



Examining teachers' opinions on social Justice leadership¹

Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Seval Koçak²
Murat Özdemir³

Abstract

Social justice leadership is a leadership approach that focuses on utilizing educational opportunities of disadvantaged students equally with others. The purpose of this research is to examine school principals' social justice leadership behaviors according to teacher's views. It was designed in terms of qualitative research method. The data were collected through focus group interviews with six teachers and individual interviews with 16 teachers. Semi-structured interview form was used for interviews. The data were analyzed by descriptive analysis. The themes were built on the dimensions of social justice leadership: supporting disadvantaged students, inclusion and critical consciousness. Based on the findings, it is concluded that the school principals concentrate more on the dimension of supporting disadvantaged students and the behaviors displayed in the other two dimensions are limited.

Keywords: Social justice leadership, support, inclusion, critical consciousness.


Özet


Sosyal adalet liderliği, dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarından diğerleri ile eşit düzeyde yararlanmalarına odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Veriler altı öğretmenle gerçekleştirilmiş olan odak grup görüşmesi ve 16 öğretmenle yapılmış olan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Temalar sosyal adalet liderliğinin, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç boyutları çerçevesinde oluşturulmuştur. Bulgular ışığında okul müdürlerinin, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutuna göre daha fazla yoğunlaştıkları, diğer iki boyutta sergilenen davranışların sınırlı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet liderliği, destek, kaynaştırma, eleştirel bilinç.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

¹ This study was presented at IVth International Eurasian Educational Research Congress, Pamukkale University, Denizli, 11-14 May, 2017.

² Asst. Prof., Uşak University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, sevalkoçak85@gmail.com  Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9064-2335>

³ Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, mrtozdem@gmail.com  Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>



1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Eğitimin temel insan haklarından biri olması, tüm bireylerin eğitimden eşit olarak faydalanabilmesi konusunda politika belirleyicileri ve uygulayıcılarına önemli görevler yüklemektedir. Bu noktada yirminci yüzyılın ikinci yarısında refah devlet anlayışı ile birlikte doğan sosyal adalet (Jordan, 1998), 1960'lı yıllardan itibaren eğitim alanındaki tartışmalarda da yer almaya başlamıştır. Bu tartışmalardan birinde toplumsal eşitsizliklerden sıyrılmamış bir eğitimin, üst sınıf grupların başarılı olduğu bir düzen yarattığı ve bu düzenin yeniden üretimine hizmet ettiği görüşü ortaya atılmıştır (Bourdieu ve Passeron, 1977). Eğitim ile sosyo-ekonomik durum arasındaki bu yeniden üretim olgusu, eğitimde demokratikleşme ve sosyal adalet sürecinin gerekliliğine işaret etmiştir (Fischman ve McLaren, 2005). Bu kapsamda sosyal adalet yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren eğitim yönetiminin de temel inceleme alanları arasında yer almaya başlamış (Furman ve Gruenewald, 2004; Shields, 2004); okul yöneticilerinin sosyal adalete ilişkin liderlik davranışlarını sorgulayan çalışmalar gelişme göstermiştir (Oplatka, 2010, 27).

Araştırmalar, tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit düzeyde faydalanmasını zorlaştıran nedenlerin, engellilik, etnik köken, dil, cinsiyet, eşcinsellik ve sosyo-ekonomik durum gibi sosyal etmenler üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir (Archer, Hutchings, Leathwood ve Ross, 2003, 202; Candaş, Buğra, Yılmaz, Günseli ve Çakar, 2010; EFA (Education for All), 2010; Kincheloe, 2004, 24; McWhirter, 1997; Polat, 2015). Bu bağlamda dezavantajlı grupların daha az öğrenme fırsatlarına, daha düşük statü algısına ve daha az söz hakkına sahip oldukları, ancak daha fazla disiplin sorunları yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca statü farklılığının okuldaki paylaşımı yok ettiği ve artan disiplin suçları nedeniyle eğitimin aksadığı belirtilmiştir (Chiu ve Walker, 2007). Yapılan diğer çalışmalarda okul dışındaki yapısal eşitsizliklerin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği (Enslin, 2006) ve okuldaki dezavantajlı öğrencilerin daha depresif, daha sessiz ve daha az politik bilinç sahibi oldukları (Fine, 1989) ifade edilmiştir. Bu konuda McLaren (2011, 338) sosyal adaletin sağlanamadığı okullarda okula devam etmenin, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ile azınlık grupları için zoraki gerçekleştirilen bir eyleme dönüştüğünü belirtmiştir. Freire (2005) ise sosyal adaletsizliğin boy gösterdiği okullarda, eğitimin toplumdaki sessizlik kültürünü beslediğini, ezilenlerin içinde bulunduğu umutsuzluğu pekiştirdiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunlarla mücadele edilmesi ve ortaya çıkan bu olumsuz sonuçların giderilmesinde sosyal adalet liderliği önemli bir çıkış noktası olmuştur.

Sosyal adalet liderliği, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim ve tarih içinde gelişen her türlü sosyal ayrımcılığın karşısında durma ve bu anlayışı liderlik uygulamalarına dâhil etme çerçevesinde açıklanmaktadır. Engelli, yabancı uyruklu ve geleneksel olarak okul yaşamında ayrımcılığa uğramış öğrenciler için kapsayıcı ve bütünleştirici okul uygulamaları da, sosyal adalet liderliğinin merkezinde düşünülmektedir (Theoharis, 2007). Dolayısıyla sosyal adaletin sağlandığı okullarda demokrasi süreçlerinin işlediği; iletişim, işbirliği, farklılıklara hassasiyet ve mutlak saygının hüküm sürdüğü ifade edilmektedir (Furman ve Shields, 2005). Ayrıca sosyal adalet liderliğinin okulda, eleştirel bakış açısına sahip öğrenciler yetiştirme, okullaşmayı (schooling) destekleyerek başarıyı artırma, ötekileştirilmiş grupları kapsayıcı eğitim sürecine dâhil etme ve farklılıklara saygı gösterilen bir okul kültürü oluşturma gibi işlevleri bulunmaktadır (Berkovich, 2014). Bu liderlik türü, sosyal sınıfı ne olursa olsun tüm öğrenciler için eşitlikçi bir başarıyı hedeflemektedir (McKenzie ve diğerleri, 2008). Sosyal adalet liderliğinin okula yönelik bu önemli getirileri, sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik okul temelli çalışmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Okullarda etnik köken, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, alt-kültürden gelme gibi sınıf farklılıklarından dolayı dezavantajlı konumda olan öğrencilere daha adil bir eğitim ortamı sağlama düşüncesi, dönüşüm yaratacak eylemleri gerektirmektedir. Nitekim liderlik uygulamalarının toplumsal bir değişim yaratması gerektiği vurgulanmakta (Foster, 1989); sosyal adaletin, adil olmayan durumların dönüşümüyle sağlanabileceği ifade edilmektedir (Furman ve Shields; 2005, 130). Bu konuda Blackmore (2009) ise okulda tüm öğrencilerin eğitimden eşit düzeyde faydalandığı

bir ortam oluşturmanın, sınıfsal ayrımcılıkların önüne geçen eylemlerle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu görüş, ilgili sorunlarla mücadele edilmesinde, sosyal adalet liderliğine ilişkin somut ve işlevsel uygulamaların neler olabileceği sorusunu akla getirmektedir.

