

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇEŞİTLİLİĞİN YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL KATILIM TEMELLİ
OKUL UYGULAMALARI VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
YASEMİN SEZER

ANKARA – 2023

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇEŞİTLİLİĞİN YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL KATILIM TEMELLİ
OKUL UYGULAMALARI VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
YASEMİN SEZER

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. DENİZ ÖRÜCÜ

ANKARA – 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Yasemin Sezer tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 04/ 01/ 2023

Tez Adı: Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumsal Katılım Temelli Okul Uygulamaları ve Okul Yöneticilerinin Rolü: Bir Durum Çalışması

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Burhanettin Dönmez (Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Doç. Dr. Deniz Örucü (Danışman) (Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Doç. Dr. Serap Emil (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

ONAY

Prof. Dr. Servet Özdemir

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

Tarih:

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 04/ 01/ 2023

Öğrencinin Adı, Soyadı: Yasemin Sezer

Öğrencinin Numarası: 22010382

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Doç. Dr. Deniz Örucü

Tez Başlığı: Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumsal Katılım Temelli Okul Uygulamaları ve Okul Yöneticilerinin Rolü: Bir Durum Çalışması

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 164 sayfalık kısmına ilişkin, 04/ 01/ 2023 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:.....

ONAY

Tarih: 04/ 01/ 2023

Öğrenci Danışmanı: Doç. Dr. Deniz Örucü

İmza:

CANIM AILEME

TEŞEKKÜR

Bir Türk kadını olarak toplumsal alanda var olan haklarımın tanınmasına önderlik eden ve kendimde var olan değeri hissetmeme yol açan Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'e,teşekkür etmek istiyorum. Tez yazım sürecinde desteğini ve yönlendirmelerini hiçbir zaman eksik etmeyen, öğrencisi olmaktan mutlu olduğum kıymetli Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ' ye, herdaim hayatımda varlıklarından güç aldığım biricik ailem ve kıymetli arkadaşlarıma teőekkürlerimi sunarım.

Yasemin Sezer

Ankara, 2023

ÖZET

Yasemin SEZER

Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumsal Katılım Temelli Okul Uygulamaları ve Okul Yöneticilerinin Rolü: Bir Durum Çalışması

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı
2023**

Küreselleşme ile birlikte artan toplumsal, ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimler, okullardaki çeşitliliğin artışı da beraberinde getirmiştir. İnsanlar arasında var olan çok sayıda bireysel farklılığı ve benzerliği temsil eden çeşitliliğin (Treven ve Treven, 2007) bir zenginlik olarak görülmesi, yaratıcılığı arttırmakta (Boehm ve Dwermann, 2015) ve aidiyet duygusunu geliştirmektedir (Martin ve Milliken, 1996). Eğitim kurumlarının, bu çeşitliliğe yönelik kapsayıcı bir tutum sergilemesi (Coronel, Gómez-Hurtado ve González-Falcón, 2018), okulların daha başarılı bir geleceğe taşınmasını sağlamaktadır (Bisschoff, Grobler, Loock, Mestry ve Moloji, 2006). Bu çalışmanın amacı, okullardaki çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamaları ve okul yönetiminin bu kapsamdaki rollerini incelemektir. Okul yöneticilerinin çeşitliliği yönetme kapsamındaki rolleri, DeMatthews (2018)'in toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliği çerçevesine dayanarak çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, gerekli izinlerin alınarak, Ankara ili Polatlı ilçesinde görev yapmakta olan 3 okul yöneticisi, 10 öğretmen, 10 veli ve 10 toplum üyesi, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. İlk aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanırken, ikinci aşamada ise okula ait metinler, belgeler, resimler, videolar, vb. içeren dokümanların analizi yapılmıştır. Görüşmeler ve doküman analizi sonucu toplanan verileri incelemek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların analizi sonucunda, sosyo-kültürel, aile özelliğinden kaynaklı ve bireysel olmak üzere üç tür çeşitlilik olduğu görülmüş ve en yaygın olan çeşitlilik türünün sosyo-kültürel çeşitlilik olduğu ortaya çıkmıştır. Çeşitlilik algısına yönelik yapılan çalışmada, çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları analiz edilmiş, ancak katılımcılar arasında bulunan toplum üyeleri ve velilere göre, çeşitliliğin olumlu ya da olumsuz bir ifade taşımadığı belirtilmiştir. Çeşitlilik yönetme stratejileri hakkında sosyal adalet, aile katılımı ve toplum katılımı ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Sosyal adalet sağlama konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler, iletişim ile empati kavramlarına vurgu yapmışken; öğrenci velileri ve toplum üyeleri yardım kavramı üzerine odaklanmıştır. Aile katılımını sağlamak için aileler ile iletişim halinde olmanın ve etkinliklere velileri dâhil etmenin önemi vurgulanırken, toplum katılımı için etkinliklere okul çevresini dâhil etmenin gerekliliği belirtilmiştir. Yapılan çalışmada, toplum temelli okul yönetimi uygulamalarındaki avantajlar ve dezavantajlar ortaya konmuştur. Toplum katılımı, huzur ortamı sağlama ve okul idaresinin yükünü hafifletme konusunda bir avantaj olarak görülürken, çatışma ortamına neden olabilme ihtimali ve etkinlikler planlama konusunda uzun evrak sürecine sebebiyet vermesi nedeniyle dezavantaj olarak da algılanabilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin okula karşı daha ilgili bir

tutum sergilemeleri gerektiğini ifade ederken, toplum üyeleri ve ailelerin beklentileri ise daha adil ve duyarlı bir okul ortamıdır. Son olarak tüm katılımcılar çeşitliliği yönetmek için toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklere tüm paydaşların katılımı konusunda hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: çeşitlilik, aile ve toplum katılımı, sosyal adalet

ABSTRACT

Yasemin SEZER

The Role of School Principals in Community-Engaged School Practices and Leadership in Managing Diversity: A Case Study

**Başkent University
Institute of Educational Sciences
Educational Sciences Major Science
Master Program
2023**

The social, economic, technological and cultural changes that have risen with globalization have brought about the increase in diversity of schools. Considering diversity (Treven & Treven, 2007), representing a large number of individual differences and similarities among people, as a wealth increases creativity (Boehm & Dwermann, 2015) and improves the sense of belonging (Martin & Milliken, 1996). The inclusive attitude of educational institutions towards this diversity (Coronel, Gómez-Hurtado, & González-Falcón, 2018) enables schools to move to a more successful future (Bisschoff, Grobler, Loock, Mestry, & Moloji, 2006). The aim of this study is to examine the community engaged school practices in the management of diversity in schools and the roles of school administrators in this context. The roles of school administrators within the scope of managing diversity have been studied based on DeMatthews (2018)'s framework, community engaged leadership for social justice. With this purpose, after obtaining the necessary permissions, 3 school administrators, 10 teachers, 10 parents and 10 community members, working in Polatlı district of Ankara, voluntarily participated in the research. In this study, "case study", as one of the qualitative research methods, was used. While data were collected with a semi-structured interview form in the first stage, documents like texts, pictures, videos, etc. belonging to the school were analysed in the second stage. Content analysis technique was used to analyze the data collected as a result of interviews and document analysis. As a result of the analysis of the findings obtained in the research, it has been seen that there were three types of diversity as socio-cultural, family-based and individual and it has been revealed that the most common type of diversity was sociocultural one. In the study on the perception of diversity, the advantages and disadvantages of diversity were analyzed, but it was stated that diversity did not have a positive or negative meaning according to the community members and parents among the participants. Findings on social justice, family involvement and community involvement were obtained about diversity management strategies. While school administrators and teachers emphasized the concepts of communication and empathy in providing social justice, parents of students and community members are focused on the concept of helping. It has been stated that while emphasizing the importance of keeping in touch with families and making parents involve in activities in order to ensure family participation, it is necessary to include the school environment in activities for community

engagement. In the study, the advantages and disadvantages of community-based school management practices have been revealed. While community engagement is seen as an advantage in terms of providing a peaceful environment and relieving the burden of the school administration, it can also be perceived as a disadvantage due to the possibility of causing conflict and causing a long paperwork process in planning activities. Whereas school administrators and teachers state that parents should have more caring attitudes towards school, society members and families expect a fairer and more sensitive school environment. Finally, all participants stated that they agreed on organizing activities for school management practices based on social participation in order to manage diversity and on the participation of all stakeholders in these activities.

Key Words: diversity, participation of family and community, social justice

İÇİNDEKİLER

İTHAF SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	
LİTERATÜR TARAMASI	
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Çeşitliliğin tanımı.....	7
2.1.2. Çeşitlilik türleri.....	10
2.1.2.1. Demografik anlamda çeşitlilik.....	11
2.1.2.2. Bireysel anlamda çeşitlilik.....	13
2.1.2.3. Sosyo-kültürel çeşitlilik.....	16
2.1.3. Çeşitliliğin avantajları.....	19
2.1.4. Çeşitliliğin dezavantajları.....	20
2.1.5. Çeşitliliğin yönetimi.....	20
2.1.5.1. Çeşitliliğin yönetiminde eğitimin ve okulun önemi.....	21

2.2. Kuramsal Çerçeve.....	22
2.2.1. Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği.....	23
2.2.1.1. Sosyal adalet.....	23
2.2.1.2. Sosyal adalet türleri.....	24
2.2.1.3. Sosyal adalet liderliği.....	25
2.2.1.4. Sosyal adalet liderliği uygulamaları.....	28
2.2.1.5. Sosyal adaletin sağlanmasında toplum temelli okul yönetim uygulamalarının önemi.....	29
2.2.1.6. Sosyal adalet için toplumsal katılım temelli liderlik çerçevesine genel bakış.....	30
2.2.2. Toplum temelli uygulamalarda aile ve çevrenin önemi.....	33
2.2.2.1. Çeşitliliğin yönetiminde ailenin sürece katılımı.....	33
2.2.2.2. Aile katılımının okuldaki çeşitlilik yönetimi ve sosyal adalete yansımaları.....	36
2.2.2.3. eşitliliğin yönetiminde toplumun sürece katılımı.....	38
2.3. İlgili Araştırmalar.....	41
2.3.1. Uluslararası araştırmalar.....	41
2.3.2. Ulusal araştırmalar.....	45
BÖLÜM III.	
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	49
3.2. Durumun Çalışmasına Konu Olan Okulun Özellikleri.....	50
3.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	51
3.4. Veri Toplama Aracı.....	54
3.5. Veri Toplama Süreci.....	56
3.6. Verilerin Analizi.....	57
3.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik.....	58
BÖLÜM IV.	
BULGULAR	60
4.1. Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	60

4.1.1. Çeşitlilik algısı.....	60
4.1.1.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre çeşitlilik algısı.....	60
4.1.1.2. Öğrenci velileri ve toplum üyelerine göre çeşitlilik algısı.....	67
4.1.2. Çeşitlilik yönetme stratejileri.....	70
4.1.2.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitlilik yönetme stratejileri.....	71
4.1.2.2. Öğrenci velileri ve toplum üyelerine göre okulda çeşitlilik yönetme stratejileri.....	76
4.1.3. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre çeşitliliğin yönetiminde toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları.....	80
4.1.4. Beklentiler.....	85
4.1.4.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri.....	85
4.1.4.2. Öğrenci velilerinin ve toplum üyelerinin beklentileri.....	87
4.1.5. Katılımcı okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların analizi.....	90
4.2. Doküman Analizine İlişkin Bulgular.....	93
4.2.1. Okul ile paydaş iş birliği.....	93
4.2.2. Görüşmelerden elde edilen bulgular ile doküman analizi bulgularına ilişkin bulguların analizi.....	97
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.1.1. Durum çalışması yapılan okulda çeşitlilik algısı.....	101
5.1.2. Durum çalışması yapılan okulda çeşitlilik yönetme stratejileri.....	106
5.1.3. Durum çalışması yapılan okulda toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarına ilişkin sonuçlar.....	108
5.1.4. Durum çalışması yapılan okulda beklentiler.....	109
5.1.5. Durum çalışması yapılan okulda okul ile paydaş iş birliği.....	110
5.1.6. Durum çalışması yapılan elde edilen bulguların toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliği çerçevesine göre incelenmesi.....	113
5.2. Öneriler.....	116
5.2.1. Politika yapıcılara öneriler.....	116
5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	117

5.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	117
KAYNAKLAR	118
EKLER	149
Ek.1.Etik Kurul Raporu.....	149
Ek.2.Katılımcı Onay Formu.....	150
Ek.3. Yönetici Görüşme Formu.....	151
Ek.4.Öğretmen Görüşme Formu.....	154
Ek.5.Veli Görüşme Formu.....	157
Ek.6.Toplum Üyeleri Görüşme Formu.....	160
Ek.7. MEB İzin Formu.....	163
Ek.8. İntihal Raporu.....	164

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Sosyal adalet için toplumsal katılım temelli liderlik çerçevesi.....	30
Tablo 2. Katılımcılar ve veri toplanma araçları.....	51
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	52
Tablo 4. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri.....	53
Tablo 5. Araştırmaya katılan velilerin demografik özellikleri.....	53
Tablo 6. Araştırmaya katılan toplum üyelerinin demografik özellikleri.....	54
Tablo 7. Görüşmelerden ve doküman analizi sonucunda elde edilen temalar.....	58
Tablo 8. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre çeşitlilik algısı.....	61
Tablo 9. Öğrenci velileri ve toplum üyelerine göre çeşitlilik algısı.....	68
Tablo 10. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitlilik yönetme stratejileri.....	71
Tablo 11. Öğrenci velileri ve toplum üyelerine göre okulda çeşitlilik yönetme stratejileri.....	77
Tablo 12. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamaları.....	81
Tablo 13. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentileri.....	85
Tablo 14. Öğrenci velilerinin ve toplum üyelerinin beklentileri.....	88
Tablo 15. Katılımcı okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci velileri ve toplum üyelerine ilişkin bulguların analizi.....	91
Tablo 16. Okul ile paydaş iş birliği.....	94
Tablo 17. Görüşmelere ve doküman analizine göre çeşitliliği yönetme stratejileri.....	97

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
Ö.	Öğretmen
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RPD	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
TDK	Türk Dil Kurumu
TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
T.	Toplum Üyesi
Y.	Yönetici
YL.	Yüksek Lisans
V.	Veli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ile birlikte toplumsal, ekonomik, teknolojik, kültürel anlamda artan değişimler, örgütlerde de çeşitlilik unsurlarında artışı beraberinde getirmiştir. Çeşitlilik demokratik, kapsayıcı, yaratıcı bir ortam oluşturma açısından kurumlar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü çeşitliliğin değerli görülmesi, bireylerde bilişsel yeteneğin gelişmesini sağlayarak (Chowdhury, 2005) yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin oluşmasına olanak sunar (Bassett-Jones, 2005) ve kapsayıcı bir kurum iklimi yaratır (Kluth ve Udvari-Solner, 1997).

“Farklılık ve benzer olmama” olarak tanımlanan çeşitlilik (Gilbert ve Ivancevich, 2001, 1331), bireyleri birbirinden farklı kılan yaş, cinsiyet, ırk, vb. ölçülemez sayıda nitelik olarak ifade edilmektedir (Lenka ve Yadav, 2020). Dolayısıyla farklı sosyal çevreden zengin beceri, deneyim ve fikirleri bir araya getirmek anlamına gelen çeşitlilik, kuruma yenilik sağlama konusunda değerli bir unsurdur (Bagshaw, 2004). Bir diğer ifadeyle farklılıklarla zenginleştirilmiş olan ve örgütler için olumlu fırsatlar sunan çeşitlilik (Kersten, 2000) ve çeşitlilik yönetme uygulamaları ile bireyler arası ilişkiler güçlenerek (Ely, 2004), kuruma yönelik aidiyet duygusu gelişir (Gilbert ve Ivancevich, 2001). Farklı geçmişlerden gelen bireyler için yaratıcı fikirler ve yenilikçi çözümler sunan bu çeşitlilik, kurumların da kalitesini artırır (Oguntebi, Shcherbakova ve Wooten, 2012).

Örgütlerde geniş bir anlamda yer edinen çeşitlilik kavramı (Hansen ve Seirstad, 2017), eğitim kurumları için de oldukça önemli bir unsurdur (Löser, Urban ve Werning, 2008). Çünkü dünya çapındaki öğrenci nüfusu, cinsiyet, kültür, etnik, cinsel yönelim, aile ve sosyo-ekonomik yapı gibi çeşitli özellikler ile açıklanmaktadır (Bourke vd., 2020). Okullarda bu farklı unsurların etkili bir şekilde yönetilmesi, ortaya çıkabilecek problemlere sistematik çözüm önerileri getirir (Oguntebi, Shcherbakova ve Wooten, 2012) ve ötekileştirmenin önüne geçerek tüm bireylerin kendilerini geliştirmelerine imkân sunar (Kersten, 2000). Bu durum demokratik, barışçıl, bilimsel ve yaratıcı gelişmelerin üretildiği

okullarda, çeşitliliğin tanınmasını sağlar (Colombo, 2006) ve toplumsal değerlerin yansıtılmasında önemli rol oynar (Morrison, Lumby ve Sood, 2006). Okullarda çeşitlilik yönetiminde yapılan çalışmalar ise okul yöneticilerinin farklılıklara hoşgörülü ile yaklaşmasının (Halstead, 1999), kapsayıcı bir okul ortamı oluşturulmasında (Hargreaves, 1996) ve eşitlik, adil imkânlar, çeşitlilik gibi kavramlarla birlikte anılan sosyal adaletin sağlanmasında (Blackmore, 2009) etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sosyal adaleti sağlayan okul yöneticileri, çeşitliliğe anlayış göstererek demokratik, eşit, herkesin kendisini ifade edebileceği okul ortamları oluşturur (Jean-Marie, 2008). Sosyal adalet liderliğini benimseyen okul yöneticileri, okullarda devam eden eşitsizliklere odaklandığı için (Bogotch, 2002) dezavantajlı grupların eğitim anlamında karşılaşılabileceği sorunlara çözüm önerileri getirir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Fırsat ve imkânlardan eşit bir şekilde faydalanılmasını savunan (Bell, 1997) bu okul yöneticileri, öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmalarını sağlar ve sosyal adalet kavramının okulda güçlü bir şekilde yer edinmesine olanak sunar (DeMatthews, 2018).

