine pay çıkarıyor ve bu öğrencilere iltimas geçildiğini gözlemleyebiliyoruz. Açıkça yapılmaya bile ona bir şekilde avantaj sağlanıyor. Bu öğrenciler kendileri zaten dikkat çekiyorlar. Her soruya cevap vermek istiyor, her konunun içerisinde olmak istiyorlar. Her şeyi öğrenmek istiyorlar. Böyle bir durumda da sürekli istekli olan öğrencinin şevkini kırmak bir öğretmene yakışmaz. Şevkini kırmamak için onu daha aktif kullanıyoruz sınıflarda.” [İlk1, E, Y]

“Bu tür öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir. Öğrencinin ihtiyacı daha fazla ise ya da ilerlemesi daha yüksek seviyelerde ise ona yönelik çalışmalar yapılır. Somut olarak derste neler yapılabilirse seviyesini yükseltme adına yapılır.” [Ort1, E, Y]

“Evet, maalesef yapılmaması lazım ama bu yapılıyor, daha fazla ilgi gösteriliyor. Kurslara alıyoruz, bu kurslara her öğrenci başvurabiliyor ama başarısız öğrenciler pek gelmiyor sıkıldıkları için. Haftanın bir günü derslerine yardımcı olacak şekilde kurslar veriyoruz. Dönem içinde deneme sınavlarına tabii tutuyoruz. Bu çocukların aileleri daha bilinçli olduğu için

öğretmen-veli işbirliği daha fazla oluyor. Çocuğun başarısını yukarı çekmek için aile ile beraber ortak çalışmalar yapılıyor.” [Ort2, E, Y]

“Ders içinde daha fazla alıştırma çözdürülür yani sıkılmasın diye. O öğrencilere yönelik sürekli öğretmenlerimizin bu şekilde çalışmalar yaptığını düşünüyorum. En azından kendi dersimde yaparım.” [Lise1, E, Y]  
 “Evet, yapıyoruz. Genelde yetenek temelli yönlendirme oluyor. Mesela Beden Eğitimi öğretmenleri sporda başarılı öğrencileri yönlendiriyorlar. Öğretmen arkadaşlarımız bunu yapıyorlar. Ben kitap okuyan öğrenci olduğumda daha fazla kitap vermeye çalışıyorum.” [Lise2, E, Y]

Çoğu öğretmen, zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğini ve bu öğrenciler için farklı uygulamalar yapıldığını belirtmişlerdir:

“Mutlaka daha fazla ilgi gösterilir. Zeki öğrenciler sınıf ortamında kendini gösteriyorlar. Onlara artı daha fazla çalışmalar yaptırabiliyorsun ve yaptırdığın çalışmalardan da olumlu sonuçlar alıyorsun. Yani bunlara başarı yüksek öğrenciler zaten kendini sınıf içinde ortaya çıkarıyor.” [İlk1, E, Ö]  
 “İlgi derken hani o çocuk herkesten önce bitirmiştir çalışmasını ona ek çalışma veriyoruz. Çocuk ileri düzeyde zaten ön bilgileri de kuvvetli herkesle birlikte iki dakikada yaptığı şeyin arkasına onu biraz daha zorlayıcı etkinlikler veriyoruz.” [İlk1, K, Ö]

“Böyle öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir. İnsan psikolojisi güzel olanı, başarılı olanı, zeki olanı daha çabuk ayırt eder, istemeyerek de olsa bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterir.” [İlk2, K, Ö]

“Kesinlikle daha fazla ilgi gösterilir, çünkü derse ilgisi olmayan bir öğrenci ile öğretmen de uğraşmak istemez. İlgisi yüksek bir öğrenciden verdiğinizi alabildiğiniz zaman siz de mutlu oluyorsunuz, böyle öğrencilere biraz daha ilginizin olduğu doğru.” [İlk2, E, Ö]

“Ayrım ister istemez oluyor. Zeki ve çalışkan çocukları kurslara yönlendiriyoruz. Örnek kitap verip soru çözmesi ve ders çalışması için teşvik ediyoruz.” [Ort1, K, Ö]

“Bu öğrencilere daha fazla ilgi gösteriliyor. Özellikle Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenleri bunu çok yaparlar. Sebebi de şudur; başarılı öğrenci ile çalışmak çok daha zevklidir, başarısız öğrenci ile uğraşmak zor gelir, onları da kınayamıyorum, 40 dakikalık derste bazı öğrencileri susturmaya çalıştıkları için kalan dakikalarda da derslerini o çocuklarla işleyebiliyorlar, diğerleri gene dinlemiyor yani.” [Ort2, E, Ö]

“Tabi ki bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir. Pozitif ayrımcılık yapılır. Düşünün, bir sınıfa giriyorsunuz ve sizden bir şeyler almak için can atan bir-iki öğrenci var, diğerleri yeterince ilgilenmiyor. Biz bütün sınıfa anlatıyoruz dersi ama istekli olan öğrencilere yaklaşımımız her zaman daha farklı. Hiçbir öğretmen diyemez “ben bütün öğrencilere eşit mesafedeyim”. Şu

anlamda eşit mesafede durursun; problemi olunca ilgilenirsin, sıkıntısını gidermeye çalışırsın ama eğitim-öğretim olunca olmuyor, sınıfta istekli öğrenciyi görmek öğretmenin de motivasyonunu artırıyor. Öğrenci ile olan ilişkisini de etkiliyor doğal olarak. Zeki ve çalışkan öğrenciler bilinen bir yerlere yönlendirilmeye çalışılır. Sosyoekonomik durumu düşükse ücretsiz bir şeylerden faydalanması sağlanır.” [Ort2, K, Ö]

“İster istemez ilgi kayıyor. Bilgiyi alan bir çocuk olduğunda öğretmenler bunu seviyorlar. Çocukların hevesini ve bilgi açlığını kırmamak gerekiyor. Başarılı bir öğrencinin önünü açmak gerekiyor.” [Lise1, K, Ö]

“İlla ki o öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir. Mesela en basitinden bir ödev verilecek, ödevi verirken bile ödevin geri dönüşünün olup olmayacağını bildiğimiz öğrencimiz vardır. Görev ve sorumluluklarda da öyle. Genellikle yapacağını bildiğimiz öğrencileri seçeriz. Burada ayrımcılık var mı, evet var. Bunu hemen hemen her öğretmen yapar.” [Lise2, E, Ö2]

Üç öğretmen ise bu öğrencilere daha fazla ilgi göstermediklerini, bu öğrenciler için farklı uygulamalar yapmadıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen de bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğine şahit olduklarını söylemişlerdir:

“Evet, ama ben şahsen göstermem. Öğrenim hayatım boyunca bu kişilere ilgi gösterildiğini gördüm. Tamamen yanlış bir şeydir, zekâ böyle bir şey değildir. Kimden ne çıkacağını bilemezsiniz. Yüzlerce insan vardır ki okul hayatı rezalettir adam buluşlar yapmıştır. Bu adamların geri zekâlı olduğu ve başarısız olduğu anlamına gelmez. Her bireyin bir değeri vardır.” [Ort1, E, Ö]

“Verilen şeyi alan öğrenci tabi ki ister istemez fazla ilgi görür, ama diğer öğrenciyi de farklı mı görürsün, görmezsin. Ben 19 yıllık farklı yönde yetişmiş bir öğretmen olarak söyleyeyim yani herkese fırsat eşitliğini vermeye çalışıyorum.” [Lise1, E, Ö]

“Öyle o tür kategorize etmeler, sınıflandırmalar bana göre değil. Çalışan her insan zekidir. Emek gerekiyor, pratik yapmak gerekiyor. Şu zekidir falan, ben ona inanmıyorum.” [Lise2, E, Ö1]

### **4.2.3 Her öğrencinin sahip olduğu özellikler ne olursa olsun öğrenebileceğine olan inanca ve bu inanca yönelik uygulamalara ilişkin bulgular**

Üç yönetici, okullarında her öğrencinin öğrenebileceğine dair bir inanç olduğunu ve bu doğrultuda çeşitli uygulamalar yapıldığını ifade etmiştir:

“Okulumuzda her öğrencinin öğrenebileceğine inanarak eğitim verildiğini düşünüyorum. Bunun için de her öğrencinin kavrayış düzeyine inerek

bireysel eğitim planları çerçevesinde öğretim yapılıyor. Bireysel eğitim planlarıyla öğrenme farklılıkları gideriliyor.” [İlk1, K, Y]

“Her öğrenci, her birey kendine özgü, farklı ve biricik diyoruz ya, ona yönelik zaten ders programı olarak sunuyorsunuz. Bakanlığın uygulattığı program var, onu o öğrenci için de kullanıyoruz. Destek ihtiyacı olanlar için de BEP gibi programlar yapıyoruz.” [Lise1, E, Y]

“Bizim okulumuzdaki her öğretmen böyle yapar. Öğrencinin geldiği yere bakmazlar. Hatta eğer ailesinde sıkıntı varsa öğrenci başarılı ise daha fazla yardım edip hayatını düzene koymaya çalışırlar. Öğretmenlerimiz buna inanır ve bu doğrultuda çalışırlar. Bu da eğitimin temelidir. İyi yerden iyi, kötü yerden kötü öğrenci gelir mantığı ile bakmıyoruz. Bize her yerden öğrenci geliyor. İyisini de kötüsünü de yaşıyoruz. Genelleme ve sınıflandırma yapmıyoruz burada.” [Lise2, E, Y]

Üç yönetici ise okullarında her öğrencinin öğrenebileceği inancının olduğunu ancak bu inanış doğrultusunda bir uygulama yapılmadığını söylemişler ya da herhangi bir uygulama yapıldığına dair bir bilgi paylaşmamışlardır:

“Okulumuzda böyle bir inanış vardır. Ancak sistem gereği her öğrenci öğrenemiyor. Okullar da çoğunlukla sisteme uyuyor. Özel bir çalışma yok işin açıkçası.” [İlk2, E, Y]

“Bu kurum kültürü ile ilgilidir. Öğretmenlerimizin bu inanca sahip olduğunu düşünüyorum. Ancak bunu ne kadar uygulamaya dökebilecekleri konusunda bir bilgim yok.” [Ort1, E, Y]

“Bu tür öğrencilerin akranlarıyla beraber, toplumdan soyutlanmadan, çokça rehberlik edilerek ve gerekirse profesyonel yardım alarak gerekli eğitimi alabileceklerine inanıyoruz.” [Ort2, E, Y]

Üç öğretmen, okullarında her öğrencinin öğrenebileceğine dair bir inanç olduğunu ve bu doğrultuda çeşitli uygulamalar yapıldığını belirtmişlerdir:

