

İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Opinions of Administrators on Social Justice Practices in Elementary Schools

Ekber TOMUL*

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, ilköğretim okullarında yapılan sosyal adet uygulamaları ve uygulamaları engelleyici faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri, 147 ilköğretim okul (İstanbul, 70; Ankara, 50; Antalya, 24) yöneticisinden anket yoluyla toplanmıştır. Sosyal adalet uygulamaları ile ilgili görüşlerin öncelik sıralaması, aritmetik ortalama değerlerine göre belirlenmiştir. Genel olarak okullarda sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesinin öncelikle gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan, akademik başarısı düşük ve engelli özellikteki öğrencilerin olması gerektiği belirtilmiştir. Okullarda sosyal destek çalışmaları daha çok, ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik yapılmakta ve bu tür çalışmalarda öncelikle okul kaynaklarından yararlanılmaktadır. Okul olanaklarının sınırlı olması, yeterince bilgi edinilmemesi, toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemelerin sosyal destek çalışmalarını engelleyici faktörler olduğu belirtilmiştir. İlköğretim okullarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalar denetlenmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal adalet, ilköğretim, sosyal destek, eğitim politikası, eşitsizlikler

Abstract

The purpose of this study is to identify social justice practices in elementary education schools and the inhibiting factors constraining these practices. The study was conducted based on the opinions of 147 primary school administrators (İstanbul 73, Ankara 50, Antalya 24). The priority of opinions about social justice practices was determined according to their arithmetic mean values. Generally, it was stated that the target group of social justice work in schools should primarily be students who have a level of low income, adjustment problems, a low level of academic achievement and disabilities. The social support work generally is undertaken to address mostly the students with low economic status, using the school resources to do such work. The constraining factors of social support work were stated as the limited amount of school resources, insufficient amount of information, lack of sensitivity in society and legal arrangements. It was stated that the work towards facilitating social justice in primary schools was not inspected.

Keywords: social justice, elementary schools, social support, educational policy, inequalities.

* Yrd. Doç. Dr. Ekber TOMUL, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, 15100 Bahçelievler-Burdur /Türkiye, E-mail: etomul@mehmetakif.edu.tr

Summary

Purpose

This study aims to identify the social justice practices in primary education schools and constraints in these practices. Data was collected from 147 administrators in primary schools, 73 from İstanbul, 50 from Ankara and 24 from Antalya. The priority ranking of school administrator opinions were determined based on the data collected through a questionnaire on the areas of the student groups that social justice should aim for; the information channels about students who need social support in schools; the social support practices exercised for students at schools; the resources used in social support practices in schools; factors that constrain social support practices in schools based on the data collected through a questionnaire. The order of priority was determined according to the arithmetic means. The option with a low arithmetic mean was regarded to have the highest priority and the option with a high arithmetic mean was regarded to have the least importance.

Results

The school administrator opinions indicate that students at the lowest SED attend 61 schools, those at the medium SED attend 66 schools, and those at the upper SED attend 18 schools based on the residential areas of the schools. Generally, school administrators stated that the target group in schools for social justice should be primarily those with low income levels, adjustment difficulties, low academic achievement and disability. The administrators of the schools which have students with lower SED stated that the target group of social justice work should primarily be students with low income levels, learning difficulties, and adjustment problems; the administrators of schools which have students with high SED stated that the target group should be students who have adjustment problems, learning difficulties, and low income levels. The administrators of the schools which have students with medium and lower SED stated that they receive information about students who need social support primarily from teachers, families and student guidance and counseling services, respectively. The administrators of the schools which have students at high SED stated that they obtained information about students who need social support from school guidance and counseling services, research conducted by school administration, and teachers, in this order of importance. At the schools attended by low SED students, primarily material and financial aid is provided to low income students, at the schools which are attended by upper SED students primarily counseling service is provided to students with social adjustment problems and courses are opened for students with low academic achievement. The administrators of the schools attended by upper SED students stated that they primarily make use of their own resources in social support work, and then they resorted to parent-teacher associations, and the administrators of schools with low and medium SED students stated that they primarily make use of state institutions, private individuals, and voluntary organizations. The constraints to social support practices were stated to be, in the order of importance, limited facilities of the school, insufficient information, social insensitivity and legal arrangements. Administrators stated that the work towards social justice was not inspected during school inspection, the evaluations do not include such work but rather they concentrate on physical conditions and academic achievement. The administrators of schools attended by low SED students stated that the families with relatively higher socioeconomic status in the school district sent their children to the schools with higher academic achievement. In general, they stated that there was not an important difference between the students' socioeconomic characteristics and academic achievement of the students attending the same school. The administrators of schools attended

by low SED students emphasized the negative points of distinguishing schools based on socioeconomic and academic achievement.