Sosyal adaleti savunan okul yöneticileri, bilişsel ve duyuşsal anlamda öğrencileri güçlendirmek ve çeşitliliği yönetmek için toplum katılımının sağlanmasına önem verir (DeMatthews, 2018). Bir başka ifadeyle öğrencilerin akademik anlamda başarılarının yanı sıra ön yargıları ortadan kaldırarak iletişim ortamlarının kurulmasına fırsat tanır (Addi-Raccah, Dusi ve Seeberger Tamir, 2021). Bu durum da sıcak ve samimi bir okul iklimi oluşturarak dezavantajlı gruplar dâhil olmak üzere toplumsal ilişkileri güçlendirir (Theoharis, 2007). Aile ve toplum katılımına yönelik yapılan çalışmalar ise ebeveyn ve toplum katılımının kapsayıcı ve sıcak bir okul ortamı oluşturduğunu (Kelty ve Wakabayashi, 2020), başarılı bir okul işleyişini ve memnuniyetin artmasını sağladığını (Sanders, 2003) ve sosyal adaleti güçlendirdiğini (DeMatthews, 2018) göstermiştir. Dolayısıyla okullar düzenledikleri geniş çapta faaliyetlerle, tüm öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine verimli bir şekilde katılmasını sağlar (Epstein ve Sheldon, 2004). Aile ve toplum da çeşitliliği yönetme anlamında bu doğrultuda okullara yardımcı olur. Çünkü aileler, okul ve toplum grupları arasında doğru iş birliği ile öğrencilerin sosyal, psikolojik, akademik anlamda başarı elde edinmesinde önemli bir yere sahiptir (Epstein ve Sanders, 2002).

Çeşitlilik yönetimi, farklılıklara saygı göstermeyi gerekli kılan ve cinsiyet, ırk, milliyet, yaş, vb. grup kimliklerine bakılmaksızın bireylerin gerçek potansiyellerine ulaşmalarını sağlayan bir kavramdır (Cox, 1994). Her bireyin eşsiz ve değerli olduğunu vurgulayan çeşitlilik yönetiminin, aile ve toplum katılımının sağlanmasında okul

yöneticilerine liderlik anlamında katkılar sunduğunu ve eğitim-öğretim sürecinin daha verimli bir hale geldiğini savunmaktadır. Bu nedenle çeşitliliğin oluşturduğu zorlukları eğitim yoluyla aşmak için farkındalığın artırılması ve sosyo-politik eşitsizlikleri önleme adına dezavantajlı grupların eğitime erişimlerinde çıkan problemlerin ortaya konulması oldukça önemlidir (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016). Çünkü cinsiyet, sosyal sınıf, kültür, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, vb. kaynaklı çeşitlilik, öğrencilerin eğitime erişim konusunda engellerle karşılaşmasına sebep olmaktadır (UNESCO, 2005). Buna ek olarak sosyo-ekonomik koşullar, çalışma ihtiyacı, hastalık gibi bireysel ve aile düzeyinde çeşitlilikler de eğitim sürecinde karşılaşılan problemler arasında yer almaktadır (Oh ve Van der Stouwe, 2008). Bu nedenle çeşitliliğin sebep olabileceği engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan okullar, toplum katılımını sağlayarak iletişim ve iş birliğinin artırılmasına olanak sunar ve çeşitliliğe yönelik duyarlı bir yaklaşım geliştirir (Chavkin, 2000). Bu durum da tüm öğrencilerin başarısını arttırarak aile ve toplum iş birliği içerisinde daha güçlü okullar inşa edilmesi anlamına gelmektedir (Sanders, 2003). Ailelerin hem kendi çocuklarıyla hem de diğer öğrencilerle olumlu etkileşimler kurmasına fırsat sağlayan okullar (Brent ve Pelletier, 2002), toplum katılımını da bünyesine katarak ortaya çıkması muhtemel problemlerin çözümünde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği becerilerini pekiştirir (Forde ve Torrance, 2016).

Uluslararası literatürde çeşitlilik ve sosyal adalet liderliğine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde de bu kavramlar üzerine çalışmalar mevcuttur. Türk okullarında çeşitlilik konusunda “önemli kültürel kimliklerden biri olarak tanımlanan Romanöğrenciler” (Barış, Genç ve Taylan, 2015), göçmen aile çocukları (Ay, Koçak ve Tosun, 2020), özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle Türk Eğitim Sistemi içerisinde sosyo-ekonomik düzey, etnik kimlik, anadil, dini inanç gibikültürel ve bireysel farklılıklara sahip çok sayıda öğrenci mevcuttur (Kocakaya ve Kotluk, 2018). Okullarda bu çeşitliliğin yönetilmesi sosyal adalet kavramına hizmet etmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016). Bu konuda Tomul (2009) okullarda sosyal adalet anlamında yapılan çalışmaların hedef kitlesinin öncelikle gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan, akademik başarısı düşük ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için olması gerektiğini; ancak bu konuda yapılan çalışmaların daha çok ekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik yapılmakta olduğunu ifade etmiştir. Kondakçı, vd. (2016) okul yöneticilerinin sosyal adalet rolünün resmi görev tanımlarında yer alması da örtük görevleri arasında olduğunu vurgulamıştır. Sosyal adalet kapsamında okul yöneticilerinin dezavantajlı

bölgelerdeki öğrencilerin okula devamı hakkında veliler ile irtibat halinde olduğunu, dezavantajlı öğrenciler için uygun sınıf ortamları sağlayarak eğitim ve öğretim sürecini yakından takip ettiğini, toplum ile okul arasında ilişkileri güçlendirerek toplumun destekleyici bir paydaş olarak görev almasını sağladığını açıklamıştır. Buradan hareketle Türkiye’de okullarda çeşitliğin yönetimine ilişkin okul uygulamalarını ve okul yöneticilerinin bu kapsamdaki rollerini incelemek önem taşımaktadır. Çeşitliliğin yönetiminde okul yöneticilerinin okul toplumunu, iç ve dış çevredeki tüm unsurların katılımını sağlaması önemlidir (DeMatthews, 2018). Bir diğer ifadeyle tüm okul toplumunun, iç ve dış unsurların karar alma sürecine dâhil edilmesi (Aslan ve Beycioğlu, 2010) toplumu okulun önemli bir destekleyici paydaşı olarak geliştirme konusunda katkı sunabilir (Kondakçı, vd., 2016). Dolayısıyla okul yöneticilerinin Türkiye bağlamında toplum katılımı temelli uygulamalarının neler olduğunu, bu yöndeki yöntem ve stratejilerini araştırmak sosyal adaletin tahsisi bakımından anlaşılması gereken bir durumdur. Buradan hareketle, araştırmanın amacı ve araştırma soruları belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dezavantajlı, resmi bir ortaokulda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını ve okul yönetiminin bu kapsamda rollerini incelemektir. Okul yöneticilerin çeşitliliği yönetme kapsamındaki rolleri, DeMatthews (2018)’in toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliği çerçevesine dayanarak çalışılacaktır.

Araştırmanın Problemi

Dezavantajlı, resmi bir ortaokulda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamaları ve okul yönetiminin bu kapsamda rolleri nasıldır?

Alt Problemler

1. Söz konusu okulda çeşitlilik nasıl algılanmaktadır?
2. Söz konusu okulda çeşitliliğin yönetiminde ne tür toplum temelli okul stratejileri stratejileri uygulanmaktadır?
3. Söz konusu okulda bu kapsamda okul yöneticilerinin rolleri nasıldır?
4. Söz konusu okulda bu kapsamda paydaşların beklentileri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek için çeşitlilik kavramına yönelik farkındalık oldukça önemlidir. Çünkü çeşitliliğin önemli bir unsur olarak görülmesi, kapsamlı düşünme becerilerini ve olası sorunlara alternatif çözüm önerileri getirebilmeyi sağlar (Memduhoğlu, 2007). Bir diğer ifadeyle çeşitliliğin gerekli bir öge olarak değerlendirilmesi, bireylerin kendi potansiyellerini sergileyebileceği ortamları oluşturur.

Çeşitlilik ile birlikte aile ve toplum katılımı ve sosyal adalet liderliği kavramları ilişkilidir. Bu kavramlardan sosyal adalet liderliği, iletişim ve okul ortamına önem vererek sosyal adaleti okul içi bir tutum olarak ele alır (Berkovich, 2014). Bronfenbrenner (1976) bireylerin eğitim ortamlarında öğrenme düzeylerinin ve yöntemlerinin, öğrencilerin karakteristik özellikleri ile ev, okul, akran grubu, mahalle, toplum gibi yaşadıkları çevre arasındaki ilişkileri kapsadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla toplumsal sorunların ele alındığı okullar, dezavantajlı aileler ile iletişimin gerçekleşebileceği stratejik yerlerdir (DeMatthews, 2016). Bu nedenle sosyal adalet liderliği için aile ve toplum katılımı kavramları önemli bir yer edinmektedir. Bir başka ifadeyle saygıyı, özeni, tanınmayı ve empatiyi temel alan bir süreci benimseyen sosyal adalet (Theoharis, 2014), dezavantajlı bireyleri destekleyerek kısa vadede okula katkı, uzun vadede ise topluma fayda sağlamaktadır (Berkovich, 2014). DeMatthews (2018) sosyal adalet için toplum katılımını sağlamaya yönelik önemli unsurlar olduğunu ve bu unsurların okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına yansımaları ile tüm paydaşların dönüşümsel değişime dâhil olabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın okullarda çeşitliliğin bir zenginlik kaynağı olarak görülüp; çeşitliliği yönetmede okul yöneticilerine toplum katılımı temelli uygulamalar yoluyla sosyal adalete hizmet eden farklı yöntem ve stratejiler konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal adalet liderliği kapsamında eğitimde çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamaları ve bu kapsamda okul yöneticilerinin rollerini araştırarak alanyazına kuramsal bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.4.Sayıtlar

Araştırmada yapılacak olan görüşmelerde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve okul çevresindeki toplum üyelerinin görüşme sorularını samimi ve doğru cevaplandıracakları varsayılmaktadır.

Ankara ili Polatlı ilçesinde öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu resmi bir ortaokulda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul çevresindeki toplum üyelerinin konu ile ilgili değerlendirme yapmak için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara ili Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, çeşitlilik unsurlarını taşıyan bir ortaokulda görevli yöneticiler, öğretmenler, veliler ve okul çevresindeki toplum üyeleri ile sınırlıdır. Görüşmelerden yola çıkılarak sonuç ve genellemeler araştırmanın yapıldığı okul için geçerlidir.

1.6. Tanımlar

Çeşitlilik: Cinsiyet, kültür, sosyo-ekonomik durum, sosyal sınıf, dil, ırk, etnik köken, din, vb. unsurlarındaki farklılık anlamına gelmektedir (Oldroyd, 2005).

Sosyal Adalet: Irk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, cinsiyet, aile yapısı, cinsel yönelim, yaş ve engellilikle bağlantılı olan dezavantaj durumları için fırsatların eşitlenmesi ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Chiu ve Walker, 2007).

Okul Yöneticisi: Okulda eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden, geliştirmesinden sorumlu kişi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Toplum Temelli Okul Liderliği: Eşit ve adil bir okul ortamı oluşturmak amacıyla toplum ile okul arasında iş birliğinin teşvik edilmesi ve okul yönetimine toplumsal değerlerin yansıtılması olarak tanımlanmaktadır (DeMatthews, 2016).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına ilişkin olarak (çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalar ve okul yönetiminin bu kapsamda rolleri) konuyla ilgili alan yazında Türkiye'de ve dünyada yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İlk olarak, çeşitliliğin tanımı, türleri, avantajları ve dezavantajları, çeşitliliğin yönetimi ve bu kapsamda eğitimin önemi ifade edilmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve kapsamında ise çeşitliliğin yönetiminde sosyal adalete değinerek aile ve toplum katılımı temelli okul yönetim uygulamaları açıklanmıştır. Son bölümde ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1.1. Çeşitliliğin Tanımı

Eğitim sisteminin merkezinde çeşitlilik unsurunu bünyesinde barındıran 'insan' ögesi bulunmaktadır. Çeşitlilik, insanlar arasında var olan çok sayıda bireysel farklılığı ve benzerliği temsil eder (Treven ve Treven, 2007). Bir diğer ifadeyle çeşitlilik, hem başlıkları hem de özdeşlikleri kapsar (Hanaoka,1999, s.588; akt. McDonald, 2003). Tanım olarak çeşitlilik; ırk, yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum, engellilik, din, eğitim, aile, medeni durum gibi özellikleri içerir (Guenter ve Tamtik, 2019). Gentile (1996) herhangi bir sınıf, örgüt, toplum ya da bir ulus grubunda tüm kimliklerden, geçmişlerden, deneyimlerden ve inançlardan (örneğin, cinsiyet, ırk, etnik köken, ulusal köken, cinsel yönelim, din, yaş, fiziksel yetenek, eğitim, sınıf, iş deneyimi, aile durumu, politik ya da ekonomik perspektif, vb.) insanların karışımı olarak tanımlamaktadır. Kossek ve Lobel (1996) ise çeşitliliğin sadece etnik ve cinsiyet anlamında farklılıktan değil aynı zamanda ırk, dil, din, yaşam tarzı, yeterlilik anlamında farklılıklardan beslendiğini ifade etmiştir. Bir diğer ifadeyle çeşitlilik kavramı, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyo-ekonomik durum, yaş, fiziksel yeterlilik, dini inançlar veya diğer ideolojiler açısından her bireyin benzersiz olduğunu anlamak ve bireysel farklılıkları tanıma anlamına gelmektedir (Singh, 2014). Dolayısıyla çeşitlilik kavramı zaman içerisinde farklı nitelikleri kapsayacak şekilde evrimleşmesine rağmen genellikle sosyal kimliğe dayalı olarak ırk, cinsiyet, etnik köken,

din, engellilik, yaş, cinsel yönelim, vb. açıdan marjinalleşen grupları tanımlamak için kullanılır (Byrd, 2014).

İngilizce ‘diversity’ kelimesinin karşılığı farklılık ve çeşitlilik olup alan yazında daha çok ‘farklılık’ kelimesi kullanılmıştır; ama bu çalışmada ‘çeşitlilik’ kelimesi tercih edilmiştir. Çeşitlilik, birçok yorumu bünyesinde taşıyan bir kavramdır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre çeşidi çok olma, izge, yelpaze, tenevvü, spektrum şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2022). Bir başka ifadeyle çeşitlilik; cinsiyet, ırk, yaş gibi gözlemlenebilir ve kültür, farkındalık, eğitim gibi gözlemlenemeyen nitelikleri kapsamakla beraber bireyler arasındaki demografik farklılıkları ifade eder ve bir çalışma grubunun veya örgütün bir özelliği olarak kabul edilir (Nishii, 2013). Çeşitlilik teriminin özel anlamı, etnik köken, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim, az rastlanır durumlar ve coğrafi alana dayalı insan grupları ile bireyler arasındaki farklılıklar olarak ifade edilmiştir (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi, 2006, s.3; akt. Silverman, 2010). Nguyen ve Banks (2010) okullarda ırk, kültür, dil, din anlamında çeşitliliğin artmasıyla birlikte öğrencileri yetiştirme konusunda yeni ve karmaşık bir sürecin başladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla müfredattaki belli bir konunun olduğu gibi aktarılmasındansa; öğrencilerin duygularını ifade etmeleri, sanatın değerini anlamaları, sorumluluklarını yerine getirmeleri gibi davranışları kazanmalarını sağlamak (Dennis-Karlıdağ ve Temiz, 2020), çeşitliliğe duyarlı olma konusunda atılmış başlıca adımlardır.

Çeşitlilik, hem benzersiz olmayı hem de genel anlamda kolektif özelliğe sahipliliği gerektirir. Bir başka ifadeyle tüm okullar eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı kurumlar olarak benzer özelliğe sahipken, aynı zamanda her okulun kendi örgüt kültürü gibi karakteristik özellikleri de vardır (Van Vuuren, 2008). Bu durum okullardaki bireyler için de geçerlidir. Çünkü bireylerdeki çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülüp; farklı özelliklerin değerli kılındığı ve kabul edildiği bir okul ortamı yaratmak, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlar (Ordu, 2015). Dolayısıyla çeşitlilik, bilişsel anlamda yeterliliği arttırmakla kalmaz (Chowdhury, 2005); aynı zamanda olumlu çeşitlilik iklimi ile ayrımcılık gibi olumsuzlukların önüne geçer ve bireylerde yaratıcılık gibi faydalı unsurları teşvik eder (Boehm ve Dwertmann, 2015). Bu nedenle birçok avantajı olan ‘çeşitlilik’ kavramı üzerine farkındalık okul yönetimi için önemli bir husustur (Ogolla, 2017). Okullarda çeşitliliğin yönetimi öncelikle bireysel farklılıklara açık olmakla başlayıp; farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilere pozitif bir okul ortamı sunarak ve okul içerisinde iletişim ortamı sağlayarak devam eder (Bhadury,

Mighty ve Damar, 2000). Bir başka ifadeyle çeşitlilik yönetimi, bireyler ve/ya gruplar arasında sosyo-kültürel, ekonomik, din, dil, ırk, cinsiyet, yaş vb. özellikler açısından ayırım yapmayı (Polat, 2012) saygıyı esas alan demokratik bir çerçevede ve eşitlik temelinde okuldaki tüm bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlayan kapsamlı bir yönetim felsefesidir (Memduhoğlu, 2007). Cox (1994) ise grup üyeleri arasındaki çeşitliliğin demografik anlamda alt gruplar oluşturma ve ilişki çatışmasına yol açma ihtimaline karşın; herkesi gruba dâhil etme ve grup içerisinde ayrımcılığı önleme konusunda çeşitlilik yönetiminin güçlü bir normatif kılavuz görevi gördüğünün altını çizmiştir. Bu nedenle çeşitliliği yönetme, hem karar verme hem de problem çözme becerisine sahip olmayı gerektirir (Blake ve Cox, 1991).