“Böyle bir inanç var. Sosyoekonomik düzey farklılığı zaten öğrenciler arasında var, biz bunu sınıflarda hissettirmemeye çalışıyoruz. Bir takım ihtiyaçlar sınıf içinde halledilmeye çalışılıyor. Zaten çocuklara bu hissettirilmiyor. Özel öğrenim gerektiren öğrenciler ise özel eğitim sınıfına alınıyorlar ve bireysel eğitim yapılıyor onlarla.” [İlk1, E, Ö]

“Her öğrenci öğrenebilir. Ama her öğrencinin belli bir kapasitesi vardır. Az öğrenir, seneye biraz daha öğrenir, zamana yayarak ama bir şekilde öğrenir. Anlayışımız bu bizim okul olarak. Herkes bir şeyler öğrenebilir. Mesela özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için destek sınıflarımız var bizim. Sınıfta ben, destek sınıfında da öğretmen arkadaşım bu şekilde öğrenmesini geliştiriyor ve pekiştiriyoruz. Bir de öğrenciye göre materyaller

hazırlıyorum, görseller ile dokunarak, yaparak, yaşayarak ve oynayarak öğrenmeleri için çabalıyorum.” [İlk1, K, Ö]

“Okulumuzda her öğrencinin öğrenebileceğine dair bir inanış vardır ama bana göre her öğrenci her şeyi öğrenemez. Çünkü bazı öğrenciler sözel zekâyâ, bazı öğrenciler sayısal zekâyâ ya da bazıları sanatsal zekâyâ sahip. Yeteneğinin neye olduğunu bilmemiz lazım, bunu belirlememiz lazım öncelikle. Güçlü tarafını bilip diğer şeyleri de asgari düzeyde vermemiz lazım, illa çok iyi olacaksınız diye zorlamamız gerekmiyor. Ben kendimden örnek vereyim. Çocuklara başarısız olduklarında dâhi inanırlar ve çalışırlarsa yapabileceklerini, emek vermeden kimsenin bir yere gelemeyeceğini sıklıkla tekrar ediyorum. Bazı zorluklar olabilir hayatımızda, ama bunu aşmak için azim gerekiyor, bu azmi biri daha fazla diğeri daha az gösterir, bunun bilincinin verilmesi gerekir. Bu inanış doğrultusunda okulda çocuğun başaramadığı işlerde onu yermiyorum, empati kuruyorum. Gerektiğinde iç dünyalarını daha rahat anlatmaları için bana yazmalarını söylüyorum. Benden başka kimse okumayacak diyorum, bunu kullandığımda etkili de oluyor. Çocuk sadece benim okuyacağımı düşünerek yazarken sıkıntılarını anlatabiliyor, ben de ona göre davranıyorum.” [İlk2, E, Ö]

Yedi öğretmen de, okullarında her öğrencinin öğrenebileceği inancının olduğunu belirtmişler ancak herhangi bir uygulama yapıldığına dair bir bilgi paylaşmamışlardır. İki öğretmen ise öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Herkesin öğreneceğine dair inanış vardır. Bu inanış okulumuzda yüksektir.” [Ort1, K, Ö]

“Evet, okulumuzda öğrencinin durumu ne olursa olsun öğreneceğine dair bir yapı vardır.” [Ort1, E, Ö]

“Herkes öğrenebilir, ama her şeyi öğrenemez bence, ama öğretmenler tarafından bu şekilde uygulanıyor. Herkesin çok farklı özellikleri var, fen bilgisine, matematiğe, müziğe, spora yeteneği olan ya da fiziksel sıkıntısı olan öğrencilerin bir arada tutulup aynı şeyi onlara sürekli uygulamaya çalışmak yanlış. Herkes ilgisine ve yeteneğine göre yönlendirilmeli ve öğretim buna göre yapılmalı. Zaten çocuğun ilgisini çekemediğiniz için ona bu şekilde öğretmek zorlama oluyor. Belli bir yere kadar zorluyorsunuz ve sonra öğrenmiyor.” [Ort2, E, Ö]

“Okulumuzda herkes, her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.” [Lise1, E, Ö]

“Okulumuzda bu yaygın bir inanıştır.” [Lise1, K, Ö]

“Okulumuzda herkesin öğrenebileceğine inanılır.” [Lise2, E, Ö1]

“Her öğrenci öğrenebilir. Demiş ya Einstein “Bir balığı ağaca çıkararak test ediyorsak hayatı boyunca onu aptal olduğuna inandırırız.” Eğer biz

öğrencinin yeteneğine, ilgisine göre onu yönlendiremiyorsak öğrenciyi kaybederiz. Asıl önemli olan öğrencinin yeteneğini öğrenip o şekilde teşvik etmek. Okulumuzdaki inanış da herkesin öğrenebileceği şeklindedir.” [Lise2, E, Ö2]

İki öğretmen, her öğrencinin öğrenebileceğine dair şahsi inançlarını ifade ederken okullarında bu inancı görmediklerini söylemişlerdir. Bir öğretmen de ailelerin desteği olmadan yeterli öğretimin yapılamadığını belirtmiştir:

“Şimdiye kadar çalıştığım okulların hiçbirinde böyle bir inancın olduğunu görmedim, genellikle öğretmenler ben dersime girerim anlayan anlar zihniyeti ile çalışıyor ya da dersime girerim, anlatırım, maaşımı alırım, gerisi beni ilgilendirmez zihniyeti var. Ben böyle olduğunu düşünmüyorum. Her öğrenciyi bir kanaldan ulaşılabilir, çocuk matematikte iyi olmayabilir ama müzikte iyi olabilir, herkesin baskın bir zekâ bölümü vardır, kimisi sayısal kimisi sözel zekâ kimisi sanatsal zekâ bence doğru kanalı bulmak gerekiyor.” [İlk2, K, Ö]

“İnanmak, umut etmek güzel. İnanış var, ama bir de hayatın gerçekleri var. Biz burada öğrenciyi 6-7 saat görüyoruz. Geri kalan zamanı ailesiyle geçiriyor. İş birliği olmadan olmuyor. Aileden gereken desteği alabildiğimizde başaramayacağımız şey yok. Destek olmazsa da yine öğrenciyi kazanmaya çalışıyoruz. Bırakın öğretimi, eğitim vermeye çalışıyoruz, ahlâklı olsunlar, iyi yurttaş olsunlar diye, akademik anlamda çok büyük beklentilerimiz yok. Öğrencilerimizin hedefleri yok. Bu da yine aileden kaynaklanıyor.” [Ort2, K, Ö]

#### **4.2.4 Okullardaki öğretmen ve yöneticilerin adil davranmasına ilişkin bulgular**

Tüm okul türlerindeki yöneticiler, yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda adil davrandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. İki yönetici, ders ve nöbet dağıtımında adil davrandıklarını söylemiş, bir yönetici ise yaşanan bir sorun olduğunda bunun öğrencilere yansıtılmadığını belirtmiştir:

“Okul yönetimi elinden gelen en üst düzeyde adil olmaya çalışıyor. Bir sorun yaşasak bile sorun yaşadığımız öğretmenle o sorunu yaşadığı anda bırakıyor ve devam ettirmiyoruz. Öğrenciyi yansımaya engel oluyoruz. Kişiyi değil davranışlara yönelik tutum geliştiriyoruz, kişisel algılanmadığı zaman sorun olmuyor. Kiminle sorun yaşarsak yaşayalım sonuçta aynı gemideyiz. Bir şekilde birbirimizi telafi etmenin yollarını buluyoruz. Okul kültürünü oluşturmanın, okulda birlik sağlamanın gereği budur. Öğrenci değerlendirmelerinde de adil davranılır.” [İlk1, K, Y]

“Bizim okulumuzda genel olarak adil davranılıyor. Öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında da adil olunmadığına hiç şahit olmadım.” [İlk2, E, Y]

“Ben okulumuzda adil davrandığımızı düşünüyorum. Derslerin ve nöbetlerin dağıtılmasında, öğretmenlerle ilişkilerimde ben öncelikli olarak adaletin sağlanmasını düşünürüm. Öğrencilere de yaklaşırken de aynı şekilde davranmaya çalışıyorum. Öğretmen arkadaşlar da böyle davranıyorlar diye düşünüyorum.” [Ort1, E, Y]

“%100 adil diyemeyiz ama mümkün olduğunca adil davranmaya çalışıyoruz. Adil olmayan idareci okulu zaten yönetemez, çalışanları tarafından yeterli saygıyı görmez. Öğretmenlerimizin de öğrencileri değerlendirirken adil davrandıklarını düşünüyorum.” [Ort2, E, Y]

“Ben adil olduğumuzu, dersleri ve nöbetleri dağıtırken de adil olduğumuzu düşünüyorum, ama herkesi memnun etmek zor. Herkese adil dağıtım yapmaya çalışıyorum ben. Kimseye haksızlık yapmamaya çalışıyoruz. Öğrenci değerlendirmesinde de adiliz.” [Lise1, E, Y]

“%100 değil ama mevcut şartlar içinde olabilecek en adil sisteme ulaşmaya çalışıyoruz. Bu anlamda iyi niyetliyiz. Kişilere özel bir tavır içinde değiliz. Öğrencileri farklı algılamıyoruz.” [Lise2, E, Y]

Üç öğretmen, okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin adil davrandığını düşündüklerini belirtmişlerdir:

“Evet, adil. Gerek idare gerekse öğretmen arkadaşlarımız her konuda adiller. Bu konuda herhangi bir sıkıntı yok.” [İlk1, E, Ö]

“Evet. Sıkıntı görmüyorum bu konuda. Adil bir okuluz.” [İlk1, K, Ö]

“Çok iyi bir idareye sahibiz. Bize saygı gösteren, sıkmayan bir idare, çünkü farklı okulda farklı idareler olabiliyor. Kendini idareci değil de çoban gibi algılayan insanlar olabilir. Biz o konuda çok şanslıyız, gerçekten saygılı, adaletli yönetimimiz var. Öğretmen arkadaşlarım da adildir.” [İlk2, E, Ö]

Dört öğretmen, okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin her konuda olmasa da genel anlamda adil olduğunu söylemişlerdir:

“Her konuda adil olunamaz, insan ilişkilerinde de bu böyle değildir. Ama adil olunmaya çalışılıyor. Bir yönetici için herkese eşit mesafede durmak zordur. Herkesin daha iyi anlaştığı insanlar olabilir ama kayırmanın olmaması gerekiyor. Öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında öğretmenlerin adil davrandığını düşünüyorum.” [Ort2, K, Ö]

“Hakkaniyete baktığım zaman, genel olarak adil olsa da bazen adil olmayan davranışlar oluyordur. Yönetim ve öğretmenler için de geçerli bu.” [Lise1, E, Ö]

“Genel anlamda evet, bariz bir haksızlık yok, ama adil davranılmayan durumlar da var.” [Lise1, K, Ö]

“Adil davranmaya çalışıyorlar, ama insanları memnun etmek zordur. Öyle bariz bir adaletsizlik de yoktur. Dikkat ediyorlar, ders programı olsun, nöbette olsun söylediğimiz zaman yapıyorlar.” [Lise2, E, Ö1]

