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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DAMGALAMA EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

BERNA ÜNAL
227B1035

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Emre ER

2024

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DAMGALAMA EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

BERNA ÜNAL
227B1035
ORCID NO: 0000-0002-1539-5899

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Emre ER

ARALIK 2024

Berna ÜNAL tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma, **10/12/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Emre ER	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Aydın BALYER	……
Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM	……

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DAMGALAMA EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev alan 2075 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 385 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Form, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Damgalama (Stigma) Ölçeği bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemleri, bağımsız örneklemler için t-Testi, ANOVA ve araştırmanın temel sorusu olan, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin yüksek düzeyde ve öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında branşa, kıdeme ve okul türüne göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin damgalama eğiliminde, kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin damgalama eğiliminde cinsiyete, branşa ve okul türüne göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal adalet liderliğinin damgalama ile mücadeledeki potansiyeli dikkate alındığında, okul yöneticilerine sosyal adalet liderliği eğitimi verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet Liderliği, Damgalama Eğilimi, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP AND TEACHERS' STIGMA TENDENCIES

The aim of this study is to examine the relationship between school principals' social justice leadership and teachers' stigmatization tendencies. To achieve this objective, the study employed a correlational survey design, which is one of the quantitative research approaches. The study population consisted of 2,075 teachers working in the Arnavutköy district of Istanbul during the 2023-2024 academic year. The sample was determined through simple random sampling and comprised 385 teachers. Data collection instruments included a Demographic Form developed by the researcher, the Social Justice Leadership Scale, and the Stigma Scale. Data analysis involved descriptive statistical methods, independent samples t-tests, ANOVA, and Pearson correlation analysis to address the primary research question, which investigates the relationship between school administrators' social justice leadership and teachers' stigmatization tendencies. The findings revealed a significant negative correlation between school administrators' social justice leadership and teachers' stigmatization tendencies. It was found that school administrators exhibited a high level of social justice leadership, while teachers demonstrated low levels of stigmatization tendencies. Additionally, a significant difference was observed in teachers' perceptions of social justice leadership based on gender, with female teachers perceiving higher levels of social justice leadership compared to their male counterparts. However, no significant differences were found in perceptions of social justice leadership based on teachers' branches, years of experience, or school types. Regarding teachers' stigmatization tendencies, a significant difference was identified based on years of experience. Teachers with 1-5 years and 6-10 years of experience displayed higher stigmatization tendencies compared to those with 11 or more years of experience. No significant differences in stigmatization tendencies were found based on gender, branch, or school type. Considering the potential of social justice leadership in combating stigmatization, it is recommended that school administrators be provided with training in social justice leadership.

Keywords: Social Justice Leadership, Stigma, School Principal

ÖN SÖZ

Adaletin olmadığı bir dünyada damgalama, görünmez zincirler gibi bireylerin boynuna dolanır. Toplum; eşitliği ve adaleti sağlamadığında, bireyler arasında yükselen uçurumlar hem insanların hem de kurumların gelişimini engeller. Sosyal adalet, sadece bir yönetim ilkesi değil, insan onurunun korunması ve herkesin hak ettiği saygıyı görmesi için atılan en önemli adımdır. Bu bağlamda liderlerin toplumsal bir yara olan damgalamayı iyileştirmede sorumlulukları vardır.

Çalışmak istediğim konuyu eğitim yönetimi alanına taşımama yardımcı olan ve bu süreçte desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Emre ER hocama teşekkürü bir borç bilirim. Ders döneminde bana yeni bakış açıları kazandırarak eğitim yönetimi alanının dinamiklerinde ve bilimsel araştırma konularında ufkumu genişleten eğitim yönetimi bölüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, derin akademik birikimi, öğrencilerine gösterdiği özen, bilim insanı duruşuyla bana her zaman ilham veren ve tez jürimde yer alarak çalışmama değerli katkıları ile ışık tutan Prof. Dr. Aydın BALYER hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sürecimde jüri üyesi olarak destek olan Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM hocama çalışmama sunduğu kıymetli katkılar için çok teşekkür ederim.

Küçüklüğümden bu yana eğitimim için her türlü imkânı sunan, beni destekleyen ve benden dualarını esirgemeyen biricik aileme teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm, bu yolculuk boyunca her an yanımda olan sevgili eşim Mustafa Ünal'a… O bu serüvenin her aşamasında bana güç verdi ve onun varlığı ile desteği, bu çalışmanın tamamlanmasında en önemli dayanağım oldu.

Eğitim yolculuğunda karşılaştıkları görünmez engellere rağmen hak ettikleri yere ulaşmayı bekleyen tüm çocuklara…

Berna ÜNAL

Aralık, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Varsayımları 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.6. Araştırmanın Tanımları 6

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Adalet Kavramı 7
2.2. Sosyal Adalet 9
2.2.1. Sosyal Adaletin Boyutları 11
2.2.2. Eğitimde Sosyal Adalet 13
2.2.3. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları 15
2.3. Sosyal Adalet Liderliği 17
2.3.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları 18
2.3.2. Sosyal Adalet Liderliğinin Özellikleri 22
2.3.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller 25
2.3.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları 27
2.4. Damgalama 28
2.4.1. Damgalama ile İlişkili Kavramlar 31
2.4.2. Damgalama Türleri 33
2.4.3. Damgalamanın Etkileri 35
2.4.4. Damgalama ile Başa Çıkma 36
2.4.5. Eğitimde Damgalama 37
2.5. İlgili Araştırmalar 40

2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen ve Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar 40
2.5.2. Eğitimde Damgalama ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen ve Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar 43

3. YÖNTEM 46
3.1. Araştırmanın Deseni 46
3.2. Evren ve Örneklem 46
3.3. Veri Toplama Araçları 48
3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği 48
3.3.2. Damgalama Ölçeği 49
3.4. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 50
3.5. Veri Toplama Süreci 51
3.6. Veri Analizi 51
3.6.1. Normallik Analizleri 52

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA 54
4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma 54
4.2. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma 56
4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki (Korelasyon) Üzerine Bulgular, Yorum ve Tartışma. 66

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 71
5.1. Sonuç 71
5.2. Öneriler 73
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 73
5.2.2. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 74

KAYNAKÇA 76
EKLER 86

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İyi Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Ayrım.....22
Tablo 2. Demografik Frekans Dağılımı Katılımcı Özellikleri.....47
Tablo 3. Ölçeklerin Madde Sayısı, Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....50
Tablo 4. Sosyal Adalet Liderliği ve Damgalama Ölçeklerinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri.....52
Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimleri Düzeyleri 54
Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının ve Damgalama Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarının t-Testi Sonuçları.....56
Tablo 7. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Puanlarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları.....58
Tablo 8. Öğretmenlerin Damgalama Ölçeğinin Puanlarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları.....59
Tablo 9. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....60
Tablo 10. Damgalama Ölçeğinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....62
Tablo 11. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları63
Tablo 12. Damgalama Ölçeğinin Okul Türüne ANOVA Sonuçları.....65
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki (Korelasyon) 66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları.....19
Şekil 2. Sosyal Adalet Liderliği İçin Bir Çerçeve.....20
Şekil 3. Damgalama ile İlişkili Kavramlar.....32

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA : Analysis of Variance (Varyans Analizi)

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket)

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, amaç ve alt amaçlar, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okullar; sosyal, ekonomik, çevresel ve akademik olarak çok yönlü bir kriz yaşamaktadır. Söz konusu çoklu kriz ortamında akademik öğrenmenin ve sosyal/duygusal gelişimin desteklenmesi amacıyla birçok çalışma yapılmaktadır. Bu bağlamda okullarda eşitlik ve adalet odaklı bir öğretimin önem kazandığı söylenebilir. Sosyal adalet liderliği eğitim yönetimi alanında üzerinde durulan ve incelenen bir kavram olarak daha fazla araştırmacının dikkatini çekmeye başlamıştır (Berkovich, 2014; Büyükgöze vd., 2018; Canlı & Demirtaş, 2022; Cinar & Nayır, 2022; Çalışkan, 2020; DeMatthews vd., 2016; Feng & Chen, 2019; Furman, 2012; Kondakçı vd., 2021; Özdemir, 2017; Özdemir & Pektaş, 2017; Theoharris, 2007; Wang, 2018). Buna göre okullarda akademik ve sosyal kaynakların daha etkili dağıtımı ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı yaratılması için sosyal adalet liderliği önemlidir.

Bogotch (2021), okulların ve toplumun ayrılmaz bir şekilde birbirlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda okulların da sosyal eşitsizliklerle karşı karşıya olduğu söylenebilir. Sosyal eşitsizliğin okul örgütü üzerindeki etkileri önemli bir toplumsal sorundur (Gümüş, vd., 2022). Eşitsizliklerin yaygınlaşması ve örgütlere de yansımasıyla birlikte, bu durumun azaltılmasına dair çabalar sosyal adalet idealini gündeme getirmiştir (Özdemir & Pektaş, 2017).

Turhan'a (2010) göre, sosyal adalet idealinin gerçekleştirilmesinde örgütlerin yönetimi önem teşkil etmektedir. Okul örgütü göz önüne alındığında da eşitlik ve ayrımcılık gibi kritik hususların ele alınmasının, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında olduğu kabul edilmektedir (Cambron-McCabe & McCarty, 2005). Gelişen bu farkındalıklar ve toplumsal eleştiriler, eğitim liderliği literatürünü etkilemiştir (Sarid, 2021). Zira liderlik üzerine yeniden düşünmenin ve yeni yaklaşımlar keşfetmenin, eğitim sistemindeki adaletsizlik sorunuyla mücadeleye katkıda bulunabileceği

vurgulayan araştırmacılar mevcuttur (Furman, 2012; Magill & Rodriguez, 2022; Ramlackhan & Catania, 2022).

Ana akım liderlik yaklaşımlarının okul toplumunun mikro sosyolojik boyutunu gözden kaçırabileceği düşünülmektedir (Özdemir, 2017). Fakat okullarda dezavantajlı gruplar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda ön plana çıkan sosyal adalet liderliği; dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin nitelikli eğitim hizmetlerinden faydalanabilmelerine ilişkin okul merkezli bir çabadır (Özdemir & Pektaş, 2017). Dezavantajlı öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını ele alan sosyal adalet liderliği; eğitsel kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasıyla ilgilidir (Feng & Chen, 2019).

Sosyal adalet, kaynakların dağıtımı ile yakından ilişkili bir konu olsa da sadece kaynakların kişiler arasında eşit bir şekilde dağıtılmasıyla sosyal adalet sağlanamayabilir. Bu konu aynı zamanda toplum üyelerinin birbirlerine nasıl davrandığını belirleyen normlarla ve diğerleriyle ilişki kurma biçimleriyle de temas halindedir. Öğrenciler de sadece kaynaklara erişim sorunundan değil aynı zamanda sahip oldukları dezavantajlar dolayısıyla öğrenme ortamındaki etkileşimlerde de dışlanma yaşayabilir. Eğitimin önemli paydaşlarından olan öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim süreçlerinden dışlanması da sosyal adaletin sağlanmasında engel teşkil etmektedir (Ryan, 2006).

Eğitim süreçlerinden dışlanmaya yol açabilen bir sorunun da damgalama deneyimi olduğu söylenebilir. Yang ve diğerlerine göre (2007) damgalama ilişkisel bir konudur. Damgalama, bireyin veya bir grubun, belirli bir durum nedeniyle toplum tarafından olumsuz şekilde farklılaştırılması, dışlanması ve izole edilmesi anlamına gelir (Arboleda-Flórez & Stuart, 2012; Yaman & Güngör, 2013b). Damgalama süreci, kişiler arası alanda kelimeler, jestler, anlamlar ve duygular düzeyinde meydana gelmektedir (Yang vd., 2007). Furman'ın (2012) ortaya koymuş olduğu sosyal adalet liderliğinin kişiler arası boyutunda da saygı, ilgi ve aktif dinleme gibi konular ile etkileşimlere önem verilmektedir. İlişkisel yönüyle daha mikro bir görünüm taşısa da damgalamanın makro ve sistemik bir yönü de bulunmaktadır. Zira birçok araştırmacının temas ettiği üzere damgalama; maddi ve manevi eşitsizlikler üretip bunu sürdürmektedir (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012; Garcia-Lorenzo vd., 2022; Link & Phelan, 2001; Pescosolido & Martin, 2015). Dolayısıyla kişiler arası boyuta sahip ve eşitsizlikleri önleme çabasında olan sosyal adalet liderliğinin damgalama ile de başa çıkması gerektiği düşünülebilir.

Okulların, olumsuz bir deneyim olan damgalama ile karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır (McNulty & Roseboro, 2009; Yaman & Güngör, 2013b; Atmaca, 2020; Kondakçı, vd., 2021). Fakat eğitimciler, sosyal olarak inşa edilmiş basmakalıp görüntülere dayalı olarak genellemelerle ve etiketlemelerle okul başarısızlığının sorumluluğunu örtülü olarak dezavantajlı ailelere ve öğrencilere yüklediğinde çoğu öğrenci, akademik başarı gösteremeyeceğine inanmaya başlar (Shields, 2004). Damgalanmış öğrencilerde başarısızlığa dair kalıplar bir kez yerleştikten sonra da bunun değişimi genel olarak zordur (McNulty & Roseboro, 2009). Dolayısıyla okullarda sosyal adaletin sağlanması adına damgalama sorunun önüne geçilmesi kritik bir konudur.

Okullarda damgalama ile başa çıkılmasında okul yöneticisinin rolü önemlidir. Çeşitli araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinin, okul içerisindeki damgalama davranışlarına ilişkin farkındalık geliştirerek bunu önleme çabasında olması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Yaman & Güngör, 2013b; Önk & Cemaloğlu, 2016). Diğer yandan sosyal adalet liderliği sergileyen okul yöneticilerinin de damgalamayı önleme çabasında olması gerektiği öngörülebilir. Brown'a (2004) göre sosyal adalet liderlerinin, önyargılar ve stereotiplerin kökenlerini öğrenmesi gerekmektedir. Sosyal adalet liderlerinin önyargıları ortadan kaldırmaya çalıştığı (Berkovich, 2014), hem önyargılarının bilincinde olmaları hem de tüm okul üyelerine adil davranmaları doğrultusunda öğretmen gelişimine katkı sundukları (Whang 2019) ve önemli bir stratejilerinin adaletsiz uygulamaların irdelenmesinde personele liderlik etmek olduğu (Theoharis, 2007) da ortaya konulmaktadır. Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlikleri ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek önem teşkil etmektedir.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda, kavramsal makalelerin yüksek orana sahip olduğu ancak henüz güçlü bir ampirik bilgi tabanı oluşmadığı ortaya konulmaktadır (Gümüş, vd., 2021). Literatüre göre; liderlerin sosyal adalete hazırlanmasına dair bir çerçeve önerisi (Capper, vd., 2006), sosyal adalet liderliğine ilişkin bir teori geliştirilmesi (Theoharis, 2007), sosyal adalet liderlerinin liderlik özellikleri (Theoharis, 2008), okul liderlerinin sosyal adaleti kendi yaşamları açısından nasıl algıladıkları (Taysum & Gunter, 2008), sosyal adalet liderliğinin nasıl hayata geçtiği (DeMatthews, vd., 2016), okul yöneticilerinin sosyal adaleti nasıl teşvik ettiği (Wang, 2018) ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren okullarda liderlerin sosyal adalet

uygulamaları (García-Carmona, vd., 2021) gibi araştırmalar; bu kapsamda ele alınabilir. Literatürde ampirik araştırmaların da gelişme kaydetmeye başladığı ve sosyal adalet liderliği ile çeşitli değişkenlerin ilişkisinin incelendiği söylenebilir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin; öğrenci yabancılaşması (Canlı & Demirtaş, 2022), öğrencilerin okula aidiyetleri (Cinar & Nayır, 2022), okula yönelik tutum ve okul bağlılığı (Özdemir, 2017), öğrenci bağlılığı (Büyükgöze, vd., 2018) ve okul akademik iyimserliği (Özdemir & Pektaş, 2017) değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Eğitimde damgalama konusuna ilişkin yapılan araştırmaların sayıca sınırlı olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmalara bakıldığında ise öğretmenlerin damgalama eğilimleri (Yaman & Güngör, 2014), öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama eğilimleri arasındaki ilişki (Akın-Bayramlık & Uluğ, 2019), öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisi (Güner, 2018) ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının örgütsel depresyona etkisi (Aktürk, 2019) şeklinde araştırmaların yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda damgalama eğiliminin olumsuz sonuçları olan bir deneyim olduğu söylenebilir. Güngör'e (2013) göre damgalama eğilimi, okul kültürünü olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Aynı zamanda Önk ve Cemaloğlu (2016) da damgalama davranışlarının görüldüğü örgütlerde, bireylerde toplumdan kopma davranışları görülebileceğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenler; öğrenciler, ebeveynler ve topluluklarla olan gündelik deneyimleriyle eğitimde değişimde, kayda değer bir role sahiptir (Bogotch, 2021). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini doğrudan algılayan birer eğitim paydaşı oldukları düşünülebilir (Feng & Chen, 2019). Sosyal adalet idealinin de okul yöneticilerinin destek verdiği ve iş birliği içerisinde olduğu öğretmenler olmadan gerçekleşmesi zordur (Wang, 2018). Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının anlaşılması özellikle önemlidir. Bu, öğretmenlerin sınıflardaki sosyal adalet davranışlarının fark edilmesine katkı sunabilir (Adışen, 2022).

Sosyal adalet liderliğinin hâkim olduğu bir okulda; sosyal adalet anlayışıyla çelişen damgalama eğiliminin önüne geçilmesi olası görülebilir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve aynı zamanda öğrencilerin daha adil bir öğrenme ortamına sahip olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ile damgalama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre

katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen damgalama eğilimleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen damgalama eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin damgalama eğilimleri ne düzeydedir?

3- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği,

a) Okul türüne

b) Mesleki deneyime

c) Branş

d) Cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4- Öğretmenlerin damgalama eğilimleri,

a) Okul türüne

b) Mesleki deneyime

c) Branş

d) Cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen damgalama eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okullar; sistemin işleyişi ve gelecek nesillerin yetiştirilmesinde doğrudan etkilidir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin eğitim çıktıları üzerinde role sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler her gün sınıflarda öğrencilerle en yakından etkileşimde olan kişilerdir. Ayrıca öğretmenler veliler ile de iletişim halindedir. Okullarda

karşılaşılabilecek damgalama deneyimleri; en başta öğrenciler, öğretmenler ve örgütteki tüm üyeler için olumsuz sonuçlara yol açar. Fakat sosyal adalet liderliğinin, eşitsizliğe yol açan damgalama eğilimine yönelik tutum ve davranışların önüne geçme çabasında olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi; eğitim paydaşlarının iyi oluşuna katkı sunabilir ve eğitimde politika yapıcılarına farkındalık sağlayabilir. Bununla birlikte sosyal adalet liderliği, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu konunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi de incelenmiştir (Büyükgöze, vd., 2018; Canlı & Demirtaş, 2022; Cinar & Nayır, 2022; Feng & Chen, 2019; Özdemir, 2017; Özdemir & Pektaş, 2017). Fakat okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişki konusunda ve özellikle eğitimde damgalama olgusuna ilişkin mevcut literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan, çalışmanın eğitim yönetimi alanında özgün bir yer inşa edeceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin sosyal adalet ve damgalamaya ilişkin yaşantı ve deneyimleri olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, İstanbul ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Arnavutköy ilçesinde görev alan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma ortaokul, meslek lisesi ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Sosyal Adalet Liderliği: Kaynakların daha adil bir şekilde dağıtılmasını sağlayan, çeşitliliğe önem veren, her çocuğun başarılı olması için çabalayan ve öğretmenlere adaletsiz uygulamaların farkında olunmasında rehberlik edilen bir liderlik tarzıdır (Theoharis, 2007).

Damgalama: Diğerlerinin bireyleri bir etkileşime katılım açısından aykırı olarak yargılamasına sebep olan bir sapkınlık biçimidir (Elliot vd., 1982).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Adalet Kavramı

Adalet; bireysel ve toplumsal boyutlarda ele alınan, farklı düşünürler tarafından tartışılmış bir kavramdır. Bireylerin eşit haklara sahip olması ve insanlar arasında ayrım yapılmaması gibi hususları içeren adalet kavramı gerek toplumsal düzenin sağlanması gerekse bireysel değerler sistemi açısından öneme sahiptir. Platon ve Aristotales, adaleti en yüksek erdem olarak kabul etmiştir (Toprakkaya, 2008). Adalet kavramı üzerine fikirleri ile öne çıkan bir filozof olan Rawls (1958; 1999) ise adaletin, sosyal kurumların ilk erdemi olduğunu savunmuştur. Genel olarak adaletin, insan yaşamında bir uyum ve denge unsuru olduğu düşünülmektedir. Bu kavram, herkesin hak ettiğini alması anlamını taşımaktadır (Töremen & Tan, 2010).

Geleneksel sosyal adalet anlayışına göre adalet daha çok iş birliğinden doğan hakların, görevlerin, sosyal ve ekonomik malların dağıtımıyla ilintili görülmektedir. Rawls'ın çalışmaları, bu geleneksel anlayışı yansıtmaktadır (Gewirtz, 1998). Rawls (1999); ortak bir adalet anlayışının, bireyler arasında yurttaşlık bağı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu bakımdan adaletin, bireyleri ve toplumları bir arada tutmaya imkân sağlayan sihirli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Yaptırım gücüne sahip olması, toplumu değiştirici, dönüştürücü ve disipline edici unsurların mevcut olması da adalet tanımlarında ortak olan unsurlardır (Çakır, 2017).

Toplumsal açıdan önem arz eden adalet kavramının, aynı zamanda kişisel değerler sistemi açısından da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, adaletin sadece toplumsal bir olgu değil, aynı zamanda insanların sahip olduğu bir duygu olduğu da öne sürülmektedir. Rawls (1963), adalet duygusuna sahip olmayan, çıkarları ve menfaatleri dışında adil davranmayan bir kişinin; dostluk, sevgi ve güven gibi insanlık kavramı içerisindeki temel tutumlardan da yoksun olacağını iddia etmektedir.

Kişilerin davranışlarında önemli bir ilke olarak görülen adalet olgusunun (Toprakkaya, 2008); toplumsal ve tarihsel koşullardan etkilendiği görülmekle birlikte farklı disiplinlere göre de adalet tanımlarının farklılık sergilediği dikkat çekmektedir (Polat, 2007). Adalet kavramının uzun yıllar felsefe disiplini kapsamında ele alındığı

anlaşılmaktadır. 19. yüzyılda sosyal bilimlerin, felsefeden ayrılmaya başlamasıyla adalet de yalnızca felsefe kapsamında ele alınan bir kavram olmaktan çıkarak hukuk, sosyoloji ve özellikle de siyasal bilimlerin ilgi alanı içinde yer almıştır (Toprakkaya, 2008). Çam-Tosun'a (2021) göre adalet ile sosyal adalet iç içe olan kavramlardır. Sosyal adalet kavramı da toplumu en adil duruma getirme çabasındadır. Dolayısıyla bu kavramların çalışma alanları oldukça geniştir. Bu bağlamda özellikle sosyal adalet kavramının, eğitim kapsamında da ele alınmasının yaygınlık kazanmaya başladığını söylemek mümkündür.

Sosyal adaletin eğitim alanında da ele alınmasının yaygınlık kazanması, adaletin insan yaşamında oynadığı önemli rolün bir yansımasıdır. İnsanın olduğu her yerde adalete daima gereksinim duyulmuş ve bu kavram düzeni sağlayan bir gereklilik olarak görülmüştür. Zira insan, ortaya koymuş olduğu çabaya ve emeğe bir hak etme değeri biçmektedir. Dolayısıyla edinilen kazancın da bu değerle orantılı olması beklentisi içerisinde olunmaktadır. Değerin altında veya üzerinde bir kazanç söz konusu olursa da bu durumda karşımıza adaletsizlik kavramı çıkmaktadır (Töremen & Tan, 2010). Adaletsizlik yasalara uymamak ve eşit olmamak gibi hususları temsil ederken adalet ise yasalara ve eşitliğe uyum sağlamak anlamına gelmektedir (Toprakkaya, 2008).