Ülkemizde çeşitlilik yönetimi konusuna verilen önem günden güne artmaktadır. Çünkü okul yöneticileri ve öğretmenler ırk, cinsiyet, din, yaş, fiziksel yeterlilik, eğitim, sınıf, aile durumu gibi farklı kimliklerden ve yaşantılardan gelen (Gentile, 1996) öğrencilerle karşılaşmaktadır. 2011 yılında patlak veren Suriye İç Savaşı ve ardından gelen geniş çapta göç dalgası sonucunda (İçduygu ve Millet, 2016), Türkiye’de 31 Mart 2021 tarihi itibarıyla toplam 3 milyon 665 bin 946 Suriyeli sığınmacı yaşamaktadır ve farklı nedenlerle ülkede ikamet eden yabancı nüfus ise 1.060.353’tir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021). Bu durumlar birçok anlamda çeşitlilik anlamına gelip ülke çapındaki okullarda da kültür, dil, sosyo-ekonomik anlamda farklılıklar gösteren öğrenci sayısındaki artış demektir (Howard, 2007). Türkiye’de yer alan sosyo-kültürel gruplardan biri de Romanlardır ve Romanlar, buldukları yerlerin kenar mahallelerinde, sağlıksız koşullarda yaşamlarını sürdürmektedirler (Barış, Genç ve Taylan, 2015). Buna ek olarak Türkiye’de gezici tarım işçiliği yapan aileler tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu bölgelere tarım işçisi olarak göç ettiği için her yıl ailesiyle birlikte tarım işçiliğine giden okul çağındaki binlerce çocuk, yerleşik yaşadıkları şehirlerdeki okullara kaydolur ve çocukların dezavantajlı konumu, okul terklerine, okula uyum sorunlarına, okulda dışlanmaya sebep olmaktadır (Korkmaz vd., 2016). Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının yanı sıra TÜİK 2002 engellilik oranlarına ilişkin araştırmaya göre nüfusun %12,3 engelli nüfus kaplamaktadır ve 0-9 yaş nüfusunun %4,2; 10-19 yaş nüfusunun ise %4,6’sını oluşturmaktadır (TÜİK, 2022). Bahsedilen çeşitlilik unsurları ile birlikte ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları bakımdan birçok farklılığı barındıran ülkemiz, çokkültürlü bir toplum özelliğine sahiptir (Kılıç ve Polat, 2013). Dolayısıyla okullarda bu çeşitliliğin artması ile ulusal düzeyde geliştirilen politikalar; erişim, kalite ve

entegrasyon gibi küresel eğitim hedeflerini karşılamayı amaçlamaktadır; ancak bürokratik yönergelerin belirsizliği ve zayıf altyapı çoğu zaman uluslararası öğrencilerin okula kaydı, öğretmen temini ve öğretim materyali sağlama konusunda okul yöneticilerini zor durumda bırakmaktadır (Arar, Örucü ve Waite, 2020). Bu doğrultuda dezavantajlı öğrencilerin topluma entegre etme politikasının asıl öncüsü olan okul yöneticileri ve öğretmenler, toplum, okul ve sınıf çevrelerini ayarlama konusunda ulusal beklentilere paralel hareket eder (Adelman, 2018).

Okullardaki öğrenci çeşitliliği ve çeşitlilik türleri hakkında araştırmalar mevcuttur. Ely (2004) çeşitliliği, yaş, cinsiyet, ırk gibi demografik özellikleri içeren dışsal çeşitlilik ile bireylerin kişiliği, değerleri ve tutumlarını kapsayan içsel çeşitlilik olarak ele almıştır. Çeşitlilik ve performans arasındaki ilişkinin, çeşitliliğe önem vermeye bağlı olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Gurin, vd. (2002) yaptıkları çalışmada okullarda farklı etnik yapıdan gelen öğrencilerin bulunmasının yapısal anlamda çeşitlilik olduğunu ifade etmiştir ve bu çeşitliliklere önem verilmesiyle eğitimden maksimum anlamda fayda sağlanabileceğinin altını çizmiştir. Irk, cinsiyet, din, yaş, fiziksel yeterlilik, eğitim, sınıf, aile durumu gibi farklı kimliklerden ve yaşantılardan gelen tüm insanların bir sınıf, okul, grup ya da toplumda bir araya gelmesiyle oluşan çeşitliliğin (Gentile, 1996, s.285) iyi bir şekilde yönetilmesi, hem bireysel hem de örgütsel anlamda başarı anlamına gelmektedir (Ely ve Thomas, 2001). Dolayısıyla eğitim kurumları, göçmen kökenli öğrenciler, mevsimlik tarım işçisi çocukları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan, özel gereksinimi olan öğrenciler, parçalanmış aile çocukları, vb. açıdan farklı özelliklere sahip bireyleri bünyesinde barındırmaktadır. Okullarda bu çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilmesi bireyler arasındaki iletişimi artırır, ortaya çıkabilecek problemleri azaltır ve okulun sosyal ve demografik değişimlere hazırlıklı olmasını sağlar (Foster, Soper ve Von Bergen, 2002).

2.1.2. Çeşitlilik Türleri

Çeşitlilik, ırk, etnik köken, yaş, cinsiyet, fiziksel yeterlilik gibi ‘gözlemlenebilir’ ya da ‘yüzeysel düzey’ (Gibbs, Han ve Lun, 2019) ve bireysel farklılıkları içeren ‘derin düzey’ olmak üzere (Cho, Kim ve Mor Barak, 2017) gruplandırılmaktadır. Bu bölümde de çeşitlilik türleri, demografik anlamda çeşitlilik, sosyo-kültürel anlamda çeşitlilik ve bireysel anlamda çeşitlilik başlıkları altında ele alınacaktır.

2.1.2.1. Demografik Çeşitlilik

Demografik çeşitlilik, yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi demografik anlamda değişken unsurlara göre heterojenlik derecesini, örgütsel görev süresi gibi bireylerin örgütle ilişkisini tanımlayan nitelikleri ve medeni durum gibi bireylerin toplum içerisindeki konumlarını belirleyen özellikleri ifade eder (Lawrence, 1997). Memduhoğlu (2007) ise demografik anlamda çeşitliliğin ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş ve fiziksel özellikler gibi sabit ya da kalıcı özellikleri kapsadığını belirtmiştir. Gibbs, Han ve Lun (2019) ırk, etnik köken, menşei ülke, yaş, cinsiyet veya engellilik durumu gibi ek demografik faktörlerin, "yüzeysel düzey", "görünür", "gözlemlenebilir" veya "biyo-demografik" çeşitlilik boyutları olarak farklı şekillerde adlandırıldığını vurgulamışlardır.

Demografik anlamda çeşitliliğin artış göstermesi yaşamın birçok alanında etki eden bir gerçektir (Gibbs, Han ve Lun, 2019) ve bu durum kurumlar için bir çok avantajı beraberinde getirmektedir. Çünkü bu değişkenin yüksek olduğu ekiplerde, demografik çeşitliliğin ekip performansı ile güçlü bir ilişkisi vardır (Belau, Bell, Briggs, Lukasik ve Villado, 2011). Bir diğer ifadeyle demografik olarak çeşitlilik gösteren ekiplerin, homojen ekiplerden daha başarılı olması muhtemeldir (Choi, 2013). Bunun yanı sıra demografik çeşitlilik, farklı bakış açıları sunar ve karmaşık problemlere yönelik mevcut çözüm önerilerini artırır (Ely ve Thomas, 2001); ama demografik çeşitliliğin dezavantaj gösterdiği durumlar da olabilir. Çünkü demografik anlamda çeşitlilik, bir grubu bilişsel açıdan geliştirirken; aynı zamanda duygusal çatışmalara da sebep olmaktadır (Chowdhury, 2005). Bireylerde kolayca ayırt edilebilen (Choy, 2007) ve bireysel kimlik üzerinde güçlü bir etkiye sahip yaş, cinsiyet, ırk ve etnik kimlik gibi demografik çeşitlilik türleri mevcut olup; bu çeşitlilik türleri temel dünya görüşünün şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Demirel ve Özbezek, 2016).

a. Yaş

Grup içerisinde tüm üyelerin yaşlarının farklılık derecesi olarak tanımlanan yaş çeşitliliği (Harrison ve Klein, 2007), yaş sürekliliğinin her iki ucunda (yani daha yaşlı ve daha genç) olmak üzere iki alt gruba ayrıldığında ortaya çıkmaktadır (Diestel vd., 2013). Örgütlerde yer edinen yaş çeşitliliği, bu çeşitliliğin örgütlere sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Schmidt ve Wegge (2009) yaş çeşitliliğinin daha tecrübeli bireylerin deneyimlerinden faydalanarak problem çözme konusunda avantajlar sunduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak araştırmacılar, yaş değişkeninin örgüt içerisinde çatışmalara sebep olması nedeniyle dezavantajlar

oluşturduğunu vurgulamıştır. Schmidt, vd. (2013) ise yaş çeşitliliğini etkin bir şekilde yönetebilmek için olumlu bir ekip iklimi oluşturulmasının ve yaş konusunda farklılaştırılmış liderlik türünün benimsenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Yaş çeşitliliği konusunda yapılan çalışmalarda farklı söylemlerin mevcut olduğu da söylenebilir. Örneğin, Isidor, vd. (2016) yaş konusundaki çeşitliliğinin memnuniyet, yaratıcılık, yenilik, mali ve genel performans gibi kavramlar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir yönde ilişkisi olmadığını ve bir konuda uzmanlaşmanın yaşlanma sonucu meydana gelmeyeceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yaş çeşitliliği konusunda farklı bulgulara rağmen karmaşık özelliği olan iş gruplarında bu çeşitlilik türünün olumlu etkisi vardır (Schmidt ve Wegge, 2009); ancak yaş çeşitliliğinin maksimum olduğu gruplarda ise daha az uyum, iletişim ve iş doyumunu söz konusudur (Zenger ve Lawrence, 1989; akt. Schmidt ve Wegge, 2009).

b. Cinsiyet

İngilizcede cinsiyet anlamına gelen “sexuality” ve “gender” kavramları toplumsal cinsiyet anlayışı açısından birbirinden farklıdır. “Sexuality” biyolojik olarak belirlenen ve genellikle doğumda görülen dış cinsel özelliklere göre bireyin kız ya da erkek olarak adlandırılması anlamına gelirken; “gender” ise bu kavramın üzerine yerleştirilen toplumsal inşadır (Price ve Tayler, 2016). Cinsiyet konusu biyolojik bağlamda bir kadın ya da bir erkek için tipik olan toplumsal rollerin tanımlanmasına ve sosyal bağlamlarda ele alınan bu rollerin, kişinin içerisinde yaşadığı toplumun kültürü ve geleneği ile güçlenmesine odaklanır (Wieczorek-Szymańska, 2020). Bir diğer ifadeyle cinsiyet kimliği, öncelikle fiziksel cinsiyetin bir işlevi olmaktan ziyade kültür yoluyla öğrenilir ve o kültürde cinsiyete uygun olarak tanımlanan özelliğe bağlı olarak farklılaşır (Wolpert 2005, s. 30).

Örgütlerde çeşitliliğin önemli bir yönü olan cinsiyet çeşitliliği, kadın ve erkeklerin eşit bir şekilde temsil edilmesi konusuna odaklanır (Wieczorek-Szymańska, 2020). Çünkü iş ortamlarında daha kapsayıcı çalışmalara önem verilmesi (James ve Murrell, 2001); cinsiyet çeşitliliği ile performans arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir ve bu durum da çalışanların karşı cinsle çalışma konusunda istekli olmasını sağlamaktadır (Ndlovu, Ngirande, Setati, Zhuwao, 2019). Cinsiyet çeşitliliğine yönelik kapsayıcı olmayan bir ortamda ise bireyler, yalnızca cinsiyet temelinde belirli yetenekler, beklentiler ve davranışlar atamaya yol açan tutum ve davranışlara itilir (Wieczorek-Szymańska, 2020).

c. Irk ve Etnik Kimlik

“Irk”, doğuştan gelen ve herhangi bir ayrıcalık ya da sorun teşkil etmeyen, sosyal ve politik olarak inşa edilmiş önemli bir kavramdır (Gay, 2013). Etnik kimlik ise bir etnik gruba ait olma ve ilgi duyma anlamına gelip; o grubun geleneklerini içeren karmaşık bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Phinney, 1990).

Irk ve etnik çeşitlilik birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Çünkü bu çeşitlilik türünün farklı tutum, davranış ve bakış açısıyla ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcut olup (Cox, Lobel ve Mcleod, 1996); marjinal nüfuslar arasında güç, potansiyel, yaratıcılık, hayal gücü, ustalık, beceriklilik, başarı gibi kavramlar yer edindiği gözlenmektedir (Gay, 2013). Dolayısıyla başta ırk boyutu olmak üzere çeşitliliği teşvik eden politikalar oluşturulduğunda çalışanlar arasında etkileşim ile iş birliği teşvik edilir ve performans artar (Choi ve Rainey, 2010). Irksal ve etnik anlamda çeşitlilik iyi yönetilmediğinde ise bazı olumsuzluklar da beraberinde gelmektedir. Çünkü irksal ve kültürel anlamda çeşitlilik, yerini hızlı bir şekilde etnik değişim, çeşitlilik ve toplum kaybı konusunda endişelere bırakmaktadır (Lichter, 2012). Bir diğer ifadeyle bazı bireyler ve gruplar tarafından ırk, kültür ve etnisite hakkındaki algılar ve değer yargıları diğerlerine empoze edildiğinde sorunlar ortaya çıkar (Gay, 2013). Bu durum da irksal anlamda çeşitliliğin yüksek olduğu gruplarda adaletsizliğin oluşmasına ve daha fazla çatışma ortamlarına sebep olur (Choi ve Rainey, 2010).

Sosyal bağlamlardan daha fazla ırk/ etnik köken teması barındıran okullarda ise öğrenciler arasında iletişim daha kolay kurulabilir ki bu da örgün eğitimin yeni sosyal bağlamına daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırır (Benner ve Crosnoe, 2011). Bir diğer ifadeyle irksal, etnik ve kültürel anlamda çeşitlilik gösteren öğrenciler için eğitimde eşitliği teşvik ederek okul içi öğrenmeyi okul dışı yaşamla ilişkilendirmek önemlidir (Gay, 2013). Bjorklund, vd. (2001) çalışmalarında literatürün önemli bir bölümünün irksal/ etnik iklimin, öğrencilerin irksal/etnik tutumları veya öğrenimi üzerindeki etkilerine odaklandığını ifade etmiştir. Daha sıcak bir iklimin öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olduğunu vurgulanan araştırmacılar, etnik/ ırk çeşitliliğinin hoşgörü ortamlarını oluşturacağını belirtmiştir.

2.1.2.2. Bireysel Anlamda Çeşitlilik

İnsanlar arasında farklılıklar vardır ve bu farklılıklar çeşitlilik kapsamında ele alınması gereken önemli bir konudur (Liff, 1997). Çünkü bireysel çeşitlilik, gelişim kavramını başkalarındaki ve kendimizdeki farklılıklara değer vermeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal büyüme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Chavez, Guido-DiBrito ve Mallory,

2003). Liff (1997) örgütlerin her bireye farklı davranması ve yetenekli bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bireysel çeşitlilik konusu eğitim kurumlarında da yer edinmektedir. Geisler-Brenstein, Hetherington ve Schmeck (1996) öğrenci çeşitliliğın sadece ırk ya da cinsiyetle sınırlı kalmamasını, entelektüel ve duyuşsal açıdan bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklılıkları anlamak için eğitimciler, öğrencilere yalnızca öğrenenler olarak değil, belirli yeteneklere, motivasyonlara, yeterlilikle ilgili inançlara, düşünme alışkanlıklarına, öğrenme ve kişilik özelliklerine sahip kişiler olarak bakmalıdır (Geisler-Brenstein, Hetherington ve Schmeck, 1996). Çünkü her birey farklı kişisel özellikleri sahiptir ve bu durum kişilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine olanak sunar (Memduhoğlu, 2011). Bir başka ifadeyle çeşitlilik, kişisel yeteneklerin ortaya çıkmasına ve bireylerin diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Sürgevil, 2008). Bu nedenle bu bölümde “kişisel yeteneklerin ortaya çıkmasına ve bireylerin diğerleri sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olan” (Sürgevil, 2008, s. 113) bireysel çeşitlilik başlığı altında özel öğrenme güçlükleri/ özel öğrenciler ve cinsel yönelim incelenmiştir.

a. Öğrenme Güçlükleri/ Özel Yetenekli Öğrenciler

Özel eğitimde zihin engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler, dil ve konuşma bozukluğu olanlar, üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler, süreğen hastalığı olanlar, uyumsuz çocuklar gibi bir sınıflandırma yapılmış olup; özel öğrenme güçlüğü bu sınıflandırmaya dâhil edilen bir diğer gruptur (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı’ne göre özel eğitime ihtiyacı olan birey, “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, s.1). Özel yetenekli öğrenciler ise “Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2020, s.2).

Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen özel öğrenme güçlüğü, okuma, yazma, matematik, okuduğunu anlama ve konuşma gibi birçok alanda

görülebilmektedir (Melekoğlu ve Yıldız, 2020). Bir başka ifadeyle normal ve normalüstü zekâ kapasitelerine sahip olma anlamına gelen özel öğrenme güçlüğü, bireylerin akademik alanlarda, özellikle okuma ve yazma alanlarında, anlamlı derecede güçlük yaşamadır (İlker ve Melekoğlu, 2017). Özel yetenekli bireyler ise yaşlarına göre belirgin olarak farklılık göstermekte olup; genel veya bazı yetenekler açısından yüksek düzeyde performans sergiler ve bu durum da özel yetenekli bireylerin kendi potansiyellerini geliştirecek farklı eğitsel programlarla desteklenmesi gerektiği anlamına gelmektedir (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015).

Özel öğrenme güçlüğüne içeren bireysel çeşitliliği etkili bir şekilde yönetebilme açısından özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasını sağlayarak; özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere kaynaştırma eğitimi verilmelidir (Deretarla Gül ve Dikici Sığırtmaç, 2012). Buna ilaveten özel yetenekli öğrenciler için örgün ve yaygın eğitimde tek tip uygulamalar yerine bireylerin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, çoklu modeller uygulanmalıdır (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015).

b. Cinsel Yönelim

Eşcinsellik damgası nedeniyle kolaylıkla gizlenebilen veya kapalı kutu olarak tanımlanan cinsel yönelim, çeşitliliğin diğer türleri arasında benzersiz olabilir (Day ve Greene, 2008). Cinsel çeşitlilik ise kişinin cinsiyet seçimi de dâhil olmak üzere belirli davranışlar, tutumlar, duygular ve tercihler yoluyla ifade edilebilir (Sorensen, Stigum ve Traeen, 2002). Tarihsel olarak, cinsel yönelimi farklı olan kişiler önemli ölçüde ön yargıya ve ayrımcılığa maruz kalmışlardır (Cunningham ve Melton, 2011). Dolayısıyla eşcinselliğin sapkın bir kavram olarak konumlandırılmasının, cinsel yönelimi farklı olan kişiler için ortaya çıkardığı mesaj, eşcinselliğin gizlenmesi ve öğretimden, öğrenme ve günlük okul hayatından ayrı tutulması gerektiğidir (Francis, 2012). Cinsel yönelimi görünüşe göre karakterize etmek, ön yargılara neden olabileceği için çeşitlilik kategorisinde derin düzeydeyer almaktadır (Cho, Kim ve Mor Barak, 2017). Eşcinsellik kavramının görmezden gelinmesi, cinsel yönelimi farklı olan bireylerin ön yargılara maruz kalmasına ve ötekileştirilmesine sebep olmaktadır (Francis, 2012). Bu nedenle Button (2001) yaptığı çalışmada cinsel yönelimi farklı olan bireylere yönelik heteroseksist ön yargıların ve dışlayıcı davranışların azaltılmasını gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda cinsel yönelimi farklı olan bireylere yönelik eşit davranılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak cinsellik eğitimi konusunda cinsel çeşitlilik başlıklarına çok az önem verildiği hatta görmezden gelindiği bir gerçektir (Francis, 2012). Bir diğer ifadeyle cinsel yönelim

hakkında yurt dışında birçok politika mevcut olmasına rağmen, bu politikaların cinsel yönelimi farklı olan bireyler üzerindeki etkileri hakkında çok az araştırma bulunmaktadır (Button, 2001). Benzer durum ülkemizde de görülmektedir. Çavdar ve Çok (2016) Türkiye`de cinsel yönelimi farklı olan bireylerin okullarda karşılaştığı zorluklara ilişkin yeterli çalışma bulunmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle müfredat politikalarında eşcinselliğin görünmezliği, kapsayıcı ve eşit eğitimin hedefleriyle çelişmektedir (Francis, 2012). Dolayısıyla cinsel yönelim konusunda çeşitlilik uygulamalarına yer verilmesi ile yaygın yanlış anlaşılmanın önüne geçirilebilir ve cinsel yönelimi farklı olan bireylerin bakış açıları anlaşılabilir (Button, 2001).