Bir öğretmen, yöneticilerin değil ama öğretmenlerin adil davranmadığını düşündüğünü ifade etmiştir:

“Ben müdür ya da müdür yardımcılarının çok adaletsiz davrandığını düşünmüyorum. Ancak öğretmenlerin her konuda adil olduklarını söyleyemem. Benim bulunduğum okul, öğretmenler için geçiş okullarından biri diyebileceğimiz bir okul. Mesela öğretmen Eskişehir dışından geliyorsa, bu tarz bir yere geliyor, buradan merkeze doğru devam ediyor. Ben edemeyenlerdenim, genel olarak öğretmenler geldiklerinde kafalarında bin türlü şey oluyor. Bizim okul kolay da değil, her öğretmenin kendi sıkıntıları var, bunlar da farklı şekilde davranışlara sebep olabiliyor.” [Ort2, E, Ö]

Bir öğretmen ise yöneticilerin adil olmadığını, derslerin ve nöbetlerin adil dağıtılmadığını ama öğretmenlerin adil olduğunu söylemiştir:

“Hayır, adil değil. Mesela bugüne kadar çalıştığım okul yöneticilerinin kadın erkek ayrımcılığı yaptığına özellikle şahit oldum. Nöbet konusunda, başka konularda kadın öğretmenlerin biraz daha kayırıldığını gördüm. Derslerin adil dağıtımını konusunda da böyle, sıkıntı var. Okulumuzda bu sene sıkıntı oldu. Öğretmenlerin programı dağıtılırken, kadın öğretmenlerin çeşitli bahanelerle erkek öğretmenlerden daha erken çıkmak için programlarını ayarlattıklarını gördük. Ayrıca yöneticilerin sorun yaşadıkları öğretmenlere haksızlık yaptıklarına da şahit oldum. Kişisel çatışmalardan kaynaklı birkaç sorun oldu. Öğrencilerin değerlendirilmesinde adaletsiz bir durum yok ama.” [Lise2, E, Ö2]

Üç öğretmen ise okullarda yönetici ve öğretmenlerin adil olmadığını, eğitime siyasetin ve güç ilişkilerinin karıştığını düşündüklerini, bu yüzden kayırmaların olduğunu ve buna bağlı sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir:

“Herkesin adil davrandığını düşünmüyorum. Öğretmenlerden bahsetmek gerekirse, bazı sınıflara karşı ön yargı besleyebiliyorlar, mesela A sınıfına giriyor, daha iyi ders anlatıyor, B sınıfına giriyor, “Ben bunlara ders anlatmak istemiyorum.” diyor. İdarecilere gelince, onlar da yine aynı şekilde bazı sınıfları daha çok kollarken, bazı sınıfları göz ardı edebiliyorlar, aynı şekilde bazı öğretmenleri kollarken bazı öğretmenleri saf dışı bırakabiliyorlar. Örneğin, eğer bir okul idaresinin sendikası A ise öğretmenin sendikası B ise bu sıkıntı çıkarıyor. Kendi sendikasından olmayan öğretmenlere karşı okul idaresinin daha farklı davrandığını görüyorum, kendi sendikasından olanları kolluyorlar, karşı sendikadan olanları dışlıyorlar. Bu tarz durumlarla karşılaşabiliyoruz. Mesela bir defasında bir idareci, futbol takımı birinci olduğunda takımda olan bir



öğrencinin notunu yükseltmemi istedi. Böyle adaletsizlikler yaşayabiliyoruz.” [İlk2, K, Ö]

“Her konuda adil değiller. Sistem gereği sadece Milli Eğitim’de değil bütün kurumlarda kişilere göre davranma, kişileri kayırma olayı var. Bu bir tarafı mutlu ederken bir tarafı mağdur ediyor. Bu, bazen seslerin yükselmesine neden oluyor. Bunlara çok şahit oldum, zaman zaman ben de çok mağdur oldum. Kişinin iş ahlâkıyla alakalı bir durum. Koltuğa kurulan kendini bir şey zannediyor. Gücünü çıkarları için kullanıyor. Bu olmamalı.” [Ort1, K, Ö]

“Her konuda adil olduklarını düşünmüyorum. Bizim ülkemizde eğitimde adalet algısının olduğuna inanmıyorum. Yapılanmamızda siyaset var, herkes kendi görüşüne yakın insanları çevresinde tutmak istiyor, bu da açık.” [Ort1, E, Ö]

### 4.3 Sosyal Adaletin Demokrasi (Katılım) Boyutuna İlişkin Bulgular

#### 4.3.1 Okulla ilgili kararların belirlenmesine ilişkin bulgular

Dört yönetici, karar alma sürecine öğretmenleri katmaya çalıştıklarını, gerektiğinde velilerin ve öğrencilerin de fikrinin alındığını belirtmişlerdir:

“Öğretmenlere çok fazla danışır, görüşlerini alırız. İşin niteliğine göre Okul-Aile Birliği’ni ve velileri de işin içine katıyoruz. Kararlara katılıyorlar.” [İlk1, K, Y]

“Dönem başında ve sonunda yapılan toplantılarda çoğu şey konuşulur zaten. Öğretmenler ve idareciler arasındaki gündem konuşulduktan sonra gerektiği zaman uygulamalar yapılır ya da ortak kararlar alınır. Öğrencinin eğitimini, hayatını direk etkileyebilecek durumlarda veli ve öğrencilerin görüşleri alınır.” [İlk2, E, Y]

“Gerektiği noktada beraber karar alınır. Hızlı karar almada kendimiz yaparız. Demokratik karar almayı oldukça kullanıyoruz ancak bazı karar alma durumları demokratik karar alma süreçlerinden uzak olabiliyor. O noktada okul yönetimi olarak genellikle inisiyatif alıyoruz ki almamız da gerekiyor.” [Ort1, E, Y]

“Biz sene başında öğretmenler kurulu toplantısı yaparız, o sene içinde yapacağımız eğitim öğretimle ilgili faaliyetleri planlarız. Bununla ilgili gündemimizi önceden hazırlarız. Bakanlığın bizden istediği ekstra şeyler varsa bunları o gündeme dâhil ederiz. O sene yaşanan bir gelişme varsa bazı programlarda değişiklik varsa onlar çalışılır, ortaklaşa kararlar alınarak sözleşme gibi bir şey belirlenir. Herkes bunun altına imza atar. Sene içinde “Bu işi böyle yapacaktık, sen de bunun altına imza attın.” denilebilecek şekilde bir denetleme durumunun oluşması sağlanır. Veliler ve öğrenciler de gerektiğinde kararlara katılırlar. Mesela bazı toplantılara Okul-Aile Birliği başkanı ve öğrenci temsilcisi de katılır.” [Lise1, E, Y]

İki yönetici ise karar alma sürecine öğretmenleri katmaya çalıştıklarını, gerektiğinde velilerin ve öğrencilerin de fikrinin alındığını, ancak velilerin bu sürece katılmasına çalışılmasına rağmen katılımlarının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir:

“Yönetimde yönetmeliklere ve kanunlara uymak zorundayız. Bunların dışına çıkamıyoruz zaten. Toplantılarda öğretmenlerle paylaşımlar yapılır, ortak karar alınacak konularda ortak karar alınır. Bu kararlar, idareciler tarafından uygulanabilirliğine ve yönetmeliklere uygunluğuna göre süzgeçten geçirildikten sonra uygulanmaya çalışılır. Bizim okulda veliler pek okula gelip kararlara katılmazlar, görüş bildirmezler. Anketler göndererek ulaşmaya çalışıyoruz.” [Ort2, E, Y]

“Biz birçok mekanizmayı bir arada kullanıyoruz. Müdür yardımcıları ile düzeni toplantılar yaparız. Öğretmen arkadaşlarımızın fikirlerini alırız. Biz de kendi aramızda tartışırız. Bazı meselelerde oylama yaparız. Velilerin görüşlerini öğrencilerle istişare ediyorum, öğrencilerin görüşlerini de mümkün mertebe öğrenmeye çalışıyorum. Ayrıca onur kurulumuz öğretmenlerimizin başkanlığında toplanıp öğrencilerin isteklerini bize iletiyor. Velileri de işin içine daha fazla katmaya çalışıyoruz ama onlar çok fazla fikir beyan etmiyorlar, veli toplantılarına bile katılım çok az.” [Lise2, E, Y]

Öğretmenlerin çoğu, karar alma sürecine katıldıklarını, gerektiğinde velilerin ve öğrencilerin de fikrinin alındığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, velilerin görüşlerinin sorulmasına rağmen katılımlarının sınırlı olduğunu, velilerin okulla ilgilenmek istemediklerini söylemişlerdir:

“Okulla ilgili kararlar öğretmenler kurulunda görüşülür. Buna göre uygulanır. Öğrenci ve velilerin görüşleri de gerektiğinde alınır. Okul-Aile Birliği bu konuda etkin rol alıyor.” [İlk1, E, Ö]

“Biz toplantılar yapıyoruz zaten sene başında, ortasında ve sonunda. Bu toplantılarda kararları ortak alıyoruz. Öğrenci ve velilerin görüşlerini de gerektiğinde alıyoruz.” [İlk1, K, Ö]

“Öncelikle her dersin farklı zümresi var. O toplantılarda konuşuluyor. İdaremi yapacağımız işlerde bize büyük esneklik sağlıyor. Bize danışıyor ne yapmamız gerektiğini. Tabi yönetimin de sınırlandığı yerler var. Yönetmeliklerde onları sınırlandırdığı için bizi de sınırlandırıyor. Bazen bazı şeyleri kafamıza göre yapamıyoruz. Veli toplantısı yapıyoruz ama velilerin çok ilgilendiği bir okulda değiliz. Sosyoekonomik düzeyi düşük bir mahallede olduğumuz için yaptığımız veli toplantılarına 20 kişilik sınıfta 7-8 kişi geliyor, ilgili değil. Biz sürecin içine katmaya çalışıyoruz fakat veliler bu konuda isteksiz.” [İlk2, E, Ö]

“Kurul toplantılarında okul ile ilgili görüşler bildirilir. Oylama ile birlikte karar alınır. Öğretmenlerin fikri alınır. Yeri geldiğinde öğrenci ve veli görüşleri de alınır.” [Ort1, K, Ö]

“Öğretmenlerin fikri alınır ama son söz idarecinindir. O idareci o kararı verirken de mutlaka olması gereken bir şey vardır. Bir durum vardır onun dışına çıkılamaz. Yapılacak bir şey yoktur. Çoğu zaman idareciler de öğretmenler gibi düşünse de bazı durumlar söz konusu olduğunda onlar da maalesef yapılması gerekeni yapıyorlar. Öğrenci ve velilerin görüşleri de sınırlı olsa da alınır.” [Ort2, K, Ö]