Discussion

Literature states that the target group of social justice practices in education is students in disadvantageous status which affects academic achievement negatively. The basic target of the social justice practices in education should be to facilitate equality in academic success. When the opinions of school administrators are studied, it can be said that social justice in education is rather an economic and academic achievement-based concept. In facilitating social justice, the administrators did not state any opinions related to gender, language, ethnic origin, or cultural differences of the target group. The reason for this may be due to the educational system considering these differences. These may not have been mentioned because educational programs or activities are not prepared with consideration of such differences. In the supervisions, concentrating on mainly physical conditions and academic achievement may have caused school administrators to pay insufficient amount of importance to work towards facilitating social justice. They stressed that the most important constraints of work towards facilitating social justice in education were insufficient sources and social insensitivity.

Conclusion

Although there are various legal arrangements addressing facilitation of social justice in education, it can be said that a systematic work is lacking in primary education schools. Social justice is mainly considered as a concept revolving around economic and academic success and the work is exercised within this framework. There is a consistency between the perceptions of school administrators of social justice and the factors seen as constraints. It can be said that the primary schools in Turkey are progressively differentiating based on academic achievement and socioeconomic status. It can also be claimed that primary schools have started to deviate from their function of establishing socialization and entered a process of differentiation based on academic achievement.

Giriş

Küreselleşme sürecinde toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artması, eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin kendi içinde ve ülkeler arasında nüfus hareketliliğindeki artış, bu artan hareketlilik sonucunda okullarda çoğulculuğun artması, çok kültürlü toplumlarda çocukları demokratik sürece katılıma hazırlamanın gerekliliği, devam eden sosyoekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi, dikkatlerin eğitimde sosyal adalet uygulamaları üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Furman & Shields, 2007; Rapp, 2002). Eğitim örgütleri, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araç olabilir. Genelde daha kapsamlı eşitsizlikleri çözmek, daha yaygın kamu politikaları gerektirmektedir. Okullarda var olan olumsuzluklara ve eşitsizliklere kapsamlı müdahale ile genel politikalara destek sağlanabilir. Şahin (2008)'e göre belli değerleri benimseyen (dayanışma, adil davranma, başarı vb.) okul yöneticileri çok sınırlı kaynaklarla orta ve alt gelir grubundaki aile çocuklarına eğitim hizmeti sunarak etkili sonuçlara ulaşabilir. Şişman (2006), eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtir. Gewirtz (2006), eğitim sistemleri, eğitim politikaları ve eğitim kurumlarındaki uygulamaların sosyal adalet yönünden ele alınıp analiz edilebileceğini belirtmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dayandığı temel ilkelerin başında sosyal hukuk devleti anlayışı yer almaktadır (T.C. Anayasası, 1982, madde 2). Anayasa'daki bu temel ilkenin yansımaları, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitimin dayandığı temel ilkeler arasında "demokrasi eğitimi", "genellik ve eşitlik", "imkân ve fırsat eşitliği" yer almaktadır. Türkiye'de ilköğretim, 7-14 yaş grubundaki herkese zorunludur ve herkesi yeteneklerine göre eğitmeyi amaçlar. Ancak yasalarda belirtilen durumların uygulamaya yansımaları her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu tartışmalar daha çok sonuçlardaki eşitsizlikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma, eğitimde sosyal adaleti sağlama kapsamında ilköğretim okullarında yapılan sosyal destek çalışmaları ve bu çalışmaları engelleyen faktörleri belirleyerek tartışmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde önce literatüre dayanarak eğitimde sosyal adalet kavramı açıklanmıştır. Daha sonra ise elde edilen verilerin analizine dayanarak ilköğretim okullarında yapılan sosyal destek çalışmaları ortaya konulmuş ve tartışılmıştır.

Eğitimde Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d'Azeglio tarafından kullanılmıştır. Sosyal adalet kavramı 1960'lı yıllarda eğitim alanına transfer edilerek kullanılmakla birlikte, 21. yüzyılın başında eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıların ilgi merkezi olmaya başlamıştır (Furman & Shields, 2007; Novak, 2000; Prentice, 2007; Şişman, 2006). Eğitimde sosyal adalet kavramının kullanımı yeni olsa da uygulamalar 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1929 yılında ortaya çıkan ekonomik krizden sonra olumsuz eğitim koşullarına sahip okulların güçlendirilmesine (consolidation) yönelik çalışmalar yapılmıştır (Alsbury & Shaw, 2005).

Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramı; çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Polat, (2007) eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve demokrasi boyutlarının olduğunu belirtmektedir.

Çok kültürlü eğitim ve eğitimde sosyal adalet kavramları farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarının sağlanması gerektiği yönüyle benzerlik göstermektedir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2001). Ancak çok kültürlü eğitim, farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmeyi amaçlarken (Bohn & Sleeter, 2000), eğitimde sosyal adalet ise farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların akademik başarıları üzerindeki etkisini tamamen gidermeyi veya azaltmayı hedeflemektedir. Çırak (2008), çok kültürlü eğitimin, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın önkoşulu olduğunu belirtmektedir.