2.1.2.3. Sosyo-kültürel Çeşitlilik

Kültür, sosyal davranış, dil, ortak değerler, etik, ahlaki kodlar ve sosyal olarak onaylanmış hedefler, istekler, inançlar ile uyumlu olan; bir grubun kültürel kimliğini oluşturan faktörleri içeren bir kavramdır (Seiler, Smith ve Tobin, 1999). Okulların ise kültürel anlamda çeşitliliğin yayılmasında önemli bir yeri vardır. Okullar, dezavantajlı grupların karşılaştığı problemleri azaltır ve farklı fikirlerin ortaya atılmasına imkân sunan kamusal alanlardır (Allan ve Arnesen, 2009). Çünkü kimlik ve konum üzerine yapılan tartışmalar, öğrencilerin farklı bakış açıları ile çeşitli sosyo-kültürel geçmişlerin anlaşılmasına katkı sunar (Archakis ve Tsakona, 2013). Bir diğer ifadeyle sosyal bağlamlardaki çeşitlilik, aynı zamanda güven, saygı ve farkındalık anlamına gelmektedir ve farklı kültürlerden beslenen okullarda çeşitli bakış açılarının yaygınlaşması ile sosyal köken farklılıklarını önemsizleştirir (Allan ve Arnesen, 2009).

Başarılı okul sistemleri, sosyo-ekonomik altyapıları ne olursa olsun tüm öğrencilerine eşit öğrenme fırsatı sunarak (OECD, 2010) öğrencilerin birçok imkân elde etmesini sağlar. Bir diğer ifadeyle öğrenciler bu okullarda toplumsal dilbilim ve kültürel heterojenliği keşfetme şansını elde ederler (Archakis ve Tsakona, 2013). Ancak aileler okullardaki çeşitliliğe bazen temkinli yaklaşabilmektedir. Çünkü aileler, kendi çocuklarının dezavantajlı geçmişlerden gelen öğrencilerle bir arada bulunmasından endişe duymaktadır ve oluşan bu endişeler de öncelikle çocuklarının güvenliği konusundan ve okuldaki sosyalleşme süreçlerinin olası olumsuz etkilerinden kaynaklanmaktadır (Hernández, 2018). Dolayısıyla bu durum okulların yanı sıra aile faktörünün de sosyo-kültürel çeşitlilik konusunda önemli bir yer edindiğini göstermektedir. Çünkü dezavantajlı okullarda okuryazarlık başarısının düşük olması, mali güvence, genel kültür bilgisi ve sorumluluk almaktan yoksun ebeveynler

ile açıklanmaktadır ve çocukların sorunları varsa da genellikle ebeveynleri sorumlu tutulmaktadır (Potter, 2007). Yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarının ise genel anlamda daha iyi okuma sonuçları elde ettikleri görülmüştür (Droop, Netten, Luyten ve Verhoeven, 2014). Ancak velilerin çeşitliliğine rağmen öğrenci başarısında farklı durumlarla da karşılaşılabilir. Bir diğer ifadeyle azınlık kültürlerinden, dezavantajlı bağlamlardan gelen ve çoğunluk dilini ana dili olarak konuşmayan birçok çocuk okulda başarı elde etmişken; avantaj sayılan koşullara sahip birçok çocuk da başarısız olmuştur (Potter, 2007). Bu nedenle öğrencileri motive etmek için sosyo-kültürel ortam dikkate alınarak mahalle ve okul arasında daha güçlü ilişkiler kurulmalıdır (Droop vd., 2014).

Sınıf ortamında çeşitliliği ele almada öğretmenlerin de önemli bir rolü vardır. Çünkü çeşitliliğe ve farklılığa değer veren bir ortamı başarılı bir şekilde desteklemek için öğretmenlerin, kişisel bir analiz yapmaları gerekmektedir (Potter, 2007). Bir diğer ifadeyle farklı sosyo-kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin bir arada bulunması, sınıf nüfusunun homojen olmadığı anlamına gelmektedir ve bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler için dil farkındalığını arttıracak zengin materyallere kolayca erişim imkânı sağlamaktadır (Archakis ve Tsakona, 2013). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin kalıp yargılara maruz kalmasını önleyerek; kültürel arabulucular olarak hareket etmelidirler (Potter, 2007). Dolayısıyla bu bölümde “çok kültürlü yaşamın kaçınılmaz bir ögesi olan ve küreselleşmenin etkisiyle günümüzde hızla yayılmaya devam eden” (Tozkoparan ve Vatansever, 2011, s.106) ve önemli bir çeşitlilik türü olan sosyo-kültürel çeşitlilik başlığı altında sosyo-ekonomik durum ve kültürel çeşitlilik türleri incelenmiştir.

a. Sosyo-ekonomik Durum

Sosyo-ekonomik durum, bir öğrencinin veya bir ailenin mevcut ekonomik ve sosyolojik durumunun bir ölçüsü olarak tanımlanmaktadır (Teal, 2012). Bir diğer ifadeyle, sosyo-ekonomik statü tanımları genellikle bir ailenin veya bireyin, zenginliğe, prestije ve güce erişimlerine dayalı olan hiyerarşik bir sosyal yapı üzerindeki görece konumuna atıfta bulunur (Muller ve Parcel, 1981). Sosyo-ekonomik statü okullarda yer edinen bir çeşitliliktir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik statü, eğitim politikası kararlarının alınmasında birkaç farklı şekilde kullanılan özet bir ölçü (Denman, Smith ve Suter, 2019) ve çok boyutlu bir yapı olup; kavramsallaştırmalarının temeli olarak genellikle gelir, eğitim ve meslek unsurları olarak ele alınmaktadır (Sirin, 2005). Ebeveynlerin finansal araçlara, güce veya prestije sahip olma ile tanımlanan sosyo-ekonomik konum, öğrencilerin sosyal arka planı

belirler (Thiel, 2012). Buna ek olarak sosyo-ekonomik statü öğrencilerin ırksal ve etnik kökenleri, sınıf seviyeleri ve okul/mahalle konumu dâhil olmak üzere birçok unsurla da bağlantılıdır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Eccles, Lord ve Midgley, 1991; Lerner 1991; akt. Sirin, 2005). Leichter (1974) ise sosyal statünün, ebeveynlerin fiziksel cezaya yönelik tutumlarını, çocuklarını yatılı okula gönderme veya bir dadı çalıştırma konusundaki kararlarını etkilediğini ileri sürmüştür. Thiel (2012) ise çocuğun kardeş sayısının, doğum sırasının, anne ve babanın tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışıyor olmasının veya anne babanın işsiz olmasının, sosyal statü konusunda açıklayıcı olduğunu ifade etmiş ve sosyo-ekonomik konumun, ebeveynlerin mesleği hakkındaki bilgilere dayanarak belirlendiğinin altını çizmiştir.

b. Kültürel Çeşitlilik

Kültür, insanların deneyimleri yorumlamak ve sosyal davranış oluşturmak için edinilmiş bilgi olarak açıklanmaktadır (Singh, 2014). Bir diğer ifadeyle kültür, büyük bir grubun üyeleri arasında paylaşılan karakteristik düşünme, hissetme ve davranış biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Gibbs, 2006). Benlik kavramlarına derinlemesine yerleşen ve genel olarak bireylerin davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan kültürel değerler ise (Luijters, Otten ve Van der Zee, 2008) oldukça önemlidir. Çünkü kültürel çeşitlilik, varoluşsal sorulara anlam vermek ve insan davranışlarına yönelik sorunları ele almak için gelişmiştir (Peterson, Schwartz ve Smith, 2002).

Her kültürün kendine has özellikleri olması sebebiyle kültürel bir mutlak yapı yoktur (Singh, 2014). Başkalarıyla ortak bazı karakteristik özelliklerin paylaşıldığı kültürel çeşitliliğin, dil, semboller, gelenekler, davranışlar, benzersiz değerler, inançlar, tutumlar ile bağlantısı vardır (Chelladurai ve Doherty, 1999). Ancak değerlerin ve inançların farklı bir kültüre yerleştirilmesi, uyum konusunda problemlere sebep olmaktadır ve bu durum da kültürün etkileşim konusunda önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Singh, 2014).

Kültürel perspektife dayanan ve bu perspektiflerden ilerleyen eğitim, özel olarak tasarlanmalıdır (Gay, 1972). Çünkü kültürlerarası dinamikler, okuldaki günlük yaşamın merkezindedir ve okul yöneticileri bazı durumlarda kültür kavramına yönelik farkındalığa ihtiyaç duyar (Coronel, Gómez-Hurtado ve González-Falcón, 2018). Kültürel çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilememesi okul başarısını ciddi bir anlamda etkilemektedir ve bu

durum da okul müdürlerinin kültürel sorunlarla uğraşırken sağduyulu, adaletli ve ihtiyatlı davranmalarını gerektirmektedir (Bisschoff vd., 2006).

Kültürel çeşitliliğin birçok avantajı vardır. Çünkü farklı bakış açıları ile daha iyi kararlar alınması ile rekabet açısından avantaj sağlanır (Blake ve Cox, 1991). Buna ek olarak okullardaki kültürel çeşitlilik yaklaşımları, hem etnik kimliğin hem de gruplar arası tutumların gelişimini içermektedir ve öğrenciler için önemli etkilere sahiptir (Schachner, 2017). Kültürel çeşitlilik, öğrencilerin farklı etnik ve ırksal grupların yaşamları, kültürleri, deneyimleri ve zorlukları hakkında daha doğru bilgi edinmelerine katkı sunar (Gay, 2013). Buna ilaveten kültürel çeşitliliğin sunduğu imkânlardan yararlanılması, yaratıcılık ve problem çözme konusunda avantaj sağlar (Blake ve Cox, 1991).

Kültürel çeşitliliğin dezavantajlar oluşturduğu durumlar da mevcuttur. Eğitimciler geleneksel olarak kültürel çeşitliliği bir sorun olarak görmektedir ve göçmen kökenli öğrencileri kimi zaman problem olarak nitelendirmektedir (Schachner, 2017). Chelladurai ve Doherty (1999) kültürel anlamda çeşitliliğe değer verilmesinin birçok avantajı durumu oluşturduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar kültürel çeşitliliğin yönetilme şeklinin, olumlu ya da olumsuz sonuçları üzerinde önemli etkileri olduğunu da vurgulamıştır.

2.1.3. Çeşitliliğin Avantajları

Çeşitlilik özellikleri bir kültürden / ülkeden bir diğerine değişkenlik gösteren ve olumsuz veya olumlu olası etkileri olan farklı kategorileri ifade eder (Cho ve Mor Barak, 2008). Dolayısıyla küresel anlamda oldukça büyük bir yer edinen çeşitlilik kavramının, mesleki açıdan için iyi olup olmadığına dair çelişkili görüşler vardır (Hansen ve Seierstad, 2017). Ancak Kersten (2000) çeşitliliğin olumsuz ve harici bir etken olarak değil de orkestra, salata kâsesi veya patchwork yorgan gibi her bir bileşen parçalarının farklılıklarıyla zenginleştirilmiş olduğunu ve avantajlar sağladığını ifade etmiştir. Ely ve Thomas (2001) ise çeşitliliğe önem veren grupların kendi farklılıklarından daha iyi yararlanabildiklerini ve sonuç olarak diğer gruplardan daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Farklılıklardan herkesin yararlanabilmesi nedeniyle performansı ve bireylerin memnuniyetini artırmak için çeşitlilik, stratejik bir araç olabilir (Oguntebi, Shcherbakova ve Wooten, 2012). Üstelik çeşitlilik daha yüksek verimlilik, yaratıcılık ve grup sinerjisi yaratır (Kersten, 2000). Etkili yönetim, uyumu ve düşük seviyede çatışma riskine olanak sunduğu için üretkenliği olumlu yönde etkiler (Cho, Kim ve Mor Barak, 2017). Çeşitlilik öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır ve analitik düşünme becerilerini geliştirir (Oguntebi,

Shcherbakova ve Wooten, 2012). Daha yaratıcı ve verimli bir ortam sunan çeşitlilik yönetimi, dışlanan veya dezavantajlı görülen gruplar dâhil olmak üzere tüm bireyleri kapsamaktadır (Wrench, 2005). Bu nedenle çeşitlilik, farklı dünya görüşlerine ve kültürel bakış açılarına saygı duymayı ve onları kucaklamayı gerektirir (Sethi ve Vito, 2020).

2.1.4. Çeşitliliğin Dezavantajları

Çeşitlilik yönetimi, herkesi kapsayan ve kimseyi gücendirmeyen yapıcı uygulamalardır (Kersten, 2000). Üstelik eksik tanımlanmış ve farklı yorumlara açık olan çeşitlilik yönetimi (Foster ve Harris, 2005), okullar için bazı ikilemler doğurmaktadır. Bir diğer ifadeyle çeşitlilik, ortamda çatışma riskini arttırırken; çeşitlilikten kaçınılması ise rekabet gücünün kaybolmasına sebep olmaktadır (Bassett-Jones, 2005). Dolayısıyla çeşitliliğin yönetiminde ortak bir anlayışın olmaması, yöneticilerin farklılıkları ele alan politikaları yorumlama konusunda zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Foster ve Harris, 2005). Çeşitlilik aynı zamanda devamsızlık, başarısızlık, düşük moral, yanlış anlaşılma, şüphe ve çatışma nedeni olarak gösterilmektedir (Bassett-Jones, 2005). Bireylerin çeşitliliği problem etmesi, güven ile saygının azalması ve verimliliğin düşmesi anlamına geldiğini göstermektedir (Pitts, 2005).

2.1.5. Çeşitliliğin Yönetimi

Küreselleşmeyle birlikte toplumun daha farklı hale gelmesi, daha fazla çeşitlilik anlamına gelmektedir (Cho, Kim ve Mor Barak, 2017). Dolayısıyla çeşitlilik kavramı önemli olup; bu kavramın uygun bir şekilde yönetilmesiyle bir büyüme, öğrenme ve sezgi kaynağı sağlanır (Choi ve Rainey, 2010). Çeşitlilik yönetimi kavramı ise bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarabilmeyi amaçlayan kapsamlı bir yönetim felsefesidir (Memduhoğlu, 2007). Dolayısıyla çeşitliliğin iyi yönetilmesi ile farklı fikirlerin ortaya çıkması, yaratıcılık, deneyim ve farklı bakış açıları kazandırır (Bostancı ve Çetin, 2011). Bir başka ifadeyle çeşitliliği bir zenginlik olarak gören yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için çeşitlilik yönetimi; etkin bir kültürel alışveriş ve yaratıcılık anlamında değerli deneyimler yaşanmasına olanak sunar (Balyer ve Gündüz, 2010).

Çeşitlilik yönetimi, çok kültürlülük, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu, dini bağlılık ve yaş açısından çok sayıda kültürel grubun bir arada tutulması anlamına gelmektedir (Hoobler ve Nkomo, 2014). Bu nedenle çeşitlilik çok yönlü ve karmaşık bir

olgular olgudur ve başarılı çeşitlilik yönetimi için çeşitliliğin özünün anlaşılması önemlidir (Oguntebi, Shcherbakova ve Wooten, 2012). Çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilmesi ise bireylerin ve grupların başarısını arttırdığı (Choi ve Rainey, 2010) için önemlidir. Ancak çeşitlilik doğru yönetilmezse farklılıkların sunduğu avantajlardan fayda sağlanamaz (Oguntebi, Shcherbakova ve Wooten, 2012). Bu durum da duygusal gerginlikler, başarının düşmesi gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Bostancı ve Çetin, 2011). Dolayısıyla çeşitliliğin çok boyutlu olduğu kabul edilmeli ve ırk, cinsiyet, kültür, fiziksel yetenek, cinsel tercih, din, yaş ve milliyet gibi faktörlerin tümü sağlayacağı avantajlar kapsamında ele alınmalıdır (Miller, 1994).

2.1.5.1. Çeşitliliğin Yönetiminde Eğitimin ve Okulun Önemi

Toplumlar, bilgi, beceri, sosyal norm ve kültürel değerlerin kazanılmasında eğitim sistemlerine büyük sorumluluk yükler (Oh ve Van der Stouwe, 2008). Yaş, cinsiyet, bireysel yetenek, sosyo-ekonomik durum, kültürel alt yapı, vb. kaynaklı öğrenci çeşitliliğine yönelik okullar (Driessen, 2010), hem bireysel hem grup farklılıkların anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir (Kanter, 1977; akt. Gurin, vd. 2002). Çünkü ırk, etnik köken, kültür ve hatta din çoğu zaman iç içe olduğu için öğrenciler, bu kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve ne açıdan farklı olduklarını bilmektedir (Avery ve Thomas, 2004). Bu durum da ayrımcılığa neden olabilecek unsurların farkında olunmasına katkı sağlar ve okul ortamında dezavantajlı grupların dışlanmasına engel olur (Oh ve Van der Stouwe, 2008).

Okullar, sosyo-ekonomik ve etnik-kültürel açıdan öğrenci özelliklerine göre ayrılabilir (Fiske, Ladd ve Ruijs, 2009). Bu nedenle toplum ile birlikte hareket eden okulların tutum ve değerleri şekillendirmesi, okul ile toplum arasında dinamik bir ilişki olduğunu göstermektedir (Oh ve Van der Stouwe, 2008). Okul sistemleri, öğrencilerin farklılıklarını ele almak ve her öğrenciye eşit davranma konusunda dengeyi kurmakla yükümlüdür (Löser, Urban ve Werning, 2008). Bu durum da çeşitliliğin dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler için faydalı olacağı anlamına gelmektedir (Driessen, 2010). Çünkü göçmen ve diğer öğrenciler için okul deneyimleri hem gelişimsel hem de kültürel bağlamlar açısından farklılık göstermektedir (Schachner, 2017). Bu nedenle eğitim dili, müfredatın öğrenciyle ilgili olması, derslerin planlanması, öğretim ve disiplin uygulamaları, okulların çeşitliliğe yönelik kapsayıcılık seviyesini belirler (Oh ve Van der Stouwe, 2008).