Bu noktada okullarda sosyal adaleti sağlayacak, işlevsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri önemli görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğrencileri yakından tanımaları, dezavantajlı öğrencileri ve sorunlarını daha yakından gözleme şansına sahip olmaları ve sosyal adalet liderliğinin özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından ne anlam ifade ettiğini anlayabilecek olmalarıdır. Nitekim Reyes ve Wagstaff (2005) öğretmenlerin, öğrencilerin algı dünyası ve yaşam biçimleri ile okul arasında bir köprü olduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin sorunlarına ve okul müdürlerinin bunlara yönelik uygulamalarına birebir tanık olan öğretmenlerin, okullardaki sosyal adalet liderliğine ilişkin gözlem ve deneyimlerinden yararlanılarak yapılan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında, sosyal adalet liderliğine odaklanan çalışmaların son yıllarda giderek yoğunluk kazandığı görülmektedir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Chiu ve Walker, 2007; Furman ve Shields, 2005; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Theoharis, 2007; Tomul, 2009; Turhan, 2010a; Scanlan, 2007). Yapılan farklı bir çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet algıları, uygulamaları ve sosyal adalet liderliğinin zorlukları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2017). Ayrıca okullarında sosyal adaleti sağlama amacıyla olan okul müdürlerinin kimlik ve liderlik özelliklerinin sorgulandığı bir çalışma da dikkat çekmektedir (Theoharis, 2008). Yapılan kuramsal ve ampirik çalışmaların yanında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin belirlenmesini amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasına da rastlanmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Ancak alanyazında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği kapsamında hangi davranışlar sergilediğini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda okul müdürlerinin hangi sosyal adalet liderliği davranışları sergilediklerine ilişkin bir çalışma ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen perspektifinden nasıl görüldüğü üzerine odaklanılmıştır.

1.2. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin son on yıl içerisinde arttığı gözlenmektedir (Oplatka, 2010, 27). Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlamalardan birinde sosyal adalet liderliği, “ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim açısından ötekileştirilmiş gruplara daha olumlu ve ayrımcılıktan doğan sorunlardan arınmış bir okul yaşantısı sunma çabası” olarak ifade edilmiştir (Karagiannis, Stainback, ve Stainback, 1996, 4). Furman ve Shields (2005, 125) tarafından kavram, “öğrencilere demokratik bir okul yaşantısı sağlama yoluyla eğitsel ve ekonomik eşitsizlikleri giderme süreci” olarak tanımlanmıştır. Boyles, Carusi ve Attick (2009, 40) ise sosyal adalet liderliğini, “öğrencilerin eğitime eşit düzeyde erişim ve katılımlarını sağlama” olarak tanımlamışlar; toplumsal gelişimin, liderlerin okullardaki eşitsizlikleri gidermeye yönelik eylemleri yoluyla sağlanacağını ileri sürmüşlerdir.

Sosyal adalet liderliğinin tanımına ilişkin alanyazında farklı görüşler yer alsa da, kavramın genel olarak ‘destek’, ‘eleştirel bilinç’ ve ‘kapsama/kaynaştırma’ olmak üzere üç bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir (McKenzie ve diğ., 2008; Özdemir ve Kütküt, 2015). Yapılan bir çalışmada sosyal adalet liderliğinin üç boyutu, bu liderlik türünün içerdiği rol alanlarına göre sınıflandırılmıştır (McKenzie ve diğ., 2008). Sosyal adalet liderliğinin bahsedilen bu boyutları; (a) sosyal adalet liderleri okullarındaki –herhangi bir farklılık gözetmeksizin- tüm öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmelidir; (dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi) (b) sosyal adalet liderleri öğrencileri hayata hazırlarken onları eleştirel birer vatandaş olarak topluma kazandırmalıdır (eleştirel bilinç) ve (c) tüm öğrenciler, kapsayıcı ve heterojen sınıflarda, farklılıklara hitap edebilecek zenginlikte bir müfredata kavuşturulmalıdır (kapsama, kaynaştırma) olarak belirtilmiştir (McKenzie ve diğ., 2008, 111).

Sosyal adalet liderliği çatısı altında ele alınan ilk boyut dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesine yöneliktir. Tomul'a (2009) göre sosyal adalet liderleri, sosyal farklılıkların eğitim ve okul yaşantısında neden olduğu olumsuz durumların, akademik başarılar üzerindeki etkilerini gidermeyi amaçlamakta ve tüm öğrencilerin başarı düzeyini arttırmaya odaklanmaktadır. Bu yönüyle eğitimde sosyal adalet, toplumsal yaşam içindeki sosyal ayrımcılıklarla karşı karşıya kalan dezavantajlı grupları güçlendirip daha demokratik bir toplum yaratma düşüncesi ile ilişkilendirilmektedir (Enslin, 2006). Bu bakımdan sosyal adalet liderliğinin bu boyutu ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelimler ve diğer farklılıklar bakımından ötekileştirilmiş grupların desteklenmesi; bu ötekileştirmenin okul yaşamından uzaklaştırılması ile açıklamaktadır (Theoharis, 2007).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu da eleştirel bilinçtir. Eleştirel bilinç, okul liderlerinin adil olmayan durumlara karşı eleştirel bir duruş sergilemesi ve okul genelinde her türlü ayrımcılığa karşı bir bilinç oluşturmaları olarak ifade edilmektedir (Brooks ve Miles, 2006). Sosyal adalet liderliğinin bu boyutu, öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirme ve her birinin demokratik vatandaş olarak yetişmesini sağlama çabasıyla ilişkilendirilmektedir (Slides, 2004'ten Akt Tomul, 2009). Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç oluşturma boyutu, sosyal haklar hakkında farkındalık yaratarak, toplumsal yaşamda farklılıklarla var olma umudu aşılama amacını taşımaktadır (Alsbury ve Shaw, 2005). Nitekim sosyal adalet liderliği bir bakıma okulda grupları bölen onları ayırıştırıcı bilincin değiştirilmesi ile de ilişkilidir (Reyes, ve Wagstaff; 2005, 112).