“Genellikle çoğunluk ne diyorsa ona doğru yönelme vardır ama çoğunluğun içinde idarecilerin olması esas tabii ki. İdareciler olmadığı zaman fikir ayrılığı oluyor. Öğretmenlerin de kısmen görüşleri alınıyor. Okul-Aile Birliği vasıtasıyla da öğrenci ve velilerin görüşleri de gerektiğinde alınıyor.” [Lise1, E, Ö]

“Öğretmenler kurulunda konuşuruz. Toplanarak karar alırız. İdare de bizim dediklerimizi işleme sokuyor. Hep benim dediğim olacak diye bir tavır yok idarenin. Veli toplantısı yapıyoruz yılda iki kez. Sınıf rehber öğretmenleri velilerin görüşlerini alıp idareye veriyor, onlar da bu görüşlere dikkat ediyorlardır.” [Lise2, E, Ö1]

“Ortak karar alınıyor, komisyon var. Her dönem başında toplantı yapılır. Genelde toplantılarda alınan kararlar eksiksiz uygulanmaya çalışılır. Öğrenci ve velilerin görüşleri onları ilgilendiren konularda alınıyor. Yönetimle ilgili konularda görüşleri alınmıyor.” [Lise2, E, Ö2]

Bir öğretmen, okulundaki yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerini aldıklarını ancak veli ve öğrencilerin görüşlerinin alınmadığını ifade etmiştir:

“Genel anlamda beraber alınsa da yöneticilerin sormadan yaptıkları şeyler de var. Veli ve öğrenciler karar alma sürecinde etkin değil, onlara sorulmuyor.” [Lise1, K, Ö]

Üç öğretmen ise karar alma sürecinde öğretmenlerin fikirlerinin sorulmadığını, öğrenci ve velilerin de görüşlerinin alınmadığını ya da velilerin okulla ilgilenmediklerini söylemişlerdir:

“Görünüşte ortak görüş ile belirlenmeye çalışılsa da sonuç her zaman okul idaresinin istediği şekilde gerçekleşiyor. Öğretmen ve velilerin görüşleri de çok fazla alınmıyor. O da aynı şekilde göstermelik olarak alınıyormuş gibi görünse de aslında yine son kararı okul idaresi veriyor.” [İlk2, K, Ö]

“Sürece öğretmenler dâhil edilmez. Dâhil ediliyormuş gibi gösterilir. Aynı şekilde, velilerin ve öğrencilerin görüşleri de alınmaz.” [Ort1, E, Ö]

“Öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşleriyle değil yöneticinin hatta direk müdürün kararıyla gerçekleşir. Müdür ne istiyorsa o yapılır. Velilerin görüşleri şöyle alınır. Okul aile birliği var, o toplantılar yapılır sene başında, kimse katılmak istemez. Gelen velilerden de üç kişi seçilir. Biz onları da

zorla seçeriz, kimse yanaşmak istemez. Onun dışında velilerin zaten bir şey önermesi için önce toplantıya gelmeleri lazım. Toplantıya gelen veli de zaten direk şikâyete gelir. Benim çocuğuma bunu etmişler falan diye.” [Ort2, E, Ö]

#### **4.3.2 Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel vb.) fikirlerini rahatça ifade etmesi ve farklı görüşlerinin saygıyla karşılanmasına ilişkin bulgular**

Tüm okul türlerinden yöneticiler, okullarındaki herkesin görüşlerini rahatça ifade ettiğini ve görüşlerin saygıyla karşılandığını ifade etmişlerdir. Farklılıklar yüzünden zaman zaman gerilimler olsa da bunun iş ortamına yansımadığını belirtmişlerdir:

“Herkes görüşlerini söyler, ancak sınırını da bilir. Kimse saygıyı elden bırakmaz. Öğretmenlerin de iletişimleri iyi, öğretmenler odasında gruplaşmalar yok, herkes belli bir mesleki olgunluğa sahip. Deneyimli oldukları, daha önce yöneticilik yaptıkları için bizi çok daha iyi anlıyorlar, yönetimle öğretmenler arasında gerginlik olmuyor.” [İlk1, K, Y]

“Herkes fikrini rahatça ifade edebiliyor, bizim okulumuzda bu ortam var. Farklılıklar yüzünden gerilim zaman zaman olabiliyor ama bu çok ciddi anlamda tartışmalar değil de küçük kırgınlıklar şeklinde oluyor. Bir müddet sonra düzelecektir, sonuçta hepimiz insanız.” [İlk2, E, Y]

“Herkes rahatça fikirlerini ifade edebiliyor. Farklılıklar yüzünden gerilim ve gruplaşma zaman zaman olabilir, herkes birbirleriyle aynı düzeyde anlaşacak diye bir şey yoktur. Asıl olması gereken öğretmenlerin öncelikli olarak aynı gemide olduğumuzu fark etmesidir.” [Ort1, E, Y]

“Evet, görüşlerini rahatça ifade edebilirler. İnsanın olduğu yerde ufak tefek görüş ayrılıkları olması ve gerilimler yaşanması muhtemeldir, ancak benim okulumda bu tarz şeyler olmuyor. Arkadaşlarımın hepsi yaş grubu olarak birbirine yakın olduğu için iletişimleri güzel. Kurum dışında da iletişimleri devam ediyor. Okul idaresi olarak bizler de bu birlik ve beraberliği pekiştirmek için etkinlikler düzenliyoruz.” [Ort2, E, Y]

“Kesinlikle öyle bir ortam burada var. Gerçekten herkes karşılıklı birbirlerini destekler. “Niye böyle dedin?” diye ben sormadım bugüne kadar hiç kimseye. İdareci arkadaşların hiçbirisi de böyle bir şeyi kesinlikle sormadı. Herkesin değerleri, normları farklıdır, o yüzden anlaşığı insanlar farklı olabilir. Tabi ki grupların oluşması normal, bu beni ilgilendirmiyor zaten. İşleyişle ilgili hiçbir şekilde böyle bir şeye müsaade edilmiyor. Mesela “Ben onunla nöbet tutmam.” diyemez hiç kimse. Eninde sonunda yapacak işimiz belli.” [Lise1, E, Y]

“Bize göre evet. Herkese söz hakkı veriyoruz. Her konuda insanların bana rahatlıkla ulaşabileceğini düşünüyorum. Farklılıklar yüzünden gerilimler

zaman zaman hissediyoruz ama mümkün merteye istişare ederek çözmeye çalışıyoruz. Demokratik ve anlayışlı bir yapımız olduğunu düşünüyorum.” [Lise2, E, Y]

Altı öğretmen, okullarındaki herkesin görüşlerini rahatça ifade ettiğini ve görüşlerin saygıyla karşılandığını söylemişlerdir. Farklılıklar yüzünden gerilim olmadığını ya da zaman zaman gerilimler olsa da bunun iş ortamına yansımadığını ifade etmişlerdir:

“Evet. Bu konuda bir sorun yok herkes görüşlerini rahatlıkla ifade edebilir. Bu görüşler saygı ile karşılanır dinlenir en azından.” [İlk1, E, Ö]

“Gerçekten bizim okul bu anlamda güzel bir okul. Okul kültürü çok güzel bizde. Herkes fikirlerini rahatça konuşabilir, çekinmez. Çünkü hoşgörü var. Karşıya saygı var. İletişimsizlik yok zaten.” [İlk1, K, Ö]

“Yönetim çok iyi. Özellikle müdürümüz olsun, müdür yardımcımız olsun iyiler. Fikirlerimizi rahatça söyleyebiliriz. Herkes birbirine çok saygılı burada. Öyle bir sıkıntıya ben şahit olmadım. Ayrı ayrı oturma olmaz. Herkes birbirleriyle konuşur.” [İlk2, E, Ö]

“Genellikle fikirlerimizi söyleriz ve saygı duyulur. Arada gerilimler olabilir, ama eğitimi etkilediğini düşünmüyorum.” [Lise1, E, Ö]

“Burası eski bir okul olduğu için kurumsal kimliği var. Buraya gelen öğretmenler de tecrübeli. Herkes herkesin görüşüne saygılıdır. Ben farklılıklar yüzünden herhangi bir gerilim hissetmedim. Bizim okulda öyle bir şey yok.” [Lise2, E, Ö1]

“Öyle bir sıkıntı yok. Herkes fikirlerini rahatça ifade edebilir. Herkes birbiriyle konuşur, ayrı ayrı oturup konuşmama bizde olmaz.” [Lise2, E, Ö2]

Bir öğretmen, okulundaki öğretmenlerin farklı görüşlere saygılı olduğunu ve öğretmenler arasındaki iletişimin iyi olduğunu ancak yönetimle konuşurken rahat olamadıklarını ve öğrencilerin de kendilerini özgürce ifade edemediğini söylemiştir:

“Biz öğretmenler olarak farklı görüşleri saygıyla karşılayabiliyoruz, rahat iletişim kuruyoruz. Öğretmenler odasında ayrı ayrı oturma, hiç konuşmama gibi durumlar olmuyor. İdareyle iletişimimizde bu kadar rahat olamıyoruz. Öğrenciler de kendilerine ket vuruyorlar. Çok fazla rahat iletişime geçemiyorlar.” [Lise1, K, Ö]

Beş öğretmen ise fikirlerini rahatça ifade edemediklerini ve görüşlerinin saygıyla karşılanmadığını, ya da fikirlerini ifade etmekten endişe ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında ya da öğretmenlerle yöneticiler arasında gerilimler ve iletişim

kopuklukları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler açısından ise herhangi bir bilgi vermemişlerdir:

“Herkes görüşünü açık ve net şekilde belli edemiyor. Genellikle ülkemizde okul müdürleri ve müdür yardımcıları erkek. Kadın öğretmenlere karşı da bir ayrımcılık yaşanıyor, kadın öğretmenlerin yaptıklarını, söylediklerini çok fazla dikkate almıyorlar, sen ne anlarsın mantığıyla yaklaşıyor. Benim çalıştığım okulda da böyle bir mantık söz konusu, iletişim konusunda sıkıntı var. Herkese eşit şekilde yaklaşılmıyor, kadın-erkek konusunda, sendika konusunda ayrımcılık var. Okul müdürleri denetim yapıyorlar, öğretmenlere puan veriyorlar. Bu değerlendirmede de yine aynı şekilde hem öğretmenin branşı ile alakalı olarak hem sendikası ile alakalı olarak, siyasi görüş ile alakalı olarak bir taraf tutma, ona göre puan verme söz konusu. Öğretmenler arasında da farklılıklar yüzünden gerilimler hissediyorum.” [İlk2, K, Ö]

“Evet, maalesef kendini rahatça ifade edememe durumu burada yaşanıyor. Başka okullardan arkadaşlarla iletişime geçtiğimizde de bunun diğer okullarda da böyle olduğunu görüyoruz. Fikirlerimizi rahatça ifade edemiyoruz. Gruplaşma var, iletişim yalnızca selamlaşma düzeyinde. Ayrı ayrı oturan, ayrı gruplarda yer alan öğretmenler var. Müdürle daha rahat iletişim kurabilirken müdür yardımcılılarıyla aynı şekilde iletişim kuramıyoruz.” [Ort1, K, Ö]