Okullar, farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilere yeni insanlarla tanışma, etkileşim içinde olma ve öğrenme fırsatları sunması nedeniyle belirsizlik taşıyan yaşamlarda istikrar

sunan bir özelliğe sahiptir (Matthews, 2008). Bir diğer ifadeyle eğitim, tüm bireylerin tarihi, kültürel, etnik, vb. özelliklerine önem verir ve mevcut toplumsal yapının tarihsel anlamda devamlılığını güvence altına alarak bireylere aidiyet duygusu kazandırır (Kantzara, 2011). Okullar, çeşitliliğin yönetiminde sadece eğitim alan bireyler için değil aynı zamanda toplum için büyük bir anlam ifade etmektedir. Bu durum okulların toplum için sadece önemli bir yatırım kaynağı olduğunu göstermekle kalmaz (Heyneman ve Todoric-Bebic, 2000); aynı zamanda çeşitliliğin yönetilmesi konusunda aile ve topluma da önemli roller düştüğünün altını çizer.

Çeşitlilik; eşitlik, denklik, ırkçılık ve cinsiyet karşıtlığı, eğitimde sosyal adalet ve toplum katılımı gibi bir dizi kavramla bağlantılıdır (Lumby, Morrison ve Sood, 2006). Bunun yanı sıra ilgili literatür tarandığında sosyal adalet liderliği, kültüre duyarlı liderlik gibi kavramlarla da karşılaşılmaktadır. Bu kavramlardan kültüre duyarlı liderlik, aile ve toplum katılımı gibi öğeler birbirleriyle bağlantılı olup; sosyal adalet çatısı altında yer almaktadır. DeMatthews ve Izquierdo (2018) kültüre duyarlı liderlerin, sosyal adaleti temin edebilmek için okul-toplum ilişkisine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Davis, Gooden ve Khalifa (2016) yaptıkları çalışmada kültüre duyarlı liderliğin, sosyal adaletle güçlü bir ilişkisi olup; sosyal adalet üzerine yapılan çalışmalar için mühim bir yer edindiğini ifade etmişlerdir. Bertrand ve Rodela (2017) marjinal gruplara kapsayıcı stratejiler uygulayan okul yöneticilerinin, okuldaki potansiyel sosyal adalet liderliğini ortaya çıkarmakla kalmadıklarını; aynı zamanda bu anlamda liderlik yönlerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde aile ve toplum katılımı temelli uygulamaların kültüre duyarlı liderlikle ilişkili olduğunu ve çeşitliliği yönetme konusunda sosyal adalet kavramına hizmet ettiğini göstermektedir.

2.2. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde çeşitliliğin yönetiminde sosyal adalet, sosyal adalet türleri, sosyal adalet liderliği, sosyal adalet liderlik uygulamaları, sosyal adaletin sağlanmasında toplum temelli okul yönetim uygulamalarının önemi ve toplumsal katılım temelli liderlik çerçevesi, toplum temelli uygulamalarda aile ve çevrenin önemi başlıkları incelenmiştir.

2.2.1. Sosyal Adalet ve Sosyal Adalet Liderliği

2.2.1.1. Sosyal Adalet

Günden güne önem kazanan sosyal adalet kavramı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Sosyal adalet kavramı; sosyal, ekonomik, eğitim anlamında ve kişisel boyutlarda adalet ve eşitlik gibi insan haklarını geliştirme, ilerletme ve sürdürme uygulamasıdır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet, her bireyin eşit imkânlarla sahip olmasını amaçlar ve eğitim, sağlık hizmetleri ve istihdam gibi kaynaklara erişiminde önemli rol oynar (Anthony, Ratts ve Santos, 2010). Bir başka ifadeyle sosyal adalet, toplumlarda ırk, etnik köken, kültür, sosyal sınıf, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, aile yapısı, cinsel yönelim, yaş ve engellilik açısından dezavantajlı durumları bireyler açısından olumlu bir şekilde eşitlemek ve geliştirmekle ilgilenir (Chiu ve Walker, 2007). 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d'Azeglio tarafından ilk kez kullanılan sosyal adalet kavramına (Tomul, 2010), 1960 ve 1970'li yıllarda akademik ilginin artmasıyla eğitim alanında yer edinmiştir (Kütüt ve Özdemir, 2015). Tüm insanlar için bir hak olan eğitimin gündeminde sosyal adalet, önemli bir yer edinmektedir (Beycioğlu ve Siyez, 2020). Çünkü küreselleşme sonucunda çeşitliliğin artması ile eğitimde de yeni yaklaşımların benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nüfus hareketliliğinde artışla beraber gelen sosyo-ekonomik farklılıkları yönetebilmek ve öğrenci başarısını sağlamak için sosyal adalete vurgu yapılmaktadır (Furman ve Shields, 2007). Bir diğer ifadeyle, sosyal adalet kavramının somutlaştırıldığı okullarda akademik başarı diğer okullara kıyasla daha yüksektir (McKenzie vd., 2008). Bu doğrultuda Gewirtz (2006) eğitim sistemleri, politikaları ve eğitim kurumlarındaki uygulamaların sosyal adalet yönünden incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. King ve Travers (2017) sosyal adaletin ırk, etnik köken, inanç, engellilik, cinsiyet, ekonomik durum ve diğer marjinalleştirici koşullar ne olursa olsun herkes için adalet, saygı, eşitlik ve fırsat eşitliği gibi kavramları çevreleyen bir dizi ahlaki değer ya da inanç olduğunu ifade etmiştir (Akt. Angelle ve Torrance, 2019).

Bir toplumun tüm fertlerine ekonomik anlamda refahı sağlama olarak tanımlanan sosyal adalet (Mansfield, 2013), tüm öğrencilerin eğitime erişimi ve eğitim kalitesi açısından eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini savunur (Brooks, Jean-Marie, Normore, 2009) ve dezavantajlı gruplara yönelik bir anlayışın geliştirilmesi gerektiğini vurgular (Bogotch 2002). Buna benzer olarak Arar ve Waite (2020) sosyal adaleti sağlayabilmek için farklı

kültürlere, normlara ve değerlere yönelik derin bağlamsal bilgilerin ve bu konuda anlayışın geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okullarda farklı öğrencilerin marjinalleştirilmesini ortadan kaldırmayı hedefleyen sosyal adalet (Theoharis, 2007), toplumdaki sosyal ve ekonomik temelli sorunların okula yansımalarını inceleyerek; tüm öğrencilerin eğitim faaliyetlerinden eşit olarak yararlanmasını amaçlamaktadır (Jean-Marie, 2008). Kısacası birçok anlama sahip şemsiye bir terim olan sosyal adalet (Furman, 2013), eşitlik, denklik, eşitsizlik, fırsat eşitliği, olumlu davranış ve son zamanlarda çeşitlilik gibi birçok kavramı kapsamaktadır (Blackmore, 2003). Dolayısıyla cinsiyet, etnik köken, engellilik, cinsel yönelim, sosyal sınıf gibi çeşitlilik unsurlarının okul ortamına taşınması ve çeşitlilik kaynaklı sorunlarla mücadele edilmesi (Beycioğlu ve Siyez, 2020), sosyal adalete hizmet etmektedir.

2.2.1.2.Sosyal Adalet Türleri

Sosyal adalet önemli bir kavram olup; belli türleri vardır. Fraser (1997), sosyal adalet kavramı çerçevesinde ve sosyal adalet arayışında eğitim liderlerine rehberlik edebilecek dağıtımsal ve tanıyıcı adalet olarak iki boyut tanımlamıştır. Dağıtımsal adalet, ekonomik anlamda eşitsizliklerin azaltılmasını içerirken; tanıyıcı adalet ise kültürel anlamda marjinalleşmiş grupların olumlu anlamda kabul görmesi anlamına gelir. Bir diğer ifadeyle tanıyıcı adalet, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim anlamında çeşitlilik unsurları gösteren bireyler arasında adaleti ve eşitliği sağlamayı hedefler (Fraser ve Honneth, 2003). Daha adil bir okul ortamı için okul yöneticileri adaletin bu iki boyutundan ustaca faydalanmalıdır (Kondakçı, Kaya Kaşıkçı ve Zayim Kurtay, 2021). Dolayısıyla kültürel ve ekonomik adaletin elde edilmesi için alt grupların, dağıtım ve tanıma ilkelerinin nasıl uygulanacağı konusunda alınacak kararlara katılması oldukça önemlidir (Cribb ve Gewirtz, 2002).

Sosyal adalet ve sosyal adalet türleri üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Cribb ve Gewirtz (2002) sosyal adaleti; dağıtımcı adalet, kültürel adalet ve ilişkisel adalet olmak üzere sınıflandırmıştır. Fraser'ın (1994) yaptığı çalışmaları genişleterek dağıtımcı adaleti, ekonomik adalet olarak nitelendirmişler ve bu kavramın sömürü, ekonomik marjinalleşme ve yoksunluk gibi kavramları içermediğini belirtmişlerdir. Kültürel adalet kapsamında Fraser (1994), “başka bir kültürle bağlantılı olan ve kendi kültürüne yabancı yorumlara maruz kalma anlamına gelen kültürel hâkimiyet”, “tanınmama (yetkili temsil, iletişimsel ve yorumlayıcı uygulamalar aracılığıyla görünmez kılınma)”, “saygısızlık (kamusal temsillerde ve/veya günlük yaşamda kötülenmek)” gibi kavramlar üzerinde durmuştur. Cribb ve

Gewirtz (2002) ilişkisel adaletin, hem kendi içerisinde bir amaç olduğunu hem de ekonomik ve kültürel adaletin amaçlarına yönelik bir araç olarak hizmet ettiğini vurgulamıştır (Cribb ve Gewirtz, 2002).

2.2.1.3. Sosyal Adalet Liderliği

Okullarda sosyal adalet kavramını benimseyen okul liderlik anlayışı önemli bir yer edinmektedir. Çünkü sosyal adalet liderliği, eşitlik ve adalet konusunda öğrencilere ahlaki sorumluluk aşilar ve öğrencilerin değer yargılarına ilişkin algılarını değiştirme konusunda büyük bir öneme sahiptir (Arar, 2015). Bir diğer ifadeyle sosyal adalet liderliği, sosyal adalete yönelik eğilimlerin, değerlerin ve uygulamaların bir sentezi olarak düşünülür (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016). Bu liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri çeşitliliğin yönetiminde büyük avantajlara da sahiptir. Çünkü sosyal adalet liderleri, gerektiğinde inisiyatif alarak grupları birbirine bağlar (DeMatthews ve Mawhinney, 2014); toplumun desteğiyle kapsayıcı programlar geliştirir, mevcut kaynakları iyi kullanır, personel uzmanlığını en üst seviyeye çıkarır ve iş birliğini sağlama amacıyla kültürel anlamda pedagojileri uygulayan programları arttırır (DeMatthews, 2014). Böylece ırk, sosyal eşitsizlik, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim ve diğer çeşitlilik biçimlerine ve marjinalleşmeye yönelik çıkabilecek olası sorunlara çözüm önerileri getirir (Dantley ve Tillman, 2006; akt. Theoharis, 2007).

Okul yöneticileri başta olmak üzere tüm çalışanların okulda yapılan uygulamaları anlaması için sosyal adalet kavramını belirli bir çerçeveye sığdırma konusunda birçok çalışma yapılmıştır (Angelle ve Torrance, 2019). Dolayısıyla çağdaş eğitim liderleri, sadece adalet, eşitlik, katılım ve yetkilendirmeyi değil; aynı zamanda demokrasi, sosyal dönüşüm, kapsayıcılık, eleştirel yaklaşım ve etik değerleri de içeren daha geniş bir sosyal adalet kavramını benimser (Wang, 2018). Bir sosyal yapı olan eğitim liderliğinde tek bir tasarım, program, vb. olmasının mümkün olmayacağı için okul içinde ve dışında bireylerin etkileşim içerisinde sosyal adalete yönelik güçlü fikirler ortaya çıkarmaları gerekmektedir (Bogotch, 2002). Eğitimciler, sosyal adalete yönelik ulusal ve uluslararası sınırları aşan bir toplum oluşturmak amacıyla okulların kapasitelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar sunar (Brooks, Jean-Marie ve Normore, 2009). Sosyal adalet liderliği, sosyal yapıları değiştirmek için demokratik, kapsayıcı, dönüştürücü çalışmaların uygulanmasının yanı sıra okullarda adalet ile eşitliğin tüm paydaşları nasıl etkileyeceği ile ilgilidir (Wang, 2018). Blackmore (2006) sosyal adalet liderliğinin, eğitim yönetimi kavramının yeniden yapılandırılması konusunda

oldukça kritik bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Bir diğer ifadeyle sosyal adalet kavramı eğitim yönetiminde oldukça önemli bir yer edinmektedir.

Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine odaklanan ve bu öğrencilerin gelişimini destekleyen okul yöneticileri sosyal adalet lideri olarak tanımlanmaktadır (Oplatka, 2010;akt. Özdemir, 2017). Bir diğer ifadeyle sosyal adalet liderleri, ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel yönelim, vb. açıdan ötekileştirilen ya da ötekileştirilmeye devam eden marjinal grupları desteklemektedir (Theoharis, 2007). Bu bakış açısıyla, sosyal adalet liderleri, dezavantajlı bireylerin diğer bireylerle aynı eğitim ve sosyal fırsatlara sahip olmasını desteklediği için yeni bir sosyal düzenin mimarları ve kurucularıdır (Brooks, Jean-Marie ve Normore, 2009). Çeşitlilik açısından sosyal adalet liderleri, eşitsizliklerin fark edilip olması gereken ve mevcut durum arasındaki boşlukları kapatmaya çalışır (Capper vd., 2008). Bu nedenle sosyal adalet liderliği, marjinalleştirilmiş gruplar dâhil herkes için eşit fırsatlar sunan ve sosyal adalete hizmet eden uygulamalardır (Karpinski ve Lugg, 2006). Bir diğer ifadeyle okul yöneticilerinin kendi alanlarına aktarabilecekleri sosyal adalet; ırk, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenleri hem tanıyabilmeyi hem de bunlarla başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmeyi içerir (Mullen, 2008).

Dantley ve Tillman (2010) sosyal adalet liderliği ile toplumsal eşitsizliklere sebep olan sorunların araştırılıp çözümler üretilebileceğini ileri sürmektedir (Akt. Furman, 2012). Bir diğer ifadeyle okul ortamında toplumsal eşitsizlikleri en aza indirerek dezavantajlı grupların eğitim imkânlarından en üst seviyede faydalanmasını sağlayan sosyal adalet liderliği, dezavantajlı grupların okula bağlılığını arttırarak akademik gelişimlerini destekler (Özdemir,2017). Bu doğrultuda sosyal adalet liderliğini benimseyen okul müdürleri dezavantajlı öğrencilerin başarılı olabileceklerini tüm paydaşlara hissettirmeye çalışır (Kondakçı, vd., 2016). Dolayısıyla sosyal adalet liderlerinin kapsayıcı bir ortam yaratması ve oluşturulan bağı sürdürmesi için iletişim becerileri oldukça önemlidir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Çünkü sosyal adalet liderliği, tek kişilik bir görev olamaz (Wang, 2018). Bu süreçte okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği yapmaları konusunda diğer paydaşların da katkısı vardır. Çünkü adaletsizliklerin tespit edilip ele alınması konusunda eğitim sistemindeki herkese ciddi bir rol düşmektedir (Mullen, 2008). Dolayısıyla sosyal adalet liderleri, sosyal yapıları değiştirmek ve okullarda adalet ile eşitliğin tam anlamıyla teşvik edilmesi için tüm paydaşları demokratik, kapsayıcı ve dönüştürücü uygulamalara dâhil etmeye odaklanır (Wang, 2018). Bir başka ifadeyle sosyal adalet liderlerinin, herkesin karar

alma sürecinin bir parçası olduğu ve aidiyet duygusunun hissedildiği kapsayıcı bir grup ortamı yaratması gerekmektedir (Anthony, Ratts ve Santos, 2010).

Wang (2018), sosyal adalet liderliğinin, sosyal yapıları değiştirmek için demokratik, kapsayıcı ve dönüştürücü uygulamalara nasıl dâhil olunacağı ifade etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda sosyal adalet liderlerinin, okullarda adalet ve eşitlik kavramlarının diğer paydaşlar üzerinde etkisine odaklandığını belirtmiştir. Wang (2018) yaptığı bu çalışmada müdürlüğün kişiyi lider yapmadığını; ancak kişiye sadece mesleki bir platform sağladığını vurgulamıştır. İç ve dış konumlandırmanın, bir liderin profesyonel kimliğini oluşturmada çok önemli olduğunu ifade eden araştırmacı, okul müdürlüğünün belirsizliklerle dolu olduğunu ve bu durumda liderliği keşfedici bir hale getirdiğini açıklamıştır. Buna ilaveten araştırmacı, tüm paydaşların okul müdürleri ile etkileşim kurma şeklinin, sosyal adalet savunucuları olarak başarılarını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir.

Çok sayıda araştırmacı, okul yöneticilerinin eşitsizlik kavramına odaklanmasını ve sosyal adalet konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir (Strike 1999; Smulyan 2000; Winant 2004; Bogotch 2005; Furman ve Shields 2005; Marshall ve Gerstl-Pepin 2005; Merchant ve Shoho 2006;akt Jean-Marie, 2008). Dematthews ve Mawhinney (2014) okul yöneticilerin önceden var olan eşitsiz yapıları, daha adil yapılarla değiştirecek eylemlerde bulunmak için gerekli yeterliliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla sosyal adalet liderleri, okullarında ve sonrasında toplumda değişimler için sosyal eşitsizlik konusunda kararlı bir şekilde çalışmalıdır (Kaya Kaşıkçı, Kondakçı ve Zayim Kurtay, 2021). Bu durum eşitliği savunan ve kapsayıcı eğitimin sosyal adalet liderliğinin temel unsuru olduğunu göstermektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Bogotch (2002) ise eğitim liderliğine fiilen katılmadan sosyal adalete yönelik sabit bir tanım yapılamayacağını ve sosyal adalete yönelik çabaların sürekli bir şekilde yeniden keşfedilip incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mullen (2008) sosyal adalet kavramının müfredata ek bir kavram olarak değil de tüm öğrenciler için kaliteli bir eğitimin önemli bir yönü olarak ele alınmasının önemini vurgulamıştır. Iasonos ve Zembylas (2015) geleceğin okul yöneticilerinin, sosyal adaletin toplum üzerine etkilerini inceleme fırsatı sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bogotch ve Reyes-Guerra (2014) sosyal adalet liderliği için deneyimin önemli olduğunu ve sosyal adalet için liderlik eğitiminin kişinin kariyerinde mümkün olduğunca erken başlaması gerektiğinin altını çizmiştir. Goldfarb ve Gringberg (2002) sosyal adalet liderlerinin, otantik katılımı destekleyen uygulamalar sunduğunu ve marjinal grupları kabul ettirme konusunda yapılacak çalışmaların sürekli dikte

edilmesine karşı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla sosyal adalet liderliği, iyi bir liderin ne olması gerektiği ile ilgilidir (Theoharis, 2007).