Adaletin gerçek anlamda sağlanabilmesi için bireylerin özgün durumlarının dikkate alınması gereklilik arz eden bir noktadır. Rawls, adaletin soyut tanımını yaparak bireylerin bu tanıma uygun davranmalarını beklemektense gerçekçi bir biçimde adil düzeni kurmanın; o toplumdaki bireylerin özel durumlarını dikkate alarak olanaklı olacağı fikrindedir (Çakır, 2017). Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Rawls'ın adalet anlayışına göz atmak önemlidir. Rawls'ın (1958) adalet anlayışı daha detaylı incelendiğinde, iki temel prensibin ön plana çıktığı görülmektedir. Birincisi bireylerin, en kapsamlı özgürlüğe sahip olma konusunda eşit haklara sahip olmasıdır. İkincisi ise eşitsizliklerin, kurumların ve konumların herkese açık olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğidir. Buradan anlaşılan, eşitsizliklerin özellikle toplumun en dezavantajlı üyelerine fayda sağlayacağı şekilde düzenlenmesidir. Sözü edilen ilk prensipte bireylerin kendisi için seçme hakkının vurgulandığı ve ikinci prensipte ise bu seçimde herkesin eşit fırsatlara sahip olması anlaşılmaktadır. Daha az imkânlara sahip olan dezavantajlı üyelere daha fazla fayda sağlanarak adaletin tesis edilmesine çalışılmaktadır (Turhan, 2007).

Adaletin sağlanması üzerine gerçekleştirilen tartışmalarda başta eşitlik, ardından fırsat eşitliği ve son olarak sonuç eşitliği gibi kavramları gözden kaçırmamak gerekmektedir. Özellikle adalet yerine eşitlik kavramının da kullanıldığı ve kavramların iç içe geçtiği görülmektedir. Fakat bu kavramlar birbirlerinden farklılık göstermektedir. İlk olarak, toplumsal eşitliğin sağlanması adaletin temel bir sorumluluğu olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, adaletin tesis edilmesi için eşitsizliklerin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (Polat, 2007). Fırsat eşitliği ise eşit hakların yanı sıra erişim ve katılım eşitliğine dayanmaktadır. Sonuç eşitliği kavramı da dezavantajlı durumların önlenmesi amacıyla doğrudan müdahale yoluyla toplumdaki farklı gruplar için eşit başarı oranlarının sağlanmasını hedeflemektedir (Gewirtz, 1998). Dolayısıyla, toplumsal adaletin sağlanmasında bu kavramların bütünsel bir şekilde ele alınması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bütüncül ve kapsayıcı yaklaşım toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili bir yol sunabilir.

Fırsat eşitliği kavramı, toplumsal adaletin gerçekleştirilmesi sürecinde önemli olsa da bu kavramın batı değerler sistemine dayandığı anlaşılmaktadır. Fırsat eşitliği mevcut eşitsizliklerin adil bir rekabet ile giderilebileceğini varsaymaktadır (Polat, 2007). Rawls'ın temel görüşü de bireylerin yaşamda eşit fırsata sahip olduğu yönündedir. Bu görüşün liberal bakış açısını yansıttığı düşünülmektedir (Turhan, 2007). İnsanların birey olarak kabul edilmesi, eşit muamele, en az avantajlı olanlara yönelik ilgi ve fırsat eşitliği gibi konular; esasında modern toplumun değerleriyle paraleldir. Bu konuları öne çıkaran Rawls'ın geleneksel sosyal adalet anlayışı da batı toplumlarının çoğunda yaygın olan insan hakları, eşitlik ve demokrasiyi destekleyen batı ideolojisine ve değer sistemlerine dayanmaktadır (Oplatka & Arar, 2016). Bu bağlamda adalet kavramı üzerine yapılan tartışmaların hangi değerler, bakış açıları veya baskın söylemler üzerinden şekillendiğinin keşfedilmesi de elzemdir. Bu bölümde adalet kavramı ve bu kavrama ilişkin tartışmalar irdelenmiş olup sosyal adalet kavramına da aşağıda ayrı bir başlıkta yer verilmiştir.

2.2. Sosyal Adalet

Neoliberal politikaların ekonomik ve toplumsal bağlamda yol açtığı değişim ve dönüşüm; eşitlik, eşitsizlik ve sosyal adalet kavramlarını tartışmaya açmıştır (Çam-Tosun, 2021). Eşitsizlikleri doğuran unsurlar çeşitlenmeye ve bunun sonucu olarak da

eşitsizlikler derinleşmeye başlamıştır. Sonuç olarak eşitsizlikler içerisinde eşitliği sağlama fikri de sosyal adalet kavramının yaygınlık kazanmasına yol açmıştır (Turhan, 2007). Bu kavramın farklı yorumlara açık olduğu görülmektedir. Politik, epistemolojik ve ontolojik açıdan tartışmalı olan sosyal adalet kavramı üzerinde henüz kesin bir uzlaşı sağlanamamış (Blackmore, 2006) olsa da esas olarak sosyal adalet, toplumda kaynaklara ve fırsatlara herkesin eşit erişimi olması gerektiğini belirten değer temelli bir kavramdır (Gümüş vd., 2021).

Adalet kavramı ile sosyal adalet kavramı arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Öncelikle adalet daha soyut bir kavramdır. Öte yandan sosyal adalet, daha somut ve aktif bir kavramdır (Çakır, 2017). Bununla birlikte sosyal adalet, bireysellikten çok toplumsallığı öne çıkarmaktadır (Bozkurt, 2018; Çakır, 2017; Turhan, 2007).

Sosyal adalet, toplumsal koşullardan ve siyasi bağlamdan etkilenen bir kavramdır (Polat, 2007). Adaletin sağlanmasında çatışabilecek normlar, baskın söylemler, güç ilişkileri, yasal veya ekonomik kısıtlamalar mevcut olabilir. Dolayısıyla sosyal adaleti bağlam içerisinde anlamaya çalışmak önem teşkil etmektedir. (Gewirtz, 2006). Kavramın 19. yüzyılın sonlarına doğru reformistler tarafından daha yoğun kullanılması da bağlamsal faktörlerin öneminin bir göstergesidir. Zira genel olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru ideal bir toplumsal düzen kurulması amaç edinilmiştir (Çam-Tosun, 2021).

Sosyal adalet kavramının gelişiminde 1789 Fransız Devrimi'nin kritik bir gelişme olduğu kabul edilmektedir. Bu gelişme ile birlikte özgürlük, eşitlik ve kardeşlik ilkeleri ön plana çıkmıştır. Bu sürecin adaletin, yasalarda yerini almasında başlangıç oluşturduğu belirtilmektedir. Sosyal adalet kavramı ilk olarak 1840'da Sicilyalı papaz Taparelli tarafından kullanılmıştır. Serbati'nin Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet kitabıyla da bu kavramın yaygın kazanmaya başlandığı söylenmektedir (Polat, 2007).

Ulaşılmak istenen bir ideal olarak sosyal adalet; çoğu ülkenin yasal metinlerinde yer almaktadır. Fakat bu idealin, toplumsal yaşama yansımaya başladığı sürece bir anlam ifade edeceği düşünülebilir (Bozkurt, 2018; Turhan, 2007). Türk eğitim sisteminde de sosyal adalet ideali çoğu yasal metinde yer almaktadır. Anayasada, kanunlarda, yönetmeliklerde ve kalkınma planlarında ilgili birçok

maddeye rastlanmaktadır. Fakat uygulama açısından okula erişim gibi temel bir konuda dahi beklenilene ulaşılmadığı ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrencilere yeterli eğitim hizmeti sağlanamadığı ortaya konulmaktadır (Çam-Tosun, 2021).

Sosyal adalet ile ilgili dikkat çekilen bir diğer nokta da bu idealin desteklenmesinin, sadece devletin sorumluluğunda olmadığıdır. Bu bakış açısına göre sosyal adaletin desteklenmesinden herkes sorumlu görülmektedir. Dolayısıyla günlük yaşamda diğerleriyle olan etkileşimlerin, sosyal adalet ilkeleriyle gerçekleşmesi ve ait olunan örgütlerde sosyal adaletin hayata geçmesi çaba ve mücadele gerektirmektedir (Gewirtz, & Cribb, 2002). Bu tespitin sosyal adaletin aktivist ve ilişkisel yönünü gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda sosyal adalet çalışması yapmak, iç gözlem gerektirmektedir. Grupları ötekileştiren baskıcı sistemlere değinmek için işbirlikçi ve eleştirel olunmalıdır (Ramlackhan & Catania, 2022). Bu tespitlerin ardından, içerisinde farklı perspektifleri barındıran sosyal adaleti boyutları ile incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.1. Sosyal Adaletin Boyutları

Sosyal adaletin tartışmalı bir kavram olduğu hatırlanacak olursa, bu kavramın farklı boyutlarının da çeşitli perspektiflerden değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Fraser (1998) sosyal adaleti dağıtım ve tanınma boyutlarıyla ele alırken Gewirtz (1998) ise sosyal adaletin boyutlarına ilişkisel adaletin de dahil edilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Gewirtz ve Cribb ‘in (2002) çalışmalarında ise dağıtım, kültürel ve ilişkisel adalet olmak üzere sosyal adalet, üç boyutta ele alınmaktadır. Bu çerçevede bu bölümde, belirli bir sınıflandırma yapılmaksızın kavramlar üzerine gerçekleştirilen tartışmalar ele alınmakta; dağıtım adaleti, ilişkisel adalet, tanıma ve kültürel adalet gibi boyutlara odaklanılarak sosyal adaletin boyutları belirli açılardan irdelenmektedir.

Dağıtım adaleti boyutunun Aristoteles’e kadar uzandığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda paylaştırıcı ve düzeltici adalet olmak üzere, Aristoteles’in iki boyuta değindiği anlaşılmaktadır. Bu boyutlardan paylaştırıcı adaletin, dağıtımcı adalet boyutuyla paralel olduğu düşünülebilir. Paylaştırıcı adalet, hakların bireysel çaba doğrultusunda hak edildiği kadarıyla dağıtılmasını temsil ederken düzeltici adalet ise bir hizmetin karşılığının alınması, bir şeye sahip olunması ve devletten hizmet olarak alınan şey ile ilgili bir husustur (Toprakkaya, 2008).

Dağıtım boyutu daha çok geleneksel dağıtımcı adalet teorisiyle ilişkilidir. Bu boyut özellikle toplumun ekonomik yapısına ve sınıf farklılıklarına ilişkin kaygılara odaklanmaktadır. Dağıtım boyutunun temel ilgisi daha çok maddi kaynakların dağıtımının nasıl gerçekleşeceğidir. Dolayısıyla ekonomik konular ele alınırken dağıtımsal adalet bakış açısı etkindir (Fraser, 1998). Rawls'ın geleneksel dağıtım idealini de hatırlamak gerekirse bunun bazı sınırlamalarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda adaletin sadece kaynakların dağıtımı ile ilişkili görülmemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Zira adalet, aynı zamanda toplum üyelerinin birbirlerine nasıl davrandığını gösteren normlarda, resmi ve gayri resmi kurallarda da yatmaktadır (Ryan, 2006). Sosyal adalette dağıtımla ilişkili boyut; malların dağıtımı konusunda genellikle maddi şeylere atıfta bulunacak şekilde düşünülse de Gewirtz (1998), bunun belirli ilişki biçimleri gibi somut olmayan unsurları da kapsayacak şekilde genişletilmesinin doğru olacağını vurgulamaktadır.

Fraser'a (1998) göre ise adalet hem dağıtımı hem de tanımayı gerektirmekte ve bunlardan biri tek başına yeterli görülmemektedir. Bu bağlamda toplumsal eşitlik ve farklılıkların tanınmasına dair kapsayıcı bir adalet anlayışı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Tanıma adaleti boyutunda bütün katılımcılara saygı gösterilerek sosyal saygınlığa ulaşılması adına eşit fırsat sağlanması dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet, kültürel meseleler, kurumsallaşmış yorum ve değer kalıplarının; sosyal aktörlerin konumu üzerindeki etkisi gibi konular ele alınırken tanıyıcı adalet etkindir. Tanıma boyutu, toplumsal düzende kültürel olarak tanımlanmış statü hiyerarşilerine odaklanmaktadır. Bazı birey ve grupların, sosyal etkileşime diğerleriyle eşit düzeyde katılımının kabul edilmemesi; tanımanın önünde engel teşkil eden bir durumdur (Bates, 2006).

Bir toplumda hem maddi hem de maddi olmayan kaynaklar adil bir şekilde dağıtılmadan o toplumun var olması mümkün değildir (Ryan, 2006). Dağıtımsal boyut, malların toplumdaki bireylere nasıl dağıtıldığını ifade etmesi bakımından bireyci ve atomistik görülürken ilişkisel boyut ise atomistik değildir ve bütünseldir. İlişkisel boyut, esasen toplumdaki bireyler arasındaki bağlantıların doğasıyla ilgilenmektedir (Gewirtz & Cribb, 2002). Gewirtz'e (1998) göre ilişkisel adalet de adalet kavramı şemsiyesi altına dahil edilmelidir. İlişkisel adalet hem mikro yüz yüze etkileşimler hem de devlet ve piyasa gibi kurumların aracılık ettiği makro sosyal ve ekonomik ilişkiler anlamında, güç meseleleri ve birbirimize nasıl davrandığımız hakkında teori

oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Bu sadece hem güç ilişkilerinin dağıtımıyla hem de sadece toplumda malların dağıtılmasını sağlayan prosedürlerle ilgili değildir. Esasında bu, toplumda üyelerin hem makro hem de mikro kişiler arası düzeydeki davranışları ile resmi ve resmi olmayan kurallarla ilgilidir. Sonuç olarak ilişkisel boyut; siyasi sistemlerin, ekonomik ve sosyal kurumların ve birebir sosyal ilişkileri yöneten uygulamaları ifade etmektedir.

İlişkisel adalet hem kendi başına bir amaç hem de dağıtım ve kültürel adaletin sağlanması için bir araç olarak görülebilir. Grupların, dağıtım ve tanınma ilkelerinin nasıl ele alınacağı ve uygulanacağına ilişkin kararlara katılmaları gerekmektedir. Bu da ekonomik ve kültürel adaletin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Dağıtım ve ilişkisel adalet boyutlarına ek olarak kültürel adalet boyutundan da söz etmek gerekmektedir. Kültürel adalet, farklı sosyal toplulukların ve kültürel kimliklerin değerlendirilmesini ifade etmektedir (Gewirtz & Cribb, 2002). Sonuç olarak kültürel adalet de çeşitli kültürel grupların kendi değerlerini, geleneklerini ve inançlarını sürdürme haklarını korumanın önemini yansıtmaktadır.

2.2.2. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitim, özellikle 1960'larda çeşitli toplumsal hareketler tarafından eleştirilen bir pratik haline gelmeye başlamıştır. ABD'deki siyahların sivil haklarına odaklanılması, kadın ve çevre hareketlerinin ortaya çıkması; bu süreçte ön plana çıkan gelişmeler arasındadır. Bu bağlamda eğitim, aktivistler için katılımı artırmaya ve eşitsizliği azaltmaya yönelik toplumsal değişim ve dönüşümün yolu haline gelirken hükümetler için de meşruiyeti ve ulusal avantajı kazanmanın aracı haline gelmiştir (Blackmore, 2006).

1980'lerde ise akademisyenlerden ve uygulayıcılardan oluşan bir kadronun; etik, çoğulculuk, çokkültürlülük ve sosyal adalet kavramlarıyla eleştirel ve feminist teorileri gündeme getirdikleri ve bunları tartışmaya başladıkları anlaşılmaktadır (Brooks & Miles, 2006). Eleştirel akademisyenler ve eğitimciler tarafından hem okulun hem de okul liderliğinin sosyal adalet gibi daha derin ahlaki amaçlarla ilgili olması gerektiği vurgulanmıştır. Sözü edilen eğitim bilimcilere göre okulların adil bir dünyaya katkıda bulunması adına herkesin üzerine düşeni yapması gerekmektedir (Ryan, 2006). Eğitimde sosyal adaletin sağlanması adına araştırmacılar; gelir dengesizlikleri, göç etmek zorunda kalan, ırk, cinsiyet ve sınıf ayrımcılığı yaşayan

insanlarla, engellilere yönelik olumsuz algıları olanlarla ve esas olarak da tüm bu hususların eğitime yansımaları ile ilgilenmişlerdir (Çam-Tosun, 2021).

Eğitimde sosyal adalet kavramı, geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin eğitime erişim ve eğitimde nitelik açısından eşit fırsatlara sahip oldukları bir ortam sağlamayı amaçlamaktadır (Gümüş, vd., 2021). Bu kavram, herkesin yeteneğine ve ihtiyacına göre eğitim almasını vurgulamaktadır. Öte yandan kimi zaman eğitimde sosyal adalet, herkese eşit eğitim verilmesi olarak anlaşılsa da eğitimde bireylerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Bu noktada herkese eşit eğitim verilmesinin, kimi öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açabileceği ve bu şekilde de eşitliğin sağlanamayacağı düşünülmektedir (Polat, 2007). Place ve diğerlerine (2010) göre de kimi öğrenciler için mükemmel fırsatların sağlanması, diğer öğrenciler için eşitsiz durumlarla sonuçlanabilir. Bu bağlamda eşitlik ve mükemmellik değerleri sıklıkla çatışma halindedir.

Eğitimde sosyal adalet söylemi, genellikle mevcut sistemi eleştirmektedir. Bunun sebebi ise sistemin, eğitimsel ve ekonomik sonuçlarda eşitsizlikler üretmesidir. Bu bakımdan eğitimde sosyal adalet, eşitsizlikleri ele alarak eğitimsel ve sosyal değişim çağrısında bulunan eleştirel hümanist bir bakış açısını yansıtmaktadır. Diğer yandan sosyal adalet söylemi, mevcut adaletsiz yapının yeniden üretilmesine yol açan varsayımları güçlendirme riski taşımaktadır. Okullarda rekabetçi testlerin mevcut olması ve bu sonuçlardan sorumlu tutulmanın; bunun bir göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Furman & Gruenewald, 2004).

Eğitimde sosyal adalet, bağlama özgü bir olgudur (Gümüş, vd., 2021). Sosyal adalet kavramının ön plana çıkmasının sebeplerini keşfetmek önemlidir. Shields'in (2004) değindiği üzere farklılıklar, örgütsel yaşamın temeli haline gelmiştir. Toplumdaki ve okuldaki çeşitliliğin belirginlik kazanmasıyla birlikte avantajlılar ve dezavantajlılar arasındaki ayrım genişlemiştir. Bu husus da eğitimcilerin sosyal adaletle ilgilenmesi için güçlü bir sebep olmuştur. Zira herkesin eğitim kurumlarında başarılı olamadığı ve toplumda herkesin eşit derecede avantajlı olmadığı bir gerçektir (Ryan, 2006).

Okullarda sosyal adalet, genel olarak öğrencilerin dezavantajlarını azaltmakla ilgilidir. Bu dezavantajlar, bireylerin eğitimsel ve sosyal ilerlemelerini engellemektedir (Chiu & Walker, 2007). Dolayısıyla dezavantajların azaltılmasına

ilişkin çabalar önem arz etmektedir. Zira okul sorunlarının sebebini çocukların karakter özellikleriyle, kaynak eksikliğiyle, politikalarla, toplumsal koşullarla ve diğer pek çok mesele ile açıklamak; okullarda değişim sağlama çabalarının önüne geçebilir (Cambron-McCabe & McCarty, 2005). Bu noktada, eğitimde sosyal adaletin boyutlarının da gerek akademik başarı gerekse eğitim sisteminin kapsayıcılığının anlamlandırılmasına yardımcı olan bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

2.2.3. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adaletin boyutları kapsamında dağıtıcı adalet, tanıyıcı adalet ve katılımcı adalet yer almaktadır. Eğitimde dağıtıcı adalet; eğitimin kamusal bir hizmet olmasını, devlet tarafından sunulmasını, eğitime erişimde kaynakların eşitlenmesini ve her bireyin gelişimine katkı sunulmasını yansıtmaktadır (Polat, 2007). Örneğin farklı okullar arasındaki eşitsizliğin giderilmesi, dağıtıcı adalet kapsamında değerlendirilmektedir (Çam-Tosun, 2021). Dolayısıyla Gewirtz'in (2006) de vurguladığı üzere eğitimsel kaynaklara erişim sorununda dağıtıcı adalet boyutunda harekete geçilmesi gerekmektedir.

Okullardaki eşitsizlik mekanizmalarını ele alan Chiu ve Walker'a (2007) göre ayrıcalıklı ebeveynler, çocukları için okullardaki mevcut eşitsizliklerden faydalanmaktadır. Kimileri çocuklarını seçkin özel okullara kaydetmekte ve kimileri ise çocuklarının en iyi devlet okullarına gitmeleri için öğretmen tutmaktadırlar. Bazı öğrenci gruplarına diğerlerinden daha fazla kaynak ayrılması; ayrıcalıklı olanların, çocuklarını avantajlı gruplara uygun hale getirmesini teşvik etmektedir. Örneğin okullar, en iyi öğretmenleri başarılı ve üstün yetenekli öğrencilere atarsa ayrıcalıklı ebeveynler çocuklarını bu sınıflara atamanın bir yolunu bulabilir. Chiu ve Walker' (2007) göre değindiği hususlar daha çok okul bağlamındaki kaynakların eşitsiz tahsis edilmesi ile ilişkilidir. Dolayısıyla bu sorunların eğitimde dağıtıcı adalet boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Gewirtz (2006) eğitimsel kaynaklara erişimde sorun yaşayan ve sorunlu çocuk olarak etiketlenerek dışlanmakta olan bir öğrencinin deneyimini ele almaktadır. Bu deneyimde kaynaklara erişim sorununda, dağıtıcı adaletin harekete geçmesi gerektiğini vurgulanırken kültürel dışlanma sorununda ise tanıyıcı adaletin etkin olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu doğrultuda eğitimde tanıyıcı adalet boyutunda, farklılıkların anlayışla karşılanması ön plana çıkmaktadır. Ryan'a (2006)

göre öğrenciler, sadece kaynak yetersizliklerinden değil aynı zamanda yetenek, yaş, ırk ve cinsiyet sebebiyle de öğrenme süreçlerinden dışlanabilir. Eğitimde dışlama konusuna dikkat çeken çalışmalar; öğrencilerin nasıl dışlandıklarını ve bu sürecin izlediği kalıpların ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Zira öğrencilerin ve ebeveynlerin; eğitim süreçlerinden dışlanması, sosyal adaletin sağlanmasında engel teşkil etmektedir.

Okullarda ve sınıflarda, istenilen sonuca olumlu katkıda bulunması beklenen kişilere yüksek statü verilmesi; rastlanan bir durumdur. Bu husus, dik statü hiyerarşileri kavramını ifade etmektedir. Okul eşitsizliklerinin ikinci kolu olarak ele alınan bu bakış açısına göre, düşük statüde görülen üyelerin fikirleri görmezden gelinirken yüksek statüde görülen üyelerin görüşlerinde seçici bir dikkat söz konusudur. Dolayısıyla bu durum, yüksek statüdeki üyelerin etkileşime hâkim olması yönündeki bir beklentiyi ifade etmektedir. Fakat öğrencilere yönelik bu çarpık değerlendirmeler, aslında tüm öğrencilere zarar vermektedir. Örneğin bu deneyim, düşük statülü öğrencilerde özsaygı eksikliğine sebep olabilir ve bu da okullarda davranış sorunlarına yol açabilir (Chiu & Walker, 2007).

Shields (2004), okullarda örtülü ve sessiz biçimde gerçekleşen patolojikleştirme konusunu gündeme getirmektedir. Bu konu, öğrencilerin ve ailelerin yaşadıklarının anormal ve kabul edilemez olduğunu düşünmesiyle birlikte yeteneklerinin normalin altında olduğu hissetmelerine yol açmaktadır. Bu bağlamda eğitim liderleri, okullarındaki tüm öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve başarılarını dönüştürmek istiyorsa öğretmenlere patolojik sessizliklerin üzerinden gelmeleri için yardımcı olmalı ve eğitimcilerin uygulamalarını eleştirel bir şekilde incelemelidir. Bu çerçevede eğitimde tanıyıcı adaletin; çeşitliliklere saygıyla yaklaşan ve dezavantajlı bireylerin de eşitliğini sağlayarak dışlanmalarını önleyen ve sosyal etkileşimlerde eşitliği göz önüne alan bir boyut olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde sosyal adaletin boyutlarında, dağıtıcı adalet ve tanınma adaleti ile birlikte katılımcı adalet boyutundan da söz edilmektedir. Bu boyut okullarda demokratikleşmeyi, her öğrencinin okulun bir yurttaşı olmasını, kararlara katılabilmesini ve eşit olmasını ifade etmektedir (Çam-Tosun, 2021). Katılımcı adaletten hem eğitime ilişkin kararlara katılımın önemi anlaşılırken hem de bireyin kendini belirleyebilme koşullarında söz sahibi olması anlaşılmaktadır (Polat, 2007).