Adil olma, statükoyu destekleyen bir argümandır. Aynı durumlarda herkese aynı davranmayı gerektirir (Mackinnon, 2000). Sosyal adalet için adil olma, güçlü bir gereklilik olmasına rağmen, "herkese aynı davranma" yönüyle sosyal adaletle zıtlık gösterir (Furman & Shields, 2007). Furman ve Shields (2007) eğitimde eşitliğin adaletle birlikte ele alınarak erişme, sürdürülebilirlik, çıktı ve sonuçlardaki eşitlikle birlikte vurgulanması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet; bulunabilirlik, erişebilirlik, satın alınabilir, kabul edilebilir olmayı gerektirmektedir (Tungaraza, 2007). Fırsat eşitliği, toplumun bireyleri arasında kapasite ve toplumsal fırsatların kullanılmasında, bireylerin toplum içindeki pozisyonları itibarıyla eşit avantajlara sahip olması gerekir düşüncesine dayanır. Fırsat eşitliği herkes için uygulanabilir iken, sosyal adalet uygulamalarının hedefi marjinal gruplardır, dezavantajlı gruplar üzerinde odaklanmaktadır (Tungaraza, 2007). Sosyal adaletin sağlanmasında fırsat eşitliğinin "eşit ele geçirme" ve "eşit başlangıç" unsurları önem taşımaktadır. Eşit ele geçirmede, eşit yetenekler eşit hale getirilmektedir. Bu nedenle, eşit ele

geçirmede kabul edilen gerçek ölçüm, başarımlı olmaktadır. Eşit başlangıç ise bireysel potansiyelleri eşit olarak nasıl gerçekleştirebiliriz sorunuyla ilgilenmektedir. Bu anlamda toplumsal fırsatlara ulaşmada önemli olan ilkönce eşit başlama koşullarının sağlanması ve daha sonra eşit ele geçirmenin izlenmesi gerekmektedir (Mithaug, 1996; Kaya, 2001).

Hunt (1998), demokratik eğitimin merkezinde sosyal adaletin varlığına dikkati çeker. Eğitimde demokratik toplum yaklaşımı, değişik yaşam biçimlerine sahip öğrencileri demokratik katılıma hazırlama iken, eğitimde sosyal adalet, eğitimde sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin bazılarını düzeltmeye (telafi etmeye) çabalamayı kapsar (Furman & Shields, 2007). Gaudelli (2001), sosyal adaletin, önyargıları ve ayrıcalıkları içselleştirmiş normları azaltmaya yönelik bir eylem olduğunu belirtir. Slides (2004)'e göre eğitimde sosyal adaleti sağlama çabaları, öğrencilerde eleştirel bilinci geliştirerek, onları demokratik vatandaş olmaya hazırlamalıdır.

Eğitimde sosyal adaletin daha çok, sonuçta eşitliği sağlamaya yönelik eylem ve süreçleri kapsadığı vurgulanmaktadır. Sosyal adalet ilişkisel bir kavram olup eylem ve süreçlerle yakından ilgilidir. Eylemsel olarak sosyal adalet, toplum örgütlenmesiyle doğrudan ilintili olarak ortaya çıkan "yoksunlaşma" olgusunun hafifletilmesine, geciktirilmesine, geçici olarak giderilmesine karşı insani bir hizmet alanıdır. Bogotch (2002), eğitimde sosyal adaleti sağlamak için moral (etik) gücün kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle sosyal adalet anlayışı, toplum ve bireye, kuralları olan ahlaki bir sorumluluk yükler. Eğitimde sosyal adalet bir yönüyle dezavantajlı grupları güçlendirme hareketidir. Sosyal adalet sosyal, ekonomik ve politik sistemin ayrımcılığına maruz kalmış ve dezavantajlı olarak tanımlanan gruplar için eşit sonuçlar sağlamayı amaçlar. Okul dışında var olan yapısal eşitsizlikler, eğitimle ilgili fırsat eşitliğini tehdit etme potansiyeline sahiptir. Okul yönetimleri bu riskle karşı karşıya olabilecek öğrencilere eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak için gerekli çabaları göstermelidirler (Enslin, 2006). Okul yönetimi değişik nedenlerle öğrenmede dezavantajlara sahip (din, ırk, sınıf, cinsiyet, yoksul, engelli) nüfusa pozitif eğitim olanaklarını sağlamalıdır (Kariginnis, Stainback ve Stainback, 1996; Theoharis, 2007). Eğitimde sosyal adalet, politik etkiler ve finansal durumu güçlendirme kadar, sosyal hakları geliştirme ve iyi bir eğitim sistemi sunarak toplumda yenilenme umudunu aşlamayı da hedefler (Alsbury & Shaw, 2005). Eğitimde sosyal adalet, eğitim ortamının daha çok sosyalleşmesini sağlayarak, öğrencileri daha iyi birlikte yaşamaya hazırlayarak farklılıkları azaltır.