“Herkes fikrini rahatça ifade edebilir. Çünkü yetişkin insanların edememe gibi bir durumu yoktur. Ancak yönetici veya iş yerindeki arkadaşın farklı bir görüşte ise sana tepki gösterebilir. Bu yüzden okulumda fikirlerimi rahatça ifade etmekten kaçınırım. Farklılıklar yüzünden öğretmenler arasında gerilimler var.” [Ort1, E, Ö]

“Tabi ki farklı görüşler saygıyla karşılanmaz. Bu yüzden rahatça ifade edemezsiniz fikirlerinizi. Mesela solcu bir öğretmenin, sağcı bir müdür tarafından yönetilmesi solcu öğretmene biraz baskı yükler. İletişimde sıkıntılar yaşandığı ve insanların birbirleriyle konuşmadığını da gördüm.” [Ort2, E, Ö]

“Artık kimse fikirlerini rahatça ifade edemiyor diye düşünüyorum. Herkes kendini saklar durumda. En azından genelde ben siyasi konularda veya eğitim ve öğretimle ilgili konularda konuşurken konuşmalarına dikkat ediyorum. Öğretmenler arasında gerilim olduğu zaman zaman hissediliyor. Öğretmenler odasında ayrı ayrı oturmak ve konuşmamak da gözlemlenebiliyor. Genellikle siyasi görüş farklılıkları neden oluyor buna. Herkes kendini kısıtladığı için, kendimizi rahat ifade edemediğimiz için eğitim öğretim bile konuşamaz hale geldik. Kötü bir durum bu. Bizi ileriye götürmez. Geriye gittiğimizin göstergesi bu.” [Ort2, K, Ö]

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### 5.1 Eğitimde Sosyal Adaletin Tanıyıcı Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan tüm yöneticiler, başka ülkelerden ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için herhangi bir uygulamalarının olmadığını ve bu öğrencileri doğrudan öğretmenlerin ilgisine bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, yöneticilerin bu öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini ve bu öğrencilerin adaptasyonu, eğitimi ve başarılı olmaları için yeterince sorumluluk almadıklarını söyleyebiliriz. Bu öğrencileri diğer öğrencilerden ayrı tutmayarak aynı uygulamalara tabi tutmaları, onları diğer öğrencilerle kaynaştırmak adına doğru olsa da, özellikle Suriye'den ve başka ülkelerden gelen öğrencilerin geldikleri yerlerin şartları ve çocukların psikolojileri düşünüldüğünde bu öğrencilere daha fazla destek verilmesi ve onlar için çeşitli uygulamalar geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun, diğer ülkelerden gelen öğrenciler için yapabildiklerinin temel olarak dil öğretme ve anlaşmaya çalışma ve bu çocukların dışlanmasını önlemek adına onları diğer öğrencilerle kaynaştırma noktasında kaldığını anlıyoruz. Bazı öğretmenlerin ise bu öğrenciler için herhangi bir uygulama yapmadıklarını, bir öğretmenin ifadesine göre ise bu öğrencilerin Türkçe öğrenmek istemediklerini ve sürekli devamsızlık yaptıklarını görüyoruz. Özellikle farklı ülkelerden gelen çocuklar, kendilerini buraya ait ve güvende hissetme noktasında sıkıntı yaşıyor olabilirler. Buna göre, bu öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olmasının genel olarak çok fazla söz konusu olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Coşkun ve Emin (2016)'in yaptığı araştırmada da buna paralel bir sonuç bulunmuştur. Coşkun ve Emin, Ankara, Şanlıurfa ve Kilis'te yaptıkları görüşmelerde devlet okullarındaki öğretmenlerin çocuklara Türkçe okuma-yazma öğretmeye çalışsalar bile anlama ve kavrama noktasında öğrencilerin zayıf kaldıkları sonucunu elde etmişlerdir. Devlet okullarında dil engelinin bu çocukların velileri için de büyük bir sorun teşkil ettiğini, velilerin dil engeli nedeniyle okul idaresi ve öğretmenlerle iletişime geçmekte zorlandıklarını bunun da velinin eğitim süreçlerine desteğini zayıflattığını bulmuşlardır. Ayrıca bu öğrencilerin devlet okulları yerine geçici eğitim merkezlerini tercih ettikleri ve bu merkezlere devam etme durumlarının daha iyi olduğu da elde ettikleri sonuçlar arasındadır. Bunun nedenleri

arasında da devlet okullarında dil engeli olması, Türk vatandaşı akranları tarafından dışlanmaları ve öğretmen ve idareciler ile iletişimsizlik yaşamaları gibi sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Coşkun ve Emin'in araştırmasındaki bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla bağdaşmaktadır.

Bu sonuç, okullarda sosyal adalet açısından istenilen bir sonuç değildir. Bu öğrencilerin okullara uyum sağlaması ve başarılı olması için daha fazla çaba gösterilmesi, çeşitli politikalar ve uygulamalar oluşturulması okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına elzemdir.

Okullarda cinsiyet ayrımcılığına ilişkin olarak, araştırmaya katılan tüm okul türlerinden yöneticiler, okullarında cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığını belirtmişlerdir. Kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığını söyleyen yöneticiler de olmuştur. Öğretmenlerin geneli de okullarında cinsiyet ayrımcılığı olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenler içinde de, yine, kız öğrencilere ve kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapıldığını belirtenler olmuştur. Okullarda genel olarak cinsiyet ayrımcılığı olmadığı sonucu, okullarda sosyal adalet açısından sevindirici bir sonuçtur ve okullaşma oranının artmasını sağlayıcı bir etken olarak görülebilir. Turhan (2007) ve Özdemir (2009)'in araştırmalarında buldukları sonuçlarla bu sonuç paralellik göstermektedir. İki araştırmacı da Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Iğdır, Kahramanmaraş, Malatya, Tunceli ve İstanbul'da yaptıkları çalışmaların sonuçlarında okulda cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bursa (2015) da araştırmasında bu sonuca ulaşmıştır.

Kız öğrencilere ve kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılması, eşitliğin ve adaletin tam olarak sağlanması noktasında sorunlu bir yaklaşım olarak görünse de sosyal adalet bir yönüyle de dezavantajlı durumda olanları güçlendirme hareketidir. Toplumumuzda kadının yerini ve kadına bakış açısını düşünecek olursak ve bunu vurgulayan öğretmenler olduğunu da göz önünde bulundurursak, pozitif ayrımcılık yapılmasının okullarda sosyal adalete çok da aykırı olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

Çalışmada, öğretmenler ve yöneticiler cinsiyet ayrımcılığı yapmasalar bile öğrencilerin kendi aralarında ayrımcılık yaptığını gözlemleyen öğretmenler olmuştur. Bu davranış, ailelerinden, çevrelerinden, toplumda ve medyada gördüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bir öğretmen, bu davranışın yaşları itibariyle normal olduğunu söylemiştir. Ancak ayrımcılık davranışının normalleştirilerek yerleştirilmesi,



öğrencilerin büyüdüğü zaman bu davranışı topluma taşıyacaklarını düşündüğümüzde yanlış bir yaklaşımdır. Toplumun değiştirilmesi ve okullarla beraber sosyal adaletin topluma da taşınması adına bu davranışların pekiştirilmeden ve kendi haline bırakılmadan eğitimle düzeltilmeye çalışılması daha doğru olacaktır. Cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını söyleyen iki öğretmen bulunması ise okullarda sosyal adalet açısından istenmeyen bir sonuç oluşturmaktadır. Bu ayrımcılık da, yine, aileden, çevreden ve toplumdan gelen yanlış inanışlardan kaynaklanıyor olabilir ve eğitimle düzeltilmesi gerekmektedir.

Okullarda farklı kültürel değerlere, inanç ve görüşlere sahip öğrencilere ayrımcılığa ilişkin olarak, çoğu yönetici ve öğretmen, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere yaptığı bu tür bir ayrımcılığın olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, farklılıkların tanınması ve okulda sosyal adaletin geliştirilmesi ve korunması açısından olumlu bir sonuçtur. Turhan (2007), Özdemir (2009) ve Bursa (2015)'nin araştırmalarında buldukları sonuçlarla bu sonuç paralellik göstermektedir.

Bir yönetici, yabancı öğrencilere devletin pozitif ayrımcılık yaptığını, üniversiteye girişte onlara kolaylık sağladığını belirtmiştir. Bu dezavantajlı öğrencileri destekleme açısından iyi olsa da Türk öğrenciler açısından eşitsizlik yaratabilir. Bir yönetici ve altı öğretmenin ise, yönetici ve öğretmenlerin böyle bir ayrımcılık yapmadıklarını ama çocuklar arasında bu ayrımcılığın görüldüğünü söylemesi dikkat çekici bir noktadır. Bu durum, çocukların ailelerinden, çevrelerinden, toplumdan ve medyadan edindikleri ayrımcı düşünceleri okula taşıdıklarını gösteren bir bulgudur. Bunun çözümü eğitimidir ve yönetici ve öğretmenlere bu sorunun çözümünde büyük iş düşmektedir. Sosyal adalet bütün eğitimcilerin sorumluluğudur (Marshall ve Oliva, 2006 *a.k.t.* Eldridge, 2012). Sosyal adaleti ve sosyal adaletin içerdiği kavramları öğrencilere öğretmek ve okulda sosyal adaletin geliştirilmesini sağlamak onların çabalarıyla mümkün olacaktır.

Bir yönetici ve bir öğretmen, okullarında bu tür bir ayrımcılığın yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu, okullarda sosyal adalet açısından dikkat çeken ve istenmeyen bir sonuçtur. Bir öğretmenin ise, ayrımcılık yaptığını söylediği öğrenciler için “başarısız ve işe yaramaz” sıfatlarını kullanması bir başka ilgi çekici sonuçtur. Bunu söyleyen bir öğretmenin ayrımcılık yapmadığını söylemesine rağmen öğrenciler arasında ayrımcılık yapıldığı ortadadır. Bu da istenmeyen bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin ayrımcılık yapmaları eğitimci kimlikleriyle ters düşmektedir ve okullarda

sosyal adaletin sağlanabilmesini mümkün kılmamaktadır. Sonuç olarak, okullarda ayrımcılığın önüne geçilmesi için çalışmalar yapmanın ve politikalar üretmenin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamalarının öğretilmesi ve teşvik edilmesine ilişkin olarak, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrencileri teşvik etmek için bir uygulama yapmaması ve bu görevi öğretmenlere bırakması öğrencilerle yeterince ilgilenmediklerini, okulda sosyal adaleti geliştirici fazla bir çalışma yapmadıklarını gösteren bir bulgu olabilir. Özellikle iki yöneticinin “Hoşgörü geleneğimizde var.” diyerek bu konuda herhangi bir uygulama yapmaya gerek görmemeleri dikkat çekicidir. Hoşgörü geleneğinin devamı için öğrencilerin teşvik edilmesi daha doğru bir davranış şekli olabilir. Öğretmenlerin çalışmalarının yanında yöneticilerin de en azından rol model olarak öğretmenlere yardımcı olmaları, okulda sosyal adaletin yerleştirilmesi için gereklidir. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler okullarda eşitsizlikleri önleyen eğitim liderlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Marshall, 2004). Parekh (2002)’e göre, eğitimin amacı, bağımsız karar verebilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık sağlayabilmektir. Öyleyse, öğrencilere farklılıklara saygıyı ve bir arada yaşamayı öğretmek eğitimcilerin görevidir. Eğitimciler, öğrencilere farklılıklara saygı duymayı ve farklı olanlarla bir arada yaşamayı öğretirken onların empati, merhamet, saygı duyma ve dayanışma kapasitelerini geliştirebilirler. Böylece sosyal adalet, okulu ve toplumu aşarak dünyaya yayılabilir ve öğrencilerin kendileri de farklılıkları kucaklayan adil bir dünyanın sosyal adalet temsilcileri olabilirler (Wang, 2012).