Gandolfi ve Mills'in (2023) kendilerini sosyal açıdan daha adil bir eğitim sistemine adamış öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada; öğretmenlerin eğitim kurumlarını toplumdan ayrı görmedikleri ortaya konulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin de okullarda karar alma sürecine katılımı savunulmuştur. Bu öğretmenler; öğrencilerin dünyada hâkim olan anlayışları keşfedebilen eleştirel düşünürler olması gerektiği fikrindedir.

2.3. Sosyal Adalet Liderliği

Eğitimde merkezi bir konuma sahip olan sosyal adalet kavramı; eğitim yönetimi alanında da yaygınlık kazanarak önemli bir noktada yer almaya başlamıştır. Eğitim ve yönetim artık prosedürel ve teknik birer süreç olarak görülmemektedir. Aksine bu kritik iki sürecin merkezinde değerlerin olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu bakımdan eğitim yönetimi; okul sistemlerinde kaynak dağıtımındaki adaletsizliğin düzeltilmesi, sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olarak farklılıkların tanınıp dikkate alınmasından sorumlu hale gelmiştir (Bates, 2006). Çağdaş eğitim liderliği de demokrasiyi, sosyal dönüşümü ve eleştirel yaklaşımı içeren geniş bir sosyal adalet kavramını benimser hale gelmiştir (Whang, 2019).

Berkovich'e (2014) göre sosyal adalet paradigmasının yükselişi, ulusal ve uluslararası politikaları etkileyen neoliberal sosyoekonomik bağlamdan ayrı düşünülmemelidir. Zira neoliberalizm genellikle sosyal adaletsizliklerin sadece okullardaki bireysel akademik çabalarla çözülebileceğini öne sürmektedir. Fakat sadece kurum içi çabalar, sosyal adaletin hayata geçmesi adına yeterli görülmemektedir. Buna ek olarak kurum dışında da bir aktivizmin gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi literatüründe genel olarak farklı öğrencilerden oluşan okul ortamlarında sosyal adaletin gerçekleşebilmesinin; okul yöneticilerinin görevleri ve sorumlulukları arasında görüldüğü söylenebilir (Polat, 2007; Turhan, 2010). Bu doğrultuda sosyal adalet liderliği daha da önem kazanmıştır. Cambron-McCabe ve McCarty'e (2005) göre eğitim liderliğinde sosyal adalet kapsamında değerler, saygı, adalet ve eşitlik ön plana çıkmaktadır. Özellikle ırk, cinsiyet ve engellilik gibi konuların; öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisine ilişkin bilinçli bir farkındalık söz konusudur.

Sosyal adalet liderliğinin; koşullar daima olumlu olmasa da eğitim ortamlarını hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişim gösterebileceği alanlara dönüştürmeyi amaçlayan ve bağlama özgü olan bir aktivizm biçimi olduğu söylenebilir (García-Carmona vd., 2021). Özellikle eşitsizliğin olduğu dezavantajlı bir sosyal bağlamda, sosyal adalet liderliği daha da büyük bir öneme sahiptir. Dezavantajlı bağlamlarda etkili ve adanmış bir okul müdürünün mevcudiyeti, okulun istikrarın korunmasına katkı sağlamaktadır (Arar, 2015; Towers, 2022).

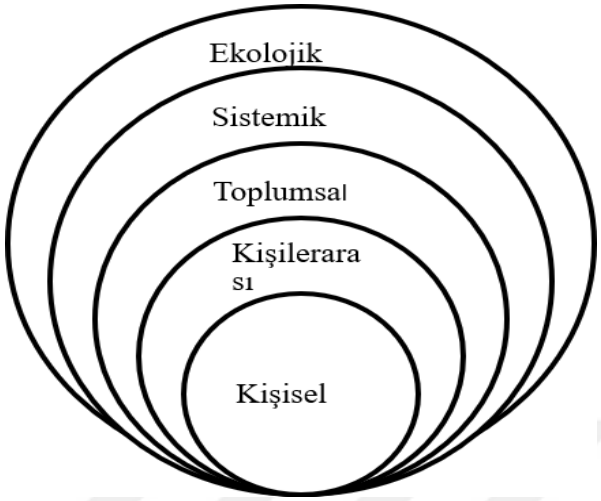
Sosyal adalet liderliği; cinsiyet, ırk, kültür veya sosyoekonomik statüden bağımsız olarak dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını ele alırken eğitim kaynaklarının adil bir şekilde dağıtılmasıyla ilgilidir (Feng & Chen, 2019). Bununla birlikte sosyal adalet liderliği; kararlarda demokratik katılıma, kapsayıcı ve dönüşümcü uygulamalara ve okullarda adalet ile eşitliğin teşvik edilmesi adına tüm paydaşların nasıl etkileneceğine de odaklanmaktadır. Eğitim sisteminin odağında öğrenciler olduğu için okullarda sosyal adalet, öncelikle öğrencilerle ilgili olsa da sosyal adalet liderleri; öğretmen ve veli de olmak üzere tüm paydaşları eğitsel süreçlere dahil etmektedir (Wang, 2018). Ayrıca okul yöneticilerinin sosyal adalete ilişkin liderlik rollerinin öğretmenlerin sosyal adalet kavramını anlamaları ve uygulamaları açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür (Turhan, 2010).

2.3.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Literatürde sosyal adalet liderliğinin çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir (Bozkurt, 2017; Feng & Chen, 2019; Furman, 2012; Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir & Pektaş, 2017). Furman'a (2012) göre hem fikir hem de eylemi içeren bir praksis olarak sosyal adalet liderliği; kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Kişilerarası boyut; eylem, saygı, ilgi, aktif dinleme ve kişilerarası ilişkiler gibi konuları ifade etmektedir. Toplumsal boyut ise kapsayıcı ve demokratik uygulamalar aracılığıyla kültürel gruplar arasında bir topluluk oluşturulmasına odaklanmaktadır. Daha geniş kapsamlı bir boyut olan sistemik boyut, sistemin değiştirmesi adına dönüştürücü liderlik uygulanmasıdır. Ekolojik boyut ise okul ile toplumsal konular arasındaki ilişkinin kurulması, bu ilişkiye dair farkındalık oluşturularak diğer paydaşların eğitilmesini ifade etmektedir. Bir diğer deyişle bu boyut, okul ve çevre arasındaki ilişkinin kolaylaştırılması

becerilerini gündeme getirmektedir (Furman, 2012). Şekil 1'de sözü edilen boyutlara yer verilmiştir.

Şekil 1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları



Kaynak: Furman, 2012, s. 205

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına bakıldığında, sistemik ve ekolojik boyuttaki uygulamaların gerçekleşmesinin daha zor olduğu düşünülebilir. Göçmen öğrencilerin fazla olduğu bir sınıfta sosyal adalet liderliğinin gelişim aşamalarının incelendiği bir çalışma, bu durumu destekler niteliktedir. Zira bu sınıfta lider, öncelikle şaşkınlık ve direnç yaşanmıştır. İkinci aşamada yeni koşullar kabul edilse de ne yapılacağından emin olunamamış ve herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Üçüncü aşamada eylem aşamasına geçilmiş ve bu doğrultuda kaynak aranmıştır. Daha sonra değerlendirme aşaması gerçekleşmiş ve atılan küçük adımların faydalı olup olmadığı araştırılmıştır. Son aşamada beklenilen, okuldaki günlük sorunlar ile daha geniş sosyal sistem arasındaki bağlantının fark edilmesinin gerçekleşmediği tespit edilmiştir (Silva vd., 2021).

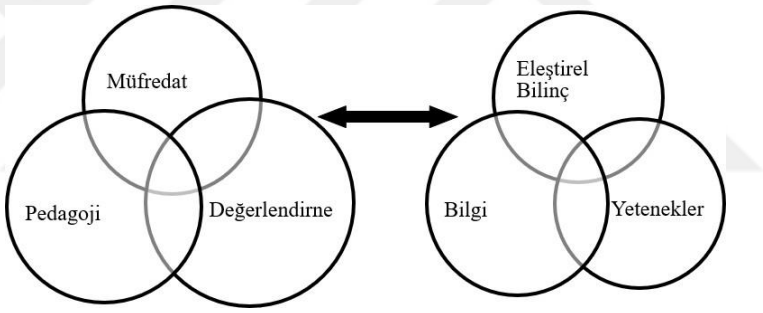
Bogotch (2021), sosyal adalet liderliğinin okul içi uygulamalarla sınırlı kalmaması gerektiğini savunur. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği, bir çocuğun ve öğretmenin davranışlarını ele almaktansa tüm çocukların ve öğretmenlerin karşılaştığı ve değişikliklerin gerçekleşmesini engelleyen yapısal ve sistemik engellerin göz önüne alınmasıdır.

Geleneksel görüş, sosyal adalet liderlerini kurum içi aktivistler olarak kabul etmektedir. Bu bakımdan sosyal adalet liderlerinin kurum içi düzeyde eşitsizlikleri azaltma yükümlülükleri bulunmaktadır. Sosyoekolojik bakış açısına göre ise sosyal

adalet liderinin, diğer alt sistemlerde de faaliyetlerde bulunan sosyal bir aktivist olduğu kabul edilmektedir. Sosyal adalet yaklaşımının harekete geçmesi adına hem kurum içi aktivizm hem de sosyal aktivizm önerilmektedir. Okul liderleri okul içerisinde ve okul dışında hareket ederek öğrencilerin başarılarını ve iyi oluşlarını en üst düzeye çıkaran profesyonel aktivistler olarak görülmektedir (Berkovich, 2014).

Capper ve diğerlerinin (2006) liderlerin sosyal adalete hazırlanmasına ilişkin çerçeve önerisinde; bir yandan eleştirel bilinç, bilgi ve pratik beceriler yer alırken diğer yandan da müfredat, pedagoji ve sosyal adalete yönelik değerlendirme bulunmaktadır. Brooks ve diğerleri (2017) ise sosyal adalet liderliğini eğitim ve eleştiri alanları olmak üzere iki boyutta ele alırken müfredat, pedagoji ve değerlendirme konularını eğitim alanında; eleştirel bilinç, bilgi ve beceri konularını ise eleştiri kapsamında değerlendirmektedir. Şekil 2'de sözü edilen sosyal adalet liderliği için bir çerçeve önerisine yer verilmiştir.

Şekil 2. Sosyal Adalet Liderliği İçin Bir Çerçeve



Kaynak: Capper vd., 2006, s. 220

Eğitim alanında öğretmenlere eşitlik konularında uygun mesleki gelişimin sağlanması müfredat kapsamındadır. Bu konu, eğitimcilerin ve öğrencilerin çalışmalarını daha eşitlikçi şekilde yürütmelerine yardımcı olan beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Liderin, kız-erkek başarısı arasındaki farklılıkları irdelemesi, akademik performansı, sınıf düzeylerini ve öğretmenlerle ilişkide nasıl devam edildiğini dikkate alan analizler yapması ise değerlendirme kapsamındadır. Eleştirel boyut bir yandan öğrencilerin ders içeriğine ilişkin eleştirel bakış açısı kazanmasını ifade ederken (Brooks vd., 2017) diğer yandan okul yöneticilerinin inanç sistemleri veya değerleri içerisindeki sosyal adalet bilincini ifade etmektedir. Bu boyut daha çok ayrımcılık, yoksulluk, cinsiyet, etnosantrizm ve güç ilişkileri gibi konularda derin bir anlayışa sahip olmayı yansıtmaktadır (Capper vd., 2006).

Bilgi alanından ise genel olarak sosyal adalet liderlerinin eşitlikçi bir okul yaratmaya katkı sağlayacak uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan liderin; dil, engellilik, müfredata ilişkin güncel gelişmelere ve araştırmalara dair bilgi sahibi olması gerekmektedir. Beceri alanı ise bilginin uygulanmasına olanak tanımaktadır. Sosyal açıdan adil olan fikirlerin hayata geçmesi adına personelin denetlenmesi (Capper vd., 2006) ile okul dışında kişi ve kurumlarla yapılan iş birliği de beceri hususuna örnek teşkil etmektedir (Brooks vd., 2017).

Kimi çalışmalarda ise sosyal adalet liderliği; destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Özdemir & Kütküt, 2015; Özdemir & Pektaş, 2017). Destek boyutu, dezavantajlı öğrencilerin özellikle akademik başarılarının artırılmasına ilişkin yönetici davranışlarını ifade etmektedir. Öğrencilerinin eğitim imkanlarına eşit şekilde erişimlerinin destekleyici davranışlar kapsamında olduğu söylenebilir. Eleştirel bilinç boyutu ise okul yöneticisinin toplumsal eşitsizliklere ilişkin farkındalığa varması ve iç dünyasında gelişen bu farkındalığı da okul ortamına yansıtarak öğretmenler ile öğrencilerin de bu konuda bir farkındalık sağlamalarına çabaladıklarını ifade eder. Katılım boyutu ise daha çok dezavantajlı öğrencilerin ve özel eğitim öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine odaklanan kapsayıcı eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Özdemir & Pektaş, 2017).

Feng ve Chen (2019) ise sosyal adalet liderliğini; adalet, bakım ve eleştiri perspektiflerinde incelemektedir. Adalet perspektifi, okul yöneticilerinin eylemlerindeki eşitliği ve adaleti vurgulamaktadır. Haklara saygı duyulması, eşit davranılması ve dezavantajlı öğrencilere gerekli kaynaklar sağlanması bu kapsamda yer almaktadır. Bakım perspektifinde ise empati, özen ve ilişkiler ağı ön plandadır. Burada daha çok farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması, ilgili, destekleyici ve güvenli bir ortam sağlanması hedeflenmektedir. Eleştiri ise liderlerin sadece eleştirel farkındalığa sahip olmadıklarını aynı zamanda sosyal adaleti sağlamak adına okullardaki eşitsizliklerle ilgili konularda harekete geçtiklerini vurgulamaktadır. Bu perspektife göre okul yöneticilerinin; okullardaki baskının ve ayrımcılığın kırılması adına adımlar atarak öğrenciler için fırsat eşitliğini korumaya çalışması gerekmektedir.

Bozkurt (2017); paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve katılım olmak üzere sosyal adalet liderliğini dört boyutta incelemektedir. Paydaş desteği; okul yöneticilerinin dezavantajlı grupları desteklemesini ve tüm paydaşların eğitim

imkanlarından istifade etmesinin sağlanmasını ifade etmektedir. Eleştirel bilinç ise farklı fikirler ile eleştirilere açık ve önyargısız olunmasını yanıstırken paydaşların da bunlara ilişkin farkındalık kazanmasını vurgulamaktadır. Dağıtıcı adalet de eğitim ortamındaki kaynakların dağıtımını öne çıkarırken katılım ise karar alma sürecine tüm eğitim paydaşlarının katılımını ifade etmektedir.

2.3.2. Sosyal Adalet Liderliğinin Özellikleri

Sosyal adalet liderliğine ilişkin bir teori geliştiren Theoharis'e (2007) göre sosyal adalet lideri; çeşitliliğe önem vererek bunu anlamlandırmaya çalışır. Bu bakımdan farklılıklarına bakılmaksızın her öğrencinin kendini değerli hissettiği, kabul edildiği, kapsayıcı, hakkaniyetli bir ortam sağlanması; sosyal adalet liderliği adına önem teşkil etmektedir. Tüm eğitim paydaşlarının da kendini değerli ve kabul edilmiş hissettiği olumlu bir okul iklimi yaratmak; yöneticilerin sosyal adalet uygulamalarının kritik bir bileşenidir (Wang, 2018). Ön yargılara ilişkin farkındalığa sahip olan sosyal adalet lideri; insanlar arasındaki farklılıklara saygı uyandırırken ekonomik veya kültürel açıdan dezavantajlı öğrencilere de destek olmaktadır (Whang, 2019). Aşağıda yer alan Tablo 1'de iyi lider ile sosyal adalet lideri arasındaki farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 1. İyi Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Ayrım

İyi Lider	Sosyal Adalet Lideri
Topluluk ile bağlantı kurmak amacıyla alt gruplar ile çalışır.	Çeşitliliğe değer verir, bunu derinlemesine öğrenir ve kültürel saygıyı genişletir.
Tüm çocuklar için başarıdan söz eder.	Dezavantajlı çocukların hem duygusal hem de akademik başarılarını engelleyen uygulamaları sonlandırır.
Çeşitli öğrenciler için farklı programları destekler.	Temel öğretim ve müfredatı güçlendirerek çeşitli öğrencilerin bunlara erişmesini sağlar.
En iyi uygulamalar ile mesleki gelişimde kolaylık sağlar.	Irk, cinsiyet ve engelliliği anlamlandırarak işbirlikçi bir yapıda mesleki gelişim sağlar.
Okul için kolektif bir vizyon oluşturur.	Dezavantajlı durumda olan öğrencilere daha ayrıcalıklı akranları kadar sosyal ve akademik bakımdan daha zengin olanaklar sağlanmadıkça okulun mükemmel olmayacağının farkındadır.
Personeli güçlendirerek iş birliği içerisinde çalışır.	
Ağlar kurar.	
Okulun anlamlandırmak adına verilerden yararlanır.	
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına önem verir.	

İyi bir okul için çok çalışır.	Her çocuğun başarılı olmasını ister bu konudaki sorunları iş birliği ile ele alır. Kendisine destek olabilecek aktivist yöneticiler araştırır. Bütün verileri eşitlik çerçevesinden değerlendirir. Topluluk oluşturmanın bütün öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlayacağı fikrindedir. Okulun ruhu, yaşam ve toplum ile iç içedir.

Kaynak: Theoharris, 2007, s.252

Sosyal adalet liderlerinin özel gereksinimli öğrencilere dair bilinçli bir farkındalığa sahip olması da ayırt edici bir diğer özelliktir. Bu doğrultuda lider, bu öğrenciler için daha kapsayıcı okul ortamı oluşturmak adına harekete geçmektedir. Dezavantajlı bir grubun daha iyi desteklenmesi amacıyla kaynakların yeniden dağıtılması gözden geçirilmektedir. Bununla birlikte sosyal adalet liderleri özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıfa dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Zira onlara göre bu öğrencilerin diğer akranlarıyla deneyimlere ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda sosyal adalet liderlerinin kapsayıcı değerlere sahip oldukları söylenmektedir (DeMatthews & Mawhinney, 2014).

Her çocuğun başarılı olması için iş birliği yapılarak öğrencilerin akademik başarılarını farklı yollarla yükseltmeye çalışmak, sosyal adalet liderlerinin ilk hedefidir (Jajavant, 2016; Shaked, 2020; Theoharis, 2007). Liderlerin ikinci hedefleri ise öğrencileri toplumun aktif üyeleri olarak hazırlamaktır. Bu bakımdan sadece öğrenci başarısı yükseltilmeye odaklanılmamakta; aynı zamanda öğrencilerin sosyal adaletsizlik konusuna ilişkin farkındalıkları da geliştirilmeye çalışılmaktadır (Shaked, 2020). Öğrenciler için adaleti teşvik eden ve güven inşa eden okul yöneticileri; bir yandan yetersiz hizmet alan grupların öz saygısını geliştirirken diğer yandan öğrencilerin çeşitliği anlamlandırmalarına ve buna değer vermelerine katkı sunmaktadır (Jajavant, 2016).

Sosyal adalet yönelimli yöneticileri diğer yöneticilerden ayıran temel özelliklerden biri de onların okullarda sosyal adaletsizliği sürdüren politika ve uygulamaların düzeltilmesinde öğrencilerin de sesini dinlemeleridir. Öğrencileri merkeze alarak sosyal adaleti teşvik eden okul yöneticileri; ailelerle de olumlu ilişkiler

kurmaktadır. Esas olarak insanlara odaklanılmakta ve insanlar, sosyal adalet için geliştirilmeye çalışılmaktadır (Wang, 2018). Ayrıca öğretmenler de desteklenmekte; ortak karar alınmakta ve böylece dinamik bir okul atmosferi sağlanmaktadır (Theoharis, 2008).

Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin gözden geçirilmesi ve değişen öğrenci popülasyonunun ihtiyaçları adına öğretmenlere rehberlik edilmesi; sosyal adalet liderliği kapsamında oldukça önemlidir (Silva vd., 2021; Whang, 2019). Bunun için öğretmen gelişimine odaklanılması gerekmektedir. Bu noktada Towers (2022) da sosyal adalet ilkelerine bağlı okul yöneticilerinin; öğretmenlerin profesyonel ve duygusal ihtiyaçlarını yakından takip ettiklerini tespit etmiştir. Dolayısıyla okul personelini güçlendirmek, sosyal adalet liderliğinin bir stratejisi olarak kabul edilmektedir. Sosyal adalet lideri, adaletsizlik ve eşitsizliklerin irdelenmesinde okul personeline liderlik etmektedir. Böylece eldeki kaynaklarla personel gelişimine ve hakkaniyete odaklanan bir öğrenim teşvik edilmektedir (Theoharis, 2007).

Sosyal adalet ilkesinin hayata geçebilmesi adına personel gelişimi; personelin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenme, çalışanların sosyal adalete ilişkin tutum ve davranışlarını değiştirme ve sorumluluk almaları için onları güçlendirmeyi kapsamaktadır (Wang, 2018). Sosyal adaleti teşvik eden okul yöneticilerinin; kendi değerlerine ilişkin de farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticisinin; okul yaşamı ile değerlerinin ve beklentilerinin nasıl etkileşime girdiğinin farkında olması ön plana çıkar (Chiu & Walker, 2007). Dolayısıyla sosyal adalet liderinin bir diğer özelliği de öz farkındalığa sahip olmaktır. Bu özellik; aksiyolojik felsefeyi, vizyonu ve tutkuları ifade etmektedir (Jajavant, 2016).

Sosyal adalet liderlerinin çeşitli kişisel özelliklere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Hem özgüvenli olma hem de kendiyle barışık olmayı yansıtan kibirli tevazu sahibi olmaları, haklı olduklarını bilme ve hata yaptıklarında özgürce kabul etmeleri, tutkulu liderler olmaları ve sosyal adalete inatla bağlı olmaları; bu özellikler arasındadır (Theoharis, 2008). Santaella'ya (2022) göre de bu liderler tutkuludur. Değişime inanan, iyimser ve dirençli bir tutuma sahiptirler. Ayrıca dezavantajlı bağlamlarda çalışmanın zorluğuna rağmen umutludurlar.

Sosyal adalet liderleri, bir felsefeye ve dünya görüşüne sahiptirler. İnsan yaşamını iyileştirme konusunda bir kararlılık taşınmaktadır. Sadece okul merkezli

olmayan bu liderlik, aynı zamanda dünya sorunlarıyla da ilgilenmektedir. Bir diğer deyişle sosyal adalet liderliği, okul ve toplumun ötesindeki makro konulara da odaklanmaktadır (Silva vd., 2017). Öte yandan kimi çalışmalarda sosyal adalete bağlı olan yöneticilerin daha çok okul bağlamına öncelik verdikleri ve sistemsel konularla daha az ilgili oldukları da ortaya konulmuştur (Silva vd., 2021; Wang, 2018).

Wang (2018) araştırmasında katılımcıların sosyal adalete bağlamsal olarak öncelik verme eğiliminde olduklarını; makro bağlamda ise sosyal, politik ve eğitimsel eşitsizliklere nasıl yol açtığına ilişkin asgari düzeyde bir farkındalık söz konusu olduğunu tespit etmiştir. Silva ve diğerleri (2021) ise sosyal adalet lideri olan okul yöneticileri arasında eleştirel bakış açısı mevcut olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmalar kapsamında okuldaki günlük sorunlar ile daha geniş sosyal sistem arasındaki bağlantının gözden kaçırıldığı söylenebilir.