Alanyazında sosyal adalet liderliğinin ele alınan diğer boyutu ise, kapsama/kaynaştırmadır. Bu boyutta tüm farklılıklarıyla birlikte okuldaki bütün öğrencilerin bütünleştirilmesi ve kaynaştırılması hedeflenmektedir. Bu noktada sosyal adalet liderlerinin görevi, heterojen sınıfların oluşturulmasında, bütün farklılıklarıyla öğrencilerin bir arada eğitim görmesinde ve tüm öğrencilerin kaynaştırılmasında öncüdür (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie ve diğ., 2008). Engelli ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmesinin sağlanması, sosyal adalet liderlerinin diğer bir sorumluluğudur (Katzman, 2007). Bu şekilde tüm öğrencilere uygun eğitim olanakları verilebilecek, okul yaşantısında öğrencilerin birbirleriyle sosyalleşmesi sağlanabilecek ve öğrencileri birlikte yaşamaya alıştıran, ötekileştirme/ayrımcılık duygularını reddeden bir anlayış geliştirilebilecektir (Tomul, 2009). Kaynaştırma/kapsama boyutunun bu önemli işlevleri nedeniyle, diğer iki boyutun başarısında da önkoşul olduğu ifade edilmektedir (McKenzie ve diğ., 2008).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada (1) dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarından diğerleri gibi faydalanabilmeleri ve desteklenmeleri, (2) hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin bir arada etkili bir eğitim yaşantısı sürdürmeleri ve (3) öğrencilerde demokratik bir yaşamı destekleyen eleştirel bilincin oluşması için işlevsel olabilecek örnek liderlik davranışlarının neler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın öğretmenlerle yürütülmesinin temel dayanağını, öğrenci ihtiyaç ve sorunlarına en yakından tanık olan öğretmenlerin bu konuda en iyi gözlemci olduğunun düşünülmesi olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını alanyazında belirtilen “destekleme, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç oluşturma boyutlarına dayalı olarak, öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu şekilde öğretmen gözlemlerine göre hem işlevsel örnekler ortaya çıkarılmış, hem de okul müdürlerince sosyal adaletin hangi boyutlarına daha çok önem verildiği, hangi boyutların ihmal edildiği betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Okul müdürleri dezavantajlı öğrencileri desteklemek için neler yapmaktadır?
2. Okul müdürleri dezavantajlı öğrencilerin diğerleri ile kaynaşmasını sağlamak için neler yapmaktadır?
3. Okul müdürleri öğrencilerde eleştirel bir bilinç oluşturmak için neler yapmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim temel alınmış; okul müdürlerinin hangi sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri, öğretmen perspektifinden ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla odak grup görüşmesi ve birebir görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'nin batı, orta ve doğu illerinden Uşak, Ankara ve Muş'taki devlet okullarında görevine devam eden 22 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda 15 kadın, yedi erkek öğretmen bulunmaktadır; bu öğretmenlerin 17'si ilköğretim ve beşi ortaöğretim düzeyinde görev yapmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmış; ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin beş yıldan fazla kıdeme sahip olması ve mevcut okullarında aynı müdürle iki yıl ve daha fazla birlikte çalışıyor olması şartı aranmıştır. Öğretmenlerde maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için her bir öğretmen farklı okullardan seçilmiş; sosyal adalet liderliği davranışlarında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmesi, grup görüşmesine katılmaya gönüllü olan altı öğretmenle gerçekleştirilmiş, 16 katılımcı ile birebir görüşme yapılmıştır. Alanyazında odak grup görüşmeleri için gereken katılımcı sayısının 4 ile 10 arasında değiştiği ifade edilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Dolayısıyla odak grupta bulunan kişi sayısının uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin açık uçlu sorular ve sondaları hazırlanmıştır. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşme formlarının, araştırmacılara alternatif ve sonda sorular sormaya olanak tanıyarak esneklik kazandırdığı ifade edilmektedir (Türnüklü, 2000). İlgili soruların araştırma amacına hizmet edip etmediğinin belirlenebilmesi, kapsam geçerliğinin ve dil uygunluğunun sağlanması için iki alan ve bir dil uzmanına danışılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak beş öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama ile ana soru ile sondaların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ve sorularda kullanılan ifadelerin katılımcı grubuna uygun olup olmadığı test edilmiştir. Verilen tüm dönütler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan bazı sorular şu şekildedir: “Müdürünüz dezavantajlı öğrencilerin başarılarını arttırmak için neler yapmaktadırlar?” “Müdürünüz öğrenciler arası ayrımcılığın giderilmesi ve onların bütünleştirilmesi için neler yapmaktadır?” ve “Okul müdürünüz tüm öğrencilerin aynı haklara sahip olduğu bilincini öğrencilere aşlamak için neler yapmaktadır?”

Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara elde edilen verilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı ve kimlik bilgisi istenmeyeceği ifade edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından bizzat gerçekleştirilmiş, yaklaşık iki aylık sürede tamamlanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesi ve birebir görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak kayıt altına alınmış; birebir görüşmelerde ses kaydına izin vermeyen iki öğretmenin görüşme sırasında verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Son aşamada elde edilen ses kayıtlarının dökümü sağlanarak analize hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Geçerlik-Güvenirlilik

Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz verilerin önceden belirlenmiş temalar altında çözümlenerek yorumlanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ana temalar, sosyal adalet liderliğinin alanyazındaki boyutları (dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç) temelinde alanyazına dayalı olarak önceden belirlenmiştir. Okul müdürleri tarafından sergilenen sosyal adalet liderliği davranışları belirli kodlar oluşturacak şekilde düzenlenmiş, birbirine benzeyen kodlar, ait olduğu alt temanın altına yerleştirilmiştir. Bununla birlikte doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcı görüşlerinin birebir yansıtılması sağlanmıştır.

Nitel araştırmaların iç geçerliğini sağlamak üzere, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidinin sağlanması gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmektedir (Erlansdson, Harris, Skipper ve Allen (1993)'ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, 265). Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için, yapılan görüşmelerin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini bütün boyutlarıyla ele almalarına olanak sağlayacak derinlikte yürütülmesi sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, görüşmelerden önce sosyal adalet liderliği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bu şekilde öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını alanyazınla tutarlı olacak şekilde açıklayabilmeleri amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin ilgili alanyazınla tutarlığı sürekli kontrol edilerek, verilerin inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının çeşitlendirilmesi için her bir öğretmen farklı bir okuldan seçilmiştir. Bununla birlikte çeşitli bakış açılarının ortaya çıkarılabilmesi için hem etkileşimli odak grup görüşmesi hem de bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bir diğer iç geçerlik sağlama yöntemi olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, verilerin analizi ve yorumlanmasında da alan uzmanlarından dönütler alınmıştır. Ayrıca bulguların birebir alıntılarla desteklenmesiyle araştırmacı yanlılığının düşürülmesi, veri inandırıcılığının artırılması hedeflenmiştir.