Eğitimde kimin için sosyal adalet, sorusu önem taşımaktadır. Bu soruya yanıt aramak, ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği gibi, okuldan okula da farklılık gösterebilir. Çünkü her okulun popülasyon yapısı diğerlerinden farklılık gösterebilmektedir (Alsbury & Shaw, 2005). Farklı ekonomik, sosyal ve kültürel statüdeki öğrencilerin devam ettiği okullar içindeki ayrımları azaltma, düşük performans gösteren öğrencilere daha çok doğrudan yardım ve rehberlik yapılmasına yönelik çabalar, sosyal adalet kapsamında değerlendirilebilir (OECD, 2004). Sosyal adaleti sağlamaya yönelik okul yönetiminin göstereceği çabalar ihtiyacı olan veya risk altında olan öğrencilere geniş kaynaklar sunmayı, kabul edilme ve farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmeyi de kapsamalıdır.

Chiu ve Walker (2007), okullarda sosyal adaletin uygulanması için okul liderlerinin önce okulda var olan eşitsizliklerin nedenlerini ve alınacak önlemleri belirleyerek işe başlamaları gerektiğini belirtmektedirler. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için yöneticiler, öğrencilerin öğrenimlerini artırmak amacıyla fazla destek sistemlerini nasıl oluşturacaklarının yollarını gösteren bir okul yapısını nasıl organize edeceklerini de bilmelidirler (Furman & Shields, 2007). Eğitimde sosyal adalet uygulamaları, eğitici davranışlarının tanımlanmasını ve bu davranışların 'her' gün 'her' çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı sağlamasını gerektirir (Bogotch, 2002). Alsbury ve Shaw (2005), eğitimde sosyal adalet ve eşitliğin, okulun sınırlarını genişlettiğini

belirtir. Bu anlamda Scanlan (2007), eğitim liderlerinin genelde bütün öğrencilere, özelde ise özellikle de dezavantajlı konumda olan öğrencilere etkili bir hizmet sunmaları gerektiğini belirtir. Eğitim liderleri, okul çevresini oluşturan başışçılar, destekçiler, iş çevreleri, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile güçlü bir ilişki kurarak dezavantajlı durumdaki öğrencilere etkili bir eğitim hizmeti sunabilirler. Okulda bu öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri etkili bir şekilde sunulabilir.

Yöntem

Araştırma, yönetici görüşlerine dayanarak resmi ilköğretim okullarında yapılan sosyal destek çalışmaları ve bu çalışmaları engelleyici faktörleri belirlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırma verileri geliştirilen anket formu ile elde edilmiştir. Anket formu sıralı ve açık uçlu maddelerden oluşturulmuştur. Literatüre dayalı oluşturulan taslak anket maddelerinin uygun olup olmadığı ile ilgili uzman (liderlik alanında 1 uzman, eğitim planlaması alanında 1 uzman, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri alanında 1 uzman) görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerden sonra maddelerin anlaşılma durumunu belirlemek için İstanbul'da 10, Ankara'da 7 ve Antalya'da 5 okul yöneticisine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları değerlendirilerek anlaşılması sorunlu olabilecek bazı madde ve seçenekler yeniden ifade edilmiştir. Ön uygulama yapılan ilköğretim okulları, asıl uygulama kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışma İstanbul (Bakırköy, Gaziosmanpaşa, Kartal ve Ümraniye ilçe merkezleri, toplam 144 ilköğretim okulu var), Ankara (Keçiören ve Mamak ilçe merkezleri, toplam 138 ilköğretim okulu var) ve Antalya (Kepez ve Döşemealtı ilçe merkezleri, toplam 70 ilköğretim okulu var) Büyükşehir sınırları içinde bulunan orta ve alt sosyoekonomik gelişmişlik düzeyindeki ilçe merkezlerini kapsamaktadır. İstanbul, Ankara ve Antalya il merkezleri Türkiye'nin her bölgesinden yoğun göç aldıkları için nüfus çok farklı sosyoekonomik özelliklere sahiptir. Örneklem seçimi iki aşamalı yapılmıştır. İlk aşamada İstanbul, Ankara ve Antalya Büyükşehir sınırları içindeki ilçe merkezleri gelişmişlik düzeylerine göre üst, orta ve alt şeklinde gruplandırılmış ve gelişmişlik düzeyi orta ve altı olan ilçe merkezleri rasgele yerleşim kümesi yöntemiyle seçilmiştir (Geray, 2006). İkinci aşamada seçilen ilçe merkezlerinde uygulama yapılacak resmi ilköğretim okulları rasgele yöntemle seçilmiştir.