2.2.1.4. Sosyal Adalet Liderliği Uygulamaları

Furman (2012) eğitim yönetimi alanında sosyal adalet konusunda belirsizliği gidermek için sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği hakkında birçok araştırma yapıldığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Furman (2012) sosyal adalet liderliği uygulamalarına yönelik bir model geliştirmiştir ve sosyal adalet liderliği uygulamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. **Kişisel Boyut:** Irk, sınıf, dil, cinsel yönelim gibi çeşitlilik ile ilgili okul yöneticilerinin değerlerinin, varsayımlarının ve ön yargılarının ele alınıp; bunların okul yöneticilerinin liderlik becerilerini nasıl etkilediği ile ilgilidir.
2. **Kişilerarası Boyut:** Sosyal adalet liderleri bu boyut içerisinde öğretmenler, öğrenciler ve velilerle güvene dayalı ilişkiler kurar. Okul yöneticilerinin iletişim tarzı ve davranışlarının marjinalleşmeye nasıl etki ettiği konusunda öz eleştiri yapması ve marjinal gruplardan bu konuda dönüt alması önemlidir.
3. **Toplumsal Boyut:** Kapsayıcı, demokratik uygulamalar ile marjinal grupları içeren diyalog ve karar almak için demokratik süreçleri oluşturmaya yönelik proaktif çabaları içerir (Furman ve Starratt, 2002; akt. Furman, 2012).
4. **Sistemik Boyut:** Tüm öğrenciler için sosyal adalet ve akademik başarı üzerine okul ve bölge düzeyinde değerlendirmeyi, eleştirmeyi ve sistemi dönüştürme çalışmalarını içermektedir.
5. **Ekolojik Boyut:** Sosyal adalet konularının çevresel bağlamlarda yer aldığı ve okulun daha geniş konuları ele almadaki rolünün farkındalığını ve anlaşılmasını içermektedir.

Sosyal adaletin sağlanabilmesi açısından önemli bir uygulama olan, öğrencilerin eğitim yaşamını geliştiren bir dizi liderlik davranışının sergilenmesi anlamına gelen kültüre duyarlı liderlik kavramı (Khalifa ve Marshall, 2018) ise etnik ve kültürel açıdan farklı ailelerden gelen öğrenciler için kapsayıcı okul ortamını yaratan politikalarını, uygulamalarını ve eğitim felsefelerini içermektedir (Johnson, 2014). Bir diğer ifadeyle kültüre duyarlı liderlik, okuldaki marjinalleşmiş gruplar dâhil tüm öğrenciler için kapsayıcı bir okul iklimi yaratarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kültürel ihtiyaçlarına

hitap eder ve okul kavramını etkiler (Davis, Gooden ve Khalifa, 2016). Dolayısıyla okuldaki farklı değerler sisteminin sentezleme konusunda okul yöneticileri motive edilmeli ve eğitimcilerle mesleki gelişimlerine ek olarak ortak bir pedagojik ve sosyal öğrenme fırsatı sunulmalıdır (Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır, 2018). Çünkü geniş ve çok odaklı bir mercekle aracılığıyla sosyal adalet kavramının üzerinde durulması, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekler ve aynı zamanda ebeveyn ve toplum kapasitesini geliştirir (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016). Bir başka ifadeyle gençlerin gelişiminin önemli bir kolaylaştırıcısı olan toplum katılımı, sosyal adaleti ve sivil toplumu bir öncelik olarak ele aldığımda, gençliğin katılımı kolektif iyiye yönlendirme konusunda gerekli bir stratejidir (Christens ve Zeldin, 2016, s.8). Bu bakımdan, çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplumun katılımının sağlanmasında kültüre duyarlılık ve sosyal adalet çerçeveleri önem taşımaktadır.

2.2.1.5. Sosyal Adaletin Sağlanmasında Toplum Temelli Okul Yönetim Uygulamalarının Önemi

Toplum temelli okul yönetimi; okullar ile bireyler, işletmeler, resmi ve gayri resmi kuruluşlar arasındaki bağlantıyı ifade eder (Sanders, 2003). Kurulan bu güçlü bağlantılar, öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirir (Adjei ve Milondzo, 2009) ve okul dışındaki faktörleri de ele alan bütüncül bir yaklaşımın önemine vurgular (Epstein ve Sheldon, 2004). Bir başka ifadeyle aile ve toplum arasındaki iş birliğini destekleyen okullar (Dittus, Epstein ve Michael, 2007), dezavantaj durumlarını iyileştirmeye odaklanır (Dantley ve Tillman, 2006; akt. Theoharis, 2007). Bu durum toplumun, sınıf duvarlarının dışında da sosyal adalet kavramının yer edinmesini sağlayan önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Bettez ve Hytten, 2013).

Sosyal adalet liderliğini benimseyen okul yöneticileri, toplumsal ilişkilerin tüm öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etken olduğunun farkındadırlar ve bu liderler için yaşam, toplum ve okulun ruhu ile iç içedir (Theoharis, 2007). Toplum katılımını destekleyen sosyal adalet liderleri, ortak kararlar alınmasının teşvik edilmesi ve marjinal toplulukların eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gibi eşitlik konularına odaklanır (Edwards, DeMatthews, Spear ve Hartley, 2020). Bu durum da öğrenciler ve aileler başta olmak üzere tüm paydaşları ortak bir amaç etrafında birleştirir ve adil bir okul iklimi içerisinde öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda başarılı olmalarına katkıda bulunur (Wang, 2018). DeMatthews (2018) ise Tablo 2.1’de, toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliğine hitap eden unsurlardan bahsetmiştir. Bu unsurların kişisel deneyim ve adanmışlık, duruma yönelik farkındalık, savunuculuk, eleştirel yansıma ve uygulama, teknik uzmanlık ve standartlara dayalı

uygulamalar olduğunu ifade etmiş ve bu konuda bir çerçeve sunmuştur. Bu çalışmada da çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamaları ve okul yönetiminin rolleri, DeMatthews (2018)' in geliştirdiği sosyal adalet için toplumsal katılım temelli liderlik çerçevesi kapsamında incelenecektir.

Tablo 2.1.

Toplumsal Katılım Temelli Sosyal Adalet Liderlik Çerçevesi

1. Kişisel deneyimler ve adanmışlık
2. Durumsal farkındalık
3. Savunuculuk
4. Eleştirel yansıma ve uygulama
5. Teknik uzmanlık ve standartlara dayalı uygulamalar

Kaynak: DeMatthews, 2018, s.139-149

2.2.1.6. Toplumsal Katılım Temelli Sosyal Adalet Liderliği Çerçevesine Genel Bakış

“Sosyal adalet liderliği” üzerine eğitim alanında çalışmalar yapılmış olup; bu kavram üzerine birçok tanım mevcuttur. DeMatthews (2018) dezavantajlı grupların farkında olan sosyal adalet liderlerinin, eşit ve adil bir ortam oluşturmak için işbirlikçi ve demokratik uygulamalar benimsediklerini vurgulamıştır. Bir diğer ifadeyle sosyal, ekonomik, eğitsel ve kişisel boyutta eşitliği ve adaleti benimseyen sosyal adalet liderleri; ırk, cinsiyet, etnik kimlik, vb. kaynaklı ötekileştirmeyle mücadele eder ve bu konuda mevcut politikaları sorgular (Goldfarb ve Grinberg, 2001).

DeMatthews (2018) okullarda sosyal adaletin sağlanmasında okul, aile ve toplum katılımının önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda “kişisel deneyimler ve adanmışlık”, “durumsal farkındalık”, “savunuculuk”, “eleştirel yansıma ve uygulama” ve “teknik uzmanlık ve standartlara dayalı uygulama” olmak üzere beş ögeden oluşan bir çerçeve sunmuştur. DeMatthews (2018)'in toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliği için sunduğu çerçeve, bu araştırmanın çerçevesi olarak kullanılmıştır.

Kişisel deneyimler ve adanmışlık

DeMatthews (2018) kişisel ve mesleki deneyimlerin, okul müdürlerinin dünya görüşünü, toplum içindeki konumunu ve hâkim güç ilişkilerini anlamlandırma şeklini belirlediğini öne sürmüştür. Bir diğer ifadeyle okul müdürlerinin deneyimlerinin, adaletsizlik kavramına yönelik farkındalık kazandırdığını belirtmiş ve bu konuda cesurca hareket edilmesine katkı sağladığının altını çizmiştir (s.140). Bu nedenle bu kavram, dezavantajlı bireylere yönelik empatiye odaklanmaktadır. Kişisel deneyim ve adanmışlık kavramına yönelik Theoharis (2008), yedi farklı okul yöneticisiyle sosyal adalet liderliği üzerinde yaptığı nitel araştırmada okul yöneticilerinin geçmiş yaşantılarının sosyal adalete yaklaşımınlarını önemli ölçüde belirlediğini ifade etmiştir. Bu konuda katılımcı okul yöneticilerinden biri öğretmenliğe başladığında etnik anlamda farklı olduğu için dışlandığını öne sürmüştür ve bu geçmişte yaşanan durumun onun sosyal adalet liderliği konusunda yaklaşımını önemli ölçüde belirlediğini vurgulamıştır.

Durumsal farkındalık

Okul bağlamının doğru bir şekilde anlaşılmasının ve okul müdürünün kontrolü dışında gerçekleşebilecek dış etkenlerin fark edilmesidir. Buna ek olarak, durumsal farkındalık aynı zamanda müdürün kontrolünün dışında var olan, ancak yine de okul içindeki sosyal adalet gündemlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek sosyal ve politik konuların farkındalığını gerektirir (DeMatthews, 2018, s.142). Durumsal farkındalık, var olan kriz durumlarının ve sebeplerinin okulu nasıl etkilediğine odaklanır. Ryan (2010) sosyal adalet liderlerinin kullandığı politik stratejiler hakkında yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin politik çevreye yönelik farkındalık seviyesinin uygulayacakları stratejileri belirleyici bir etken olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak Ryan (2010) durumsal farkındalık konusunda sosyal adalet liderlerinin, bireylerin içinde buldukları şartları ve uygulamaları şekillendiren durumların anlaşılması olarak belirtmiştir.

Savunuculuk

Geniş bir paydaş yelpazesıyla iletişim kurma ile ifade edilen savunuculuk, geniş tabanlı destek ve ağlar oluşturur. Bir diğer ifadeyle okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında bir uyum ve dayanışma duygusu sağlayabilir. Bu koşullar da okullarında sosyal adalete odaklanan ve doğru bir diyaloga alenen katılmaya çalışan müdürler için iletkenlik anlamına gelmektedir (DeMatthews, 2018, s.145). Savunuculuk kavramı, okul

yöneticilerinin öğrenmeye açık, sorgulayıcı ve risk almaktan çekinmediklerini vurgular. Bu konuda Anderson (2009) savunucu liderlerin birden fazla düzeyde faaliyet gösterdiğini, haksız muamele gören çocukların ve ailelerin savunucuları olarak kendilerini gördüğünü; sınıf, okul, bölge ve toplumdaki sistemik sorunları ele almak için çalıştığını vurgulamıştır (Akt. DeMatthews, 2018). Tomul (2009) okul yöneticilerinin öncelikle sosyal desteğe ihtiyacı olan grupları belirlemeleri gerektiğini ifade etmiş ve okulun var olan kaynakları ile birimlerini aktif bir şekilde kullanarak toplumsal duyarlılığı artırılmasının önemini altını çizmiştir.

Eleştirel yansına ve uygulama

DeMatthews (2018) eleştirel yansına ve uygulamanın bir okul topluluğunda her bir üyenin kendi tutumlarını incelediği, okullarda ve toplumda yeni, eleştirel bir bilinç oluşturan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, yeni fikirler, süreçler, sistemler ve fırsatlar oluşturma açısından uygulamanın eleştirel yansına ile bağlantılı olduğunu vurgulamıştır (s.145). “Eleştirel yansına ve uygulama” kavramı, okul yöneticilerinin kendi tutumlarını ve becerilerini incelediğini ifade etmektedir. Bu kavram, politika değişikliği, teknoloji, bütçe, müfredat konusunda değişimler, ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik farkındalığın önemli olduğunu vurgular. Foster (1989) liderlik uygulamaları hakkında mevcut ve önceki yapıları karşılaştırması sonucunda bir vizyon oluşturduğunu ve ve bu vizyonun özünde eleştirel bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. Özdemir (2017)’in sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında Türkiye’de okul yöneticilerinin sosyal adalet rolünü yeterince gerçekleştiremediğini belirtmiştir. ‘Destek’, ‘eleştirel bilinç’ ve ‘katılım’ boyutlarındaki davranış örüntülerini yeterince sergilenmemesinin muhtemel bir nedeni olarak yönetsel yetki ve özerkliklerinin sınırlılığı olarak göstermiştir. Özdemir ve Pektaş (2017) ise eleştirel bilincin, toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkilerin fark edilmesine katkı sunduğunu belirtmiş ve oluşan bu farkındalığın tüm çelişkileri ortadan kaldırmayı hedeflediğini ifade etmiştir.

Teknik uzmanlık ve standartlara dayalı uygulamaları

Yerel politikaları ve kanunları, okul bütçesini, müfredatı, öğretimi, değerlendirmeyi, sınıf yönetimini ve öğrenci disiplin uygulamalarını, öğretmen ve personel değerlendirme süreçlerini içeren teknik uzmanlık ve standartlara dayalı uygulamalar, öğretmenlerin,

öğrencilerin, ailelerin ve toplum gruplarının eksik olabileceği bilgilerin ve becerilerin okul müdürlerine sunulmasıdır (DeMatthews, 2018, s.149). Bu konuda Theoharis (2007) sosyal adalet liderliği konusunda yedi okul müdürü ile görüşmeler yapmıştır. Sosyal adaleti sağlamanın öğrenci başarısını arttırdığını, okul yapılarını geliştirdiğini, çalışan kadroyu geliştirdiğini, okul kültürünü ve toplumunu güçlendirdiğini öne sürmüştür. Theoharis (2007)'in çalışmasında katılımcı okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağlama konusunda müfredat, ders içeriği, vb. konusunda titiz bir yaklaşım sergilediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla dezavantajlı gruplar için müfredat, eğitim kaynakları, öğretim, vb. konuda imkânların sunulması, sosyal adalet kavramına hizmet etmektedir (Theoharis, 2007).

2.2.2. Toplum Temelli Uygulamalarda Aile ve Çevrenin Önemi

2.2.2.1. Çeşitliliğin Yönetiminde Ailenin Sürece Katılımı

Aile kavramı (özellikle kamusal ve dini hayatta yapılan resmi açıklamalarda kullanıldığı şekliyle) genellikle kocanın ücret karşılığında bir işte çalıştığı ve kadının da evdeki çocuklara baktığı; heteroseksüel ve yasal olarak evli bir çift olarak tanımlanabilen geleneksel çekirdek aileyi ima etmektedir (Halstead, 1999). Ebeveynlik ise bu ailelerin kendi çocuklarına eğitim konusunda destek olma amacıyla ev ortamları oluşturması anlamına gelmektedir (Pavlakis, 2018). Dolayısıyla aileler, çocuklarının eğitimi sürecinde okullarla eş güdümlü hareket gerekmektedir (Shiller, 2020). Bu nedenle ebeveynler, bir okulun ikliminin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Astor vd., 2017). Çünkü çocuğun akademik başarısında okul kadar anne ile babanın evde sağladığı ortam ve koşullar da önemlidir (Güven ve Lindberg, 2021). Bir diğer ifadeyle ebeveyn katılımı, öğrencilerde sosyal ve akademik anlamda büyük bir rol oynar (Astor vd., 2017). Çünkü ebeveynlerin okulla iş birliği içerisinde hareket etmesi öğrenciyi motive eder ve öğrenme sürecine rehberlik etme fırsatı sunar (Güven ve Lindberg, 2021). Bir diğer ifadeyle okuldaki etkinliklere katılma; ödev kontrolünden, beslenme ve dinleme süreçleri olmak üzere eğitimin neredeyse her yönüne dokunur ve bu durum çok çeşitli etkinliklere atıfta bulunan veli katılımının çok boyutlu bir kavram olduğunu gösterir (Bettencourt vd., 2020). Epstein (1987) ise yaptığı araştırmada ebeveynlerin en temel katılımının çocuklarının yiyecek, giyecek, barınma, sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak ebeveynlerin çocuğu okula hazırladığını, evde okul çalışmaları için yer ve zaman sağladığını, çocukluk ve ergenlik sürecinde anne baba sorumluluğunu yerine getirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla veli katılımı, ebeveynler ve okullar arasındaki karşılıklı iş birliğine

ve ortaklığa dayanan süreç odaklı bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Lindberg, 2021). Ebeveynlerin okul etkinliklerinde gönüllü olması, okul personeli ile iletişim kurması, çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olması, öğretmen-veli toplantılarına dâhil olması ebeveynlerin eğitim sürecine katıldığının göstergesidir (Astor vd., 2017; Bowen ve Lee, 2006; Hill ve Taylor, 2004; Stewart, 2008). Buna ek olarak çocuğunun karnesini almak, çocuğunun gelişimini takip etmek için okula doğaçlama ziyaretler yapmak, okul gezisinde gözetmen olmak, ders dışı etkinliklere katılmak ve okul personeliyle iletişim kurmak da okula ebeveyn katılımı örnekleri arasında sayılabilir (Sánchez ve Williams, 2012). Hindman, vd. (2012) ise aile katılımı uygulamalarını evde, toplumda ve okulda katılım olmak üzere üçe ayırdığını belirtmiştir. Evdeki aile katılımı uygulamasına, kitap okuma ve ebeveyn-çocuk sohbetleri gibi etkinlikleri örnek göstermiş ve bu etkinliklerin çocuğun erken öğrenme dönemi için çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Kütüphanede aile katılımlı hikâye okuma saati, müze gezisi gibi öğrencinin toplumda nasıl öğrenebileceği konusunda sunulan fırsatların, toplumda aile katılımı içeren uygulamalar olduğunu ifade etmiştir. Ailenin okula katılımını ise ebeveynlerin sınıf etkinliklerine katılması ve okulla irtibat halinde olması şeklinde örneklendirmiştir. Buna benzer olarak Hernandez, vd. (2015) okuldaki etkinliklere katılımın ve öğretmenlerle iletişim kurulmasının, okula katılım olduğunu açıklamıştır. Evde kitap okuma saati, müze ziyaretleri, ev ödevlerine yardımcı olma gibi eğitsel etkinliklerin de evde katılım olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla ebeveynler kendi çocuklarının eğitimine ne kadar yakınsa olursa çocuklarının gelişimi ve eğitim başarısı üzerindeki etkisi de o kadar büyük olur (Fullan, 2001, s. 198; akt. Adjei, Boaduo ve Milondzo, 2009).