Nitel araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için önerilen yöntemlerden biri, "ayrıntılı betimleme"dir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 270). Bu çalışmada, araştırmanın bütün aşamaları ayrıntı olarak anlatılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmacının bulgulara dayalı olarak yaptığı yorumlar, birebir alıntılarla desteklenmiştir. Bu şekilde araştırmacının verileri nasıl bir bakış açısıyla analiz ederek yorumladığı hakkında, diğer araştırmacıların fikir sahibi olmaları sağlanmıştır.

Araştırmada odak grup ve birebir görüşmelerden elde edilen verilerin güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Temalar altında toplanan kodların, farklı bir alan uzmanı tarafından da incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılığı bulunarak uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi formülü ($UY = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki genel uyuşum yüzdesi %97 olarak hesaplanmıştır. Nitekim Miles ve Huberman'a (1994) göre uyuşum yüzdesinin %80'in üzerinde çıkması güvenirliğe işaret etmektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal adalet liderliğinin; *dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi, kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç oluşturma* boyutları kapsamındaki okul müdürü davranışlarına yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. "Dezavantajlı Öğrencilerin Desteklenmesi" Boyutundaki Davranışlara Yönelik Bulgular

İlk araştırma sorusu kapsamında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin *dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* boyutundaki davranışları ortaya çıkarılmıştır. Tablo 1.'de dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi teması altındaki liderlik davranışları sunulmaktadır.

Tablo 1. Dezavantajlı Öğrencilerin Desteklenmesi Boyutuna İlişkin Davranışlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi	Ekonomik gücü zayıf öğrenciler	Giyecek, üniforma, kitap ve kırtasiye yardımlarını ulaştırma
		Destek kursları ve eğitim koçluğu katılımlarının teşvik ve takibi
		Ev ziyaretleri-velilerle görüşmeler
		Okulda yapılan ücretli etkinliklerinin ücretlerinden muaf tutulma
	Engelli-kaynaştırma öğrencileri	Sosyal etkinliklere katılımlarını sağlama – gerekli malzemeleri temin etme
		Engelli öğrencilere için fiziki donanım sağlama (engelli girişi, tuvaleti vs.)
		Engelli öğrencilerin bulunduğu sınıfları giriş kata ayarlama
		Kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odaları açma
	Yabancı uyruklu öğrenciler	Özel eğitim alanında, öğretmenleri hizmet içi eğitimlere teşvik etme
		Türkçe kursları açma – Türkçe öğretmenlerinden destek sağlama
Dil ve kültür uyumsuzluklarının azaltılmasında öğretmenleri, yabancı uyruklu öğrencilere uygun öğretim yöntemleri geliştirme yönünde teşvik etme		
Öğretmenlerle işbirliği	Dezavantajlı öğrencilerin rehberlik servisi/öğretmeni ile etkileşimini sağlama	
	Dezavantajlı öğrencilerin ve sorunlarının belirlenmesine yönelik öğretmenlerle birlikte çalışma	
		Toplantı gündemlerine dezavantajlı öğrencileri alma – alınabilecek tedbirler hakkında konuşma

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, sosyal adalet liderliğinin dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutunda okul müdürleri tarafından sergilenen davranışlar, *engelli öğrencilerin desteklenmesi, ekonomik gücü zayıf öğrencilerin desteklenmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin desteklenmesi, kaynaştırma öğrencilerinin desteklenmesi ve öğrencilerin desteklenmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği kurulması* alt temalarında ele alınmıştır.

Ekonomik gücü zayıf öğrencilerin desteklenmesine ilişkin bulgulara göre, bu öğrencilere maddi (giyecek, kırtasiye vs) yardımlar yapılması, öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sosyal adalet liderliği davranışı olmuştur. Ayrıca özellikle bu öğrencilerin açılan ücretsiz destek kurslarına teşvik edilmesi de sosyal adalet liderliği kapsamında değerlendirilmiştir. Diğer davranışların ise ev ziyaretleri, okulda yapılan etkinlik ücretlerinden muaf tutma ve sosyal etkinliklere teşvik ederek gerekli malzemeleri temin etme konularında olduğu görülmüştür. Ekonomik gücü zayıf öğrencilerin maddi olarak desteklenmesine ilişkin okul müdürü davranışları bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okul müdürüm dezavantajlı öğrenciler için sosyal kulüpler, okul öğretmenleri veya sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla gönüllüğe dikkat ederek maddi anlamda yardım sağlıyor. Kışlık kaban, bot gibi giyecek veya yemek fişi temin etme gibi yardımlarını her yıl okula yeni katılan öğrencilere ve belirlenen dezavantajlı öğrencilere ulaştırıyor.” (K20)

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutunda ikinci olarak, *engelli-kaynaştırma öğrencilerin desteklenmesine* ilişkin davranışlar sergilemektedirler. Bu kapsamda okul müdürlerinin, engelli öğrencilere gerekli fiziki şartları sağlama konusuna yoğunlaştıkları; buna karşılık kaynaştırma öğrencileri için sergilenen liderlik davranışlarının düşük frekanslara sahip olduğu görülmektedir. Engelli öğrencilerin desteklenmesine ilişkin okul müdürü davranışına verilebilecek bir örnek aşağıdaki gibidir:

“Bu çocuğun okula giriş çıkışı problemli... Bunun üzerine müdürümüz bunun için bir çalışma başlattı ve hemen çok kısa bir sürede inşaatını tamamlatıp oraya bir giriş yaptırdı o öğrencimiz için. Ondan sonra rahatlıkla teneffüslere de çıkabildi, bahçeyi kullanabildi... Müdürümüzün ısrarlı girişimiyle oldu bu.” (K1)

Üçüncü olarak okul müdürlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin desteklenmesine ilişkin davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu konuda öğretmenler tarafından en sık dile getirilen liderlik davranışı, Türkçe kurslarının açılmasını sağlama ve Türkçe öğretmenlerine, bu öğrencilerin dil gelişiminde sorumluluklar yüklemeye kapsamındadır. Bu konuda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalara şu şekilde örnek vermek mümkündür:

“Bizim okulumuzda göçmen öğrenciler için Türkçe kursları veriliyor, okul müdürü bunların aktif bir şekilde işleyişini kontrol ediyor. Bu konuyu yakından takip ediyor...” (K15)