2.3.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller

Okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının, bağlamsal faktörlerden etkilendiği bir gerçektir. Makro düzeydeki bağlamsal faktörler, birtakım zorluklara yol açmaktadır (Szeto & Cheng, 2018). Neoliberal politikaların, çoğu toplumda daha adil bir liderliğin önünde engel teşkil ettiği iddia edilmektedir (Magill & Rodriguez, 2022). Diğer yandan merkezi bir eğitim sisteminde çalışan yöneticiler de sosyal adalet konusunda çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir (Arar vd., 2017). Söz edilen bu sorunlar, makro düzeydeki bağlamsal faktörlere örnek oluşturabilir. Bununla birlikte kimi zaman mikro düzeydeki bağlamsal faktörler de sosyal adalet liderliğinin önünde engel oluşturabilir. Ryan'a (2016) göre örgütsel gerçekler, sosyal adalet liderlerinin uygulamalarını etkilemektedir. Günlük rutinlerin, sıkı programların ve beklenmedik aksaklıkların yöneticilerin günlerini etkilemesi; örgütsel gerçekler kapsamında değerlendirilebilir (Miller & Martin, 2015).

Okul yöneticilerinin kapsayıcı bir pedagojiyi teşvik etmeleri, önyargı ve ayrımcılığı tespit ederek bu sorunlarla başa çıkmaları, çeşitli öğrenci nüfusuna olumlu bir öğrenme iklimi sağlamaları ve tüm öğrencilerin öğrenmede hakkaniyetini güvence altına alan bir okul dönüşümünün gerçekleşmesi önemlidir. Bu hedeflerin gerçekleşmesi adına okul yöneticilerinin güven, saygı ve farklılıklara uyum sağlama gibi ahlaki ve etik değerlere dayalı kritik liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca yöneticilerin bu konularda farkındalığa ve motivasyona da

gereksinimleri bulunmaktadır (Forde & Torrance, 2017; Miller & Martin, 2015; Szeto & Cheng, 2018). Bu doğrultuda Brown'un (2004) sosyal adalet liderlerinin gelişimi için sunduğu stratejilerden biri olan önyargıları azaltma atölyesi dikkat çekicidir. Ona göre sosyal adalet liderleri yaşam boyu öğrenmeye, önyargıyı tanıyıp ortadan kaldırmaya, farkındalığı artırmaya, değişimi kolaylaştırmaya ve kapsayıcı topluluklar oluşturmak için kararlıdır.

Sosyal adalet liderliğine ilişkin hazırlık programlarının mevcut olmamasının ve bu konunun mesleki gelişim sürecinde yer almamasının bir problem alanı olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin tutumlarının, değerlerinin ve geçmiş deneyimlerinin liderliklerini nasıl etkilediğini düşünmelerine odaklanan kapsamlı bir hazırlık programı, demografik olarak değişen ortamlarda görev yapan liderler için de önemlidir (Miller & Martin, 2015). Çeşitliliği anlamlandırmada ve eğitim yoluyla sosyoekonomik uçurumların etkilerini iyileştirmede farkındalığın arttırılması adına yönetici yetiştirme sürecinde girişimlerde bulunulması elzemdir (Arar, 2015).

Türkiye'de de okul yöneticilerini sosyal adalete hazırlayan bir eğitim bulunmamaktadır (Canlı & Demirtaş, 2022). Merkezi okul ortamlarında sosyal adalet liderliğine ilişkin hem teori hem de pratikteki bilgi yetersizliği de Türkiye'deki okul liderlerinin rollerini karmaşık kılmaktadır (Kondakçı vd., 2021). Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde sosyal adalet liderliğinin önünde farklı engellerin de mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye'de okul yöneticiliğinin bir meslek haline gelmemesi ve yetkilerin yetersiz olması; okul yöneticilerinin sosyal adalet rollerinde bir engel teşkil etmektedir (Kondakçı vd., 2021).

Okul yöneticileri, sosyal adalet liderliklerini gerçekleştirme konusunda sınırlı yetkiye sahiptirler (Arar vd., 2017). Merkezi eğitim sistemi mevcut olduğu için sınırlı yetki konusuna ek olarak kaynak yetersizlikleri gibi sorunlar da yaşanmaktadır (Canlı & Demirtaş, 2022). Zira eğitim araç ve gereçlerinin sağlanması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim programlarının uygulanması, personel hizmetleri, eğitim finansmanının sağlanması ve kaynakların dağıtılması gibi eğitim yönetiminin kapsamında olan hususlar üst sistem ile belirlenmekte alt sistem ile de sürdürülmektedir (Polat, 2007).

Türk eğitim sisteminde okul yöneticileri için sosyal adalet liderliği sergileme konusunda yasal bir zorunluluk da mevcut olmadığı için sosyal adalet liderliği

tamamen okul müdürlerinin kişisel çabalarına bağlı kalmaktadır. Okul yöneticilerinin bu konuda harekete geçmelerindeki temel güç; kişisel inançları ve adanmışlıktır (Arar vd., 2017; Kondakçı vd., 2021).

Sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller karşısında çeşitli stratejilerin mevcut olduğu ortaya konulmaktadır. Ryan'a (2016) göre sosyal adalet liderlerinin, dirençli eğitim kurumlarında girişimleri için benimseyecekleri stratejilerde seçici olmaları gerekmektedir. Gizli aktivist olarak isimlendirilen liderler, eylemlerini onaylamayacaklarına inandıkları kişilerden gizlemeye dikkat etmektedirler. Aktivizm genellikle görünür eylemler olarak anlaşılsa da görünmez, sessiz ve gizli eylemler de ihtiyatlı bir aktivizm biçimini ifade etmektedir. Çalışma kapsamında katılımcı olarak yer alan liderlerin de adaletsizliklerle başa çıkarken örgütlerde sosyal adalet çalışmalarına mütevazı bir şekilde yaklaştıkları ve örgütlerine uyum sağlayarak liderlik ettikleri tespit edilmiştir.

Theoharris (2007) ise okul yöneticilerinin stratejilerini iki temel boyutta ele almaktadır. Bunlardan birincisi proaktif stratejiler ve diğeri ise başa çıkma stratejilerdir. İletişim, değişim için iş birliği, görevlere öncelik verme, mesleki öğrenme ve ilişkiler kurma proaktif stratejileri oluşturmaktadır. Başa çıkma stratejileri ise liderlerin okul dışındaki yaşamlarına öncelik vermeleri ve daha çok hobilerini gerçekleştirmeleri şeklindedir.

2.3.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları; öğretmenlerden velilere, okul çevresindeki kurumlardan öğrencilere kadar eğitim paydaşlarını kapsayan geniş bir etki alanına sahiptir. Okullarda dezavantajlı durumda olan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu noktada harekete geçilmesi okul yöneticilerinin önemli bir sosyal adalet liderliği davranışı olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda alternatif kaynaklar bulma, ev ziyaretleri gerçekleştirme, veli eğitimleri düzenleme, rehberlik hizmetlerinin çalışmalar yürütmesi ve okul çevresinde bulunan kurumlarla iş birliği halinde olunması ön plana çıkmaktadır (Koçak & Bostancı, 2019).

Sosyal adalet liderliğinin özellikle dezavantajlı bağlamlarda önem kazandığı söylenebilir. Dezavantajlı bağlamlarda görev alan okul yöneticilerinin liderlik davranışları incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarılarını artırmak adına koçluk faaliyetlerine odaklanıldığı, kırtasiye gibi eğitimsel ihtiyaçların karşılanması için

çevredeki kurumlarla işbirliği halinde olunduğu, dezavantajlı öğrencilerin eğitimin dışında kalmamaları için öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını yükseltmeye gayret edildiği, velilerin bilinçlendirilmeye çalışıldığı ve bu noktada çevredeki kurumlar ile işbirliği yapıldığı görülmektedir (Özcan vd., 2018).

Kırsal bölgelerde de öğrencilerin okula devamı hususunda veliler ve çevredeki yetkililer ile temas halinde olunması, dezavantajlı öğrenciler için sınıf ortamını elverişli hale getirmek, öğretmenlerin bu dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları konusunda mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak da yöneticilerin sosyal adalet davranışları kapsamındadır (Kondakçı vd., 2016).

Toplumsal ve ilişkisel normlar kapsamında da öne çıkan sosyal adalet liderliği davranışları olduğu anlaşılmaktadır. Farklılıklara saygının olduğu bir okul kültürünün oluşturulması; özellikle sınıf yönetiminde sosyal adaletin sağlanması için öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri arasında yer almaktadır (Koçak & Bostancı, 2019). Öğretmenleri desteklemek ve okulda ortak karar almayı kolaylaştırmak (Theoharris, 2008), öğrencileri merkeze almak, aileler ile ve topluluklarla olumlu ilişkiler geliştirmek de (Wang, 2018) sosyal adalet liderliği davranışları arasında olduğu söylenebilir.

Bu bölümde; adalet ve sosyal adalet kavramları, sosyal adaletin boyutları, eğitimde sosyal adalet, eğitimde sosyal adaletin boyutları, sosyal adalet liderliği, sosyal adalet liderliğinin boyutları, sosyal adalet liderliğinin özellikleri, sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları üzerine konu başlıkları irdelenmiştir. Aşağıda bir sonraki konu başlığında ise araştırmanın bir diğer değişkeni olan damgalama eğilimine ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.4. Damgalama

İnsanlar sahip oldukları çeşitli nitelikler dolayısıyla damgalanma deneyimi ile karşı karşıya kalmışlardır. Öte yandan damgalama kavramının ilk defa Yunan toplumunda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu kavramın yerine stigma kavramının da kullanıldığı gözlenmektedir. Esasen stigma, eski Yunanca stizein kelimesinden gelmektedir. Stizein kelimesi; Yunan toplumunda sosyal yapıdaki konumların belirlenmesi ve toplumun daha az değerli üyeleri olduklarını yansıtması amacıyla

kölelere yerleştirilmiş bir işareti ifade etmektedir. Vücutta kesilmiş ya da yakılmış ve ayırt edici olan bu işaretler, kişiyi sosyal kabulden dışlamaktadır. Özetle damga ve damgalama kavramları, bir rezillik işaretinin anlamını taşımaktadır (Arboleda-Flórez, 2002; Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012; Goffman, 2014; Weidner, 1981).

Damgalama kavramı yalnızca bedensel işaretlerden ziyade daha geniş bir dizi özelliğe uygulanmaktadır (Weidner, 1981). Goffman'ın (2014) belirttiği üzere damga; gözden düşmenin bedensel göstergesini değil de gözden düşmenin bizzat kendisini ifade etmektedir. Damga, beklenilmeyen ve istenilmeyen bir farklılığı ifade etmektedir. Bir yanda damgalılar ve diğer yanda normaller olmak üzere iki farklı tarafın mevcudiyeti; damgalamanın anlaşılması için yeterli değildir. Damgalama; ilişkiler doğrultusunda, hayatın belirli dönemlerinde herkesi iki rolü de oynamaya götüren ve zaman zaman deneyimlenen toplumsal bir süreci yansıtmaktadır. Bu bakımdan damgalama, bir etkileşim sürecinde oynanan roller çerçevesinde ele alınmaktadır.

Normal olmanın ve damgalı olmanın; toplumsal olarak üretildiğine de dikkat çekilmektedir. Örneğin damgalama türlerinden biri olan ahlaki damgalamanın, toplumsal kontrol aracı işlevi gördüğü düşünülmektedir. Azınlıkta yer alan kimi etnik, ırksal veya dini grupların damgalanmasının; onları rekabet alanından uzaklaştırdığı iddia edilmektedir (Goffman, 2014). Sapmış olduğu düşünülen kişilere etiket takan toplum; kişiyi sistem dışında bırakmaya çalışmaktadır (Özmen & Erdem, 2018).

Damgalanan kimselerin, farklı yaptırımlarla karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin modern çağda, akıl hastalığına sahip olanlara dövme yaptırılmıyor olsa da onların çeşitli sosyal ve ekonomik haklardan mahrum bırakıldıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda yoksulluk, evsizlik, işsizlik ve genel toplumsal hoşgörüsüzlük; modern toplumdaki damgalama göstergeleri olarak kabul edilebilir (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012). Dolayısıyla modern damgalanmanın, başkalarına bağlı bir sosyal yapıda gerçekleştiği görülmektedir (Arboleda-Flórez, 2002).

Damgalama konusundaki çalışmaların özellikle ruh sağlığı alanında yoğunlaştığı gözlenmektedir (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012; Bilge & Çam, 2010; Corrigan vd., 2005; Corrigan & Watson, 2007; Heijenders & Meij, 2006; Karabekiroğlu vd., 2009; Schomerus & Angermeyer, 2008; Stuart & Arboleda-Flórez,

2012). Öte yandan obeziteye (Latner vd., 2005) ve işsizliğe (Garcia-Lorenzo vd., 2022) ilişkin damgalamayı ele alan çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

Damgalama, sosyoloji ve sosyal psikoloji kapsamında da ele alınmaktadır (Boss vd., 2013; Goffman, 2014; Major & O'brien, 2005; Link & Phelan, 2001; Pescosolido & Martin, 2015). Özellikle sosyoloji disiplini kapsamında Goffman (2014), damgalama konusunun öncüsü kabul edilmektedir. *Damga Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar* adlı eserinde bu konu detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Damgalanmaya ilişkin araştırmaların sağlık alanında yoğunlaştığı gözlense de konunun disiplinler arası bir nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. Psikologların, sosyologların, antropologların ve siyaset bilimcilerin bu konuda katkı sundukları söylenmektedir. Damgalama konusunda bu disiplinlerin ilgi alanları arasında büyük bir örtüşme olsa da vurgulanan noktalarda farklılıklar gözlenebilir. Diğer yandan aynı disiplin içerisinde de damga kavramına ve kavrama nelerin dahil edilmesi gerektiğine farklı açılardan yaklaşılmaktadır. Bu durum; farklı kavramsallaştırmalara yol açmış ve damgalama kavramını karmaşık kılmıştır (Link & Phelan, 2001). Örneğin Goffman (2014) damgalamayı etkileşimler üzerinden ele alırken Yang ve diğerleri (2007) ise ahlaki deneyime odaklanarak damgalamayı anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Damgalanma; belirli bir durum veya grup üyeliği dolayısıyla olumsuz şekilde farklılaşmış olma duygusudur (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012). Damgalanan kişiler beceriksiz, öngörülemez, tutarsız veya etkileşime yönelik bir tehdit olarak görülmektedir (Elliot vd., 1982). Damgalanma bilincinde olan insanlar, olumsuz bir stereotipin doğru olduğuna inanmasalar da kendilerini grup kimliğinden farklı görmekte ve bir kalıp içerisinde algılamaktadır (Spruyt vd., 2015).

Damgalama, toplum tarafından kabul görmeyen yaşantılar dolayısıyla kişinin veya grubun toplum dışına itilmesi ve izole edilmesi anlamını taşımaktadır (Yaman & Güngör, 2013b). Bu tespitlere göre damgalama konusunda daha çok damgalanmış olan kimselerin deneyimlerine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan damgalamaya ilişkin araştırmaların, genellikle damgalanmış olanlara ve onların deneyimlerine odaklanması eleştirilen bir konudur. Damgalama konusunda bireysel bakış açısından ziyade damgalamayı ortaya çıkararak sürdüren yapısal koşulların ve eşitsiz güç

ilişkilerinin göz önüne alınması önerilmektedir (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012; Garcia-Lorenzo vd., 2022; Link & Phelan, 2001; Pescosolido & Martin, 2015).

Damgalamanın işleyişi; sosyo-tarihsel bağlamlar ve eşitsiz güç ilişkileri dikkate alınmadan anlaşılamayabilir. İşaretlenmek, sadece damgalanmış olanı lekelememektedir. Bu aynı zamanda maddi eşitsizlikler üretip bunu sürdürmektedir. Bu görüşe göre damgalama; damgalayan insanlar ile damgalananlar arasındaki güç dengesizliğini sağlamlaştıran ve karmaşık bir sosyopolitik süreçten kaynaklanan bir toplumsal baskı biçimi olarak görülmektedir (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012; Garcia-Lorenzo vd., 2022; Link & Phelan, 2001; Pescosolido & Martin, 2015).

Sonuç olarak damgalamanın farklı disiplinlerde farklı açılardan ele alındığı, bu konunun bireysel, toplumsal ve politik yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Zaman zaman damgalama konusunda kavramsal karışıklıklar yaşanabilmektedir. Bu karışıklıkları önlemek ve damgalama sürecini anlamlandırmak adına damgalama ile ilişkili kavramları incelemek gerekmektedir.

2.4.1. Damgalama ile İlişkili Kavramlar

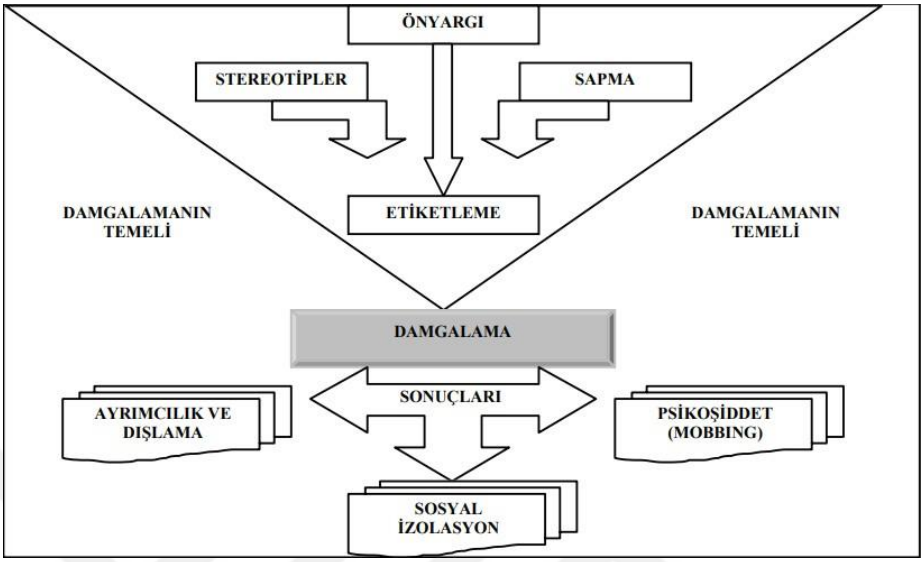
Damgalama ile bazı kavramların iç içe geçtiği ve bu sebeple damgalama kavramının ayırt edilmesinin güçlük kazandığı söylenebilir. Etiketleme, stereotipleşme ve ayrımcılık; bu kavramlara örnek teşkil etmektedir. Fakat damgalama, sözü edilen kavramlardan daha kapsamlıdır (Major & O'brien, 2005). Link ve Phelan'ın (2001) vurguladığı üzere damgalama; öncelikle etiketleme, stereotipleştirme, etiketlenen kişilerin farklı kategorilere ayrılması ve reddedilmesi, dışlanması ve ayrımcılığın gerçekleşmesine yol açan sosyal, ekonomik ve politik güce bağlıdır.

Sahip olunan bir farkın; belirgin ve değeri düşük bir ayrıma dönüştürülmesi; damgalama sürecinin ilk adımı olarak görülebilir (Pescosolido & Martin, 2015). Stuart ve Arboleda-Flórez'e (2012) göre de farklı bir işarete sahip olmanın tanınması ve kişinin değersizleştirilmesi; damgalama sürecinin iki temel yapı taşıdır. Bilge ve Çam'a (2010) göre ise damgalamanın, birinci adımı etiketleme iken son adımı ise ayrımcılıktır.

Makro bir bakış açısına göre ise damgalama; sosyal kontrolün resmi temsilcileriyle kodlanan etiketler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Tıp tarafından akıl hastası, adalet sistemi tarafından suçlu veya informal ilişkiler kapsamında başkaları

tarafından şişman olarak kodlanma bu hususa örnek teşkil etmektedir (Pescosolido & Martin, 2015). Aşağıda Şekil 3'te damgalama ile ilişkili kavramlara ve damgalama sürecine yer verilmiştir.

Şekil 3. Damgalama ile İlişkili Kavramlar



Kaynak: Yaman & Güngör, 2013b, s. 253

Etiketleme kavramı, Link ve Phelan'a (2001) göre damgalamanın ilk bileşeni olarak kabul edilmektedir. Buna göre öncelikle bireysel farklılıklar ayırt edilmekte ve daha sonra etiketleme gerçekleşmektedir. Dezavantajlı çocukların şiddete ve suç işlemeye yönelimli olduğu iddiası; etiketlemeye bir örnek teşkil etmektedir (Güngör, 2021). Stereotip ise kişilere atfedilen olumsuz inançlar ve tutumlar anlamına gelmektedir (Pescosolido & Martin, 2015). Genellikle otomatik olan stereotiplerin, bilişsel verimliliği kolaylaştırdığı söylenmektedir. Stereotipler özellikle anlık kararlar verirken kullanılmaktadır (Link & Phelan, 2001). Stereotipler, bir kez oluştuktan sonra hiç değişmeyen bir niteliğe sahiptir. Tehlikeli ve ne zaman ne yapacağı belli olmayan kişiler söylemi, stereotiplere bir örnek teşkil etmektedir (Bilge & Çam, 2010). Önyargı kavramı ise basmakalıp yargıların onaylanması anlamını taşımaktadır (Pescosolido & Martin, 2015). ''Hiçbir baltaya sap olmaz çocuk'' ifadesi; bir önyargıya örnek teşkil etmektedir (Güngör, 2021).

Ayrımcılık, damgalanan kimselere farklı ve dezavantajlı muamele edilmesidir (Pescosolido & Martin, 2015). Bu durum eşitsiz sonuçlara yol açmaktadır (Link & Phelan, 2001). Dışlama ise belirli bir gruba veya bireye karşı cephe alınması, sosyal hakların kısıtlanması ve yıpratılmanın söz konusu olduğu bir süreçtir (Güngör, 2021).

Sapma kavramı da belirli toplumsal normlar bütününe uyum sağlayan bir grubun mevcudiyetinde, bağlılık gösterilmemesi eylemidir. Bağlılık göstermeyen bireyler ise sapkın olarak nitelendirilmektedir (Goffman, 2014).

Damgalama tanımlarında çoğu zaman statü kaybı yer almamaktadır. Fakat insanlar etiketlendiklerinde, ayrı tutulduklarında ve olumsuz özelliklerle ilişkilendirildiklerinde statü kaybıyla da karşı karşıya kalmaktadır. Başarılı olumsuz etiketleme ve stereotipler ile birlikte kişi, statü hiyerarşisinde aşağı doğru yerleştirilir. Bu daha çok kişinin statüsünü düşüren istenmeyen özelliklerle ilişkilidir. Toplumda değersizleştirilen bir statüye sahip olmak; küçük gruplar içindeki sosyal etkileşimler bağlamında somut eşitsizliklere yol açabilir. Söz alma, başkalarının katkılarına atıfta bulunma, baş sallama ve söz kesme gibi ayrıntılar; bu eşitsizlikleri yansıtmaktadır. Düşük statü; kişinin toplumsal faaliyetlere katılmasında veya bir iş girişimine katılmasında engel teşkil etmektedir (Link & Phelan, 2001). Zaman zaman okullarda, sınıflarda, öğretmen ve öğrenci etkileşiminde de bu sosyal etkileşimler bağlamındaki eşitsizliklere rastlanması olasıdır.

2.4.2. Damgalama Türleri

Bir bireyin maruz kaldığı farklı damgalama türlerinin incelenmesinin, toplumsal etkileşim ve bireysel deneyimler üzerinde etkileri olan önemli bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Damgalama türleri incelendiğinde ise literatürde de çeşitli sınıflandırmaların mevcut olduğu anlaşılmaktadır (Bos vd., 2013; Corrigan & Watson, 2007; Goffman, 2014; Corrigan vd., 2005). Öncelikle Goffman (2014) üç tür damgalamayı ele almıştır. Bunlardan birincisi bedensel kusurlarla ilişkili olan damgalamadır. Bu damgalama türü, insanların gözle görünür kusurları üzerinden gerçekleşmektedir. Engelli damgalaması buna örnek teşkil etmektedir (Güngör, 2021).