Çalışma sadece resmi ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri (müdür veya müdür yardımcıları) ile sınırlıdır. Her okula sadece bir anket gönderilmiştir. Anket uygulaması 2007/2008 öğretim yılında yapılmıştır. İstanbul'da 110, Ankara'da 80 ve Antalya'da ise 45 ilköğretim okuluna anket gönderilmiştir. İstanbul'dan 80, Ankara'dan 63 ve Antalya'dan ise 28 anket doldurularak gönderilmiştir. Ancak araştırmanın amacına uygun ve bir bütün olarak doldurulmayan anketler dikkate alınmamıştır. Araştırma amacına uygun ve bir bütün olarak doldurulan anketlerin 73'ü İstanbul, 50'si Ankara ve 24'ü Antalya olmak üzere toplam 147 anket dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Anketin birinci maddesinde "okulun bulunduğu yerleşim birimine (ilçe merkezi) göre okula devam eden öğrencilerin ortalama sosyoekonomik düzeyleri"ni (üst, orta ve alt) belirtmeleri istenmiştir. Bu madde ile elde edilen verilere göre okul yöneticileri; 61 okula alt sosyoekonomik düzeyde (SED), 66 okula orta SED ve 18 okula üst SED' deki öğrencilerin devam ettiklerini belirtmişlerdir. Ankette yer alan diğer maddelerle ilgili elde edilen veriler, bu sınıflamaya göre değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ankette "sosyal destek çalışmalarının hedeflemesi gereken öğrenci grupları", "sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili bilgiyi edinme kanalları", "öğrenciler için yapılmakta olan sosyal destek çalışmaları", "yapılan sosyal destek çalışmalarında yararlanılan kaynaklar" ve

“sosyal destek çalışmalarını engelleyen faktörler” maddelerine yer verilmiştir. Her bir madde ile ilgili seçenekler verilmiş ve bu seçenekleri öncelik sırasına göre (en öncelikli seçenek 1, ikinci sıradaki 2, üçüncü sıradaki 3....şeklinde) numaralandırarak sıralamaları istenmiştir. Yöneticilerin madde seçenekleri ile ilgili görüşleri sıra ortalamalarına göre değerlendirilmiştir. Maddelerle ilgili seçeneklerin sıra ortalamaları genel, alt sosyoekonomik düzey (SED), orta SED ve üst SED düzeylerine göre hesaplanmıştır. Sıra ortalaması (\bar{x}) en düşük olan seçenek en öncelikli olarak, en yüksek olan da en önemsiz olacak şekilde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Ankette “eğitimde sosyal adaleti sağlama ile ilgili görüşleri, değerlendirmeleri ve önerilerini” belirtmeleri istenen açık uçlu bir maddeye de yer verilmiştir. Açık uçlu madde ile ilgili belirtilenler, önemli ve ortak görüş şeklinde ele alınarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

İlköğretim okullarında yapılan sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesi ile ilgili veriler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre genel olarak okul yöneticileri okullarda sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesinin öncelikle gelir düzeyi düşük (\bar{x} : 1,52), uyum sorunu olan (\bar{x} : 2,24), akademik başarısı düşük (\bar{x} : 2,55) ve engelli (\bar{x} : 3,55) sosyoekonomik özellikteki öğrencilerin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 1.

Sosyal Destek Çalışmalarının Hedeflemesi Gereken Öğrenci Grupları ile İlgili Veriler.

	Genel		Alt SED		Orta SED		Üst SED	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
Gelir düzeyi düşük olanlar	136	1,52	60	1,30	58	1,40	18	2,67
Uyum sorunu olanlar	135	2,24	56	2,50	59	2,41	20	1,00
Engelliler	84	3,55	42	4,02	34	2,85	8	4,00
Öğrenme güçlüğü olanlar	130	2,55	53	2,45	57	2,70	20	2,40

Okula devam eden öğrencilerin SED durumuna göre bu öncelik sıralaması ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermektedir. Alt SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri öncelikle gelir düzeyi düşük olanlar (\bar{x} : 1,30), öğrenme güçlüğü çekenler (\bar{x} : 2,45) ve uyum sorunu olan (\bar{x} : 2,50); üst SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri ise öncelikle uyum problemi olanlar (\bar{x} : 1,00), öğrenme güçlüğü olanlar (\bar{x} : 2,40) ve gelir düzeyi düşük (\bar{x} : 2,67) öğrencilerin sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesi olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okulda sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrenciler hakkında bilgi edinme kanalları ile ilgili görüşlerin sıra ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okullarda Sosyal Desteğe İhtiyacı Olan Öğrenciler ile İlgili Bilgiyi Edinme Kanalları

	Genel		Alt SED		Orta SED		Üst SED	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
Öğretmenlerden	137	2,22	58	2,09	59	2,12	20	2,90
Okul rehberlik servisinden	118	2,94	51	3,39	47	2,98	20	1,70
Ailelerden	125	3,07	51	2,84	56	2,73	18	4,78
Okul yönetiminin yaptığı araştırmalarla	126	3,13	51	3,71	55	3,07	20	1,80
Okul aile birliğinden	112	4,38	50	4,62	44	4,18	18	4,22
Öğrencilerin kendilerinden	100	4,90	47	4,53	39	5,05	14	5,71

Tablo 2'ye göre alt ve orta SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri bilgiyi öncelikle öğretmenlerden (\bar{X} : 2,09; \bar{X} : 2,12), ailelerden (\bar{X} : 2,84; \bar{X} : 2,73) ve okul rehberlik servisinden (\bar{X} : 3,39; \bar{X} : 2,98) aldıklarını belirtmişlerdir. Üst SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri ise sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili bilgiyi öncelik sırasına göre okul rehberlik servisinden (\bar{X} : 1,70), okul yönetiminin yaptığı araştırmalardan (\bar{X} : 1,80), öğretmenlerden (\bar{X} : 2,90) aldıklarını belirtmişlerdir.