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamalarının öğretilmesi ve teşvik edilmesi için çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu, okullarda sosyal adalet adına istenilen bir sonuçtur ve Turhan (2007) ile Özdemir (2009) de buna benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bir öğretmen ise farklılıklara saygı duyulmamasının siyasetçilerden ve toplumdan kaynaklandığını, öğretmenin çözebileceği bir durum olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda derslerin yoğunluğu nedeniyle öğrencileriyle yeterince zamanı olmadığını bu yüzden öğrencileri farklılıklara saygı duyma ve birlikte yaşama konusunda teşvik edemediğini söylemiştir. Bu dikkat çekici bir söylemdir. Siyasetçilerin toplumun yapısını ve düşüncesini etkilediği, dolayısıyla eğitimi de etkilediği bir gerçektir. Bu yüzden siyasetçilerin birleştirici bir dil kullanmaları son derece önemlidir. Ayrıca

öğretmen, öğrencilere ekstra zaman ayıramasa bile sınıfta en azından model olması ve teşvik edici konuşmalar yapması az da olsa katkı yapacaktır.

## 5.2 Eğitimde Sosyal Adaletin Dağıtıcı Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yapılan uygulamalara ilişkin olarak, araştırmaya katılan neredeyse bütün yönetici ve öğretmenler, bu öğrenciler için yaptıkları çeşitli uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, okullarda sosyal adalet ve eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı boyutuna uygunluk açısından istenilen bir sonuçtur. Ayrıca bu sonuç, özellikle engelli öğrencilerin eğitime katılmalarını sağlayacak ve bu öğrencilerin okullaşma oranını artıracak bir etken olarak da değerlendirilebilir. Tomul, 2009'da İstanbul, Ankara ve Antalya'da yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin, bireysel ve ekonomik nedenlerle dezavantajlı durumda olan öğrencileri hedefleyen çalışmalar yaptıklarını belirlemiştir. Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2016), İsrail ve Türkiye'deki okul müdürleriyle yaptıkları görüşmelerde yöneticilerin dezavantajlı öğrencilere yardım ettiği sonucunu elde etmişlerdir. Turhan (2007) ve Özdemir (2009) ise yaptıkları çalışmalarda okullarda dezavantajlı (engelli, başarı düzeyi düşük vs.) durumda olan öğrencilere yardım edildiği ve yoksul öğrencilerin eğitim ve öğretim problemlerinin çözülmesine yardımcı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları, yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin yoksunluklarını gidermek için yapılacak çalışmalar, eşit sonuçlar elde etmede önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Bir öğretmen ise, kendisinin dezavantajlı bir öğrencisi olmadığını ve herhangi bir uygulama yapmadığını söylemiştir. Girdiği sınıflarda olmasa bile, okul genelinde bu tarz öğrenciler mutlaka vardır. Öğretmenin bu öğrenciler için bir uygulama yapmaması veya yapılan uygulamalara katılmaması oldukça düşündürücüdür. Bu öğretmen aynı okulun yöneticisi ve öğretmenin söylemleriyle de ters düşen bir söylemde bulunmuştur. Bu sonuç da ilgi çekicidir.

Zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesine ve bu öğrenciler için farklı uygulamalar yapılmasına ilişkin olarak, araştırmaya katılan tüm okul türlerinden yöneticiler ve çoğu öğretmen, bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğini ve bu öğrenciler için farklı uygulamalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Zeki veya akıllı olduğuna inanılan öğrencilere şahsen daha fazla ilgi göstermediklerini söyleyen öğretmen sayısı çok azdır. Bu durum, sosyal adalet açısından oldukça olumsuz ve sorunlu bir sonucu göstermektedir. Ayrıca zeki ve

başarılı olanlar kadar istekli ve başarılı olmayan çocuklar için eşitsiz ve adaletsiz sonuçlara da neden olacak bir etkene işaret etmektedir. Turhan (2007) ve Özdemir (2009) araştırmalarında, zeki olduğuna inanılan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, bu iki araştırmanın sonucuna zıt bir sonuca ulaşılmıştır.

Her öğrencinin sahip olduğu özellikler ne olursa olsun öğrenebileceğine olan inanç ve bu inanca yönelik uygulamalara ilişkin olarak, bütün yöneticiler bu inanca sahip olduklarını söylerken, yöneticilerden üçü, bu inanç doğrultusunda yapılan herhangi bir uygulama belirtmemişlerdir. Aynı şekilde, bütün öğretmenler bu inanca sahip olduklarını ifade ederken, yedisi bu inanç doğrultusunda yaptıkları bir uygulamanın bilgisini paylaşmamışlardır. Yine, Turhan (2007) ve Özdemir (2009) çalışmalarında, yönetici ve öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ve her öğrencinin öğrenebileceğine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuç ile bu sonuç paralellik göstermektedir.

İki öğretmen ise, onlardan farklı düşünen çalıştıkları okuldaki yönetici ve diğer öğretmenin aksine, okullarında böyle bir inanın bulunmadığına inandıklarını söylemişlerdir. Bu da ilgi çekici bir bulgudur. Bunun sebebi, bu konu hakkında yeterli uygulama yapıldığını gözlemlememeleri olabilir. Sosyal adalet açısından her öğrencinin öğrenebileceğine olan inancın var olması güzel olsa da bu inanç doğrultusunda uygulamalar yapmak da gereklidir. Her öğrencinin öğrenmesi, başarılı olması, topluma ve iş hayatına katılması, eşitlik ve adaleti sağlamak ve sosyal adaleti geliştirmek anlamına gelmektedir ve sosyal adaletin eşit dağıtım ilkesinin temellerinden biri budur. Wang (2012)'in vurguladığı üzere, eğitim, okulda eşitsizliklerin üretilmesini tersine çevirebilir ve sosyal adalet hakkaniyeti sağlayarak eğitim çıktılarındaki eşitsizliği önleyebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin adil davranmasına ilişkin olarak, tüm okul türlerindeki yöneticiler ve öğretmenlerin çoğu, yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda adil davrandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu, sosyal adalet açısından olumlu bir sonuçtur ve yine, Turhan (2007) ve Özdemir (2009)'in çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Bir öğretmen, yöneticilerin değil ama öğretmenlerin adil davranmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Bunun, öğretmenlerin çalıştığı okulu, geçiş okulu olarak

görmesinden kaynaklandığını, merkezde bir okula geçmek istemelerinin davranışlarında etkisi olduğunu söylemiştir. Bir öğretmen ise yöneticilerin adil olmadığını ama öğretmenlerin adil olduğunu söylemiştir. Okulunda çalışan yöneticinin ve diğer öğretmenlerin görüşünden farklı olan bu görüşün nedeni, yönetimle yaşanan şahsi bir problem olabilir. Bu iki görüşün de sonuç olarak eşitsizliği ve adaletsizliği işaret ettiği ortadadır. Okulda ve öğrencilerin eğitiminde eşitsiz sonuçlar doğmasına neden olan bu görüşler de düşündürücüdür. Üç öğretmen ise okullarda yönetici ve öğretmenlerin adil olmadığını, eğitime siyasetin ve güç ilişkilerinin karıştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri de, ayrıca, adaletsiz ve eşitsiz sonuçlar doğurması nedeniyle hiç istenmeyen bir sonucu göstermektedir. Bu, sosyal adalet açısından oldukça sorunludur. Adalet, eşit dağıtımın temel bir ögesi ve olmazsa olmazıdır. Adil olmayan bir okulda eşit ve adil eğitim yapılması ve sosyal adaletin sağlanması beklenemez.

### **5.3 Sosyal Adaletin Demokrasi (Katılım) Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Okulla ilgili kararların belirlenmesine ilişkin olarak, tüm yöneticiler, karar alma sürecine öğretmenleri katmaya çalıştıklarını, gerektiğinde velilerin ve öğrencilerin de fikrinin alındığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu da, kendilerinin de karar alma sürecine katıldıklarını, gerektiğinde öğrenci ve velilerin de görüşlerinin sorulduğunu söylemişlerdir. Katılımın sağlanması sosyal adaletin demokrasi boyutu açısından istenilen bir sonuçtur ve Polat (2007), Turhan (2007) ve Özdemir (2009)'in çalışmalarındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bazı yönetici ve öğretmenler karar alma sürecine velilerin de dâhil edilme çabalarına rağmen velilerin okula ilgi göstermediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin ilgisiz olması sağlam okul-aile ilişkilerinin kurulmasına ve bütünleşmeye engel olan ve demokrasinin okula tam olarak yansımalarının önüne geçen olumsuz bir sonuçtur. Velilerin daha ilgili olması öğrencilerin daha başarılı olmaları ve okulda sosyal adaletin geliştirilmesi için önemlidir. Yapılan araştırmalar, ailenin okul işlerine ve kararlara katılmasının öğrencinin akademik başarısını ve okula olan tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Şişman, 2010).

Bir öğretmen, okulundaki yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerini aldığını ancak veli ve öğrencilerin görüşlerinin alınmadığını ifade etmiştir. Üç öğretmen ise, karar alma sürecinde öğretmenlerin fikirlerinin sorulmadığını, öğrenci ve velilerin de görüşlerinin alınmadığını ya da velilerin okulla ilgilenmediğini söylemişlerdir.