Son olarak okul müdürlerinin öğrencilerin desteklenmesinde öğretmenlerle işbirliği kurma yönünde davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda, okul müdürünün rehberlik servisi ile işbirliği kurması ve dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmenlerle birlikte çalışması, öğretmenler tarafından en sık ifade edilen davranışlar olmuştur. Okul müdürlerinin sergilediği bu davranışlar öğretmenler tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Özellikle maddi sorunların etkisiyle ailevi geçimsizlikler yaşayan öğrenciler için rehber öğretmenle birlikte ilgilenmeye çalışır. Bu öğrencilerle rehber öğretmenin yakından ilgilenmesini ister.” (K21)

“Müdür dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesinde bizimle sürekli iletişim halinde oluyor ve yardımların çok işlevsel olmasını ihtiyaç sabibi çocuklara gitmesi için çalışıyor.” (K1)

3.2. “Kapsama/Kaynaştırma” Boyutundaki Davranışlara Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin kapsama/kaynaştırma boyutundaki davranışları ortaya çıkarılmıştır. Tablo 2.’de kapsama-kaynaştırma teması altındaki liderlik davranışları ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 2. Kapsama/Kaynaştırma Boyutuna İlişkin Davranışlar

Tema	Kodlar
Kapsama / Kaynaştırma	Spor, sanat, sosyal-kültürel etkinliklerle bütünleşmeyi sağlama
	Sınıfları, öğrenci özelliklerine (başarı düzeyi, ekonomik durum, etnik köken vs.) göre değil, kura ile belirleme / heterojen sınıflar oluşturma
	Veli-çevre-öğrenci-öğretmen bütünleşmesini öngören bir okul kültürü oluşturma
	Sürekli disiplin sorunu yaşayan yabancılaşmış öğrencileri, okulla yeniden bütünleştirme
	Tüm öğrencileri forma giymeye özendirerek ayrışmaları önlemeye çalışma

Tablo 2.’de görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en sık üzerinde durulan davranış, okul müdürlerinin okuldaki bütünleştirici etkinlikleri desteklemesidir. Bunun dışında okul müdürlerinin heterojen sınıflar oluşturmaya yönelik çabaları da sosyal adalet liderliği kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak sosyal adalet liderliğinin kapsama/kaynaştırma boyutuna yönelik sınırlı sayıda davranışın ortaya çıktığı, bunlara ait frekansların da görece düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda, okul müdürlerinin bütünleşmeyi sağlayıcı davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerine örnekler verilmektedir:

“Okulumuzda sadece sınıf içi değil, sınıflar arası bütünleşmelerin de sağlanması için müdürümüz sosyal etkinliklerin hazırlanmasına önem verir. Okul içinde benzer ilgi alanlarına sahip öğrencilerden oluşturulan takımlarla etkinlikler yürütülüyor.” (K21)

“.. Bu çocukların kayıtlarında kura ile sınıflara ayırır, yani bir sınıfta ne kadar fakir var, zengin var, ya da hangi çocuklar başarılı başarısız mı demeden yerleştirilirler. Bu şekilde karma bir grup oluşturur.” (K8)

3.3. “Eleştirel Bilinç Oluşturma” Boyutundaki Davranışlara Yönelik Bulgular

Son araştırma sorusu kapsamında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin *eleştirel bilinç oluşturma* boyutundaki davranışları ortaya çıkarılmıştır. Tablo 3. ‘te eleştirel bilinç oluşturma teması altındaki liderlik davranışları ve frekansları sunulmaktadır.

Tablo 3. Eleştirel bilinç oluşturma boyutuna ilişkin davranışlar

Tema	Kodlar
Eleştirel bilinç oluşturma	Öğrencileri sosyal sorumluluk projelerine (kardeş okul projeleri vs.) teşvik etme - destekleme
	Okuldaki tüm seçmelerin öğrencilere açık yapılmasını sağlama ve katılımı teşvik etme
	Farklılıklarla bir arada yaşama bilincini aşılama
	Kız öğrencilere, eğitimde cinsiyet ayrımına karşı durma bilincini kazandırma

Tablo 3’te görüldüğü üzere bulgular, okul müdürlerinin eleştirel bilinç oluşturma kapsamında sınırlı sayıda davranış sergilediğini, bu davranışların da oldukça düşük frekanslara sahip olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin eleştirel bilinç oluşturma boyutundaki sosyal adalet liderliği davranışları şu şekilde örneklendirilebilir:

“Etnik köken ayrımcılığına meydan vermemeye çalışıyor. Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için hepimizin bir arada ayırım yapmadan yaşaması gerektiğini hem veli hem öğrencilere anlatıyor müdür.” (K19)

Araştırma sırasında bu boyutta dikkat çeken önemli bir bulgu da üç katılımcı dışındaki diğer katılımcıların, bu boyutta herhangi bir davranış gözlemlemediklerini ifade etmeleri olmuştur. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Aslında bu konuda... doğrusunu söylemek gerekirse müdürümün herhangi bir davranışta bulunduğunu düşünmüyorum. Bir kere bunu öğrenciye verecek kişinin bu bilinci taşıması gerek. Taşısa bunu öğrenciye aşılama istemesi gerek. Yani ben sadece bu müdürüm değil daha önce görev yaptığım okuldaki müdürlerimde de hiç görmedim. Bu kadar yıllık öğretmenlik hayatımda maddi yardımlar yapılması dışında somut örneklerin çok çok az olduğunu düşünüyorum. Belki de hiç yoktur.” (K17)

4. Tartışma

Bu çalışmada, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında devlet okullarında görevine devam eden 22 öğretmenden oluşturulmuştur. Veriler altı öğretmen ile gerçekleştirilen bir odak grup görüşmesi ve 16 öğretmen ile yapılan birebir görüşmelerle elde edilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda alanyazına dayalı olarak belirlenmiş temalar altında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik davranışları ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak sosyal adalet liderliğinin dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutundaki davranışları betimlenmiştir. Bu kategori altında ekonomik gücü zayıf öğrencilerin, engelli-kaynaştırma öğrencilerinin ve yabancı uyruklu öğrencilerin desteklenmesi ile öğretmenlerle bu konuda işbirliği yapılması yönünde sosyal adalet liderliği davranışlarının olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada okul müdürlerine göre, okullarda sosyal destek verilmesi gereken öncelikli grupların gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan, akademik başarısı düşük ve engelli özellikteki öğrencilerin olması gerektiği ifade edilmiştir (Tomul, 2009, 126). Nitekim herhangi bir sosyal farklılığı nedeniyle ayrımcılığa uğrayan bu dezavantajlı öğrencilerin güçlendirilmesi, sosyal adaletin temeli olarak görülmektedir (Enslin, 2006). Dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantısına aktif olarak katılım gösterememesi, motivasyon ve direnç düşüklüğü, istenmeyen davranışlara yönelmeleri (Koçak ve Bostancı, 2019) sosyal adalet liderliğini öğrenciler arasındaki eşitliği sağlamak adına gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada da, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi konusunda öncelikli grupları göz ardı etmeyen, var olan olumsuz durumlarda bir dönüşüm yaratmaya çalışan sosyal adalet liderliği davranışları ortaya çıkarılmıştır. Nitekim Foster (1986, 185),

liderliği yalnızca var olan durumu ve yaşanan koşulları anlama değil, aynı zamanda onu değiştirmek/dönüştürmek için karar verme yetisi kapsamında değerlendirmiştir.