Epstein (1995), altı ana seviyede bir ebeveyn katılımı modeli geliştirmiştir. Birinci düzeyde, ebeveynlerin çocukların temel ihtiyaçlarını ele aldığını, onları denetlediğini ve disipline ettiğini ve çocuklarını öğrenci olarak destekleyen ev koşulları oluşturduğunu ifade etmiştir. İkinci düzeyde (iletişim), ebeveynlerin okul programları ve çocukların gelişimi hakkında öğretmenler ve okullarla iletişim kurulmasıdır. Üçüncü düzeyde (gönüllülük), sınıflarda veya okulun diğer alanlarında düzenlenen okul etkinliklerinde öğretmenlere, öğrencilere, yöneticilere ve diğer velilere yardımcı olunmasıdır. Dördüncü düzeyde (evde öğrenme), ebeveynlerin ev ödevlerinde veya müfredatla ilgili başka etkinliklerde çocuklarına yardımcı olmasıdır. Beşinci düzeyde (karar verme), veli öğretmen komisyonu veya danışma komisyonu gibi okuldaki ebeveyn gruplarının, okul kararlarına katılımıdır. Son olarak altıncı düzeyde (toplumla iş birliği), okul programlarını güçlendirmek ve öğrenciler için öğrenme ortamları oluşturmak için topluma hizmet eden eğitim, sağlık,

kültür, vb. alanlardaki uygulamalara ebeveynlerin katılmasıdır. Epstein (1995)'in sunduğu bu model, aile katılım uygulamalarının okul üzerine etkisi hakkında bir çerçeve sunar (Epstein, 1995; akt. Ji ve Koblinsky, 2009). Driessen, Slegers ve Smit (2005) ise ebeveyn katılımını, okul tarafından başlatılan ve aile tarafından başlatılan katılım olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmiştir. Okul tarafından başlatılan ebeveyn katılımını, ebeveynlerle iletişim kurmak için çeşitli stratejilerin kullanılması olarak tanımlamıştır. Aile tarafından başlatılan ebeveyn katılımını da ev ödevleri, müze ziyaretleri, okul kararlarına katılma, pedagojik kurallar olarak açıklamıştır. De Gaetano (2007) ise ebeveyn katılımını resmi ve gayri resmi katılım olarak sınıflandırmıştır. Ev ödevleri konusunda çocuklarını yönlendirme, sınıfta ya da okulda yönetim ekiplerinde yer alma ve bu konuda çalışmalar yapma, okul gezilerinde öğrencilere eşlik etme, okulun herhangi bir biriminde okula yardımcı olma gibi faaliyetler, resmi ebeveyn katılımı olarak ifade etmiştir. Evde ders çalışması için uygun bir ortam sağlama, okulda neler olduğu hakkında sohbet etme, okulun önemi hakkında verilen tavsiyeler ise gayri resmi ebeveyn katılımı kapsamında tanımlanmıştır. Borrero ve Yeh (2020) ebeveyn katılımını dâhil olma, katılma ve topluluk olmak üzere üç boyutta tanımlamıştır. Dâhil olma ve katılım boyutlarının birbirleriyle ilgili olduğunu ifade eden araştırmacılar, ebeveynler arasında oluşturulan güveni ve ortak hedeflere bağlılığın topluluk kavramı çerçevesinde yer edindiği belirtmiştir.

Okulların ve öğrencilerin başarısı, velilerin rolleri, etkinlikleri ve öğrenci başarısının gelişimindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasıyla artırılabilir (Battiato vd., 2001). Sánchez ve Williams (2012) ebeveyn katılımını, çocuklar için temel ihtiyaçların sağlanması, aile etkinlikleri, eğitim masraflarını karşılama ve sosyal yaşama çocuğu hazırlama olarak tanımlamıştır. Araştırmacı bilgisayar, eğitim materyali, vb. fiziksel öğelerin çocuğun eğitiminde önemli bir yer edindiği belirtmesine rağmen evde çocuğa aşılana bilgi ve değerlerin çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler sunduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle ebeveyn katılımı eğitim süreçlerinde oldukça önemlidir. Aksi halde ebeveynlerin çocuklarının okul durumları hakkında bilgisinin olmaması, öğrencinin akademik başarısını takip etme ve okulda davranış problemlerini çözme konusunda veli ile okul iş birliğine engel olabilir.

Aile profili, öğretmen uygulamaları, okul bağlamları ve okul kültürü, çocuğun eğitimiyle ilgili ebeveyn algılarını önemli ölçüde belirler (Haley-Lock ve Posey-Maddox, 2020). Aile katılımı sağlama konusunda öğretmenler için kurumsal düzenlemeler yapılması, okuldaki sosyal yapının gelişmesini sağlar (Symeou, 2008). Ancak ailelerle iş birliği yapmak, aile katılımı sürecine nasıl yaklaşılabileceğini anlamayan bazı öğretmenler için stres

kaynağı olabilir (Garcia, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutumları, aile katılımını büyük ölçüde etkiler ve kapsayıcı bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir rol oynar (Astor, vd., 2017). Bu nedenle veliler, öğretmenler ve okul arasında karşılıklı saygı ve iletişim oldukça önemlidir; aksi halde ebeveynlerin öğretmenlerle farklı görüşleri olması okul ortamında çatışma ortamlarına sebep olur (Driessen, Slegers ve Smit, 2005). Bir diğer ifadeyle öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştirme ve akademik başarısını arttırma konusunda öğrenciler, veliler, öğretmenler ve toplum iş birliği içerisinde hareket etmelidir (Borrero ve Yeh, 2020). Ebeveyn katılımı yaklaşımlarında kültürel çeşitliliği anlayan ve bunlara duyarlı olan okul personeli, daha yüksek ölçüde ebeveyn katılımını sağlayabilir (Astor vd., 2017). Goodall ve Montgomery (2014) ebeveynlerin çocukları hakkında sadece bilgi almakla yetinmediklerini, öğrencinin akademik başarısında okul ile birlikte ortak olarak hareket ettiğini ve öğrencinin geleceğinde önemli bir yer edindiğini ifade etmiştir. Birdiğer ifadeyle veliler, okul ziyaretlerinde, öğretmenlerle birebir veya toplu bir şekilde çocukları hakkında konuşarak eğitim sürecine dâhil olurlar ve çocuklarının okul içerisinde davranışlarını takip etme fırsatını elde ederler (Sánchez ve Williams, 2012). Dolayısıyla öğretmenler ve veliler, öğrencilerin akademik başarısını sağlamada merkezi rol oynayabilir ve oynamalıdır, ancak bunu tek başlarına yapamayacakları açıktır (Haley-Lock ve Posey-Maddox, 2020).

2.2.2.2.Aile Katılımının Okuldaki Çeşitlilik Yönetimi ve Sosyal Adaletle Yansımaları

Okullar, öğretmenleri destekleyen, ebeveynlerle düzenli iletişimi sürdürme ve izleme konusunda zaman, kaynak ve uygun çerçeve sağlayan bir sistemdir (Crea, Degnan, McRoy, Medina ve Reynolds, 2015). Okullar aynı zamanda ailelerin çocuğa(lara) odaklanmasını teşvik eden sosyo-kültürel bağlamlar oluşturmaktadır (Symeou, 2008). Bu nedenle okullar, toplumsal anlamda üretim ve kültürel hegemonya alanları olarak hizmet etmektedir (Allen ve White-Smith, 2018). Olumlu bir okul iklimi stratejisi, yalnızca ebeveynlerin okulu desteklemesini beklemek yerine, ebeveynlere yardım, kaynaklar ve sosyal destek sunmayı içerir (Astor vd., 2017). Ayrıca okulların kapsamı ve doğası gereği ailelerin girişimlerine bağlı olarak gayri resmi öğretmen-veli ilişkileri kurulur (Symeou, 2008). Garcia (2004) ev ile okul arasında iş birliğini kurmayı amaçlayan okulların, aile katılımı sağlama konusunda öğretmenleri motive ettiklerini ifade etmiştir.

Ebeveynler, okulların yönetimi süreci hakkında farkındalık kazandıkça faydalı olmaktadır (De Gaetano, 2007). Bu nedenle okuldaki ebeveyn katılımının bir avantajı da

okul personelinin, ebeveynlerin okuldaki bir etkinliğe ne zaman katıldığını kolayca gözlemleyebilmesidir (Bettencourt vd., 2020). Sánchez ve Williams (2012) ise temel ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran okula zamanında geldiklerini belirtmiştir. Aile faaliyetlerine zaman ayırmanın ebeveyn ile çocuk arasında ilişkileri güçlendirdiğini de vurgulamıştır. Bir diğer ifadeyle, hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin, çocukların akademik başarısını sağlamada güçlü aile-okul ilişkilerinin önemli olduğunu gerçektir (Haley-Lock ve Posey-Maddox, 2020). Bazı durumlarda velilerin okula katılımı, okul personelinin işlerini daha verimli bir şekilde yapmalarına olanak sağlamıştır (Sánchez ve Williams, 2012). Bu nedenle öğrencilerin sosyal ve bilişsel kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan aile katılımı, eğitim kalitesini arttıran bir strateji olarak görülmektedir (Driessen, Slegers ve Smit, 2005).

Ebeveyn katılımı, ebeveyn beklentileri ve çocukların öğrenme faaliyetlerine katılım dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde incelenmiş olup (Ji ve Koblinsky, 2009); veli çalışmaları ve ev ziyaretleri gibi etkinliklerin, öğrencilerin okul başarısını arttırdığı bir gerçektir (Driessen, Slegers ve Smit, 2005). Bir diğer ifadeyle ebeveyn katılımının, öğrencilerin temel öğrenme seviyelerinden stratejik düşünme ve problem çözme kapasiteni geliştirmeye hedef alan tüm öğretimsel süreçler üzerinde etkisi vardır (Battiato vd., 2001). Driessen, Slegers ve Smit (2005) ise yüksek sosyo-ekonomik çevreden gelen ebeveynlerin, çocuklarının gelişimini takip etme konusunda diğer ebeveynlere göre istekli olduğunu öne sürmüştür. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim durumu, finansal kaynakları, göçmenlik tarihi, dil becerisi ve toplum kaynaklarına erişimdeki farklılıklar, ebeveynlerin okula katılımını belirleme konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Ji ve Koblinsky, 2009). Sirin (2005) anne-babanın eğitim durumunun akademik başarı üzerinde daha önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiş ve aile gelirinin yüksek olmasının çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlamıştır. Güven ve Lindberg (2021) ailenin sosyo ekonomik statüsü, anne-baba eğitim durumu ve anne-babanın eğitim beklentilerinin akademik başarıyı açıklamada önemli değişkenler olduğu ortaya koymuştur. Skinner (1989) ebeveynin katılım faaliyetlerinin, çocuğun ev ödevi davranışlarına yanıt olarak olumlu ifadelerin kullanılmasının, çocuğun benzer becerileri, tutumları ve davranışları tekrar sergileme olasılığını arttırdığını ifade etmiştir (Akt.Battiato vd., 2001). Addi-Racah, Dusi ve Seeberger Tamir (2021) ise ebeveyn katılımı ile ilgili araştırmaların dezavantajlı grupları desteklemek için politikaların ve uygulamaların oluşturulmasına yardımcı olabileceğini ve

bunu yaparken toplumları daha demokratik hale getirme konusunda olanak sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Çeşitliliğin yönetilmesinde ebeveynleri sürece dâhil etmek, tüm paydaşlara büyük fayda sağlar (Sharabi, Soskis ve Cohen-Ynon, 2021). Çünkü ebeveynlerin sürece dâhil edilmesi; öğrencilerin okula devamlılığını, aidiyet ve güven duygusunu arttırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin disiplin problemlerinin aşağı çekilmesine ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarına olanak sunar (Bartolome, Mamat ve Masnan, 2017). Bu nedenle okul yöneticileri, ebeveyn katılımı sayesinde öğrenci davranışlarını ve öğrencilerin akademik performansını kontrol ederek kendi inançlarını, programlarını ve liderlik kararlarını haklı çıkarmanın bir aracı olarak görür (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016). Bir başka ifadeyle okul politikalarını tasarlama ve uygulama, okulun normlarını, beklentilerini, personelini ve kültürünü şekillendirme kapasitesine sahip okul liderlerine, velileri eğitim sürecine dâhil etme konusunda çok önemli roller düşmektedir (Bettencourt vd., 2020). Dolayısıyla eğitim uygulamalarının, öğrencilerin evi ve okulu arasında sinerji oluşturması ve entelektüel gelişime olumlu yönde katkıda bulunması için ailenin eğitim sürecine dâhil edilmesi etkili bir adımdır (Simweleba ve Serpell, 2020). Ailelerden gelen desteği alabilmek adına okul yöneticileri, öğretmenleri ve okul programlarını desteklemenin bir yolu olarak ebeveyn katılımını vurgulamaktadır (DeMatthews, Edwards ve Rincones, 2016). Bu durum da ebeveynlerin, çocuklarının sosyal, duygusal, entelektüel gelişimini yakından takip etmesine ve öğretmenlerin de aile yapısının gösterdiği çeşitliliklerin farkında olmasına yardımcı olur (Henning, Liu ve Sulaimani, 2020). Goodall ve Montgomery (2014) aile katılımı ile ilgili yaptığı araştırmada ebeveyn katılımı başlangıç sürecinin, öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki çok daha kapsamlı ebeveyn katılımı noktasına doğru hareket etmekte olduğunu ifade etmiştir. Ebeveyn katılımı sürecinde roller değişmektedir. Bir diğer ifadeyle sadece ilk düzeyde okul hakkında bilgi edinen ebeveynler, daha sonra okul personeli ile iş birliği içerisinde hareket etmektedir (Goodall ve Montgomery, 2014).

2.2.2.3. Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumun Sürece Katılımı

Farklı ilgi, beceri ve yeteneklere sahip bireyleri bünyesinde barındıran okullar, çeşitliliği etkili bir şekilde yönetme adına “toplum” katılımını sürece dâhil ederler. Çünkü karmaşık bir süreci yöneten okulların, toplum yardımına ihtiyaç duyması kaçınılmaz bir durumdur (Çalık, 2007). Hem süreç hem de sonuç unsurlarını kapsayan toplum katılımı

(Minoi, vd., 2019), okul dışı kaynak imkânı sunarak okulların gelişmesini sağlar (McAlister, 2013). Yani toplum katılımı, çeşitliliği yönetme sürecinde ortaya çıkan sorunların üstesinde gelinmesine katkı sunar ve okulların topluma başarılı bireyler kazandırmasına olanak tanır (Cauley ve Sweeney, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin sesinin toplum tarafından duyulması açısından bireylerin sosyalleşmesini ve kişisel gelişimlerini etkileyen toplumsal faaliyetler, politikalar ve araştırmalar oldukça önemlidir (Brake, vd. 2012).

Çeşitliliğin yönetimine katkı sunan toplum, mahalleler gibi yerel sınırlarda ya da yerel sınırları aşan sosyal etkileşimleri ifade eder (Nettles, 1991). Okullarda toplum katılımı ise bir topluluktaki bireyler ve okullar, işletmeler, resmi ve gayri resmi kurumlar arasındaki bağlantılar olarak tanımlanmaktadır (Sanders, 2003). Bir diğer ifadeyle okullarda toplum katılımı, genellikle, öğrencilerin kaynaklara erişimindeki dezavantajları ortadan kaldırmak için kaynakların sunulması anlamına gelmektedir (Nettles, 1991). Bu da aile katılımının yanı sıra toplumun, öğrenci başarısında oynadığı önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Molina, 2013). Buna ilaveten okullarda toplum katılımı, okul işleyişine yönelik daha demokratik ve katılımcı bir yaklaşım fırsatı olup; öğrencilerin başarısını ve refahını artırmaya, daha güçlü okullar inşa etmeye, ailelere yardım etmeye ve toplulukları canlandırmaya hizmet edebilir (Sanders, 2003). Nettles (1991) toplum katılımının, bireylerin ve grupların doğrudan öğrenci gelişimini teşvik etmek için üstlendiği resmi ve gayri resmi eylemleri içerdiğini belirtmiştir. Araştırmacı toplum katılımının, okula devam etme, kötü alışkanlıklardan kaçınma gibi tutum değişikliği ve akademik başarı gibi öğrencilerde önemli kazanımlar ortaya çıkaracağını da vurgulamıştır. Bir diğer ifadeyle okullarda çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplum katılımının birçok faydası vardır. Çünkü aile ve toplum katılımı, disiplini geliştirir, öğrencilere sorumluluk bilinci aşılar ve okul görevlerinin daha ciddiye alınmasına olanak sunar (Adjei, Boaduo ve Milondzo, 2009). Sanders (2003) okullarda toplum katılımının, okul sahasında bir toplum sağlığı fuarı düzenleme gibi kısa vadeli çalışmalardan okul tabanlı bir koruyucu sağlık kliniği açmak gibi uzun vadeli düzenlemelere kadar değişebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla okul ve topluluğu arasında derin ilişkilerin kurulduğu yerde, zincirleme faydaların oluşabileceği bir gerçektir (Prew, 2009).

Aile ve toplum katılımı konusunda okullara büyük görevler düşmektedir. Çünkü okullar, aileler ve topluluklar arasındaki ortaklıkları ve paylaşımları teşvik edip; başarılı bir gelişim imkânı sunan kaynakları ve uzmanlığı en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Dittus, Epstein ve Michael, 2007). Bir diğer ifadeyle etkili okul işleyişi, ekonomik rekabet gücü, öğrenci refahı, toplum sağlığı ve gelişimi için dış çevrenin okula katılımı önemlidir

(Sanders, 2003). Buna ilaveten toplum okulları, aileleri okula dâhil ederek okulda ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri getirmeyi sağlar ve ailelerin bir araya gelmesi de okul yönetim sürecine katkı sunar (Shiller, 2020). Bu da etkili okulların karşılığının, iyi işleyen topluluklar olduğunu göstermektedir (Nettles, 1991). Epstein ve Sheldon (2004) ise aile ve toplum katılımının, öğrencilerinin akademik anlamda düşük başarı ve devamsızlık gibi konularda katkı sunacağını ifade etmiştir. Nettles (1991) öğrencilerin entelektüel ve psikososyal gelişiminde her zaman önemli bir yer edinen toplumların, dezavantajlı öğrencilerin sorunlarını çözme konusunda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla aile katılımı konusunda bilgilendirme ve toplum ortakları ile iş birliği, öğrenci devamsızlığı konusunda problemlerin önüne geçer ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarını sağlar (Epstein ve Sheldon, 2004). Buna ilaveten okulların daha yetenekli bir işgücü üretmesine katkı sunan toplum katılımı, ileri düzeyde dil, teknik ve iletişim gibi temel beceri düzeyinin ötesinde yetkin bireylerin yetiştirilmesine olanak sunar (Sanders, 2003).