İkincisi; bireysel, psikolojik ve karakteristik sorunlara ilişkin damgalamadır. Zayıf irade, katı inançlar, ahlaksızlık, ruh sağlığı konusunda sorun yaşamış olmak, suçluluk ve hapis yatmak, bağımlılıklar, işsizlik, radikal siyasi eylemler ve intihar girişimleri; bu ikinci tür damgalama kapsamında ele alınmaktadır. Üçüncü tür damgalama ise etnolojik damgalardır. Bu damgalar daha çok doğuştan ve kalıtsal olmakla birlikte ırk, millet ve din ile ilişkilidir (Goffman, 2014).

Damgalayıcı niteliğin görünürlüğü, damgalar arasında ayrım yapılması adına bir ölçüt olabilir. Örneğin yüzdeki yaralar veya herhangi bir bedensel engel gibi çoğu

fiziksel damga görünürdür. Diğer yandan zihinsel damgalar ise bir davranış sonucu olarak görünür olabilir. Bu sebeple zihinsel olarak damgalanma, etkileşim ilerledikçe meydana çıkabilir. Ahlaki damgalar ise gizlenebilse de açığa çıktığında daha tehdit edici bir hal alabilir. Bir diğer deyişle ahlaki damgaya sahip olmanın yaptırımları vardır. Fakat eğer bu başarılı bir şekilde gizlenemezse bunun yaptırımları daha büyük olacaktır (Elliot vd., 1982).

Corrigan ve Watson'a (2007) göre ise iki tür damgalama bulunmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre damgalama süreci hem kamuyu hem de benliği farklı biçimlerde etkilemektedir. Bu doğrultuda ilk damgalama türü olan toplumsal damgalama; toplumun, herhangi bir damgaya sahip olan bireye karşı gösterdiği tepkiyi ifade etmektedir. Kamuoyunun akıl hastalığı veya madde bağımlılığı yaşayan bireylere nasıl baktığı; bu damgalama türüne örnek teşkil etmektedir. İkinci damgalama türü ise kendini damgalamadır. Bu da damgalanmış bir gruba ait olmanın ve damgalamayı bireyin kendisine yöneltmesinin etkilerini ifade etmektedir. Schomerus ve Angermeyer'e (2008) göre kendini damgalama; sosyal çevrenin damgalayıcı fikirlerini içselleştirerek düşük değere sahip olunduğuna ve insanlar tarafından reddedileceklerine inanmaya başlandığında ortaya çıkmaktadır.

Corrigan ve diğerleri (2005) ise kişisel ve yapısal damgalama olmak üzere iki tür damgalamaya değinmektedir. Buna göre kişisel damgalama; önyargılı tutumlar ile ayrımcı davranışları içeren bireysel psikolojik bir süreç olarak görülmektedir. Yapısal damgalama ise bireyden ziyade bir kurumun damgalayıcı mesajlar sergilemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Gazete gibi bir kurumun akıl hastalıklarına ilişkin kalıplar ortaya koyması buna örnek teşkil etmektedir.

Damgalama kavramına teorik bir bakış açısı sunan Bos ve diğerleri (2013) ise dört çeşit damgalama olduğunu iddia etmektedir. Bunlar; kamusal damgalama, kendini damgalama, çağrışım yoluyla damgalama ve yapısal damgalamadır. Kamusal damgalanma; damgalayan kişilerin damgalanmış olan bir kişiye karşı sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini göstermektedir. Kendini damgalamada ise damgalanma deneyiminin sosyal ve psikolojik yanı olarak görülmektedir. Burada gerek damgalanmaya maruz kalmanın yol açtığı endişe, gerekse damga durumuyla ilişkili olumsuz inanç ve duyguların içselleştirilmesi yer almaktadır. Üçüncü olarak çağrışım yoluyla damgalama ise hem damgalanmış bir kişinin ilişki içerisinde olduğu insanlara karşı tepkilerini hem de diğer insanların, damgalanmış kişiyle ilişkide

olunmasına karşı tepkileri kapsamaktadır. Son olarak yapısal damgalamadan ise damgalamanın kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi anlaşılmaktadır.

2.4.3. Damgalamanın Etkileri

Damgalama, karmaşık bir doğaya sahiptir. Bu olgu; farklılıkları inşa eden, etiketleyen, işaretlere dönüştüren, bireyden topluma ve tarihsel süreçlere kadar birbiriyle ilintili bir heterojen sistem yapıları kümesidir (Pescosolido & Martin, 2015). Yang ve diğerleri (2007) de damgalamanın çok boyutlu sosyal bir süreç olduğunu kabul ederken damgalamanın algılanan tehditlere ve bilinmeyene duyulan korkuya karşı pragmatik bir tepki olduğunu vurgulamaktadırlar. Karabekiroğlu ve diğerlerine göre (2009) ise damgalamaya düşük eğitim düzeyi, kültürel nedenler ve bireysel yaklaşımlar sebep olabilir.

Damgalanmış bir birey, benliğine ilişkin çelişkili duygulara sahiptir. Bunun temel sebebi ona bir yandan herkes gibi olduğu söylenirken diğer yandan ona herkes gibi olmadığının söylenmesidir. Bu çelişkili durum, damgalanmış bireylerin sürekli karşılaştıkları bir güçlüktür. Grubun bir üyesi olduğu, ona toplum tarafından söylenmektedir. Buradan onun normal bir insan olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat öte yandan toplum, bu bireyin kimi açılardan farklı olduğunu da söylemektedir (Goffman, 2014).

Birey, etkileşimin sürdürülmesi adına yeterli becerilere sahip olduğu sürece bir grupta yetkin bir katılımcı olarak görülmektedir. Öte yandan yetersiz görülen katılımcılar, etkileşimin tamamen dışında kalmaktadır. Damgalanan kişiler de en basit sosyal etkileşimi dahi bir sorun olarak görmektedirler (Elliot vd., 1982). Buna ek olarak damgalanma, bireylerde strese yol açabilir. Birey, damgalanmanın yol açtığı stres ile başa çıkamadığında bu durum, bireye zarar vermektedir (Miller & Kaiser, 2001). Damgalanma, hayatın belirsiz ve tehlikeli olduğu hissine sebep olurken bu durum da damgalanmış kişiler için acıyı artırmaktadır (Yang vd., 2007).

Damgalanma; kişilerarası ve ilişkisel bir konudur. Çoğu damgalanma; özneler arası alanda kelimeler, jestler, anlamlar ve duygular düzeyinde meydana gelmektedir. Damgalanmanın yol açtığı sosyal itibar kaybı ve ilişkilerin zayıflaması; utanç, aşağılanma ve umutsuzluk duygularının parçası haline gelmektedir. (Yang vd., 2007). Damgalanma, kişilerde önemsiz ve değersiz bir toplumsal kimliğe sebebiyet vermektedir (Bilge & Çam, 2010).

Damgalanmış bir kişinin toplumsal kimliği örselenmektedir. Uyuşmazlık; kişinin hem toplumdan hem de bireyin kendisinden kopması etkilerine yol açmaktadır (Goffman, 2014). Bireylerde küçük düşmeye ve toplumdan dışlanmaya yol açan damgalamanın deneyimlendiği örgütlerde; adalet ve aidiyet duyguları gelişmemektedir. Bu örgütlerde örgütsel adalet algısı zarar görmektedir (Önk & Cemaloğlu, 2016).

2.4.4. Damgalama ile Başa Çıkma

Damgalama ile başa çıkılması adına çeşitli öneriler sunulmaktadır. Eğitim, protesto, yasal reform, savunuculuk ve damgalanmanın öz yönetimi; bu öneriler arasındadır (Arboleda-Flórez, & Stuart, 2012). Bununla birlikte damgalamaya ilişkin müdahalelerin çok boyutlu olması ve damgalamayı sürdüren güç ilişkilerinin değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Heijenders & Meij, 2006; Link & Phelan, 2001).

Heijnders ve Meij (2006); damgalamaya yönelik kişisel, kişilerarası, örgütsel, topluluk ve yapısal düzey olmak üzere beş müdahale yöntemi öne sürülmektedir. Kişisel düzeydeki müdahalelerde bireysel davranış değişikliğine odaklanılmaktadır. Genel olarak bu müdahaleler; bireyin bilgi, tutum, davranış, benlik saygısını geliştirme, başa çıkma becerilerini güçlendirme ve ekonomik destek sağlamayı amaçlamaktadır. Kişilerarası düzeydeki müdahalelerde ise etkilenen kişilerin çevresini değiştirmek amaçlanmaktadır. Örgütsel müdahalelerde de bir organizasyonun damgalanmaya ilişkin hususları değiştirmek adına organizasyonel değişimi söz konusudur. Damgalanmanın bireylerin yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin bilgilendirici eğitim programları örgütsel müdahalelerin gerçekleşmesi adına katkı sunabilir.

Topluluk düzeyinde damgalanmayı azaltma stratejileri, belirli topluluklarda damgalanmaya ilişkin bilgiyi artırmayı amaçlanmaktadır. Burada topluluk geliştirme becerilerinin artırılması, destek ağlarının geliştirilmesi ve bunlar aracılığıyla etkilenen insanların hizmetlere daha iyi erişimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Yapısal düzeyde ise yasal ve politik müdahaleler ile bir strateji oluşturulmaktadır. Bu düzeyde damgalamadan etkilenen insanların haklarının korunması amaçlanmaktadır (Heijnders & Meij, 2006).

Damgalamaya müdahale yaklaşımlarında hem bireysel hem de yapısal ayrımcılık konularının ele alınması gerekmektedir. Güçlü grupların etiketlemeye, stereotipleştirmeye ve ayrımcılığa sebep veren tutum ve inançlarının değiştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, damgalanmış bir grubun istihdam şansı artırılmaya çalışılabilir. İşverenlerin hastalık dolayısıyla damgalanmış olan kişileri işe alma konusundaki inançlarının ve tutumlarının değiştirilmesi adına çalışmalar yapılabilir. Baskın grupların bilişlerinin baskın hale geldiği koşulların da değiştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda damgalanmaya çok boyutlu müdahalede iki çözüm önerisi mevcuttur. Bunlardan birincisi; tutum ve inançlarda temel değişiklikler gerçekleştirilmesidir. İkincisi de egemen grupların kendi tutum ve inançlarına göre hareket etme yeteneğinin altında yatan güç ilişkilerinin gözden geçirilmesidir (Link & Phelan, 2001).

Damgalama ile başa çıkmanın kolektif bir girişim olması gerekmektedir. Damgalamaya karşı çıkan girişimlerin; damgalamanın maddi, tarihsel ve politik yönünü de ele alması gerekmektedir. Bu doğrultuda toplumsal değişime yol açacak organize bir tepki oluşmalıdır. Damgalanmayı mümkün kılan koşullarla mücadele etmekten vazgeçmektense örgütlenmek; hem damgalamayı sürdüren mevcut düzene meydan okumak hem de alternatifleri keşfetmek için harekete geçmeyi sağlamaktadır (Garcia-Lorenzo vd., 2022).

Damgalanmanın, yaşam fırsatlarının dağılımıyla ilgilenen sosyal bilimciler tarafından özellikle incelenmesi gerekmektedir. Zira damgalanmanın; psikolojik iyi oluştan istihdama ve barınmaya kadar yaşama dair birçok konunun temel belirleyicisi olduğu öne sürülmektedir (Link & Phelan, 2001). Bu doğrultuda bu konunun eğitim alanında da incelenmesi önem teşkil etmektedir.

2.4.5. Eğitimde Damgalama

Damgalama gerek birey gerekse örgüt adına oldukça olumsuz sonuçlara yol açan bir kavramdır (Yaman & Güngör, 2013b). Fakat okullarda damgalamanın gerçekleşmesi olasıdır. Örneğin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede bulunan bir okul bağlamında; bir okul yöneticisi tarafından damgalama konusuna dikkat çekilmiştir. Ailelerin damgalandığı belirtilmiş ve bu hususa ilişkin öz eleştiri yapılmıştır (Kondakçı vd., 2021). Dolayısıyla bu kavramın, eğitim sisteminin temel bir alt sistemi olan okul örgütü bağlamında da incelenmesi kritiktir. Yönetici,

öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere tüm eğitim paydaşları arasında damgalama deneyimi gerçekleşebilir.

Okulda hâkim davranış kalıplarıyla uyumsuz olan öğrenci davranışları da okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından kategorize edilerek çoğunlukla damgalanmaktadır. Akademik açıdan öne çıkamayan ve okulun beklentilerine uygun davranışlar gösteremeyen öğrenciler, damgalanmaya maruz kalabilirler. Özellikle akademik başarının düşük olduğu okullarda, başarılarına dair beklentileri yüksek olmayan ve normal davranışlar sergilemediği düşünülen öğrencilerin, damgalanma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir (Atmaca, 2020).

Tüm meslek grubundaki kişileri yetiştiren ve öğrencilerin yaşamında kritik rol oynayan öğretmenlerin damgalama eğilimleri, okulların sağlıklı işleyişini ve öğrencilerin eğitim hayatlarını olumsuz etkileyebilir (Yaman & Güngör, 2014). Özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğretmenlerin önemli bir bilgi kaynağı olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin beklentilerini nasıl oluşturduklarına ve önyargılı olup olmadıklarına ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır (Gershenson vd., 2016).

Okullarda kimi öğrenciler; akranları tarafından da gerçekleştirilerek sürdürülen etiketleme ve damgalama deneyimlerine maruz kalmaktadır. Yaramazlık, akademik açıdan zayıf olma, yavaş öğrenme, beceriksizlik, itaatsizlik ve suçluluk; sosyal dışlanmaya yol açan etiketlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin; bu dışlayıcı akran tutumlarını, örtülü bir şekilde kabul etmesi ve müdahale etmemesi de damgalama sürecini pekiştirmektedir (Lafleur & Srivastava, 2019).

Öğretmenlerin öğrencilere dair algıları; onların yetenekleri ve özellikleri hakkındaki mevcut görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmen, zaman ve çaba gibi kıt kaynakları; başka bir öğrenciye kaydırırsa beklentiler, kendi kendini gerçekleştiren kehanetlere dönüşebilir. Öğretmenlerin beklentileri sistematik olarak önyargılı ise bu, eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirebilir (Gershenson vd., 2016). Damgalanmış öğrenciler açısından, okulda başarısızlığa dair kalıplar bir kez yerleştikten sonra da bunun değişimi genel olarak zordur (McNulty & Roseboro, 2009).

Sınıf içerisinde kimi bireylerin daha düşük bir statü grubunda konumlandırılması; öğrenme ortamındaki statü farklılıklarını göstermektedir. Statü farklılıkları, farkına dahi varılmadan örtülü bir şekilde gerçekleşebilir (Ronksley-Pavia

vd., 2019). Fakat sosyal adalet çerçevesinde bir öğretim; sınıfta eşitlikçi öğrenme fırsatları sunan pedagojilere ve bu fırsatları sürdüren okul uygulamalarına dikkat edilmesini gerektirmektedir (McNulty & Roseboro, 2009). Bu doğrultuda dezavantajlı çocukların eğitiminde eşitlik endişelerinin ele alınması adına okullarda ve sınıflarda, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ve akranlar arasındaki etkileşimlere ilişkin geniş ölçekli ve uzun vadeli araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir (Lafleur & Srivastava, 2019).

Eğitimsel ortamlarda sayıca az olmak da damgalamanın sürdürülmesine yol açabilir. Bu bağlamda okullarda özel gereksinimli bireyler de çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Örneğin öğrenme güçlüklerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olunmaması, damgalama deneyimine sebep olabilmektedir. Ronksley-Pavia ve diğerlerinin (2019) yürüttüğü araştırmada hem üstün yetenekli olan hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin deneyimlerine göre; öğrenme güçlüklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmadığı için bu durumu yaşayan öğrencinin, ilk etapta bunu gizlemeye çalıştığı tespit edilmiştir. İlk etapta katılımcının dezavantajı fark edilmese de bu zamanla anlaşılmaya başlanmıştır. Süreç de damgalama ve dışlanmayı beraberinde getirmiştir.

Psikolojik, davranışsal veya nörogelişimsel konular da damgalamaya sebep olabilir. Örneğin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) da damgalanmaya yol açabilecek yanlış anlamalar ve inançlarla ilişkili bir durumdur. DEHB tedavisine dair özellikle öğretmenler arasında yanlış bilgilenme düzeyinin yüksek olduğu ve ilaç tedavisinin damgalandığı ortaya konulmuştur (Karabekiroğlu vd., 2009). Öte yandan bir diğer çalışmaya göre de öğretmenlerde DEHB'li yetişkinlere yönelik düşük düzeyde damgalanma olduğu tespit edilmiştir (Fuermaier vd., 2014).

Damgalanma aynı zamanda suçluluğun da sürdürülmesine yol açabilir. Damgalanmış bir kimliğin pekiştirilmesinin öğrencinin çocuk adaleti sistemine katılımı açısından sonuçları bulunmaktadır. Uygunsuz davranışlar dolayısıyla sıklıkla disiplin cezasına çarptırılan öğrencilerin şikâyet alma, mahkemeye çıkma ve çocuk mahkemesi sisteminde geçmiş oluşturma olasılıkları da artmaktadır. Ayrıca öğrenciler sadece sık sık suçlanmakla ve kötü çocuk döngüsünü sürdürmekle kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin, davranışlarını değiştirmek için geçmişteki hatalarından da kaçamadıkları vurgulanmaktadır (McNulty & Roseboro, 2009).

Damgalamalar öğrencileri utandırmayı ve aşağılamayı amaçlasa da ters etki de yaratabilir. Otoriteyi simgeleyen öğretmenler; damgalanmanın öğrenciyi küçük düşürmesini amaç edinse de damgalanmanın, esasında bir gurur nişanına dönüşebildiğine dikkat çekilmektedir. Şiddet eylemlerinin sıradanlaştığı bir ortamda; bu şekilde davranışlarda bulunan bir öğrenciyi damgalamak, aşırı derecede utanç verici olmayabilir. Fakat diğer yandan farklı bir sosyal çevrede bu durum, bir öğrenci için oldukça utanç verici de olabilir (Atmaca, 2020). Sonuç olarak damgalama; çocukların iyi oluşu, benlik kavramı ve gelecekteki eğitim sonuçları üzerinde zararlı etkilere sebep olan bir konudur (Lafleur & Srivastava, 2019).

Araştırmanın damgalama değişkenine ilişkin kuramsal çerçeve kapsamında; damgalama, damgalama ile ilişkili kavramlar, damgalama türleri, damgalamanın etkileri, damgalama ile başa çıkma ve eğitimde damgalama bu bölümde irdelenen konu başlıkları arasındadır. Takip eden kısımda ise sosyal adalet liderliği ve eğitimde damgalama ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen ve Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Canlı ve Demirtaş'ın (2022) yürüttükleri araştırmada, sosyal adalet liderliği ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmaya 493 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okula yabancılaşma ile sosyal adalet liderliği arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderliğinin okula yabancılaşmanın önemli bir yordayıcısı olduğu da ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği sergilediği okullarda; öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olması beklenilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini en düşük gösterdikleri boyut katılım boyutudur. Bu ise karar alma süreçlerinde yöneticilerin, öğrencileri dahil etmede isteksiz olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını da yansıttığı söylenebilir.

Çınar ve Nayır'ın (2022) yürüttükleri araştırmada, sosyal adalet liderliği ile okula aidiyet arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırmaya 264 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin okula aidiyetlerinin ve okul

yöneticilerinin sosyal adalet liderliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderliği ile okula aidiyet arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Kondakçı ve diğerlerinin (2021) yürüttükleri araştırmada ise Türkiye'de sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede iki okulda liderliğin rolü incelenmiştir. Çoklu durum çalışması deseninde yürütülen bu araştırma kapsamında, liderlerin sosyal açıdan adil bir eğitim ortamı sağlamada sınırlı bir rolü olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada; okulun her kesimiyle etkili iletişim kurmak, öğretmenleri motive etmek ve rol model olmak en sık dile getirilen liderlik özellikleri olmuştur. Liderlerin, müfredatın ve öğretim uygulamalarının okulun bağlamsal gerçeklerine göre ayarlanması için öğretmenleri motive etme ve öğretim uygulamalarına rehberlik etme rollerinin de olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin açıklamalarında ailelerin damgalanması söz konusudur. Araştırma kapsamında dezavantajlı okullarda liderliğin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Büyükgöze ve diğerlerinin (2018) yürüttükleri araştırmada, sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 968 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliği boyutlarından en yüksek olarak değerlendirilen boyut eleştirel bilinç iken en düşük seviyede değerlendirilen boyut ise katılım olarak çıkmıştır.

Özdemir'in (2017) yürütmüş olduğu araştırmada ise sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığının incelenmiştir. Bu araştırma da 530 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu değişkenler arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini orta düzeyde gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların okula yönelik tutumlarının ve okul bağlılıklarının da orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutumun ve okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmanın genel bir sonucu; sosyal adalet liderliğinin, öğrencilerin okula ilişkin algılarında önemli faktörlerden biri olmasıdır.

Slater ve diğerlerinin (2021) yürüttükleri araştırmada, İspanya'da okullarda sosyal adalet liderliği incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, eğitim liderliği

alanındaki uzmanların sosyal adalete nasıl baktığını ve göçmen nüfusun yoğun olduğu okullarda okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir. Araştırma nitel durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler derinlemesine görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Eğitim liderliği ve sosyal adalet alanında 12 uzman, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında sosyal adalet liderlerinin, bütün öğrencileri ve aileleri kapsayan bir vizyon geliştirdikleri belirtilmektedir. Diğer yandan bu liderlerin okuldaki kültürel farklılıkları ele almak ve toplumda mevcut olan daha geniş toplumsal sorunları anlamlandırmak adına eleştirel öz farkındalıktan yoksun oldukları ifade edilmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin sosyal adalete ilişkin uygulamalı eğitimlerine önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Feng ve Chen'in (2019) yürüttükleri araştırmada ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin akademik iyimserliğine etkisi incelenmiştir. Bu araştırma ise Tayvan'da 1470 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin; yüksek düzeyde algılandığı ve sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın temel bir çıkarımı ise sosyal adalet liderliğinin; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceklerine olan inançlarını arttırabileceğidir.

Wang (2018) ise araştırmasında, okul yöneticilerinin sosyal adaleti nasıl teşvik ettiğini incelemiştir. Araştırma, Kanada'nın Ontorio eyaletinde yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği bu nitel araştırmanın katılımcıları, 22 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında sosyal adaleti benimseyen okul yöneticilerinin; sosyal açıdan adil bir topluluk oluşturmak adına insanlara odaklandıkları, öğrencileri merkeze aldıkları, insanları adalet için geliştirmeye çalıştıkları, ailelerle olumlu ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Szeto ve Cheng'in (2017) yürütmüş oldukları araştırma ise Hong Kong'da gerçekleştirilen nitel bir vaka çalışmasıdır. Çalışmada iki okul yöneticisinin çeşitli okul ortamlarında sosyal adalet için liderliği nasıl uyguladıkları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin; öğrencilerin öğrenmelerinde eşitliğin sağlanması adına yenilikçi ve esnek müdahaleler planlayıp uyguladıkları belirtilmektedir. Gözlemlenen iki müdür; okul topluluklarında olumlu değişiklikler getirerek öğrenme ortamlarındaki eşitliğin sağlanmasına katkı sunmuşlardır. Diğer yandan makro düzeydeki bağlamsal

değişikliklerin iki okul için hem fırsatlar hem de zorluklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, uluslararası literatürde genel olarak nitel araştırmaların öne çıktığı, ulusal literatürde ise nitel araştırmaların yanı sıra nicel araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Aşağıda, araştırmanın damgalama eğilimi değişkeni kapsamında ise eğitimde damgalama ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Damgalama birçok disiplinin ilgilendiği bir konu başlığı olduğu için bu kısım, eğitim bağlamında sınırlandırılmaya çalışılmıştır.

2.5.2. Eğitimde Damgalama ile İlgili Yurt İçinde Yürütülen ve Yurt Dışında Yürütülen Araştırmalar

Atmaca'nın (2020) yürütmüş olduğu araştırmada, Goffman'ın damgalanma teorisi çerçevesinde okul normlarına göre anormal olarak görülen öğrenci davranışlarını incelenmiştir. Araştırma, nitel desende durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcısı, İstanbul'da yoksulluğun yüksek olduğu bir ilçede başarısız öğrencilerin ağırlıklı olduğu meslek lisesine kayıtlı bir öğrencidir. Katılımcının fiziksel görünümü ve davranışları dolayısıyla öğretmenleri ve akranları tarafından damgalandığı ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenci, ona atfedilen etiketini içselleştirmiştir. Ayrıca bu etiket, öğrencide kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmüştür.