Araştırma bulguları okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamında, öncelikle ve daha çok ekonomik gücü zayıf olan öğrencilerin desteklenmesi yönünde davranışlar sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bir çalışmaya göre, okullarda verilen sosyal desteğin daha çok ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere verildiği ve öncelikli olarak okul kaynaklarından faydalandığı ortaya çıkarılmıştır (Tomul, 2009). Bu bağlamda her iki çalışma bulgularının birbiriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Nitekim eğitimde sosyal adaletin en önemli sorununun kaynak ve hizmet dağıtımındaki eşitsizlikler olduğu belirtilmektedir (Young, 1990'dan Akt. Enslin, 2006). Bu bağlamda ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin desteklenmesi, sosyal adalet liderlerinin en önemli uğraş alanlarından biri olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada ekonomik gücü zayıf olan öğrencilere çeşitli yardımlar ulaştırması, ücretsiz yapılan kurslarla akademik destek sağlanması, okulda yapılan sosyal etkinlikler için gereken ücretin karşılanması gibi sosyal adalet liderliği davranışları olduğu görülmüştür. Bu davranışlar, ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin eğitim hizmetlerinden diğerleri gibi faydalanabilmeleri açısından önemli bulunmuştur. Kaldı ki Bates'e (2005) göre eğitimde sosyal adaletin temel işlevi, bütün öğrencilerin eğitim olanaklarından faydalanması için gereken kaynak ve hizmetlere eşit olarak erişebilmelerini sağlamaktır.

Alanyazında ekonomik gücü zayıf öğrencilerin desteklenmesi ile sosyal adalet arasında önemli bir bağ kurulduğu görülmektedir. Örneğin Furman ve Shields (2005, 125) eğitimde sosyal adaletin daha çok, eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde faydalanma ile ilişkilendirildiğini; bunun da kaynak ve hizmetlerin eşit şekilde dağıtılması çerçevesinde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Boyles, Carusi ve Attick (2009, 40) eğitim kuramcılarının sosyal adalet fikrini daha çok kaynak ve hizmetlerin dağıtımı kapsamındaki kavramlar ile açıklamaya çalıştığını; bu nedenle liderlerin demokratik bir okul yaratmak için hizmetlerin eşit dağılımına yönelik eylemler üzerinde daha etkin düşünmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bogotch (2000) ise bilginin, gücün ve kaynakların eşit bir şekilde paylaşımını, sosyal adalet uygulamalarının en temel gerekleri arasında görmüştür. Dolayısıyla bu çalışma bulgularına göre ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde faydalanmasını sağlayan uygulamalar, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin önemli görev alanları arasında değerlendirilebilir. Nitekim Alsbury ve Shaw (2005), okullarda sosyal adaleti sağlama çalışmalarında atılan önemli adımlardan birinin, sosyo-ekonomik durumu düşük bölgelerde yer alan olumsuz eğitim koşullarına sahip okulların ve öğrencilerin desteklenmesi olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin engelli - kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşam kalitelerini arttırmaya yönelik girişimleri de, öğretmenler tarafından sosyal adalet liderliğinin önemli bir görev alanı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik desteği, bir sosyal adalet biçimi olarak ifade etme (Connor, 2014, 114) düşüncesiyle örtüşmektedir. Bu kapsamda 17. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) engelli öğrencilerin ve kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine verilen önemin artırılması, öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve özel eğitim-öğretim teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Ancak yapılan bir çalışmada Türkiye'de engelli öğrencilere yönelik fiziki donanımın ve bu konuda uzmanlaşmış insan kaynağının yetersiz olduğu saptanmış; bu öğrencilerin kaliteli bir okul yaşantısına erişmeleri için yeterli donanımın sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Bayrakdar ve Karataş, 2016). Bu çalışmada da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamında, engelli-kaynaştırma öğrencileri için gerekli fiziki donanımı sağlamaya, destek eğitim odaları açarak bu öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeye çalıştığı ve öğretmenleri özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarına teşvik ettiği görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin engelli-kaynaştırma öğrencileri desteklemeye yönelik davranışları, sosyal adalet liderliğinin önemli bir bileşeni olarak görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin desteklenmesine yönelik müdür davranışlarını da sosyal adalet liderliği kapsamında değerlendirmektedir. Nitekim eğitimde sosyal adalet alanında yapılan çalışmaların, çok kültürlü eğitim ile ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015). Buna yönelik bir çalışmada, çok kültürlü eğitimin sosyal adalet fikrinden doğduğu; eğitim yaşantılarını farklı kültürden gelen tüm öğrenciler açısından kolaylaştırarak kendi potansiyellerine ulaştırma düşüncesi ile iç içe olduğu belirtilmektedir (Gorski, 2002'den Akt Mavrikos-Adamou, 2003). Bu konuda Turhan (2010) ırk ve etnik köken olarak karma yapıdan oluşan okullarda, sosyal adaleti sağlama açısından lider davranışlarının kilit rol oynadığını ifade etmekte; çok kültürlük ile sosyal adalet arasındaki yakın ilişkiye vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunlarının giderilmesi, arkadaş ve öğretmenleriyle daha rahat iletişim kurabilmeleri için kurslar açtığı; öğretmenleri bu öğrencilerin kültürlerine uygun öğretim teknikleri geliştirmeleri yönünde teşvik ettiği görülmektedir. Bu şekilde okul müdürlerinin farklı etnik grup ve yaşam biçimlerine sahip olan öğrencilerin okul yaşantılarını kolaylaştırmaya çalıştıklarını ve eğitim olanaklarından eşit düzeyde faydalanabilmeleri için adımlar attığını ifade etmek mümkündür. Nitekim Habermas (2004, 129) eşit öznel hakların demokratik olarak hayata geçirilmesi sürecinin, farklı etnik grupların ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla birlikte var olma güvencesiyle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu konuda Banks ve diğerleri (2001) ise, okulların farklı ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerdeki endişeyi azaltmak üzere tasarlanmış ve toplumsal etkileşimi destekleyen bir kültür oluşturmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmada dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi boyutunda sosyal adalet liderleri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği kurduğu ve onları da bu sürece dâhil ettiği görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarından sorumlu olmadıkları, sosyal adaletin sağlanmasında okul müdürleriyle birlikte önemli roller üstlendikleri ifade edilmektedir (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015; Turhan, 2010b). Bu çalışmada okul müdürlerinin dezavantajlı öğrencilerin rehberlik servisi ile etkileşimlerini sağlama ve dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlerden destek alma davranışları gösterdiği görülmüştür. Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay (2016) ise çalışmalarında okul müdürlerinin, okullarda dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde önemli rolleri olduğunu belirtmişler; bu konuda okul müdürlerine destek olacak personel gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla okul müdürlerinin bu süreçteki sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmasına, okullarda sosyal adalet liderliğinin gerekleri arasında görmek mümkündür. Nitekim Arar, Beycioğlu ve Oplatka (2016), okullardaki sosyal adalet uygulamalarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, her iki ülkede sosyal adalet liderliği kapsamında paylaşılan liderlik formlarının kullanıldığını belirtilmişlerdir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin kapsama/kaynaştırma boyutundaki davranışları belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, bu boyuttaki sosyal adalet liderliği davranışlarından biri, okul müdürlerinin sınıfları kura ile belirleyerek heterojen sınıflar oluşturmasıdır. Bu konuda McKenzie ve diğerleri (2008) okulların kapsayıcı bir özelliğe sahip olması için, tüm öğrencilerin heterojen sınıflarda ve bireysel farklılıklara cevap veren zengin bir eğitim programıyla eğitim görmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Buna ek olarak Polat (2011) kapsayıcı eğitim anlayışının yalnızca engelli öğrencileri sisteme entegre etmekle sınırlı olmadığını; tüm öğrencilerin -ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim, dil ve diğer özelliklerine bakılmaksızın- oluşturulan heterojen sınıflara dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada, kapsama- kaynaştırma boyutunda sergilenen sosyal adalet liderliği davranışları, tüm öğrencileri, öğretmenleri ve velileri bütünleştiren bir okul kültürü yaratma temelinde şekillenmektedir. Bu konuda DeMatthews (2014) yaptığı bir çalışmada kapsayıcı okulların özelliklerini anlatmıştır. Bu okullardaki müdürlerin, öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların okula etkin katılımlarını sağladıklarını; herkese açık olan bir okul ortamı oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu çıkarıma paralel olarak okulda kapsayıcı uygulamaların aile ve okul arasındaki derin