Okullarda yapılan sosyal destek çalışmaları ile ilgili veriler Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'e göre genel olarak okullarda öncelikle gelir düzeyi düşük öğrencilere ayni ve nakdi desteğin sağlandığı, sosyal uyum problemleri olanlar için rehberlik hizmetlerinin sağlandığı, öğrenme güçlüğü çekenler için kursların açıldığı ve engelliler için engeline uygun fiziksel düzenlemelerin yapıldığı belirtilmiştir.

Tablo 3.

Okullarda Öğrenciler İçin Yapılmakta Olan Sosyal Destek Çalışmaları

	Genel		Alt SED		Orta SED		Üst SED	
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
Ekonomik olarak güçsüz öğrencilere ayni desteğin sağlanması	127	2,06	53	1,81	60	2,20	14	2,43
Uyum sorunu olan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sağlanması	123	2,11	44	2,40	59	2,49	20	1,00
Ekonomik olarak güçsüz öğrencilere nakit desteğin sağlanması	117	2,53	52	2,11	51	2,57	14	2,86
Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel kurslar açılması	112	2,96	44	3,30	52	2,50	16	3,50
Engelliler için özel eğitim ortamı düzenlemesi	88	4,18	39	4,23	39	3,92	10	5,00

Okulda sosyal destek çalışmalarının önceliği, okula devam eden öğrencilerin SED'ine göre farklılık göstermektedir. Alt SED öğrencilerin devam ettiği okullarda öncelikle gelir düzeyi düşük öğrencilere ayni ve nakdi destek sağlanırken, üst SED öğrencilerin devam ettiği okullarda ise öncelikle sosyal uyum sorunu olan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sağlandığı, ekonomik olarak güçsüz öğrencilere ayni ve nakdi desteğin sağlandığı belirtilmiştir.

Okullarda sosyal destek çalışmaları için yararlanılan kaynaklarla ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre genel olarak yöneticiler sosyal destek çalışmaları için okul aile birliklerinden (\bar{X} : 1,96), okulun kendi kaynaklarından (\bar{X} : 2,76), gönüllü kuruluşlardan (\bar{X} : 3,07), kamu kurumlarından (\bar{X} : 3,25), özel kişilerden (\bar{X} : 3,70) ve özel kurumlardan (\bar{X} : 4,72) yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.

Okulda Yapılan Sosyal Destek Çalışmalarında Yararlanılan Kaynaklar.

	Genel		Alt SED		Orta SED		Üst SED	
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
Okul aile birliklerinden	129	1,96	54	2,37	57	1,77	18	1,33
Okulun kendi kaynaklarından	123	2,76	47	3,15	56	2,50	20	2,60
Gönüllü kuruluşlardan	117	3,07	54	3,19	45	3,04	18	2,78
Kamu kurumlarından	111	3,25	47	2,89	46	3,33	18	4,00
Özel kişilerden	123	3,70	52	3,38	53	3,53	18	5,11
Özel kurumlardan	97	4,72	43	4,72	34	4,74	20	4,70

Sosyal destek çalışmalarında yararlanan kaynakların önceliği, okula devam eden öğrencilerin SED'ine göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Sadece alt SED öğrencilerin devam ettiği okullar öncelikle okul aile birliklerinden ve kamu kurumlarının (\bar{X} : 2,89) sağladığı destekten yararlanmaktadır.

Sosyal destek çalışmalarında engelleyici faktörlerle ilgili veriler Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre okul olanaklarının sınırlı olması (\bar{X} : 2,14), toplumsal duyarsızlık (\bar{X} : 2,77), okuldaki fiziki olanakların uygun olmaması (\bar{X} : 3,57), yeterince bilgi edinememe (\bar{X} : 3,81) ve yasal düzenlemelerin (\bar{X} : 4,59) sosyal destek çalışmalarını engelleyici faktörler olduğu belirtilmiştir. Engelleyici faktörlerin öncelik sırası, devam eden öğrencilerin SED'ine göre değişim göstermektedir. Üst SED öğrencilerin devam ettiği okullarda öncelikle bilgi edinmemek (\bar{X} : 1,00) olduğu belirtilirken, alt ve orta SED öğrencilerin devam ettiği okullarda ise öncelikle okul olanaklarının sınırlı olması (\bar{X} : 1,69; \bar{X} : 1,98) belirtilmiştir.

Tablo 5.