Akın-Bayramlık ve Uluğ (2019) tarafından yürütülmüş olan çalışmada ise öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, nicel desende ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup Ankara ilinde kamu okullarında görev yapan 399 öğretmen örnekleme katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Gelişime açıklık ile kıdem arttıkça damgalama eğiliminin azalması da bir diğer bulgudur. Ayrıca duygusal dengesizlik seviyesi yüksek olan öğretmenlerde damgalama eğiliminin de yüksek olduğu ortaya konulmaktadır. Etiketleme, önyargı ile ayrımcılık ve dışlama boyutlarında kadın öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin daha düşük olması da dikkat çekici bir diğer bulgudur.

Önk ve Cemaloğlu (2016) ise öğretmenlerin damgalama eğilimleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel desende yürütülen bu araştırma,

ilişkisel tarama modelindedir. Ankara ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 204 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin damgalama eğilimleri ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin damgalamaya ilişkin davranışları aktif biçimde göstermedikleri sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak damgalama eğiliminin, örgütsel adalet algısında önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Güngör'ün (2013b) yürütmüş oldukları araştırmanın temel amacı ise yöneticilerin ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma deseninde ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmaya 655 öğretmen ve 125 yönetici katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte genel lisede görev yapan yöneticilerin de damgalama eğilimlerinin diğer kademelerde görev yapan yöneticilere kıyasla daha yüksek olduğu söylenmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin damgalama eğilimi azaldıkça, okul kültürünün güçlenmesi; dikkat çekici bir bulgudur. Sonuç olarak damgalama eğilimi, okul kültürünü olumsuz etkilemektedir.

Ronksley-Pavia ve diğerleri (2019) hem öğrenme güçlüğü yaşayan hem de üstün yetenekli olan 8 öğrencinin deneyimlerini incelemiştir. Bu deneyimlere göre katılımcıların öğrenme güçlüğünü ve üstün yeteneklilikleri; topluma uyum sağlamak adına azaltmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında toplumun, öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneklilik gibi farklılıkları olan insanlara olumsuz şekillerde baktığı öne sürülmektedir. Bulgular katılımcıların damgalanma duygusuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi, nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması gibi politika ve uygulama ihtiyaçlarına dikkat çekilmektedir.

Lafleur ve Srivastava (2019) ise çalışmalarında özel okullara giden ilkokul çocuklarının deneyimlerine mikro bir bakış açısı sağlanmayı ve kapsayıcılık ilkelerinin onlar tarafından nasıl hissedildiğini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, Delhi'de altı farklı özel okulda eğitimlerine devam eden, yarısı özel okulda ücretsiz eğitim alan ve dışlanmış durumda olan 16 çocuk katılmıştır. Çocukların deneyimlerine bakıldığında; genel olarak öğretmenlerin bu öğrencileri, yaramaz veya akademik açıdan zayıf şeklinde etiketlemelerinin yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler tarafından atfedilen kimlikler, akran etkileşimlerinde de pekiştirilmiştir. Bu da çocuklar tarafından içselleştirilmiş ve onların akranlarıyla etkileşimlerini etkilemiştir. Etiketlenen çocukların damgalandığı ve dışlandığı tespit edilmiştir.

Gershenson ve diğerleri (2016) ise öğrenci ve öğretmen demografik farklılığının; lise öğretmenlerinin, öğrencilerin eğitim başarısına ilişkin beklentilerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Veriler, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yürütülen araştırmadan alınmıştır. Bu veriler, 2002 yılında 10. sınıfta okuyan ABD'li öğrenci grubunu temsil etmektedir. Öğrencilere yönelik beklentilerinde önyargının mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Siyahi olmayan öğretmenlerin, siyahi öğrencilere yönelik eğitim beklentilerinin; siyahi öğretmenlere göre önemli ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciyle aynı ırk ve cinsiyetten olan öğretmenlere kıyasla farklı ırktaki öğretmenlerin; siyahi öğrencilerin dört yıllık bir üniversite diplomasını elde etmelerini bekleme olasılıkları %12 daha düşük olduğu ifade edilmektedir.

McNulty ve Roseboro (2009), çalışmalarını; dört ay boyunca yapılan öğrenci görüşmeleri, anlatıları ve toplanan etnografik saha gözlem verileri vasıtasıyla yürütmüşlerdir. Alternatif okulda gerçekleştirilen çalışma; dokuz katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında okulun; şımarık kimliğe sahip öğrenciler için damgalanmış bir alan olduğu tespit edilmiştir. Esasında alternatif okula transfer, suçlu olarak etiketlenen öğrencileri hem genel eğitimden hem de normallikten uzaklaştırmaktadır. Öğrencilerin bakış açısına göre alternatif okulun kötü çocuk kimliğini pekiştiren bir yapı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler, eğitimin anti-demokratik doğasına vurgu yaparak okul yöneticilerinin; öğrencilerin içsel motivasyon geliştirmelerine yardımcı olacak uygulamalardaki yetersizliklerinden söz etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında öğrenci damgalamasının, aynı damgayı paylaşan diğer kişilerle kolektif etkileşim yoluyla pekiştirildiği ortaya konulmuştur. Katılımcıların algıları, sosyal adalet ve eğitimle ilgili önemli sorunları gündeme getirmektedir. Öğretmenler, yöneticiler ve politika yapıcılar; okulun yapısal bağlamını ve bu bağlamın öğrenci davranışını nasıl şekillendirebileceğine ilişkin farkındalığa sahip olmalıdır (McNulty & Roseboro, 2009).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama süreci ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini tespit etmeyi amaç edinen bir araştırma desenidir. Taramada tespit edilen ilişkilerde neden ve sonuç ilişkisi söz konusu olmasa da kimi ipuçları vasıtasıyla bir değişkendeki durumla bir diğerinin kestirilmesinde faydalı sonuç alınabilir (Karasar, 2020). İlişkisel desen, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayabilme olanağı sunmaktadır. Bu desende araştırmacılar, bir deneyde olduğu gibi değişkenleri manipüle etmeye çalışmak yerine iki veya daha fazla değişkeni ilişkilendirebilirler (Creswell, 2012). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri olmak üzere bu araştırmada da iki değişken bulunmakta olup bu kapsamda sözü edilen iki değişken arasındaki ilişki incelenmektedir.

Genel olarak yapılandırılmış yöntemlerin kullanıldığı ve istatistiğe dayalı olan nicel araştırmalar, nitel araştırmalara kıyasla daha fazla kişiye ulaşmakla birlikte iletişimi de daha hızlıdır (Dawson, 2002). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma da nicel yöntem ile tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev alan 2075 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ilinde genel olarak okulların sosyoekonomik ve kültürel koşullarının farklılık sergilediği

söylenebilir. Bu anlamda ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması incelendiğinde İstanbul ilinde yer alan 39 ilçede Arnavutköy ilçesinin 36. sırada yer aldığı görülmektedir (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Bu doğrultuda sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir yapıya sahip olduğu anlaşılan Arnavutköy ilçesi araştırma için uygun görülmüştür.

Araştırmada basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme olasılığına sahip oldukları bir örnekleme biçimidir (Creswell, 2017; Karasar, 2020). Örneklem büyüklüğü için Cohen ve diğerlerinin (2007; s. 104) tablosu göz önüne alındığında %95 güven düzeyinde örneklem boyutu için 2000 ve 2500 aralığındaki popülasyonda 385 katılımcının yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Demografik Frekans Dağılımı Katılımcı Özellikleri

Değişken					Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek		
	n	250	135		385
	%	64.9	35.1		100.0
Branş		Meslek Dersleri	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	
	n	144	139	102	385
	%	37.4	36.1	26.5	100.0
Kıdem (yıl)		1-5	6-10	11(+)	
	n	210	80	95	385
	%	54.5	20.8	24.7	100.0
Okul Türü		Ortaokul	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	
	n	105	119	161	385
	%	27.3	30.9	41.8	100.0

Tablo 2'de katılımcıların demografik özellikleri ve bu özelliklerin yüzde ile frekans değerleri yer almaktadır. Buna göre cinsiyet değişkenine bakıldığında; çalışmaya katılan 385 öğretmenin % 64.9'u kadın (f = 250) ve % 35.1'i (f = 135) erkek olduğu görülmektedir. Katılan öğretmenlerin branş türü incelendiğinde ise % 37.4'ünün (f = 144) meslek dersleri, % 36.1'inin (f = 139) sözel dersler ve % 26.5'inin

(f = 102) sayısal dersler branşında olduğu gözlenmektedir. Kıdem değişkenine bakıldığında ise 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin % 54.5 (f = 210), 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin % 20.8 (f = 80), 11 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlerin % 24.7 (f = 95) olarak katılım sağladığı görülmektedir. Okul türü kapsamında ise öğretmenlerin %27.3'ünün (f=105) ortaokul, %30.9'unun (f=119) meslek lisesi ve %41.8'inin (f=161) anadolu lisesinde görev aldığı anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan demografik form, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (Bozkurt, 2017) ve Damgalama (Stigma) Ölçeği (Yaman & Güngör, 2013a); bu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmış olup ölçeklerin kullanım izinlerine Ek-2'de yer verilmiştir. Demografik formda ise cinsiyet, görev yapılan okul türü, branş ve mesleki kıdem bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarını, öğretmenlerin algılarına göre değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracı geliştirme çalışmaları kapsamında, 136 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmak üzere ölçeğin taslak formu 39 madde ile tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda binişik özellik gösteren beş madde çıkarılarak madde sayısı 34'e indirilmiştir (Bozkurt, 2017).

Ölçek, beşli Likert ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak puanlanmıştır. Ölçekte alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34'tür. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Bozkurt, 2017).

Veri toplama aracını geliştiren Bozkurt (2017) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda; ölçek maddeleri dört boyut altında toplanmıştır. Boyutlar; paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve katılım olarak sınıflandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Paydaş desteği boyutu, yöneticilerin dezavantajlı grupları

destekleme çabalarını kapsamaktadır. Bu boyut, 11 maddeden oluşmaktadır. Paydaş desteği boyutunda Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Eleştirel bilinç boyutu; sosyal, ekonomik ve politik baskılar karşısındaki farkındalığı ve bu doğrultuda harekete geçmeyi ölçen 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır (Bozkurt, 2017).

Dağıtıcı adalet boyutu, okul içerisindeki kaynakların ve görevlerin adil bir şekilde paylaştırılmasını ele almakta ve 6 madde ile temsil edilmektedir. Dağıtıcı adalet boyutunda ise Cronbach Alpha değeri .95 bulunmuştur. Katılım boyutu ise öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların karar süreçlerine katılımını öne çıkaran 10 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut için Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı .98 olarak tespit edilmiştir. Bu da ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Bozkurt, 2017).

3.3.2. Damgalama Ölçeği

Yaman ve Güngör (2013a) tarafından geliştirilen Damgalama Ölçeği ise damgalama eğilimini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, 780 yönetici ve öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında 35 maddelik bir ölçme formu oluşturulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda faktör yükü .30'un altında kalan 13 madde çıkarılmış, analiz tekrarlanmış ve 22 maddeden oluşan bir ölçek meydana gelmiştir.

Ölçek 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110'dur. Ölçekten 55 puanın altında alan bireylerin damgalama eğiliminin düşük, üzerinde alanların ise yüksek olduğu kabul edilmektedir (Yaman ve Güngör, 2013a).

Yaman ve Güngör'ün (2013a) damgalama ölçeği geliştirme çalışmaları kapsamında, ölçek maddeleri dört faktörde toplanmış olup her bir faktöre, damgalama eğilimi sürecinde yer alan kavramlarla ilişkilendirilerek isim verilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu, faktör yükleri .69 ile .47 arasında değişen ve 6 maddeden oluşan ayrımcılık ve dışlamadır. Bu boyuttaki maddeler, genel olarak ayrımcılık ve dışlama algılarını içermektedir. İkinci boyut, .59 ile .52 arasında değişen ve 6 maddeden oluşan

etiketleme boyutudur. Bu boyut ise bireyleri cinsiyet, medeni durum ve yaş gibi değişkenlere göre etiketleme eğilimini kapsamaktadır.

Psikolojik sağlık olarak isimlendirilen üçüncü boyut ise .66 ile .49 arasında değişmekte ve 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddeler, psikolojik sıkıntılar ve iletişim problemleri yaşayan bireylere karşı damgalama eğilimi unsurlarını içermektedir. Dördüncü boyut, .63 ile .46 arasında değişen ve 5 maddeden oluşan önyargı boyutunu temsil etmektedir. Bu boyut ise suç eğilimi, dünya görüşü, kıdem, yaşam tarzı ve bireysel özelliklere dayalı olarak bireylere karşı önyargı geliştiren ve damgalama eğilimini değerlendiren maddeleri içermektedir (Yaman ve Güngör, 2013a).

Güvenirlik analizleri sonucunda, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ayrımcılık ve dışlama için .77, etiketleme için .68, psikolojik sağlık için .66 ve önyargı için .54 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin genel olarak güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmektedir (Yaman ve Güngör, 2013a).

3.4. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Damgalama Ölçeği olmak üzere araştırmada kullanılan iki veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri, mevcut araştırma kapsamında yeniden gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin madde sayısı, faktör analizi ve güvenirlik sonuçları ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Madde Sayısı, Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett's X^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yükü		Cronbach Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Sosyal Adalet Liderliği	30	.98	15579.02 $p < .00$	81.64	.78	.88	.98
Damgalama	18	.78	1375.98 $p < .00$	47.58	.31	.70	.76

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nde yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda aynı boyutta yer almayan dört madde (18, 19, 20 ve 22)

çıkarılmış ve 30 madde değerlendirilmeye alınmıştır. Damgalama Ölçeği'nde yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda aynı boyutta yer almayan dört madde (4, 5, 10 ve 15) çıkarılmış ve 18 madde değerlendirilmeye alınmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği dört boyutu ölçmektedir. Mevcut araştırma kapsamında yeniden gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda KMO değerinin .98 Barlett's (X^2) katsayısının 15579.02 (p <.00) ve açıklanan varyansın %81.64 olduğu görülmüştür. Faktör yüklerinin .78 ile .88 arasında değiştiği görülürken Cronbach Alpha Katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Damgalama Ölçeği dört boyutu ölçmektedir. KMO değerinin .78 Barlett's (X^2) katsayısının 1375.98 (p <.00) ve açıklanan varyansın %47.58 olduğu görülmektedir. Faktör yüklerinin .31 ile .70 arasında değiştiği görülürken Cronbach Alpha Katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kapsamında öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır. Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında nisan ayında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde resmi okullarda görev alan öğretmenlerden yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında eksik veya hatalı doldurma gibi durumlar söz konusu olabileceği düşünülerek 500 adet veri toplama aracı çoğaltılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmada herhangi bir katılımcı bilgisi istenmediği, verilerin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı ve araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Gönüllü olan öğretmen katılımcıların demografik form ile ölçekleri yanıtlamaları ortalama 10 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında 406 öğretmenden veri toplanmış olup bu ölçek formlarından 21 adeti eksik ve hatalı bilgilerden oluştuğu için bu veriler çıkarılmıştır. 385 veri toplama aracı ile veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.6. Veri Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak Microsoft Excel paket programı ile düzenlendikten sonra SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. SPSS programına verilerin giriş işlemi tamamlanmış ve öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel teknikler; parametrik ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere genel olarak iki kategoride toplanmaktadır. Örneklemden elde edilen veriler normal dağılım sergiliyorsa parametrik yöntemlerin uygulanması gerekmektedir (Pallant, 2023). Dolayısıyla hangi analizlerin gerçekleştirileceğine karar vermek adına bu süreçte, sosyal adalet liderliği ve damgalama eğilimi verilerinin normallik testleri de yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için de parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Birinci ve ikinci alt amaçların analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden; ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerler kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularına bağlı olarak katılımcıların, sosyal adalet liderliği algılarının ve damgalama eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-Testi uygulanmıştır. Yine üçüncü ve dördüncü araştırma soruları kapsamında öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının ve damgalama eğilimlerinin branş, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağının tespit edilmesi için post-hoc analizi yapılmış ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın temel sorusu olan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile damgalama eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespiti için Pearson korelasyon kullanılmıştır.

3.6.1. Normallik Analizleri

Sosyal adalet liderliği ölçeği ile damgalama ölçeğinden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin ±2.0 arasındaki bir değerde kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır (George & Mallery, 2016). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerden toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine ise aşağıdaki Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Adalet Liderliği ve Damgalama Ölçeklerinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Değerleri

Ölçek	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)

Sosyal Adalet Liderliği	-1.106	.891
Damgalama	.222	-.125

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin çarpıklık değerinin-1.106 olduğu ve basıklık değerinin ise .891 olduğu görülmektedir. Damgalama ölçeğinin ise çarpıklık değerinin .222 olduğu ve basıklık değerinin ise-.125 olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın sorularına ışık tutabilmek adına bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Yine bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ve damgalama eğilimleri düzeyi; bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılıkların t-Testi sonuçları, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre sosyal adalet liderliği ve damgalama ölçeklerinden elde edilen puanların ANOVA sonuçları yorumlanmış ve tartışılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile damgalama eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bulguların tartışma ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öncelikle araştırmanın, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ne düzeydedir? ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri ne düzeydedir? sorularına yanıt aranarak öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile damgalama eğilimleri düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimleri Düzeyleri

Değişkenler	*n*	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	*SS*
1. Sosyal Adalet Liderliği	385	1.00	5.00	3.89	.97
2. Damgalama	385	1.00	3.33	2.03	.46

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının 5 tam puan üzerinden ($\bar{X}$ = 3.89) olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların damgalama eğilimlerinin ise 5 tam puan üzerinden ($\bar{X}$ = 2.03) olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise en homojen dağılımın (*SS* =.46) ile damgalama eğilimi değişkenine, en

heterojen dağılımın ise (*SS* =.97) ile sosyal adalet liderliği değişkenine ait olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği algılarının, yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği pratikleri sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan diğer araştırmalar da sosyal adalet liderliği algısının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Adışen, 2022; Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Doğan, 2021; Feng & Chen, 2018; Gürel, 2022; Küçük, 2023; Özdemir & Pektaş, 2017; Yıldırım, 2021). Diğer yandan Demir'in (2023) araştırmasında ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliklerine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal adalet liderliği algısının orta düzeyde olarak tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Gören, 2019; Münüsoğlu, 2022; Özdemir, 2017).

Sosyal adalet liderliğinin özellikle dezavantajlı bir sosyal bağlamda daha büyük bir öneme sahip olduğu (Arar, 2015; Towers, 2022) dikkate alınırsa sosyal adalet liderliğinin yüksek düzeyde çıkmasının sebebi; araştırmanın görece dezavantajlı sayılabilecek bir bölgede yürütülmüş olması olabilir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir bağlama sahip bu bölgede, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği sergilemesi beklenebilir. Wang (2014) de yoksulluğun yüksek olduğu bir bölgede okul yöneticilerinin, kaynaklara erişim ve eşitlik konuları ile daha fazla ilgilendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Kondakçı ve diğerlerine (2021) göre Türkiye'de yasal bir zorunluluk bulunmadığı için sosyal adalet, genel olarak okul yöneticilerinin kendi çabalarına ve adanmışlıklarına bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da yöneticilerin bireysel inisiyatif ve farkındalıkları, sosyal adalet konusunda aktif bir tutum sergilemelerine sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin damgalama eğilimleri düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Akın Bayramlık & Uluğ, 2019; Güngör, 2013; Önk & Cemaloğlu, 2016; Yaman & Güngör, 2014). Öğretmenliğin, insanların duygularını ve ihtiyaçlarını anlamayı gerektiren bir meslek olması; öğretmenlerin öğrencilerinin, meslektaşlarının ve diğer tüm paydaşların farklı özelliklerine karşı daha anlayışlı ve esnek olmalarını sağlayarak damgalama

davranışlarından kaçınmalarına yol açıyor olabilir. Bununla birlikte okul ortamlarında çeşitliliğin giderek ön plana çıkması, kapsayıcılığın önem kazanmasına ve öğretmenlerin farklılıkları benimseyen bir yaklaşıma sahip olmasına olanak tanıyor olabilir. Farklı kültürel ve sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencilerle çalışmak, öğretmenlerin daha geniş bir perspektif kazanmalarını sağlayabilir. Bu da damgalama eğilimlerinin düşük olmasına yardımcı olabilir.

4.2. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları ve Damgalama Eğilimi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırma kapsamında, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin ve öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin; cinsiyete, branşa, mesleki deneyime ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına da yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algıları ve damgalama eğilimlerinin cinsiyete göre farklılıklarının t-Testi sonuçlarına ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algılarının ve Damgalama Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarının t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	*n*	$\bar{X}$	*SS*	t	Sd	p
Sosyal Adalet Liderliği	Kadın	250	3.93	.92	1.04	383	.03
	Erkek	135	3.82	1.06			
Damgalama	Kadın	250	1.99	.45	-2.30	383	.18
	Erkek	135	2.10	.48			

Tablo 6 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ve damgalama eğilimleri düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t-Testi sonrasında; kadın ve erkek öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği [t (385) = 1.04, p <.05], p = .03<.05 değerinde olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin ($\bar{X}$ =3.93), erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerine göre ($\bar{X}$ =3.82) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin damgalama eğilimi düzeylerinde ise [t (385) = -2.30, p > .05],

p = .18>.05 değerinde olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin damgalama eğilimi ortalamasının ($\bar{X}$=2.10) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}$ = 1.99) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre farklılıkların t-Testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin adalet ve eşitlik konularında daha fazla duyarlılığa sahip olduğu düşünülebilir. Literatürde yapılan kimi araştırmalarda sosyal adalet liderliği algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya konulmaktadır (Arslan, 2019; Doğan, 2021; Gören, 2019). Fakat bunlardan Arslan'ın (2019) araştırmasında erkek öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algısının kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Doğan'a (2021) göre ise kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algısı erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Gören'in (2019) öğrenciler ile yürüttüğü araştırmada ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal adalet liderliği algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Adışen, 2022; Bozkurt, 2018; Gürel, 2022; Yalçın, 2022; Yıldırım, 2021).

Kadınlar, toplumda ve iş ortamında daha fazla ayrımcılığa veya eşitsizliğe maruz kalma eğilimindedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin de okullarda toplumsal adalet ile ilgili konulara daha duyarlı olmalarına sebep olmuş olabilir. Kadın öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi konularda daha fazla farkındalığa sahip oldukları için okul ortamında dezavantajlı öğrenciler, azınlıklar, özel ihtiyaçları olan öğrenciler gibi farklı grupların karşılaştığı eşitsizlikleri daha iyi anlamlandırmış olabilirler. Bu da kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair farkındalıklarının daha fazla olmasına katkı sağlıyor olabilir.

Damgalama eğiliminde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte erkek öğretmenlerin damgalama eğilimi ortalamasının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı bir farklılık söz konusu olmadığı için bu araştırma kapsamında, damgalama eğiliminin cinsiyetten bağımsız bir konu olduğu sonucuna varılabilir. Diğer araştırmalarda ise damgalama eğiliminde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akın-Bayramlık & Uluğ, 2019; Güngör, 2013; Yaman & Güngör, 2014). Toplumda

geleneksel olarak erkek öğretmenlerin, sert ve duygusal olarak mesafeli olmalarına ilişkin bir beklenti hâkim olabilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında erkek öğretmenler, örtük veya belirgin bir biçimde de olsa daha otoriter bir tutum sergileme ihtiyacı taşıyor olabilir. Bu durum da erkek öğretmenlerin başkalarının zayıf ya da farklı özelliklerini damgalama eğilimlerini artırabilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Puanlarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Branş	***n***	**X̄**	***SS***	**Varyansın kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Meslek dersleri	144	3.81	.54	G. Arası	4.446	2	2.223	2.3	.09
Sayısal dersler	139	4.04	.56	G. İçi	360.664	282	.94		
Sözel dersler	102	3.82	.62	Toplam		284			
Toplam	**385**	**3.89**	**.97**						

Tablo 7'ye göre, sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyinin en yüksek olduğu branşın; sayısal dersler ($\bar{X}$ = 4.04), en düşük olduğu branşın ise meslek dersleri ($\bar{X}$ = 3.81) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 7'de öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F = 2.3$; $p > .05$). Sosyal adalet liderliği algısının farklı branşlarda değişiklik göstermediği görülmektedir.