işbirliği ile sağlanabileceği belirtilmiştir (Scheurich ve Skrla, 2003'ten Akt. Furman, 2012). Bu çalışmada da her hangi bir sınıf farkı gözetmeksizin tüm paydaşları kapsayıcı bir okul kültürü oluşturma davranışı, okullarda sosyal adaleti sağlamanın temellerinden biri olarak görülmüştür.

Çalışmanın son araştırma sorusunda ise, okul müdürlerinin okulda eleştirel bilinç oluşturma davranışlarının neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak okullarda eleştirel bilinç boyutundaki liderlik davranışlarının oldukça sınırlı sayıda kaldığı görülmüştür. Bu boyutta sadece bir okul müdürünün, öğrencilere her türlü ayırımın (cinsiyet, etnik köken, ekonomik durum, engellilik) yanlış olduğuna yönelik bilinç oluşturmaya çalıştığı görülmüştür. Bu konuda Banks ve diğerleri (2001) okul yaşantısı içinde öğrencilerin, ırksal ve etnik ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen kalıplaşmış önyargıları öğrenmesi ve bunların toplumsal yaşamdaki zararlarının farkında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin farklı kültür grupları tarafından paylaşılan değerleri bilmesi ve bunlara saygı duyma bilincine sahip olmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu konuda Freire (2005) ise, toplumsal yaşamın her alanında yaşanan baskı ve ayrımcılığın farkedilmesini ve bunlara karşı eyleme geçilmesini eleştirel bilincin gerekleri arasında değerlendirmiştir. Bu denli önemli bir konu olmasına karşın, bu boyuttaki davranışların sınırlılığı, okul müdürlerinin bu konuda engellerle karşılaştıklarına ya da bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarına yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin sınırlı sayıdaki eleştirel bilinç oluşturma davranışlarından biri de demokratik bir okul yaşantısının gereklerini öğrencilere aktarmak ve bunu okul yaşantısına entegre etmektir. Bu bağlamda okulları, öğrencilere demokratik bir yaşam disiplininin sağlanabileceği en uygun ortamlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür. Kaldı ki Gezer (2018) sosyal adaletin sağlanmasında, öğrencilere yönelik sosyal adalet eğitiminin verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda Giroux ise (2008, 80) okulların dil, cinsiyet, ırk ayrımcılığı, ötekileştirilme, küçümsenme ve dışlanma ile mücadele etmeye olanak tanıyan alanlar olduğunu ileri sürmektedir. Böylesi bir ortamda sosyal adalet liderlerinin temel görevi, öğrencilere demokratik bir okul yaşamı sunarak onları demokratik birer vatandaş olarak yetiştirmektir (Slides, 2004'ten Akt Tomul, 2009). Nitekim Aronowitz ve Giroux (1991, 118) sosyal farklılıkların ortaya çıkardığı sorunları minimize ederek bireyleri eşitlemenin, okul ve sınıf içindeki uygulama alanlarının demokratikleştirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedirler. Bulgular, okul müdürlerinin bu konuda da yeterli davranışlar sergileyemediğine işaret etmektedir. Bu durum okul müdürlerinin bu davranışları sergileyememelerine neden olan etmenlerin ortaya çıkarılmasını gerekli kılmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları incelenmiştir. Çalışma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin *dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* boyutu üzerinde görece daha fazla durduklarını, özellikle ekonomik gücü zayıf öğrencilere maddi yardımlar yapılması üzerinde yoğunlaştıklarını göstermiştir. Ancak kapsama/kaynaştırma ve eleştirel bilinç oluşturma boyutlarında sergilenen davranışların sınırlı olduğu, görece pek az okul müdürü tarafından sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri, özellikle eleştirel bilinç oluşturma boyutunda, okul müdürlerinin etkin sosyal adalet liderliği davranışları sergileyemediklerini göstermiştir. Bununla birlikte sınırlı sayıda da olsa, sergilenen çeşitli sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verdiği sürece okullarda sosyal adaleti sağlamada önemli ve etkili olduğu genel kanısına varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, gerek uygulayıcılara gerekse araştırmacılara öneriler verilebilir. Bu kapsamda okul müdürlerinin, kapsayıcı bir okul kültürü oluşturma ve tüm okulda eleştirel bilinç oluşturmaya yönelik farkındalık kazandıracak eğitimler alması sağlanabilir. Diğer taraftan okul müdürlerinin kapsama/kaynaştırma ve özellikle eleştirel bilinç oluşturma boyutlarında sınırlı davranışlar sergilemeleri altında yatan etmenlerin araştırıldığı nitel çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının ortaya çıkarıldığı, bu algılar ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği nicel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu çalışma, bir de okul müdürleri perspektifinden ele alınabilir.