Okulda Sosyal Destek Çalışmalarını Engelleyen Faktörler

	Genel		Alt SED		Orta SED		Üst SED	
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
Okulun ekonomik olanaklarının sınırlı olması	139	2,14	59	1,69	62	1,98	18	4,11
Toplumsal duyarsızlık	138	2,77	58	2,67	60	2,75	20	3,10
Okulun fiziki olanaklarının uygun olmaması	124	3,57	54	3,78	54	3,06	16	4,63
Yeterli bilgiyi alamama	115	3,81	50	4,60	47	4,04	18	1,00
Yasal düzenlemeler	105	4,59	47	4,49	38	4,45	20	5,10

Okul yöneticilerinin ankette yer alan "eğitimde sosyal adaleti sağlama ile ilgili görüşleri, değerlendirmeleri ve önerileri" maddesi ile ilgili açıklamaları aşağıda verilmiştir. İlköğretim okul yöneticileri, okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların sistematik olmadığını, çalışmaların daha çok okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına göre yapıldığını belirtmişlerdir. Okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalar değişik yasal düzenlemelerde yer almasına rağmen uygulamaların pek önemsenmediği belirtilmiştir. Okul yöneticileri yapılan denetlemelerde (müfettiş ve eğitim yöneticileri tarafından yapılan) sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların "pek denetlenmediğini", değerlendirmede bu tür çalışmaların "dikkate alınmadığını", okul değerlendirmelerinin daha çok "fiziki koşullar" ve "akademik başarı" durumlarına göre yapıldığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri sosyal destek çalışmalarını daha çok "deneme yanılma yoluyla" yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bir diğer önemli bulgu da alt SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri (23), okulun yerleşim çevresinde nispi olarak sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ailelerin çocuklarını akademik başarıları daha yüksek olan okullara gönderdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak aynı okula devam eden öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ve akademik başarıları arasında fazla önemli farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Alt SED öğrencilerin devam ettiği beş okulların yöneticisi sosyoekonomik ve akademik başarıya göre okulların ayrışmasının olumsuzluğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca eğitimde sosyal adaleti sağlamanın okul yönetimini aştığını, ancak bir genel politika ile gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Tartışma

Geleneksel olarak okullar mevcut sosyal ve ekonomik düzeni sürdürme için çocukları sosyalleştirme, yaygın değerleri benimsemeye hazırlama, var olan meslekler için gerekli etkinlikleri, becerileri ve değerleri biçimlendirme işlevi görmektedir (DeYoung & Howley, 1992). Toplumların sosyoekonomik yapılarındaki hızlı ve kapsamlı değişimler okullara yeni işlevler yüklemekte veya geleneksel olarak var olan bazı işlevlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Literatürde eğitimde sosyal destek çalışmalarının hedef kitesinin, akademik başarıyı olumsuz etkileyen sosyal, kültürel, etnik, siyasal ve bireysel yapıları (inanç, göçmen, dil, yoksul, cinsiyet ayrımcılığı, eğitim dili dışında başka bir dil konuşma, kültürel yapı farklılığı, fiziksel ve zihinsel engeller) nedeniyle dezavantajlı konumdaki öğrencilerin olması gerektiği belirtilmektedir. Eğitimde sosyal destek çalışmalarının temel hedefi ise akademik başarıda eşitliği sağlamak için dezavantajlı konumdaki öğrencilerin fırsatlarını artırmaktır (Bogotch, 2002; Furman & Shields, 2007; Scanlan, 2007; Tungaraza, 2007). Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde eğitimde sosyal adaletin daha çok, ekonomik ve bireysel nedenlerle dezavantajlı konumda olan öğrencileri hedeflemesi gerektiği belirtilmiştir. Oysa uygulama yapılan yerleşim birimleri, sosyokültürel açıdan da önemli farklılıkların var olduğu yerlerdir. Okul yöneticileri sosyal adaleti sağlamada hedef kitle olarak cinsiyet, dil, etnik köken ve sosyokültürel farklılıklar ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Eğitim programları ve etkinlikleri bu tür farklılıkları dikkate alarak hazırlanmadığı için bunlar belirtilmemiş olabilir.

Sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili bilgi öncelikle öğretmenlerden, rehberlik servislerinden ve ailelerden alınmaktadır. Üst SED öğrencilerin devam ettiği okullarda ise sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili bilgiyi öncelikle rehberlik servisinden ve yönetiminin kendi yaptığı araştırmalardan aldıkları belirlenmiştir. Bu okulların bilgi edinmede daha sistematik davrandığı söylenebilir. Genel olarak okullarda öncelikle gelir düzeyi düşük öğrencilere ayni ve nakdi destek sağlanmakta, sosyal uyum problemi olanlar için rehberlik hizmeti verilmektedir. Yönetici görüşlerine göre sosyal desteğin hedeflemesi gereken kitle ile sağlanan destek arasında bir tutarlılık vardır. İlköğretim okullarında sosyal destek çalışmaları için öncelikle okul aile birlikleri ve okulun kendi kaynakları kullanılmaktadır. Bunun nedeni, okul kaynaklarının yetersiz olması ve okul aile birlikleri ile daha kolay etkileşim kurmaları olabilir.