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin puanlarının branşa göre ANOVA sonuçlarında, anlamlı bir farklılık bulunmasa da sosyal adalet liderliği algısının en düşük olduğu branşın, meslek dersleri ve en yüksek ortalamaya sahip olan branşın ise sayısal dersler olduğu görülmüştür. Diğer araştırmalarda da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algısının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur (Yalçın, 2022; Yıldırım, 2021). Öte yandan Arslan (2019), araştırmasında öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algısında anlamlı bir farklılık tespit etmiş olup sayısal branşta olan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği

algılarının sözel ve sosyal branşta olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sahlberg (2021) çoğu ülkede, okul müfredatında hiyerarşik bir yapı bulunduğunu vurgulamaktadır. Türk eğitim sistemi çerçevesinden bakıldığında da merkezi sınavların öğrencilerin hayatında oldukça önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarında sınav odaklı bir yaklaşım hâkim olabilir. Bu bakımdan sayısal dersler, genellikle toplum tarafından daha prestijli mesleklerle ilişkilendirilebilmektedir. Bu durum da okul yönetimi tarafından sayısal derslere daha fazla önem verilmesine ve meslek dersleri branşında olan öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini daha düşük düzeyde algılamasına yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin, branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçlarına ise Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Damgalama Ölçeğinin Puanlarının Branşa Göre ANOVA Sonuçları

Branş	***n***	**X̄**	***SS***	**Varyansın kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Meslek dersleri	144	2.05	.46	G. Arası	.742	2	.371	1.70	.18
Sayısal dersler	139	1.97	.46	G. İçi	83.108	382	.218		
Sözel dersler	102	2.08	.46	Toplam	83.850	384			
Toplam	**385**	**2.03**	**.46**						

Tablo 8 incelendiğinde, damgalama eğilimi düzeyi en yüksek olan branşın ($\overline{X}$ = 2.08) ile sözel dersler branşı olduğu ve en düşük olan branşın ise ($\overline{X}$ = 1.97) ile sayısal dersler branşı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tabloya göre öğretmenlerin damgalama eğilimi düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F = 1.70; p >.05).

Damgalama ölçeğinin puanlarının branşa göre ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin aldıkları eğitimin, damgalama eğilimleri üzerinde etkili olmadığı ve alanlarının damgalama davranışlarını şekillendirmediği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre damgalama

eğiliminin en yüksek olduğu branşın sözel dersler ve en düşük ortalamaya sahip branşın ise sayısal dersler olduğu görülmüştür. Eğitimde damgalama ile ilgili araştırmaların sınırlı olması sebebiyle damgalama değişkeninin branşa göre nasıl farklılık gösterdiğine ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Fakat öğretmenlerin adalet algısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, örgütsel sinizm değişkeninin branşa göre anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir (Şamdan & Atanur Baskan, 2019).

Yol ve Zincirli'nin (2022) öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma ilişkisini inceleyen araştırmalarında ise katılımcıların örgütsel dışlanma algılarının, branşa göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve sosyal bilimler branşında olan öğretmenlerin fen bilimleri branşında olan öğretmenlere kıyasla örgütsel dışlanma algısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Sahlberg'in (2021) çoğu ülkede okul müfredatında hiyerarşik bir yapının hâkim olduğu eleştirisinden de hareketle; sözel branştaki öğretmenlerin, sayısal branştaki öğretmenlere göre daha yüksek damgalama eğilimi ortalamasına sahip olmasının sebebi; toplumda sayısal becerilerin ön planda tutulması, sözel branşların daha az değerli olduğu düşüncesini güçlendirebilir. Toplumda sayısal branşlar genellikle mühendislik, tıp ve teknoloji gibi yüksek gelirli mesleklerle ilişkilendirilirken, sözel branşlar daha düşük prestijli alanlar olarak algılanabilir. Bu durum, sözel alandaki bireylerin diğer bireylere karşı damgalama eğilimlerini artırabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliklerinin, kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	***n***	**X̄**	***SS***	**Varyansın kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
1-5	210	3.87	.95	G. Arası	2.118	2	1.059	1.11	.32
6-10	80	4.03	.87	G. İçi	362.99	382	.950		
11+	95	3.83	1.09	Toplam	365.11	384			

Toplam	**385**	**3,89**	**.97**

Tablo 9 incelendiğinde sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyi en yüksek olan kıdemin ($\bar{X}$ = 4.03) 6-10 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, en düşük ortalaması olan kıdem aralığının ise ($\bar{X}$ = 3.83) ile 11 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F = 1.11$; $p > .05$).

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin kıdeme göre ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat kıdem süresi incelendiğinde, sosyal adalet liderliği algısının en yüksek olduğu grubun, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, en düşük ortalamaya sahip grup ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalar da sosyal adalet liderliği algısında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (Adışen, 2022; Gürel, 2022; Yalçın, 2022; Yıldırım, 2021).

Bazı çalışmalarda ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yirmi bir yıl üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2021). Arslan (2019) da araştırmasında 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Bozkurt (2019) da araştırmasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulmuş olup 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin 2-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla sosyal adalet liderliği algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgusu ile diğer araştırmanın bulguları arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır.

6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algısının en yüksek seviyede olması; bu öğretmenlerin hem deneyim kazandıkları hem de okul içindeki dinamikleri daha iyi anladıkları anlamına gelebilir. Öte yandan, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, algılarının daha düşük çıkması; bu grubun eğitim sistemine dair daha fazla hayal kırıklığı veya tükenmişlik hissi yaşayabileceğine işaret ediyor olabilir.

Öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin, kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları, Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Damgalama Ölçeğinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	*n*	$\bar{X}$	*SS*	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık (LSD)
1-5 (1)	210	2.05	.45	G. Arası	1.351	2	.676	3.12	.04	1-3
6-10 (2)	80	2.08	.49	G. İçi	82.499	382	.216			2-3
11+ (3)	95	1.93	.45	Toplam	83.850	384				
Toplam	**385**	**2.03**	**.46**							

Tablo 10'da ortalamalar incelendiğinde damgalama eğilimi değişkenine ilişkin algı düzeyi en yüksek olan kıdemin ($\bar{X}$ = 2.08) 6-10 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, en düşük ortalaması olan kıdem aralığının ise ($\bar{X}$ = 1.93) ile 11 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da öğretmenlerin damgalama eğilimi düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. (F = 3.12; p<.05). Damgalama eğiliminin kıdem değişkenine göre bulunan anlamlı farklılığın, hangi yıllar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre; 1-5 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ($\bar{X}$ =2.05), 11 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =1.93) damgalama eğilimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. 6-10 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ($\bar{X}$ =2.08), 11 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlerin damgalama ($\bar{X}$ = 1.93) eğilimlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Damgalama ölçeğinin kıdeme göre ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin, 11 ve üzerinde yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlere göre damgalama eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, deneyim kazandıkça öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin azalma potansiyeli taşıdığı düşünülebilir. Güngör (2013) ve Yaman ve Güngör'ün (2014) araştırmalarında damgalama eğiliminde kıdeme göre

anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akın-Bayramlık ve Uluğ (2019) ise hizmet yılı arttıkça damgalama eğiliminin azaldığını iddia etmiştir.

Elde edilen bu sonucun, çeşitli sebepleri olabilir. Görevinde yeni olan öğretmenler, öğrenci davranışları ve çeşitli sosyal durumlar hakkında daha az deneyime sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin damgalama eğilimlerini artırabilir. Belirli bir durumla başa çıkmak için yeterli bilgi ve stratejiye sahip olmadıkları için genellikle kolayca damgalama yoluna gidebilirler. Daha az tecrübeli olan öğretmenler, öğretmenlik rollerini tam anlamıyla benimsememiş de olabilirler. Bu belirsizlik, onları eğitim ortamında daha katı ve yargılayıcı olmaya itebilir. Öğretmenler, iş güvencesi ve başarı kaygısıyla da başa çıkma çabasında olabilir. Bu kaygılar, damgalama eğilimlerini artırabilir. Görevinde yeni olan öğretmenlerin, duygusal ve mesleki destek sağlayan sosyal ağları olmayabilir. Bu durum da stresle başa çıkma becerilerini olumsuz etkileyerek damgalama eğilimlerini artırabilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının, görev yaptıkları okul türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Okul Türü	***n***	**$\bar{X}$**	***SS***	**Varyansın kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Ortaokul	105	4.05	1.03	G. Arası	3.746	2	1.873	1.97	.14
Meslek Lisesi	119	3.83	.94	G. İçi	362.899	382	.950		
Anadolu Lisesi	161	3.83	.95	Toplam	366.645	384			
Toplam	**385**	**3.89**	**.97**						

Tablo 11 incelendiğinde sosyal adalet liderliğine ilişkin algı düzeyi en yüksek olan okul türünün ($\bar{X}$ = 4.05) ortaokul kademesinde görev alan öğretmenlere ait olduğu ve ardından ($\bar{X}$ = 3.83) ile meslek lisesi kademesinde görev alan öğretmenler ve anadolu lisesinde görev alan öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 3.83) eşit ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F = 1.97$; $p > .05$).

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin okul türüne göre ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte araştırmada; sosyal adalet liderliği algı düzeyinin en yüksek olduğu grup, ortaokulda görev alan öğretmenler iken meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile anadolu lisesinde görev alan öğretmenlerin; sosyal adalet liderliği algısında eşit ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Meslek lisesi ve anadolu lisesi kademelerinde yer alan öğrencilerin gelişim dönemleri itibariyle; bu kademede göre alan öğretmenlerin, sosyal adalet konusunda benzer zorluklar ve ihtiyaçlarla karşılaşabileceği düşünülebilir.

Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da sosyal adalet liderliği algısında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (Adışen, 2022; Arslan, 2019). Diğer yandan Yıldırım (2021), araştırmasında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulmuş olmakla birlikte lise kademesinde görev alan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının; ortaokul kademesinde görev alan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Doğan (2021) da ilkokulda görev alan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının; ortaokul ve lise kademesinde görev alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulmuş olan Yalçın (2022) da ortaokulda görev alan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının; anadolu lisesi ve diğer okul türünde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ortaokul düzeyinde; öğrenciler ile etkileşim, lise düzeyine göre daha yoğun olabilir. Bu etkileşimler ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenler tarafından daha fazla gözlemlenmesine olanak sunabilir. Ortaokul öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları daha belirgin olabilirken, lise öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar daha karmaşık olabilir. Bu durum da sosyal adalet liderliği uygulamaları ortaokulda daha görünür kılıyor olabilir.

Ortaokul kademesinde görev alan okul yöneticileri; daha eşitlikçi ve kapsayıcı uygulamalara öncelik veriyor olabilirler. Meslek ve Anadolu liselerinde ise yöneticiler daha çok akademik başarıya veya mesleki becerilere odaklanabilirler. Ortaokullarda ise okul yöneticilerinin, öğrencilere daha fazla bireysel destek sunma olasılığı, sosyal adalet liderliği algısının daha yüksek olmasına katkı sunmuş olabilir.

Öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Damgalama Ölçeğinin Okul Türüne ANOVA Sonuçları

Okul Türü	***n***	**X̄**	***SS***	**Varyansın kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Ortaokul	105	1.97	.42	G. Arası	.447	2	.224	1.02	.36
Meslek Lisesi	119	2.03	.43	G. İçi	83.403	382	.218		
Anadolu Lisesi	161	2.06	.51	Toplam	83.850	384			
Toplam	**385**	**2.03**	**.46**						

Tablo 12 incelendiğinde, damgalama eğilimi değişkenine ilişkin algı düzeyi en yüksek olan okul türünün ($\bar{X}$ = 2.06) anadolu lisesinde görev alan öğretmenlere ait olduğu, en düşük ortalaması olan okul türünün ise ($\bar{X}$ = 1.97) ile ortaokul olduğu görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin damgalama eğilimi düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. (F = 1.02; p>.05).

Damgalama ölçeğinin okul türüne göre ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte damgalama eğiliminin en yüksek olduğu grup, anadolu lisesinde görev alan öğretmenler iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise ortaokulda görev alan öğretmenlerdir. Güngör (2013) ise görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu kapsamda meslek lisesinde görev alan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ilköğretim ve genel lisede görev alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Sözü edilen araştırma ile mevcut araştırma bulgularının kısmen örtüştüğü görülmektedir.

Mevcut araştırmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olsa da damgalama eğilimi düzeyinin, en yüksek anadolu lisesinde ve en düşük ise ortaokulda görülmesinin bazı sebepleri olabilir. Genellikle Anadolu liselerinde akademik başarıya odaklanılabilir. Bu durum, öğretmenlerin belirli bir akademik başarı düzeyine ulaşamayan veya daha az motivasyona sahip öğrencileri damgalama eğilimini artırabilir. anadolu lisesindeki üniversiteye giriş sınavlarındaki başarı baskısı; öğretmenlerin, öğrencileri sınıflandırma ve damgalama eğilimlerini artırabilir. Ortaokul öğrencileri, daha genç yaşlarda ve gelişimsel olarak farklı bir aşamada

olduğu için öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarını ve damgalama eğilimlerini azaltmalarını sağlayabilir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki (Korelasyon) Üzerine Bulgular, Yorum ve Tartışma

Araştırmanın temel sorusu olan, Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmen damgalama eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt aranmış, alt boyutlar da incelenmiş ve bu ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları bulgularına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki (Korelasyon)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	**Sosyal Adalet Liderliği**	**1**	.89**	.91**	.91**	.88**	-.11*	-.14**	-.09	.00	-.11*
2.	**Eleştirel Bilinç**		**1**	.74**	.76**	.72**	-.14*	-.14**	-.09	-.03	-.13*
3.	**Paydaş Desteği**			**1**	.78**	.71**	-.06	-.09	-.06	.04	-.08
4.	**Katılım**				**1**	.77**	-.10*	-.12*	-.09	-.00	-.10
5.	**Dağıtıcı Adalet**					**1**	-.12*	-.15**	-.10*	.01	-.09
6.	**Damgalama**						**1**	.60**	.69**	.80**	.57**
7.	**Ayrımcılık & Dışlama**							**1**	.29**	.31**	.07
8.	**Etiketleme**								**1**	.44**	.23**
9.	**Psikolojik Sağlık**									**1**	.26**
10.	**Önyargı**										**1**

**** p < .01, * p < .05**

Tablo 13 incelendiğinde Pearson korelasyon analizine göre sosyal adalet liderliği düzeyleri ile damgalama eğilimi düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.11$, $p < .01$) görülmektedir. Pearson korelasyon

analizine göre sosyal adalet liderliği ile ayrımcılık ve dışlama arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.14$, $p < .01$) görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ile etiketleme arasında ilişki olmadığı ($r = -.09$, $p > .05$) görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = .00$, $p > .05$) görülmektedir. Sosyal adalet liderliği ile önyargı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.11$, $p < .05$) görülmektedir.

Eleştirel bilinç ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.14$, $p < .05$) görülmektedir. Eleştirel bilinç ile ayrımcılık ve dışlama arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.14$, $p < .01$) görülmektedir. Eleştirel bilinç ile etiketleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.09$, $p > .05$) görülmektedir. Eleştirel bilinç ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.03$, $p > .05$) görülmektedir. Eleştirel bilinç ile önyargı arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.13$, $p < .05$) görülmektedir.

Paydaş desteği ile damgalama eğilimi ($r = -.06$, $p > .05$), ayrımcılık ve dışlama ($r = -.09$, $p > .05$), etiketleme ($r = -.06$, $p > .05$), psikolojik sağlık ($r = .04$, $p > .05$), ve önyargı ($r = -.08$, $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Katılım ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.10$, $p < .05$) tespit edilmiştir. Katılım ile ayrımcılık ve dışlama arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.12$, $p < .05$). Katılım ile etiketleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.09$, $p > .05$) görülmektedir. Aynı şekilde, katılım ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.00$, $p > .05$) tespit edilmiştir. Son olarak, katılım ile önyargı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = -.10$, $p > .05$) görülmektedir.

Dağıtıcı adalet ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.12$, $p < .05$) görülmektedir. Dağıtıcı Adalet ile ayrımcılık ve dışlama arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.15$, $p < .01$). Dağıtıcı adalet ile etiketleme arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = -.10$, $p < .05$) tespit edilmiştir. Dağıtıcı adalet ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r = .01$, $p > .05$) görülmektedir. Son olarak, dağıtıcı adalet ile önyargı arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r = -.09$, $p > .05$).

Bu bölümde araştırmanın temel sorusu olan, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine

ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna da yer verilmiştir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği ve damgalama eğilimi değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkilere dair tartışma ve yorumlar da dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, sosyal adalet liderliği ile damgalama eğiliminin ayrımcılık ve dışlama boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Feng ve Chen'in (2019) de vurguladığı üzere, sosyal adalet liderliği sergileyen bir yöneticinin, okullarda başta ayrımcılık olmak üzere diğer eşitsizliklerin de önüne geçme çabasında olduğu bir ölçüde düşünülebilir.

Sosyal adalet liderleri; önyargıları da ortadan kaldırma gayretindedir. Bu önyargıların farkında olmaları adına lider, öğretmenlere de rehberlik eder (Berkhovich, 2014; Whang, 2019; Theoharris, 2007). Bu doğrultuda araştırmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin önyargı eğilimleri arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kısmen de olsa sosyal adalet liderliğinin, okullarda önyargılar ile mücadele edilmesinde katkı sunabileceği düşünülebilir.

Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu ile damgalama eğilimi arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, eleştirel bilinç boyutu ile ayrımcılık ve dışlama arasında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel bilinç ile önyargı arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda Capper ve diğerlerinin (2006) de vurguladığı üzere eleştirel bilinç, yöneticinin; ayrımcılık, ırkçılık, yoksulluk gibi tüm konularda derin bir anlayışa sahip olmasını yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu bulgulara göre, kısmen de olsa eleştirel bilincin damgalama eğilimi ve ayrımcılık gibi olumsuz tutum ve davranışların azalmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Sosyal adalet liderliğinin katılım boyutu ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yine katılım ile ayrımcılık ve dışlama boyutları arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Katılım boyutu, dezavantajlı bir durumda ve özel gereksinimli olan tüm öğrencilerin gelişimlerine odaklanırken (Özdemir & Pektaş, 2017) karar alma süreçlerinde de bütün eğitim paydaşlarının dahil olmasına önem verir (Bozkurt, 2017).

Dolayısıyla okul bağlamında katılımın hayata geçirilmesi; öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif bir şekilde dahil olmasını sağlayarak ayrımcılık, dışlama ve damgalama eğiliminin önüne geçilmesinde nispeten katkıda bulunabilir.

Dağıtıcı adalet ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dağıtıcı adalet ile damgalama eğiliminin alt boyutlarından ayrımcılık ve dışlama arasında da negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde dağıtıcı adalet ile etiketleme arasında da negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Dağıtıcı adalet boyutu, eğitim ortamlarında kaynakların adil bir şekilde paylaştırılmasını temsil eder. Araştırmanın sosyal adalet liderliği değişkeninin, dağıtıcı adalet alt boyutu ile ilgili sonuçlarına göre; adil kaynak dağıtımının, damgalama eğilimini bir ölçüde azaltabileceği düşünülebilir. Fakat bu ilişkinin çok güçlü olmadığı da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla dağıtıcı adalet boyutunun yanı sıra sosyal adaletin; toplum üyelerinin birbirlerine nasıl davrandığını gösteren normlar (Ryan, 2006) ve belirli ilişki biçimleri gibi somut olmayan unsurları da içerecek kapsayacak bir şekilde düşünülmesi önemlidir (Gewirtz, 1998).

Araştırma kapsamında, sosyal adalet liderliği ile damgalama eğilimi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması; başka değişkenlerin de damgalama eğilimi ile ilişkili olabileceğini, damgalama eğiliminin başka faktörlerce de şekillenebileceğine işaret ediyor olabilir. Bu bulgular, sosyal adaletin, sosyal dinamikler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulasa da Link ve Phelan'ın (2001) belirttiği üzere damgalama eğiliminin karmaşık bir olgu olduğunu dikkate almak yerinde olur.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olsa da literatürde sosyal adalet liderliği ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir (Arslan, 2019; Bozkurt, 2018; Canlı & Demirtaş, 2022; Feng & Chen, 2019; Gürel, 2022; Küçük, 2023; Önk & Cemaloğlu, 2016; Özdemir & Pektaş, 2017; Yalçın, 2022; Yıldırım, 2021).

Arslan (2019), sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bozkurt (2018) ise sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında

anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Canlı ve Demirtaş (2022) ise öğrencilerin sosyal adalet liderliği algısı ile okula yabancılaşma arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu da ortaya konulmuştur (Feng & Chen, 2019; Küçük, 2023; Özdemir & Pektaş, 2017).

Bir diğer dikkat çeken bulgu ise Gürel'in (2022) araştırmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde, orta ve anlamlı düzeyde bir ilişki tespit etmesidir. Bu araştırma kapsamında önemli bir başka bulgu ise Önk ve Cemaloğlu'nun (2016) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile damgalama eğilimleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmesidir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile motivasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu da saptanmıştır (Yalçın, 2022; Yıldırım, 2021).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasında, bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği algıları ile öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin ne düzeyde olduğu, katılımcıların sosyal adalet liderliği algılarının, damgalama eğilimlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

5.1. Sonuç

- Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği algılarının, yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin damgalama eğilimleri ise düşük düzeydedir.
- Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin damgalama eğiliminde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat erkek öğretmenlerin damgalama eğilimleri ortalaması, kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte; sosyal adalet liderliği algısının en düşük ortalamaya sahip olduğu branşın, meslek dersleri öğretmenlerine, en yüksek ortalamaya sahip olan branşın ise sayısal dersler öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin damgalama eğiliminde branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin damgalama eğiliminin en yüksek ortalamaya sahip olduğu branşın sözel dersler ve en düşük ortalamaya sahip branşın ise sayısal dersler olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında, kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat kıdem süresi incelendiğinde, sosyal adalet liderliği algısının en yüksek olduğu grup, 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerdir. Buna karşılık, en düşük ortalamaya sahip grup ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olarak tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin damgalama eğiliminde, kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin damgalama eğilimlerinin, 11 ve üzerinde yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, 11 ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlere göre damgalama eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte sosyal adalet liderliği algı düzeyinin en yüksek olduğu grup, ortaokulda görev alan öğretmenler iken meslek lisesinde ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, eşit ortalamaya sahiptir.
- Öğretmenlerin damgalama eğiliminde okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte damgalama eğiliminin en yüksek olduğu grup, anadolu lisesinde görev alan öğretmenler iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise ortaokulda görev alan öğretmenlerdir.
- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin sosyal adalet algıları yükseldikçe damgalama eğilimlerinin azaldığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, sosyal adalet liderliği pratikleri damgalama eğiliminin üzerinde negatif etki etme potansiyeline sahiptir.
- Alt boyutlar arasındaki ilişkiler de aşağıdaki gibidir:
- Sosyal adalet liderliği ile ayrımcılık ve dışlama boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin önyargı eğilimleri arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Eleştirel bilinç boyutu ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Sosyal adalet liderliğinin, eleştirel bilinç boyutu ile ayrımcılık ve dışlama arasında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

- Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu ile önyargı arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
- Katılım boyutu ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Sosyal adalet liderliğinin katılım boyutu ile ayrımcılık ve dışlama boyutları arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Dağıtıcı adalet ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.
- Dağıtıcı adalet ile damgalama eğiliminin alt boyutlarından ayrımcılık ve dışlama arasında da negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- Sosyal adalet liderliğinin dağıtıcı adalet boyutu ile etiketleme arasında da negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Kadın öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek çıktığı için cinsiyete göre farklılaşmanın neden ve nasıl meydana geldiği derinlemesine incelenebilir ve bu konuda nitel araştırmalar yürütülebilir.
- 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, sosyal adalet liderliği algısının en düşük olduğu gruptur. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarındaki farklılığın nedenleri üzerine nitel araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırma kapsamında, sosyal adalet liderliği ile damgalama eğilimi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması; damgalama eğiliminin başka faktörlerce de şekillenebileceğini gösteriyor olabilir. Dolayısıyla eğitimde; damgalama ile başka değişkenlerin de ilişkisinin incelendiği nicel araştırmalar yürütülebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri veya mesleki gelişimleri ile damgalama eğilimleri arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin farklı liderlik stilleri ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişki araştırılabilir. Son olarak eğitimde damgalama olgusunu derinlemesine irdeleyen nitel ve karma araştırmalar tasarlanabilir.