Kaynaklar

- Alsbery, T. L., & Shaw. N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.
- Arar, K., Beycioğlu, K., & Oplatka, I. (2017). A Cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-196.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C., & Ross, A. (2003). Widening participation in higher education implications for policy and practice, In Louise Archer, Merryn Hutchings, and Alistair Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 193-220). London: RoutledgeFarmer.
- Aronowitz, S., & Grioux, H. A. (1991). *Postmodern education. politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Pres.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Bates, R. (2005). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Bayraktar, İ. ve Karataş, İ. H. (2016). Eğitime ilişkin sosyal politikalar konusunda okul müdürlerinin görüşleri: Göynük ilçesi örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 71-88.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-211.
- Blackmore, J. (2009). International response essay leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Theory into practice.. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. In William Ayers, Therese Quinn, and David Stoval (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.30-43). Newyork: Routledge.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. file:///C:/Users/ACER/Downloads/Chapter%201%20-%20Brooks%20&%20Miles%20(1).pdf (Erişim Tarihi: 20.06.2017)
- Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 95-107.
- Connor, D. J. (2014). Social justice in education for students with disabilities, In Lani Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (s.111-128). Sage Publications Ltd.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107-122.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- EFA. (2010). EFA Global monitoring report: Reaching the marginalized.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57–67.

- Fischman, G. E., & P. McLaren (2005). Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy. Commitment, and praxis. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Fine, M. (1989). Silence and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public schools, In H.A. Giroux and P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (152-173). New York: State University of New York Press.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Fraser N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition and participation. <http://wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf> (Erişim Tarihi: 20.06.2017).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30 th edition). New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?, In W. A. Fire-stone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119–137). New York: Teachers College Press
- Gezer, M. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal adalet eğitime kuramsal bir bakış. S. Dinçer (Ed), *Değişen dünyada eğitim içinde* (ss. 309-322). Ankara: Pegem Akademi.
- Giroux, H. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. (Çev: Deniz Tuna) İstanbul: Kalkedon Yay.
- Habermas J. (2004). "Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak. Siyaset kuramı yazıları (3.Baskı). (Çev. İ. Aka) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage Pub.
- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling, In Stainback, S. and W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–16). Baltimore: Paul Brooks.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing, In A. Bursztyrn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York: Primer, Peter Lang Publishing, Inc.
- Koçak, S., & Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (s. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Mavrikos-Adamou, T. (2003). Multicultural education and democratic enhancement. Paper presented in the Annual Meeting of the American Political Science Association. August 28-31, Philadelphia.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study, In Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. Vol 1 (pp. 15-36). London: Springer.

- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(49), 61-83.
- Reyes, P., & Wagstaff, L. (2005). How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students?, In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp.101-118). New York: Teachers College Press.
- 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.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Turhan, M. (2010a). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1357-1361.
- Turhan, M. (2010b). Social justice leadership perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Review*, 5(11), 668-673.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
17. Milli Eğitim Şura Kararları (2014). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf (Erişim Tarihi: 20.06.2017).

Extended English Summary

Introduction

Social justice leadership is expressed as “an effort to present more positive school experience to the students who marginalized in terms of race, class, gender, mental-physical disabilities and sexual orientation.” Although there are different opinions about the definition of social justice leadership, it is seen that the term consists of three dimensions in general as 'support', 'critical consciousness' and 'inclusion'. In the context of supporting disadvantaged students, the task of social justice leaders is to encourage these students to increase their academic achievement and to help them to use educational opportunities effectively. The dimension of inclusion is related to supplying all students with instructional opportunities that fulfil the need of all differences in inclusive and heterogeneous classes. Critical consciousness is dealt with in the context of educating students as critical citizens and instilling the awareness of opposing all forms of discrimination.

Purpose

The purpose of this research is to examine school principals' social justice leadership behaviors according to teachers' views. For this purpose, the questions searched as follows:

1. What do school principals do to support disadvantaged students?
2. What do school principals do to enable disadvantaged students to be integrated with others?
3. What do school principals do to develop a critical consciousness in students?

Method

This study, in which school principals' social justice leadership behaviors are examined, was designed in terms of qualitative research method. The data was collected through a focus group interview and individual interviews. The study group of this research was consisted of 22 teachers who work in public schools in three different cities of Turkey in 2016-2017 school year. The focus group interview was conducted with six teachers who are willing to participate group interview. On the other hand, individual interviews were conducted with 16 teachers. The data was collected through a semi-structured interview form. While forming the interview form, open ended questions and probes were prepared relating to purpose of the study. The collected data was analyzed by descriptive analysis. The themes were derived from the literature on the basis of the dimensions of social justice leadership: supporting disadvantaged students, inclusion and critical consciousness.

Results

According to the findings of the first research question, it was found that school principals have different behaviors for supporting disadvantaged students: supporting students with weak economic strength, supporting disabled-inclusive students and supporting foreign students. Particularly, the behaviors relating to supporting students with weak economic strength were given a lot of importance by school principals. It was also found that, school principals cooperate with teachers on supporting disadvantaged students and include them in this process.

Within the second research question, social justice leadership behaviors relating to the dimension of inclusion were revealed. School principals were found to display the following behaviors at this dimension: (1) integrating students with sports and cultural activities, (2) creating heterogeneous classes, (3) building an integrative school culture that provides active participation of parents, students and teachers, (4) trying to reintegrate the disadvantaged students who experience persistent disciplinary problems and (5) preventing disintegration by encouraging all students to wear school uniform.

In the last research question, the behaviors of school principals in the dimension of critical consciousness were revealed. The behaviors of the school principals at this dimension as follows: (1) instilling awareness of appropriate communication with disabled students into other students, (2) encouraging students to social responsibility projects, (3) empowering disabled students spiritually, (4) developing democracy consciousness in school, (5) increasing awareness of the need for students from different social classes to live together and (6) instilling awareness of being against to gender discrimination in education..

Discussion and Conclusion

This study was shown that school principals are more concerned about the dimension of supporting disadvantaged students of social justice leadership and are particularly focused on providing tangible assets (clothes, stationery equipment etc.) the students with weak economic strength. However, it was seen that the behaviors relating to the dimensions of inclusion and critical awareness displayed by school principals are limited.