Küreselleşme sürecindeki gelişmelere paralel olarak rekabet çevresinde oluşturulan piyasa merkezli eğitim politikaları, öğrencilerin ihtiyaçlarından çok, performansı üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu anlayış ekseninde eğitim kurumlarının giderek sosyoekonomik ve akademik başarıya göre farklılaştığı belirtilmektedir (Margison, 2006; OECD, 2004). OECD (2004), okulların sosyoekonomik ve akademik başarıya göre farklılaşmasının toplumsal kaynaşma için önemli riskler taşıyabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın önemli bulgularından biri de bu görüşleri destekler niteliktedir. Alt SED öğrencilerin devam ettiği okulların yöneticileri okullarına devam eden öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ve akademik başarıları arasında önemli farklılığın olmadığını ve bunun da olumsuzluklara neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalar önünde en önemli engelin, kaynak yetersizliği ve toplumsal duyarsızlık olduğu vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitimde sosyal adaleti algılamaları ve engel olarak gördükleri faktörler arasında bir tutarlılık bulunmaktadır. Okul denetimlerinde sosyal destek çalışmalarının fazla dikkate alınmaması okul yöneticilerinin bu tür çalışmaları önemsememesine neden olabilir.

Sonuç

İlköğretim okullarında sosyal adalet çalışmaları, ekonomik olarak güçsüz, akademik başarısı düşük ve uyum sorunu olan öğrenci kitlesini hedeflemektedir. İlköğretim okullarında yapılan sosyal destek çalışmalarının temel amacının, eğitimde fırsat ve sonuç eşitliği sağlamaya yönelik olmaktan daha çok, öğrencilerin sahip olduğu “yoksunluğu” azaltmaya yönelik olduğu söylenebilir. Sosyal destek çalışmaları, sistematik ve kurumsal olarak yürütülmemektedir. Okul yöneticilerinin öncelikle sosyal desteğe ihtiyacı olan grupları belirlemeleri gerekir. Okul yöneticileri sosyal destek çalışmalarında, okulun var olan kaynakları ve birimlerini aktif olarak harekete geçirmekle birlikte, toplumsal duyarlılığı artırarak da çevredeki kaynaklardan yararlanmalıdırlar. Türk eğitim sistemi, toplumsal yapının oluşturduğu dezavantajlı grupların durumlarını güçlendirecek ekonomik, sosyal ve kültürel politikalar geliştirmelidir. Bu politikalar, farklılıkları dışlayıcı veya ortadan kaldırmaya yönelik olmamalıdır.

Kaynakça

- Alsbury, T. L. & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation, *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). “Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society” [Online] retrived on 27 December 2007, at URL: <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf>
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156.
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161.
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 724–739
- Çırak, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 34, 27–40.
- DeYoung, A. J., & Howley, C.B. (1992). The political economy of rural school consolidation. *ERIC Document Reproduction Service*. No. ED, 347–018.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 57–67.
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA*.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher’s experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35–37.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş (2. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 69–81.
- Hunt, J. A. (1998). Of Stories, seed and the promises of social justice. In W. Ayers, J. A. Hunt, & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice*. New York: New Press and Teacher’s College Press.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling*. In Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp. 3–16). Baltimore: Paul Brooks.
- Kaya, P. A. (2000). Sosyal Adaletin Teorik Çerçevesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Prof. Dr. N. Ekin’e Armağan* (ss. 229–244). Ankara: TUHİS yayınları. Yayın No: 38,
- Marginson, S. (2006). Engaging democratic education in the neoliberal age. *Educational Theory*, 56(2), 5-14.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ SOSYAL ADALET UYGULAMALARINA İLİŞKİN 137
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

- MacKinnon, D. (2000). Equity, leadership, and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 5-21.
- Millî Eğitim Temel Kanunu*. Kanun No: 1739, Resmî Gazete: 24.6.1973/14574.
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory*. London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things: A Journal of Religion, Culture, and Public Life*, 108, 11-13.
- OECD. (2004). Herkes İçin Eğitimin Kalitesinin Artırılması. *İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı Eğitim Bakanları Toplantısı Başkanlık Divanı Özet Raporu* 18-19 Mart 2004, Dublin. [Online] Retrieved on 20-May-2008, at URL: <http://www.oecd.org/edumin2004>
- Polat, S. (2007). "Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri." Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prentice, M. (2007). Social justice through service learning: community colleges as ground zero. *Equity & Excellence in Education*, 40, 266-273.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
- Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model. *Values and Ethics in Educational Administration*, 5(3), 1-8.
- Şahin, A. E. (2008). A qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, Winter (30), 117-139.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti (ss. 290-305). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. 4-5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim-Bir-Sen Yayınları*: 16.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tungaraza, C. (2007). What is equal opportunity and social justice. [Online] Retrieved on 23-March-2008, at URL: <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* (1982). Kanun No: 2709 Resmî Gazete: 09.11.1982-17863 Mükerrer.