5.2.2. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin damgalama eğilimleri, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu için görevinde yeni olan öğretmenlerin, öğrenci davranışları ve çeşitli sosyal durumlar hakkında daha az deneyime sahip olmasının, öğretmenlerin damgalama eğilimlerini artırabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla görevinde daha az deneyimli olan öğretmenlere damgalama eğilimi ve önyargının azaltılmasına yönelik stratejiler sunan atölyeler düzenlenebilir.
- Görevinde daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin, mesleki sosyal ağları yeterli olmayabilir. Bu durum da stresle başa çıkma becerilerini olumsuz etkileyerek damgalama eğilimlerini artırabileceği için bu konuda daha deneyimli öğretmenlerin rehberlik sağlayacağı akran mentorluk programları uygulanabilir.
- Sosyal adalet liderliği algısında görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık söz konusu olmasa da ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algıları anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Dolayısıyla sosyal adalet liderliği konusunda başarılı olan okullar arasında deneyim ve uygulama paylaşımı yapılabilir.
- Sosyal adalet liderliği sergileyen bir yöneticinin, okullarda damgalama eğilimi, ayrımcılık ve önyargı gibi eşitsizlikleri önlemeye yönelik çabalarının bir ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerine sosyal adalet liderliği eğitimi verilebilir. Bu eğitimler, yöneticilerin damgalama eğilimi, ayrımcılık ve önyargıyı tanıyarak önleme becerilerini geliştirmelerine olanak sunabilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sosyal adalet algısını ve eleştirel bilinci güçlendirmeye katkı sunan eleştirel pedagoji dersleri verilebilir.
- Damgalama eğiliminde; görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da damgalama eğilimi ortalaması en yüksek olan grubun, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler olduğu görülmüştür. Anadolu liselerindeki sınav ve başarı baskısı; öğretmenlerin, öğrencileri sınıflandırma ve damgalama eğilimlerini artırabilir. Bu okul türünde görev alan öğretmenlerin, damgalama konusunda farkındalık geliştirebilmeleri adına eğitim programları ve atölyeler düzenlenebilir. Eğitim yöneticileri de

öğretmenlerin damgalama eğilimlerini azaltmak adına sürekli mesleki gelişim programları sunabilir.

KAYNAKÇA

Adışen, İ. (2022). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 737382) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akın Bayramlık, H., & Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 4-17.

Aktürk, A. (2019). *Öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgütsel muhalafet davranışlarının, örgütsel deprasyona etkisi*. (Yayın No. 579255) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab And Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education, 17*(1), 162-187. https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938

Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47*(2), 192-206. https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283

Arboleda-Flórez, J. (2002). What causes stigma? . *World Psychiatry : Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA), 1*(1), 25-26.

Arboleda-Flórez, J., & Stuart, H. (2012). From sin to science: fighting the stigmatization of mental illnesses. *The Canadian Journal of Psychiatry, 57*(8), 457-463. https://doi.org/10.1177/070674371205700803

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayın No. 584637) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atmaca, T. (2020). An examination of oppositional student behavior against school norms in the context of Erving Goffman's Theory of Stigma. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(1), 112-129. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2020.01.007

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

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

Bilge, A., & Çam, O. (2010). Ruhsal hastalığa yönelik damgalama ile mücadele. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 9*(1), 71-78.

Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history. *Journal of Educational Administration and History, 38*(2), 185-200. https://doi.org/10.1080/00220620600554876

Bogotch, I. (2021). Afterword: inserting social justice into professional development. *Professional Development in Education, 47*(1), 191-196. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1848490

Bos, A. E., Pryor, J. B., Reeder, G. D., & Stutterheim, S. E. (2013). Stigma: Advances in theory and research. *Basic and Applied Social Psychology, 35*(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147

Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), 721 - 732. https://doi.org/10.21547/jss.300050

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.* (Yayın No. 503884) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Brooks, J. S., & Miles, M. (2006). From scientific management to social justice... and back again? *edagogical shifts in educational leadership, 4*(1), 2-15.

Brooks, J. S., Normore, A. H., & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration: Examining, exploring and extending two frameworks. *International Journal of Educational Management, 31*(5), 679-690. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2016-0263

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly, 40*(1), 77-108. https://doi.org/10.1177/0013161X03259147

Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E., & Kubilay, S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 932-961.

Cambron-McCabe, N., & Mccarthy, M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational policy, 19*(1), 201-222. https://doi.org/10.1177/0895904804271609

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

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

Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 724-739. https://doi.org/10.1108/09578230710829900

Cinar, D. B., & Nayır, F. (2022). The relationship between social justice leadership in education and school belonging: Canonical correlation analysis. *Eğitim ve Bilim, 47*(211), 369-389. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11280

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2007). The stigma of psychiatric disorders and the gender, ethnicity, and education of the perceiver. *Community Mental Health Journal, 43*, 439-458. https://doi.org/10.1007/s10597-007-9084-9

Corrigan, P. W., Watson, A. C., Gracia, G., Slopen, N., Rasinski, K., & Hall, L. L. (2005). Newspaper stories as measures of structural stigma. *Psychiatric Services, 56*(5), 551-556.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.).* Pearson.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Eğiten Kitap.

Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze "sosyal adalet". *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(2), 560 - 572. https://doi.org/10.24289/ijsser.286132

Çalışkan, Ö. (2020). Ecology of social justice leadership: How schools are responsive to refugee students. *Multicultural Education Review, 12*(4), 267-283. https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1842656

Çam-Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 348 - 368. https://doi.org/10.34056/aujef.910415

Çınar, D. B., & Nayır, F. (2022). The relationship between social justice leadership in education and school belonging: Canonical correlation analysis. *Eğitim ve Bilim, 47*(211), 369-389. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11280

Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research.* How To Books.

DeMatthews , D., Edwards, D., & Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly, 52*(5), 754-792. https://doi.org/10.1177/0013161X16664006

DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly, 50*(5), 844-881. https://doi.org/10.1177/0013161X13514440

Demir, B. Y. (2023). *Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Karma yöntem araştırması*. (Yayın No. 774056) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Desai, S. (2019). Humanizing Trayvon Martin: Racial profiling, implicit biases, and teacher education. *Urban Education, 54*(8), 1031-1057. https://doi.org/10.1177/0042085916646609

Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 714820) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elliott, G. C., Ziegler, H. L., Altman, B. M., & Scott, D. R. (1982). Understanding stigma: Dimensions of deviance and coping. *Deviant Behavior , 3*(3), 275-300. https://doi.org/10.1080/01639625.1982.9967590

Feng, F.-I., & Chen, W.-L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society, 51*(9), 1245-1264. https://doi.org/10.1177/0013124518785438

Forde, C., & Torrance, D. (2017). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education, 43*(1). https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1131733

Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics. *Discussion Papers, Research Unit: Organization and Employment FS*, 98-108.

Fuermaier, A. B., Tucha, L., Mueller, A. K., Koerts, J., Hauser, J., Lange, K. W., & Tucha, O. (2014). Stigmatization in teachers towards adults with attention deficit hyperactivity disorder. *SpringerPlus, 3*(26), 1-9. https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-26

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 191-229. https://doi.org/10.1177/0013161X11427394

Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. . *Educational Administration Quarterly, 40*(1), 47-76. https://doi.org/10.1177/0013161X03259142

Gandolfi, H. E., & Mills, M. (2023). Teachers for social justice: exploring the lives and work of teachers committed to social justice in education. *Oxford Review of Education, 49*(5), 569-587. https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2105314

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A.-M. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools, 20*(1), 76-94. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939

Garcia-Lorenzo, L., Sell-Trujillo, L., & Donnelly, P. (2022). Responding to stigmatization: How to resist and overcome the stigma of unemployment. *Organization Studies, 43*(10), 1629-1650. https://doi.org/10.1177/01708406211053217

Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review, 52*, 209-224. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002

George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference.* Routledge.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy, 13*(4), 469-484. https://doi.org/10.1080/0268093980130402

Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory, 38*(1), 69-81. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: İmplications for policy sociology. *Journal of Education Policy, 17*(5), 499-509. https://doi.org/10.1080/02680930210158285

Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. Heretik.

Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayın No. 577404) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History, 53*(1), 81-99. https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: a search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration, 60*(4), 419-438. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2021-0213

Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması*. (Yayın No. 534501) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güngör, H. (2013). *Okul yönetici ve öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayın No. 336041) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güngör, H. (2021). *Stigma*. Kuytu.

Gürel, M. (2021). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 748868) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Heijnders, M., & Meij, S. V. (2006). The fight against stigma: An overview of stigma-reduction strategies and interventions. *Psychology, Health & Medicine, 11*(3), 353-363. https://doi.org/10.1080/13548500600595327

İstanbul Valiliği. (2021, Aralık 21). *İstanbul'un sosyoekonomik analizi.* http://www.istanbul.gov.tr/acik-kapi-istanbulun-sosyo-ekonomik-analizi

Jayavant, S. (2016). Mapping the complexities of effective leadership for social justice praxis in urban Auckland primary schools. *Education Sciences, 6*(1), 1-25. https://doi.org/10.3390/educsci6010011

Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Ozcan-Ozel, O., Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., . . . Yaman, A. K. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili bilgi düzeyleri ve damgalama: sınıf öğretmenleri ve anababalarla çok merkezli bir çalışma. *Klinik Psikiyatri, 12*, 79-89.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Koçak, S., & Bostancı, A. B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*(3), 915-942. http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.597200

Kondakçı, Y., Zayim Kurtay, M., & Kaya Kaşıkçı, S. (2021). School leadership for social justice in Turkish urban setting. *Leadership and Policy in Schools, 20*(1), 95-110. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833938

Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (ss. 353-361). Pegem Akademi.

Küçük, B. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Akademik iyimserliğin aracılık rolü*. (Yayın No. 807967) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lafleur, M., & Srivastava, P. (2019). Children's accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act. *Education Policy Analysis Archives, 27*, 135. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4377

Latner, J. D., Stunkard, A. J., & Wilson, G. T. (2005). Stigmatized students: Age, sex, and ethnicity effects in the stigmatization of obesity. *Obesity Research, 13*(7), 1226-1231. https://doi.org/10.1038/oby.2005.145

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology, 1*, 363-385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363

Magill, K., & Rodriguez, A. (2022). Intellectual leadership for social justice. *Journal of Educational Administration and History*, 1-22. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2153111

Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology , 56*, 393-421. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137

McNulty, C. P., & Roseboro, D. L. (2009). "I'm not really that bad": Alternative school students, stigma, and identity politics. *Equity & Excellence in Education, 42*(4), 412-427. https://doi.org/10.1080/10665680903266520

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

Miller, C. T., & Kaiser, C. R. (2001). A theoretical perspective on coping with stigma. *Journal of Social Issues, 57*(1), 73-92. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00202

Münüsoğlu, Z. (2022). *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri*. (Yayın No. 738370) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western grounded models. *International Journal of Leadership in Education, 19*(3), 352-369. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464

Önk, M., & Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 1574-1588. http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3622

Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 532-547. https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 267-281. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 201 - 218.

Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 576-601. https://doi.org/10.12984/egeefd.328458

Özmen, S., & Erdem, R. (2018). Damgalamanın kavramsal çerçevesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(1), 185-208.

Pallant, J. (2023). *SPSS kullanma kılavuzu: IBM SPSS ile adım adım veri analizi.* Anı.

Pescosolido, B. A., & Martin, J. K. (2015). The stigma complex. *Annual Review of Sociology, 41*, 87-116. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145702

Place, A. W., Ballenger, J., Wasonga, T. A., Piveral, J., & Edmonds, C. (2010). Principals' perspectives of social justice in public schools. *International Journal of Educational Management*. *24*(6), 531-543.

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri.* (Yayın No. 237944) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ramlackhan, K., & Catania, N. (2022). Fostering creativity, equity, and inclusion through social justice praxis. *Power and Education, 14*(3), 282-295. https://doi.org/10.1177/17577438221114717

Rawls, J. (1958). Justice as fairness. *The Philosophical Review, 67*(2), 164-194. https://doi.org/10.2307/2182612

Rawls, J. (1963). The sense of justice . *The Philosophical Review, 72*(3), 281-305. https://doi.org/10.2307/2183165

Rawls, J. (1999). *A theory of justice revised edition.* Harvard University .

Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: An exploration of lived experiences and stigma narratives. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(1), 4-34. https://doi.org/10.1177/0162353218816384

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/15700760500483995

Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education, 19*(1), 87-100. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077

Ryan, J., & Tuters , S. (2017). Picking a hill to die on: discreet activism, leadership and social justice in education. *Journal of Educational Administration, 55*(5), 569-588. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0075

Sahlberg, P. (2021). *Eğitimde Finlandiya modeli.* Metropolis.

Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması.* https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf.

Santaella, C. M. (2022). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration, 60*(1), 72-85. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0086

Sarid, A. (2021). The radical critique of culture and social justice educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 24*(6), 743-759. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1717000

Schomerus, G., & Angermeyer, M. C. (2008). Stigma and its impact on help-seeking for mental disorders: what do we know? *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 17*(1), 31-37. https://doi.org/10.1017/S1121189X00002669

Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management,, 34*(1), 81-95. https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018

Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly, 40*(1), 109-132. https://doi.org/10.1177/0013161X03258963

Silva, P., Antúnez, S., & Slater, C. L. (2021). Towards social justice in highly complex schools in Catalonia, Spain. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(2), 336-351. https://doi.org/10.1177/1741143219898487

Spruyt, B., Droogenbroeck, F. V., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education, 41*(6), 747-765. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1117971

Stuart, H., & Arboleda-Flórez, J. (2012). A public health perspective on the stigmatization of mental illnesses. *A Public Health Reviews, 34*, 1-18. https://doi.org/10.1007/BF03391680

Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 50-68. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087

Şamdan, T., & Atanur-Baskan, G. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 17-40. https://doi.org/10.9779/pauefd.479173

Taysum, A., & Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice, 3*(2), 183-199. https://doi.org/10.1177/1746197908090083

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X06293717

Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society, 41*(1), 3-25. https://doi.org/10.1177/0013124508321372

Toprakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması. *FLSF Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*(6), 27-46.

Towers, E. (2022). Why do headteachers stay in disadvantaged primary schools in London?. *Leadership and Policy in Schools, 21*(2), 206-221. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1759651

Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 58-70.

Tuncer, T. (2022). *Lise öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algı ve görüşleri*. (Yayın No. 774313) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 204758) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(9), 1357-1361. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334

Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice: interviews with principals. *Journal of Educational Administration, 53*(5), 667-681. https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0080

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

Weidner, G. (1981). *The Stigmatizing effect of rape and abortion.* [Unpublished doctoral dissertation]. Kansas State University.

Whang, N.-Y. (2019). School leadership for social justice and its linkage with perilous politics. *Asia Pacific Education Review, 20*(1), 117-133. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9559-0

Yalçın, A. (2022). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 712951) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yaman, E., & Güngör, H. (2013a). Damgalama (Stigma) ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 251-270.

Yaman, E., & Güngör, H. (2013b). Okul yönetici ve öğretmenlerinin damgalama (stigma) eğilimleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 783-797.

Yaman, E., & Güngör, H. (2014). Damgalama eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(18), 823-851.

Yang, L. H., Kleinman, A., Link, B. G., Phelan, J. C., Lee, S., & Goode, B. (2007). Culture and stigma: Adding moral experience to stigma theory. *Social Science & Medicine, 64*(7), 1524–1535. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.11.013

Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 700064) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yol, Ö., & Zincirli, M. (2022). Öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1898-1920. https://doi.org/10.17679/inuefd.1163262

EKLER

Ek 1. Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Kararı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 31.07.2023 **Toplantı No: 2023.07**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Emre Er danışmanlığında lisansüstü öğrencisi BERNA ÜNAL tarafından yapılacak olan "Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği İle Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

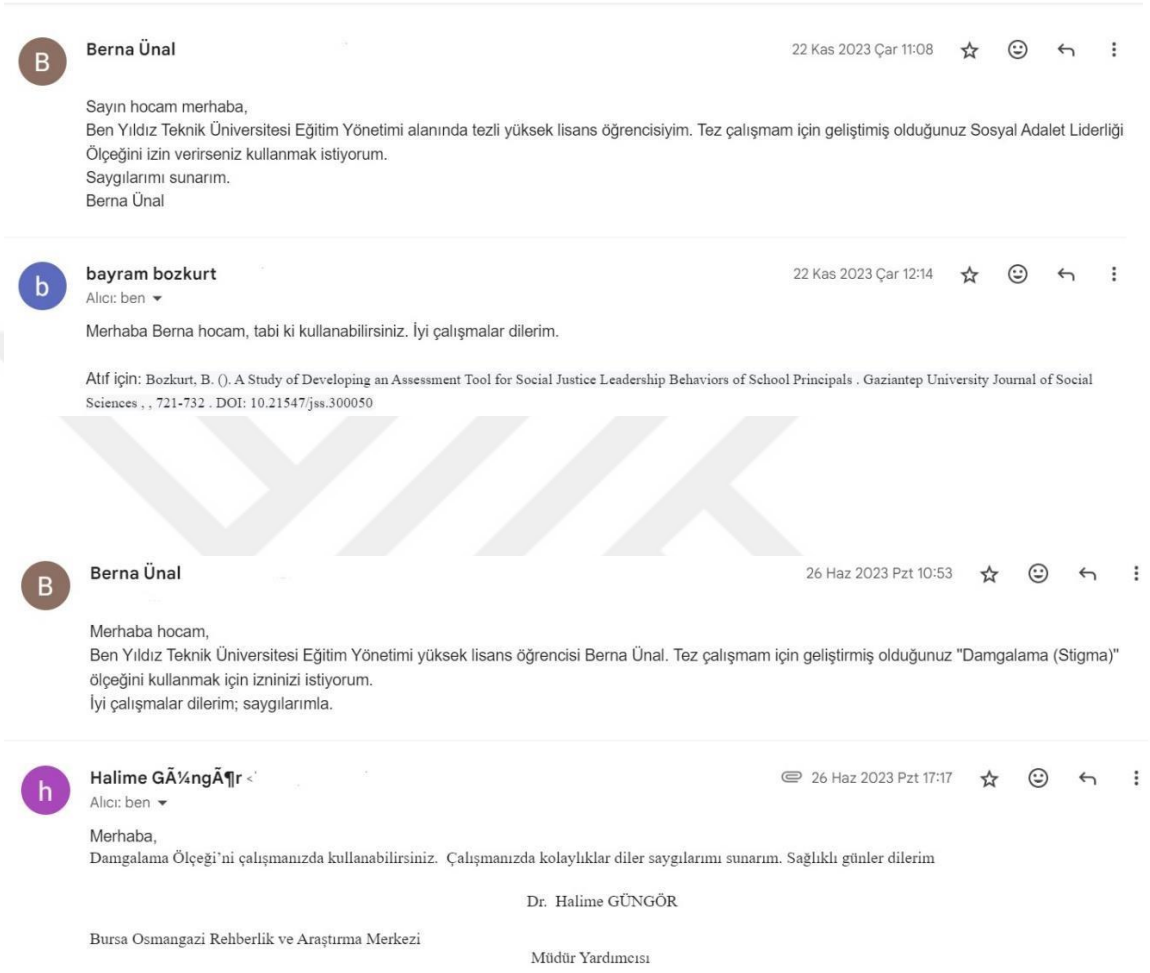
Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 2023070226S Doğrulama Kodu: 00781

Ek 2. Ölçek İzinleri



Berna Ünal 22 Kas 2023 Çar 11:08

Sayın hocam merhaba,
Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için geliştimiş olduğunuz Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini izin verirseniz kullanmak istiyorum.
Saygılarımı sunarım.
Berna Ünal

bayram bozkurt 22 Kas 2023 Çar 12:14
Alıcı: ben

Merhaba Berna hocam, tabi ki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Atıf için: Bozkurt, B. (). A Study of Developing an Assessment Tool for Social Justice Leadership Behaviors of School Principals . Gaziantep University Journal of Social Sciences , , 721-732 . DOI: 10.21547/jss.300050

Berna Ünal 26 Haz 2023 Pzt 10:53

Merhaba hocam,
Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisi Berna Ünal. Tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz "Damgalama (Stigma)" ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim; saygılarımla.

Halime GÃ¼ngÃ¶r 26 Haz 2023 Pzt 17:17
Alıcı: ben

Merhaba,
Damgalama Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar diler saygılarımı sunarım. Sağlıklı günler dilerim

Dr. Halime GÜNGÖR

Bursa Osmangazi Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Müdür Yardımcısı

Ek 3. Veri Toplama Araçları

Sayın katılımcı,

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrenci Berna Ünal tarafından Doç. Dr. Emre Er danışmanlığında yürütülen **''Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Damgalama Eğilimleri Arasındaki İlişki''** başlıklı tez çalışması kapsamında görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin damgalama eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. **Toplanacak olan veriler sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve gizli tutulacaktır.** Sorulara içtenlikle yanıt verdiğiniz için teşekkür ederim.

İletişim:

A) KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

Görev yaptığınız okul türü: İlkokul () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu () Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi ()

Branşınız:

Mesleki kıdeminiz:

B) SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Çalıştığım okulun müdürü…	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.					
2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet) kişilere önyargılı davranmaz.					
3.Eleştirilere açıktır.					
4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.					
5.Farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı teşvik eder.					
6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.					
7.Yönetsel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.					
1.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.					

2.Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder					
3.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.					
4.Sosyo-ekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.					
5.Ayrım yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.					
6.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.					
7.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.					
8.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.					
9.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.					
10. Dezavantajlı (engelli, özürlü…) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler					
11.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle iş birliği yapar.					
1.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.					
2.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
3. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
4.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar yapmamaya gayret eder.					
5.Farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak kabul eder.					
6.Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder.					
7.Öğretmenleri sosyal aktivitelere katılım konusunda teşvik eder					
8.Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.					
9.Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır.					
10.Okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar.					
1.Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır.					
2.Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.					
3.Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder.					
4.Okulda ders dağılımı adil şekilde yapar.					
5.Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder.					
6.Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir.					

	DAMGALAMA ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Adli suça karışmış biriyle aynı ortamda çalışmak istemem.					
2	Aynı dünya görüşünü paylaşmayan kişiler birbirine adaletsiz davranır.					
3	Seçme şansım olsa evlilik dışı doğan bir kişiyle çalışmak istemezdim.					
4	Cinsel tercihleri farklı olduğunu düşündüğüm biriyle iletişim kurmak istemem.					
5	Yaşlı personelin iş ortamında verimleri oldukça düşüktür.					
6	Kıdemi fazla olan çalışanlar genç olanlar üzerinde otorite kurmayı sever.					
7	Kadın personel iş ortamında daha fazla sorun çıkarır.					
8	İnsanların kökenine göre farklı tavırlar takınılabilir.					
9	Boşanmış personelin iş ortamına negatif etkileri olabilir.					
10	İş ortamında dini inancı farklı olan birinin bulunması beni rahatsız eder.					
11	Psikolojik yardım alan bireylerin kişilik problemleri vardır.					
12	Psikolojik yardım aldığı bilinen kişilere güven azalır.					
13	Toplum kurallarına aykırı yaşantısı olan bir kişiyle aynı ortamda çalışmaktan rahatsız olurum.					
14	Yaşam tarzı bana uymayan bir kişiyle iş dışında görüşmem.					
15	Performansı kıskanılan bir kişi iş ortamında yalnız kalır.					
16	Meslektaşlarıyla sosyal paylaşımda bulunamayan bir kişi sorunludur.					
17	Çalışanlar arasında ayrım yapılması doğaldır.					
18	Farklı şivesi olan kişiler küçümsenebilir.					
19	Kılık-kıyafeti aykırı kişiler dışlanmayı hak eder.					
20	Tarzı taşralı olan birinin sosyal kabul görmemesi doğaldır.					
21	Güzel/yakışıklı olan kişiler daha başarılıdır.					
22	İletişime kapalı kişiler sorunludur.					