Okullarında görev yapan yönetici ve diğer öğretmen görüşlerinden farklı olan bu ifadeler, okullarda demokrasinin tam olarak yerleşmediğini göstermesi açısından önemlidir. Yöneticilerin kararlara başkalarını katmamaları okulda sosyal adaleti ve yöneticilerin yetkilerini paylaşarak daha demokratik, uzlaşmacı ve kucaklayıcı bir ortam sağlamaları önündeki bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Allen (1999), demokratik bir okulun bireylerin sorun çözme becerilerini geliştirmesine yardım ettiğini, ortak katılımı alınan kararların okulu daha etkili kıldığını ve öğrencilerin öğrenmesi için daha etkili bir okul ortamı yarattığını dile getirmiştir (Allen, 1999, *a.k.t.* Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Bu yüzden yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulu oluşturan bütün üyelerin yönetime katılması demokratik bir okulu sağlama noktasında oldukça önemlidir.

Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel vb.) fikirlerini rahatça ifade etmesi ve farklı görüşlerinin saygıyla karşılanmasına ilişkin olarak, tüm okul türlerinden yöneticiler ve altı öğretmen, okullarındaki herkesin görüşlerini rahatça ifade ettiğini ve görüşlerin saygıyla karşılandığını ifade etmişlerdir. Farklılıklar yüzünden gerilimler olmadığını ya da zaman zaman gerilimler olsa da bunun iş ortamına yansımadığını belirtmişlerdir. Bu, ifade özgürlüğü, dolayısıyla sosyal adalette demokrasi boyutu açısından olumlu bir bulgudur. İfade özgürlüğünü ve bu özgürlüğün kullanılmasına olan saygıyı geliştirmek sosyal adaletin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Ancak fikirlerin rahatça ifade edilmesi ve farklı görüşlerin saygıyla karşılanması noktasında öğretmenlerin görüşleri yarı yarıya bölünmüş durumdadır. Altı öğretmen, fikirlerini rahatça ifade edemediklerini ya da ifade etmekten kaçındıklarını ve farklılıklar yüzünden gerilimler hissettiklerini söylemiştir. Ayrıca, öğretmenler arasında iletişim kopuklukları ve gruplaşmalar olduğunu da belirtmişlerdir. Bir öğretmen, öğrencilerin de görüşlerini ifade ederken rahat olmadıklarını, bir öğretmen ise genellikle erkek ağırlıklı yönetimler olduğu için kadın öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığını ve öğretmenlerle yöneticilerin farklı sendikalara mensup olmalarının gerginliklere ve buna bağlı kayırmalara neden olduğunu dile getirmiştir. Bunlar çok ciddi iddialardır ve ifade özgürlüğü, eşitlik, adalet, demokrasi gibi sosyal adaletin temel kavramlarının fazlaca yaralandığını göstergeleridir. Bu şekilde ifade özgürlüğünün sınırlandırılması, saygı duyulmama ve dışlanma sosyal adaletin her boyutuna aykırı davranışlardır, ancak en fazla demokrasi boyutuna aykırılık teşkil etmektedirler. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006, s. 68)'ın belirttiğine göre, "eğitim ile

demokrasi arasında, birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak derecede bir ilişki bulunmaktadır.” Dolayısıyla okullarda tam demokrasi sağlanamaması, eğitimin de demokratik değerlere sahip olmasını ve demokratik bireyler yetiştirmesini engellemektedir.

Tüm sonuçlara bakıldığında, farklı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında fazla bir fark görülmemiştir. Okullarda sosyal adalet bilincinin var olduğu, çeşitli uygulamalarda ortaya çıktığı anlaşılrsa da hâlâ geliştirilmesi gereken noktalar olduğu ortadadır. Okullarda sosyal adaleti geliştirmek, sosyal adaletin içerdiği kavramları eğitimcilerin anlayışlarına ve öğretim davranışlarına yerleştirmek için çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

#### 5.4 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1- Diğer ülkelerden gelen öğrenciler için, bir yıl sürecek, öğrencilerin Türkçe’yi öğrenebilecekleri ve çeşitli sosyal etkinliklerle topluma katılarak yaşitlarıyla kaynaşabilecekleri ortamların yaratıldığı bir oryantasyon programı uygulanmalıdır. Farklı şehirlerden gelen öğrenciler için ise öğretmenler özveri göstermeli, bu öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaştırılması için çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.
- 2- Eğitimde her türlü ayrımcılığın önlenmesi adına yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrımcılığın önüne geçilmesi ve farklılıklara saygının öğretilmesi konularında veli eğitimleri düzenlenmesi, yönetici ve öğretmenlere de hizmet içi eğitimler verilmesi sağlanmalıdır. Farklılıkların doğal, normal ve zenginlik kaynağı olduğu mesajı, yönetici ve öğretmenler tarafından her fırsatta dile getirilmelidir. Farklılıkları benimseyen ve bunlara saygı duyan bir okul kültürü yaratmak okulların misyonu olarak görülmelidir.
- 3- Cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesi için düzenlenecek eğitimlerin yanında özellikle kadına şiddet olaylarında verilecek cezaları arttırarak caydırıcılık sağlamak, kadın istihdamına daha fazla destek ve olanak sağlamak, kadınların okul yönetimlerinde daha fazla yer alması için gerekli düzenlemeleri yapmak gibi politikalar izlenerek kadınların toplumdaki yerleri sağlamlştırılmalıdır.

- 4- Müfredatda okulda sosyal adaleti ve sosyal adalet kavramlarını öğretecek öğretim materyalleri ya da dersler eklenmelidir. Öğretmenler derslerinde çeşitli etkinliklerle ve drama gibi yöntemleri kullanarak öğrencilere sosyal adalet kavramlarını öğretmelidirler.
- 5- Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için toplumdaki sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesi adına politikalar geliştirilmelidir. İstihdam olanakları ve kişi başına düşen gelir iyileştirilmeli ve yoksullukla etkin bir şekilde mücadele edilmelidir.
- 6- Eşit eğitim için okulların fiziki şartları mümkün olduğunca eşitlenmelidir. Her okulda kütüphane, yemekhane, spor salonu gibi alanların olması sağlanmalı ve eğitim harcamaları arttırılmalıdır. Ayrıca engelli öğrencilerin kolay ulaşımı ve rahat hareket etmesi açısından bütün okulların fiziki şartları iyileştirilmeli, bu öğrencilerin sorunlarına daha duyarlı olunmalı ve gereken özen gösterilmelidir.
- 7- Siyasetçiler toplumdaki, dolayısıyla da okullardaki farklılıkları görünür kılacak ve gerilimleri körükleyecek bir dil kullanmaktan kaçınmalı, birleştirici ve uzlaştırıcı açıklamalar yapmalıdır. Bunun yanında, televizyonda birlik mesajları verecek kamu spotları yer almalıdır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki farkların görünür kılınmaması için tek tip kıyafet uygulamasına geri dönülmelidir.
- 8- Her çocuğun öğrenebilmesi için fırsat ve ortam sağlanmalı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğretim yapılması için gerekli adımlar atılmalıdır. Ayrıca, yönetici ve öğretmenler tarafından bütün öğrencilere, benzersiz oldukları, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri gerektiği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenebilecekleri ve başarılı olabilecekleri düşüncesi telkin edilmeli ve benimsetilmelidir. Zeki olduğuna inanılan ve akademik başarısı daha yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi göstermek yerine onlar kadar ilgili ve başarılı olmayan öğrencilerin başarı düzeyini yükseltmeye yönelik önlemler alınmalı, bu öğrencilere destek olunmalı, onların ilgisini derse çekecek öğretim yöntemleri ve aktiviteler geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- 9- Bütün devlet kademelerinde ve toplumda adalet egemen olmalı, böylece toplumdaki herkeste adalet olan güven ve adalet duygusu yerleşmelidir. Okullarda adaletin geliştirilmesi için ise, yöneticilerin yöneticilik eğitiminden geçerek liyakat sistemine göre atanması için gerekli



düzenlemeler yapılmalıdır. Yöneticiler okulları şeffaflık ve tarafsızlık içerisinde yönetmeli, okul denetimi ciddi ve sık bir şekilde yapılmalıdır. Yönetimde kayırmacılık gibi istenmeyen uygulamalar olmamalıdır. Ayrıca ders ve iş yükleri adil dağıtılmalı, öğretmenler de öğrencileri değerlendirirken adil olmalıdır.

- 10- Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velileri kararlara katılmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Yöneticiler açık bir yönetim sergilemelidir. Bunun yanında, yönetici ve öğretmenler, velilerin okulla ilgilenmesi için onları teşvik etmelidir ve öğrencileri kararlara katmak, onlara demokrasiyi öğretmek pratik etme şansı tanımak ve demokrasiyi geliştirmek adına okul meclislerinin etkin kullanılması sağlanmalıdır.
- 11- Okuldaki tüm bireyler, herkesin ifade özgürlüğüne saygı duymalı, fikirlerini ifade etmesine fırsat tanınmalı ve görüşlerini dikkate alınmalıdır. Yöneticiler ve öğretmenler farklı fikirlere açık olmalı, herkesin fikirlerini rahatça ifade ettiği bir okul ortamı yaratılmalıdır. Yöneticilerin öğrencilerle daha fazla bir araya gelmesi, onları dinlemesi ve kendini de onlara anlatması için okul içinde zaman zaman sohbet etkinlikleri düzenlenmelidir.

Araştırmacılar için öneriler ise şu şekildedir:

- 1- Ülkemizin farklı bölgelerinde okullarda sosyal adalet alguları incelenerek farklılıkların ortaya çıkarıldığı bir araştırma yapılabilir.
- 2- Okullardaki sosyal adalete uygun olmayan davranışların eğitime, okuldaki bireylere ve okuldaki iklime yansımalarının ne olduğu araştırılabilir.
- 3- Okul yöneticilerinin sosyal adalete uygun bir yönetim sergileyip sergileyemediklerini ve sosyal adalet problemleriyle baş edip edemediklerini keşfetmeye yönelik bir araştırma tasarlanabilir.
- 4- Öğrencilerin sosyal adalet algularını ortaya çıkaracak bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ak Parti, (2012). *2023 Siyasi Vizyonu Siyaset, Toplum, Dünya*. <http://www.akparti.org.tr/site/akparti/2023-siyasi-vizyon> adresinden 12.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Arar, K., Beycioğlu, K. ve Oplatka, I. (2016). 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*, 1-15. doi: 10.1080/03057925.2016.1168283
- AYM, 26 Ekim 1988. Esas sayısı: 1988/19, karar sayısı: 1988/33 no.lu karar gerekçesi. [http://law.atilim.edu.tr/shares/law/files/MAHKEME\\_KARARLARI\\_1271879826.doc](http://law.atilim.edu.tr/shares/law/files/MAHKEME_KARARLARI_1271879826.doc) adresinden 27.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Baker-Martinez, D. (2012). *Preparing principals for social justice leadership* (Doktora tezi) ProQuest Digital Dissertations'dan alınmıştır. (UMI No. 3508587)
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156. doi: 10.1177/1746197906064676
- Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 3 Ocak 1976. [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/metin134.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf) adresinden 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 10 Aralık 1948. <http://www.tihk.gov.tr/www/files/531dba2883d7e.pdf> adresinden 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bogotch, I ve Shields, C.M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? I, Bogotch ve C.M. Shields (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice Volume 1* içinde (s. 1-12). New York: Springer.
- Bulut, N. (2001). Sosyal devletin düşünsel temelleri ve çağdaş sosyal devlet anlayışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Prof. Dr. Turan Tufan Yüce'ye Armağan özel sayısı*. <http://archiv.jura.uni-saarland.de/turkish/NBulut2.html> adresinden 22.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. (Rapor No: 69). İstanbul: SETA Yayınları.
- Creswell, J.W. (2015). Nitel çalışma tasarımı (A. Budak ve İ. Budak, Çev.), *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 11 Aralık 1994. [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/metin132.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin132.pdf) adresinden 26.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Eldridge, G. M. (2012). *Principals leading for educational equity: Social justice in action* (Doktora tezi) ProQuest Digital Dissertations'dan alınmıştır. (UMI No. 3517667)
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 1-13.
- Furman, G. C. ve Starratt, R. J. (2002). Leadership for democratic community in schools. J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21<sup>st</sup> Century* içinde (s. 105-133). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools : How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 253-269.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30 (2), 175-192.
- Gürkan, Ü. (1994). Sosyal adalet. A. Güriz (Ed.), *Adalet Kavramı* içinde (s.77-85). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Her Türlü Irk Ayrımcılığının Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme, 4 Ocak 1969. [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/metin135.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin135.pdf) adresinden 26.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21<sup>st</sup> century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1), 1-31.
- Kapar, R. (2006, Kasım). Sosyal adalet için daha fazla sosyal koruma. *II. Ulusal Sosyal Politika Kongresi*. Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK), Ankara.

- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Kazgan, G. (2000). *Küreselleşme ve ulus-devlet. Yeni ekonomik düzen*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kocaoğlu, M. (2015). *John Rawls adalet teorisi ve temel kavramları*. Ankara: İmaj.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 3-13. doi: 10.1177/0013161X03258139
- MEB (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15i\\_mzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15i_mzasz.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB (2015). *Milli eğitim istatistikleri-örgün eğitim 2015/’16*. [http://sgb.meb.g.ov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/18024009\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.g.ov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf) adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- OECD (2015). *Education at a glance 2015 OECD indicators*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615031e.pdf?expires=1481672153&id=id&acname=guest&checksum=DFA9E95D3CD8DF59A48335F59D0F7399> adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35 (2), 115-146.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix.

- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rawls, J. (1997). *A Theory of Justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona* (Doktora tezi) ProQuest Digital Dissertations'dan alınmıştır. (UMI No. 3604554)
- Şişman, M. (2006, Kasım). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları*. Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen), Ankara.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (1), 167-182.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Talas, C. (1999). *Ekonomik sistemler*. Ankara: İmge.
- T.C. Anayasası, 7 Kasım 1982. [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf) adresinden 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Thomas-Fair, U. ve Michael, K. H. (2005). Teacher, what are social justice and social change. *Renewing the Dream Through Multicultural Education: Sharing Power, Valuing Culture and Achieving Social Justice*. National Association of Multicultural Education (NAME), Atlanta.
- Thrupp, M. ve Tomlinson, S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31 (5), 549-556.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 126-137.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turhan, Ş. (2015, 30 Eylül). Türkiye gelir eşitsizliğinde 5. sırada. *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-gelir-esitsizliginde-5-sirada-30199932> adresinden erişilmiştir.
- TÜİK (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. [http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT\\_ID=1&KITAP\\_ID=24](http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=1&KITAP_ID=24) 4 adresinden 13.12.2016 tarihinde edinilmiştir.

- TÜİK (2015). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması*.  
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21584> adresinden 22.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, (2016). 65. *Hükümet Programı*.  
[http://reformlar.gov.tr/ui/pdf/65.\\_hukumet\\_program.pdf](http://reformlar.gov.tr/ui/pdf/65._hukumet_program.pdf) adresinden 12.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye sosyal adalette sondan birinci (2011, 28 Ekim). *T24*.  
<http://t24.com.tr/haber/turkiye-sosyal-adalette-sondan-birinci,178121> adresinden erişilmiştir.
- Ülkar, E. (2016, 3 Mayıs). Örgün lise mevcudunda 258 bin kayıp. *Hürriyet*.  
<http://www.hurriyet.com.tr/orgun-lise-mevcudunda-258-bin-kayip-40098332> adresinden erişilmiştir.
- Waite, D., Turan, S. ve Niño, J. M. (2014). Schools for capitalism, corporativism, and corruption: Examples from Turkey and the USA. I, Bogotch ve C.M. Shields (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice Volume 1* içinde (s. 619-642). New York: Springer.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 168-187.
- Wang, F. (2012). *Leading diverse schools: .tempering accountability policy with social justice* (Doktora Tezi, Ontario Institute for Studies in Education).  
[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32331/3/Wang\\_Fei\\_201203\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32331/3/Wang_Fei_201203_PhD_thesis.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri, 23 Eylül 2014.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html) adresinden 17.02.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “sosyal adalet”ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum*, 7 (25), 113-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Zajda, J., Majhanovich, S. ve Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *Review of Education*, 52, 9-22. doi: 10.1007/sl 1159-005-5614-2

## EKLER

### Ek-1

## GÖRÜŞME FORMU

### Görüşme No:

Merhaba. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. “Okullarda Sosyal Adalet Algısı”nı belirlemek için bir araştırma yapmaktayım. Bu nedenle siz yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek istiyorum.

Görüşmede verdiğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak, herhangi bir kişiyle paylaşılmayacak ya da herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Ayrıca, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz raporda kesinlikle yer almayacaktır.

Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Böyle bir yöntem izlemekteki amacım, hem zamanı iyi kullanmak hem de verilecek yanıtların kaydını ayrıntılı tutabilmektir.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru varsa lütfen belirtiniz.

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

## KİŞİSEL BİLGİLER

**CİNSİYETİNİZ:**  Kadın  Erkek

**YAŞINIZ:** .....

**GÖREV YAPTIĞINIZ OKUL TÜRÜ:**  Anaokulu  İlkokul  Ortaokul  Lise

**GÖREVİNİZ:**  Öğretmen  Müdür Yardımcısı  Müdür

**MESLEKİ KIDEMİNİZ:** .....

## GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Başka ülkelerden (örneğin, Suriye) ve farklı illerden gelen öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ve başarılı olması için yaptığınız uygulamalar nelerdir?
- 2- Okulunuzda cinsiyet ayrımı yapıldığını düşünüyor musunuz? Sizi böyle düşünmeye iten durumlar nelerdir?
- 3- Okulunuzda farklı kültürel değerlere, düşünce, inanç ve görüşlere sahip (örneğin Alevî, Suriyeli, siyasi görüş vb.) öğrencilere ayrımcılık söz konusu mu? Sizi böyle düşünmeye iten durumlar nelerdir? / Neden?
- 4- Dezavantajlı durumda olan öğrencilerin öğrenmesi için yaptığımız uygulamalar nelerdir?
- 5- Zeki veya akıllı olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilir mi? Ne gibi farklı uygulamalar yapılır?
- 6- Öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşamaları nasıl teşvik edilir? Bu konuda neler yapılır?
- 7- Her öğrencinin sahip olduğu özellikler (sosyoekonomik düzey farklılığı, özel eğitim gereksinimi, ailesinde şiddet hikâyesi vb.) ne olursa olsun öğrenebileceği konusunda okulunuzdaki inanış nasıldır? Bu inanış doğrultusunda neler yapılır?
- 8- Okulunuzdaki her bir öğretmen ve/veya yöneticinin her konuda adil davrandığını düşünüyor musunuz? Örneğin, ders yüklerinin adil dağıtımı, öğrencilerin değerlendirilmesi v.b.  
Örneğin, yöneticilerin sorun yaşadığı bir öğretmene yaklaşımı farklı olabilir. Sırf bu nedenle haksızlık yapıldığına hiç şahit oldunuz mu?
- 9- Okulla ilgili kararlar nasıl belirlenir? Öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşleriyle mi belirlenir? Gerekliğinde öğrenci ve velilerin görüşleri de alınır mı? Süreç nasıldır?
- 10- Okulunuzdaki herkes (öğrenci, öğretmen, yönetici, personel v.b.) fikirlerini rahatça ifade edebilir ve farklı görüşleri saygıyla karşılanır mı? Örneğin, öğretmenler arasında ya da yöneticilerle öğretmenler arasında farklılıklar yüzünden gerilimler hissediyor musunuz, iletişimleri nasıl? Örneğin, öğretmenler odasında ayrı ayrı mı oturuyorlar, hiç iletişime geçmiyorlar mı? Neden / Bu ortam nasıl sağlanmaktadır?



Ek-2



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4466651  
Konu: Araştırma Projesi

20.04.2016

**OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 18/04/2016 tarih ve 4346899 sayılı olur.  
b) 06/04/2016 tarih ve 1544-2500 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.  
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)  
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :  
Meşelik Kampüsü 26480  
Odunpazarı/Eskişehir

Aslı ile aynıdır  
5070 Sayılı Yasa ile  
elektronik olarak  
imzalandır.  
2016/04/20

Önder ÖLME  
Müdür

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ađ: www.eskisehir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT  
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425  
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a255-929a-324c-b028-ce70 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4346899  
Konu : Araştırma Projesi

18.04.2016

**VALİLİK MAKAMINA**

İlg: Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/04/2016 tarih ve 1544-2500 sayılı yazısı.

İlg: yazı ile, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Begüm GÜRGEN'in "Okulda Sosyal Adaleti Algısının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde takdirlerimize arz ederim.

Baki HANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
04/2016

Necmi ÖZEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Bldv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik A/E: www.eskisehir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: I. TOKAT  
Tel.: (0 222) 239 72 00/213423  
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ekraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a89f-af58-37e6-ad05-6637 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	Begüm GÜRGEN
Kurumu/Universitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerindeki Tüm Anaokulları, İlkokullar, Ortaokullar ve Liseler
Araştırmanın Konusu	Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhallif Üyemin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

**KOMİSYON**

  
Komisyon Başkanı  
Banış HANCI  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye   
Dr. Seda ERCAN AKKAYA  
Baş Öğretmen

Üye   
Ömer GARAN  
Öğretmen

Üye   
E. Senay KILIÇ  
Öğretmen

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı:** Begüm GÜRGEN

**Doğum Tarihi:** 02.13.1990

**Unvanı:** Araştırma Görevlisi

**İletişim Bilgileri:**

**Adres:** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yabancı Diller Bölümü Binası) Eğitim Yönetimi A.B.D. Meşelik Yerleşkesi Kat:1 Odunpazarı - Eskişehir TÜRKİYE

**Telefon:** 0(222)2393750 / 6316

**Mail:** begumgorgen@gmail.com

**Öğrenim Durumu:** Yüksek Lisans

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2014-2017

**Görevler:**

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2015-