Aile ve toplum katılımının eğitim kurumlarına sağladığı faydalar hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Dittus, Epstein ve Michael (2007) ailelerin ve toplum üyelerinin, güvenli ve sağlıklı bir okul ortamını destekleyen politikalar ile okul iklimini ve kültürünü şekillendirme konusunda önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Chavkin (2000) iş birliğinin önemli bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları sağlık, sosyal hizmetler, istihdam, gıda ve barınma, vb. alanlara erişimlerin sağlanması için toplumun tüm birimleriyle birlikte çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Nettles (1989) toplum katılımının ihtiyaçları karşılamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım olduğunu altını çizmiştir. Toplumdaki işletmelerin ve kurumların okulları desteklemek için çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Sanders (2003) okul ve toplum iş birliği çerçevesinde öğrenci ödüllendirme çalışmaları, rehberlik programları, işbaşı eğitimi ve diğer kariyer odaklı faaliyetler yapıldığını belirtmiştir. Yapılan bu faaliyetlerin öğrenci merkezli, aile merkezli, okul merkezli, toplum merkezli veya bunların herhangi bir birleşimi olduğunu öne sürmüştür. Lewis ve Sanders (2005) toplum okul ortaklığı çerçevesinde yapılan faaliyetler arasında ortaöğretim sonrası eğitimin, stajın, işbaşı eğitimin, mentorluk uygulamalarının ve bursların gösterilebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında, kariyer ve mesleki hedeflerinin belirlenmesinde ve desteklenmesinde okul toplum çalışmalarının faydalı olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin sosyal, psikolojik ve duysal anlamda gelişmesini sağlayan toplum katılımı, öğretme ve öğrenme sürecini sınıf ortamının dışına taşıyıp (Lai, Wang ve Wang, 2016); öğrencilerin erişimi dâhilinde eğitsel aktiviteler, okul dışı eğlenceli programlar ve spor olanakları sunar (Vinton, 2008). Ayrıca, okulun düzenlediği etkinliklere uzman kişilerin misafir konuşmacı olarak katıldığı, toplumsal kuruluşlarda çalışan kişilerin öğrencilere mentörlük yaptığı uygulamalar, toplum temelli çeşitlilik yönetimine katkı sağlamaktadır (Crites, 2008). Dolayısıyla çok sayıda bakış açısını benimseyen toplum, toplumsal anlamda çeşitliliğin verimli bir şekilde ele alınmasına olanak sunar (Brake, Oakes, Schleien, Trovato ve Walton, 2012).

Okul topluluğu tarafından en çok dışlanmış hisseden aileler arasında azınlık grupları, sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı ebeveynler ve engelli çocukları olan aileler yer almaktadır (Kelty ve Wakabayashi, 2020). Dolayısıyla okul topluluğu, herkesin ihtiyaçlarına yanıt verir ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturur (Nettles, 1991). Bu nedenle okul misyon ve vizyonunu yeniden geliştirmek, toplum katılımını teşvik eden müfredat ve pedagojik değişimleri benimsemek, toplumsal organizasyonları ortak olarak belirlemek, okul ile ebeveynler arasında ilişkileri oluşturmak için okul liderleri toplumla nasıl çalışacaklarını bilmelidir (DeMatthews, 2018). Bu nedenle toplum katılımının sağlanmasında paydaşlar arasında profesyonel hazırlık önemlidir ve bu hazırlığın, eğitim anlamında iyileştirmenin ön saflarında yer alması gerekmektedir (Sanders, 2003).

2.3. Araştırma ile ilgili Alanyazındaki Çalışmalar

Bu bölümde çeşitliliğin yönetimde aile ve toplum katılımı temelli okul yönetimi uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaların önemli noktaları verilerek özetlenmiş ve bu araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

2.3.1. Uluslararası Çalışmalar

“Çeşitlilik” ve “çeşitliliğin yönetimi” kavramları, aile ve toplum katılımı, kültüre duyarlı liderlik ve sosyal adalet liderliği ile birlikte çok sık yer almakta olup; konu ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Allison (2000) çeşitlilik ve sosyal adalet konulu çalışmasında sosyal adalet paradigmasının, cinsiyet, ırk/etnik köken, sosyal sınıf, engellilik, yaş ve cinsel yönelim ile ilgili konular dâhil olmak üzere bir dizi araştırmayı/ bilimsel çabayı birbirine bağlamak için önemli bir kavramsal şemsiye sağladığını ifade etmiştir. Levin ve Mor Barak (2002)’in çeşitlilik, kapsayıcılık, iş tatmini ve mutluluk değişkenleri arasındaki ilişkiyi

incelediği araştırmada çeşitlilik kavramının genişletilmesi gerektiğini; böylece dâhil etme, adalet algısı, sosyal destek etkileri aynı anda ele alındığı için sonuç değişkenleri üzerindeki etkileri konusunda daha net bir resim ortaya çıkabileceği belirtmiştir. Dey, Gurin, Gurin ve Hurtado (2002) yükseköğretimde çeşitlilik ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin çeşitlilikle ilgili gerçek deneyimlerin kalıcı öğrenmeleri sağladığını ve demokratik yaklaşım kavramını anlamlı bir şekilde etkilediğini öne sürmüştür. Ely (2004)'in çeşitliliğin dört boyutundan görev süresi, yaş, cinsiyet ve ırkın performans üzerinde etkisini incelediği çalışmasında etkili bir iş süreci için çalışanların farklılıklarını ifade etmelerini sağlayan koşullara ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ve bunun daha iyi gruplar arası ilişkiler yaratma çabalarında yöneticilere rehberlik edeceğini vurgulamıştır. Brown (2004) lider adaylarının çeşitlik, sosyal adalet ve eşitlik konularına ilişkin tutumlarını değerlendirdiği çalışmada çeşitlilik sorunlarına yönelik yöneticilerinin farkındalığının ve açıklığının, sosyal adalet ve eşitlik kapsamında liderlik becerilerinin önemli bir ön koşulu olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, eğitim liderleri eleştirel anlamda ne kadar bilinçli olursa, sosyal adaletsizlikleri gidermeye ve eşitliği içeren kalıcı eğitim uygulamaları geliştirmeye de o kadar özen gösterdiğini belirtmiştir.

Foster ve Harris (2005) çeşitlilik yönetiminin bireyler için farklı anlamı olmasına rağmen yöneticilerin çeşitliliğin yönetme konusunda ortak bir örgütsel yaklaşımı benimsemeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Pitts (2005) ırk ve etnik çeşitliliğin halk eğitimindeki örgütsel çıktıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada çeşitliliğin performans üzerinde etkili olduğunu ve farklı ortamlarda çeşitliliğin doğasına ilişkin ampirik araştırmalar yürütmenin literature fayda sağlayacağını belirtmiştir. Bassett-Jones (2005) çeşitlilik, yaratıcılık, yenilikçilik ve rekabet avantajı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada çeşitlilik yönetiminin, liderlik ve ekip çalışması yoluyla rekabet avantajı sağladığını vurgulamıştır. Ahmed ve Swan (2006) çeşitliliğin hem birey hem de örgütler üzerinde etkilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak resmi belgeler aracılığıyla eğitim organizasyonlarını yeniden tanımlamak için çeşitliliğin nasıl kullanılacağı ile örgütler içerisinde çeşitlilik hakkında nasıl konuşulacağı arasında ayırım yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Morrison, Lumby ve Sood (2006) çeşitliliği ve “eşit fırsatlar” ve “çeşitlilik yönetimi” yaklaşımlarıyla bağlantılı olarak ele aldığı çalışmada sosyal adalet liderliği için çeşitlilik kavramına daha fazla önem verilmesi gerektiğini ve böylece çeşitliliğe duyarlı, kapsayıcı, etkili liderlik modellerinin ortaya çıkacağını vurgulamıştır. Cho ve Mor Barak (2008) çeşitlilik, dâhil etme ve örgütsel bağlılık

ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında çeşitlilik özelliklerinin bir kültürden diğerine farklılık gösterse de bireylerin çalışma ortamına yönelik hissettiklerinin örgütsel bağlılıklarını ve nihayetinde performanslarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Buna ilaveten değerler ve normların desteklenmesi, adil bir ortam sağlanması ile bireylerin bağlılık duygularının ve iş performanslarının arttığını ifade etmiştir.

Blackmore (2006) eğitimi herkes için daha adil bir hale getirmek amacıyla her bireyin içerisinde farklılıkların ve çeşitliliklerin eğitimciler tarafından anlaşılması gerektiğinin altını çizmiştir. Löser, Urban ve Werning (2008) aile ve okul ortamları arasındaki yapısal farklılıktan kaynaklanan problemler nedeniyle öğrenme eksiklikleri ve eğitimsel dezavantajlar gelişebileceğini öne sürmüştür. Araştırmacılar, düşük sosyo-ekonomik veya göçmen geçmişe sahip öğrencilerin gelişimini desteklemek için kapsayıcı yapılar geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Driessen (2010) yaptığı çalışmada kültürel olarak duyarlı öğretmenlerle sınıflarda daha olumlu sonuçlar elde edilebileceğini ve tüm öğrencilerin sınıf çeşitliliğinden faydalanabilmesi için öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının ve tutumlarının önemli olduğunu öne sürmüştür. Schoorman ve Bogotch (2010) çok kültürlü eğitimi yeniden kavramsallaştırma konulu çalışmalarında sosyal adalet için çok kültürlü eğitimin gündelik bir paradigma olarak üniversite ders müfredatında yer edinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak çok kültürlü eğitimde sosyal adalet yönelimleri üzerine çeşitliliği destekleyen kurumsal kısıtlamaları incelemenin önemli olduğunu belirtmiştir. Khalifa, vd. (2016) çeşitliliğin yönetiminde kültüre duyarlı liderlik ile okul ve toplum arasında boşlukların doldurulabileceğini ve bu sayede okulun da topluma taşınabileceğini ifade etmiştir. Engberg ve Hurtado (2011) gruplar arası ilişkilere önem verilmesinin çeşitlilik unsurlarını taşıyan öğrenci gruplarının yetenek ve kapasitelerine yönelik farkındalığı arttıracığına vurgu yapmıştır. Nishii (2013) yapısal eşitsizlikleri, asimilasyon normlarını ve dışlayıcı karar verme süreçlerini en aza indirerek iş birliğini ve öğrenmeyi teşvik eden görüş farklılıklarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Arar (2015) okullarda çeşitliliğin bir zenginlik olarak değerlendirilmesinin sosyal adalet uygulamalarını desteklediğini ifade etmiştir. Araştırmacı, sosyal adalet uygulamalarının farklı gruplar arasında karşılıklı iletişimi ve zenginlik unsurlarını arttırdığını öne sürmüştür. Buna ek olarak çok kültürlü ortamlarda politik çatışmaların ve ırkçılığın okul yöneticilerine sosyal adalet uygulamalarında engellere sebep olduğunu vurgulamıştır. Theoharis (2007) sosyal adalet kavramının saygı, farkındalık, hoşgörü, empati üzerine kurulu bir süreci kapsadığını belirtmiştir. Araştırmacı sosyal adalet liderliği

yönelik yedi okul müdürü ile görüşme yapmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan bu çalışma, okul yönetiminin öğrenci başarısının artmasında, okulun fiziki donanımının geliştirilmesinde, öğretmenleri motive etmede önemli bir yeri olduğunu göstermiştir. Araştırmacı sosyal adaletin sıcak bir okul iklimi oluşturduğunu ve başta dezavantajlı gruplar olmak üzere tüm topluma hitap ettiğini belirtmiştir. Bogotch (2002) sosyal adaletin, eğitim uygulamalarına hayat verdiğini ifade etmiştir ve sosyal adaletin olmadığı bir eğitim sisteminin mekanik bir süreç olacağını vurgulamıştır. Bu nedenle araştırmacı sosyal adalet kavramının eğitim yönetimi alanına dâhil edilmesinin adil toplumlar oluşturulmasında önemli olduğunu öne sürmüştür. Deepak, Rountree ve Scott (2015) ise okulun kendisinden başlayarak, sosyal adalet, çeşitlilik ve toplum katılımı üzerine odaklanılmasına özel bir ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir.

DeMatthews, Edwards ve Rincones (2016) okul ve toplum bağlamını göz önünde bulundururken marjinalleşme sonucu ortaya çıkan sorunları çözmeye sosyal adalete yönelik daha sağlam bir anlayış geliştirilmesi gerektiğini; aksi halde sosyal adalet liderliğinin araştırmacılar için sınırlı kalacağını öne sürmüştür. Oertel (2018) üniversitelerde çeşitliliğin yönetme adına yaptığı çalışmada üniversitelerin son zamanlarda çeşitlilik yönetimi kavramını benimsediğini ifade etmiş olup; bunu yaparken üniversitelerin sadece dâhil etme ve eşitlik unsurlarını içermekle kalmadığını, aynı zamanda kurumsal çevrelerine rasyonel ve verimli hareket ettiklerinin sinyalini verdiğini vurgulamıştır. Etnik ve ırk çeşitliliğine yönelik Arar, Örucü ve Waite (2019) göçmen kökenli öğrenciler için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rol model olduğunu belirtmişler. Buna ilaveten araştırmacılar göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda okul yöneticilerinin gerekli alt yapıyı ve materyali sağlama açısından önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. DeMatthews, Serafini ve Watson (2020) tüm öğrenciler için daha kapsayıcı okullar yaratmak amacıyla eleştirel ve geleneksel okul liderlik uygulamaları üzerine geniş bir yelpaze çizebilecek okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Arar, Örucü ve Ak Çayır (2018) göçmen kökenli öğrencilerin bulunduğu okullarda dil sorunları, kültürel direnç, toplumsal ön yargılar, disiplin sorunları, devamsızlık, ailelerin ilgisizliği gibi problemlerin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Araştırmacılar göçmen kökenli öğrencilerin bulunduğu bir okulda çalışma yapmıştır ve araştırmalarının sonucunda okul müdürünün sosyo-kültürel çeşitliliğin yanı sıra cinsiyet çeşitliliği açısından da zorluklar yaşadığını öne sürmüşler; ancak okul müdürünün, sıcak ve duyarlı bir yaklaşım ile kapsayıcı bir okul iklimi oluşturduğunu ve diğer kadın öğretmenler için rol model oluşturduğunu vurgulamıştır. Gümüş, Arar ve

Oplatka (2020) ise sosyal adalet, eşitlik ve çeşitlilik için okul liderliği üzerine uluslararası araştırmaları inceledikleri çalışmalarında toplumda yabancı olan kavramları kullanılması veya kültürel etkileri görmezden gelinmemesi için sosyal adalet liderliğinin yeni kavramsallaştırmalarının üretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.3.2. Ulusal Çalışmalar

Alan yazında daha çok farklılık kavramı kullanılmakta olup konu ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Memduhoğlu (2007) devlet liselerinde farklılık algısı ve farklılıkların yönetimine ilişkin yaptığı araştırmada liselerde farklılıklara yönelik olumlu bir tutum sergilendiğini; lise yöneticilerinin farklılıkları ve çeşitlilikleri okulun amaçları ve yararları doğrultusunda değerlendirip çeşitliliğe yönelik bir yönetim anlayışı benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Sürgevil (2008) farklılıkların, kişisel yetenekleri ortaya çıkardığını ve bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bostancı ve Çetin (2011) farklılıkların bir kazanç ve büyüme kaynağı olarak kullanabilmek için okul yöneticilerinin farklılıkların farkında olmasının ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasının gerekliliğini öne sürmüştür. Tozkoparan ve Vatansever (2011) farklılıkları hiçe sayarak, herkesi standartlaştıran bir yönetim anlayışının, çatışmalara zemin hazırladığını ve iç huzurun bozulmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Güleş (2012) farklılığın kavramsal düzeyde incelendiği ve okulların çeşitliliğin yönetimine ilişkin yaptığı çalışmada çoklu bakış açısı ile çeşitlilik unsurlarından yararlanılabileceğini ve okul yönetiminde ortaya çıkan problemlerin çözümünde çeşitliliğin bir kaynak olarak kullanılmasını gerektiğinin altını çizmiştir.

Akyürek ve Memduhoğlu (2014) anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin farklılıklara yönelik tutumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada farklılığın ve çeşitliliğin bir zenginlik kaynağı olarak görülüp; okul yönetiminde çeşitlilik unsurlarının göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşmıştır. Balay, Geçdoğan Yılmaz ve Kaya (2014) farklılıkların yönetimi ile örgütte rekabet ve üretkenliğin, iş tatmininin, yaratıcılığın, devamlılığın arttığını ve maliyetinin düşüp örgütsel sinerjinin oluştuğunu; farklılıkların iyi yönetilmediğinde ise çatışmanın, iletişim sorunlarının arttığını, çalışma düzeninin bozulup örgütsel bağlılığın azaldığını ifade etmiştir. Candan, Çakıcı, İnce ve Gül (2015) akademik ve idari personelin çeşitlilik yönetime yönelik algı düzeylerini tespit ettiği çalışmalarında çeşitliliğin bir sorun değil de bir zenginlik kaynağı olarak görüldüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Fettahlıoğlu ve Tatlı (2015) örgütlerin farklılıkları etkin bir şekilde yönettiğinde rekabet konusunda avantaj

elde ettiğini ve örgütsel bağlılığın oluşmasında farklılıkların yönetiminin önemli bir yer edindiğini belirtmiştir. Demirel ve Özbezek (2016) örgütlerde etkili bir farklılık yönetiminin, bireyler arasındaki farklılıkları uyumlu hale getirdiğini ve farklılıkların olası olumsuz etkilerini hafiflettiğini öne sürmüştür. Okçu (2014) ise çeşitlilik unsurlarını hoşgörü ile karşılayıp objektif bir tutum sergileyen okul yöneticilerinin, paydaşlar arasında etkileşimi güçlendiren uygulamaları hayata geçirmiş olacağı bulgusunu elde etmiştir.

Doğan, Topçu, Uğurlu ve Yiğit (2015) farklılıkların yönetimi ile öğrenen okullar arasında ilişkiyi tespit ettikleri çalışmada farklılıkların, ortak vizyon oluşturmada okul paydaşlarını olumlu yönde etkilediği belirtmişlerdir. Ereş (2015) göçmen eğitimde farklılığın yönetimi konulu çalışmasında toplum içerisinde yabancı unsurların bir zenginlik olarak görülüp eğitim politikalarında kültürlerarası öğrenmelere yer verilmesinin eğitim süreci için faydalı olacağını altını çizmiştir. Kurtulmuş (2016) ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmada yeniliğe açık kurumlar olan okullarda çeşitliliğe daha fazla önem verilmesi ve çeşitliliğin yenilikçi fikir kaynağı olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade etmiştir. Yerlikaya (2017) bireysel farklılıkların bir problem olarak değil de bir zenginlik olarak görülmesinin bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine destek sağladığını belirtmiş; toplumsal alanda farklılıklardan kaynaklanması muhtemel problemlerin en aza indirilmesi ya da önüne geçilmesinin daha kolay olabileceğini vurgulamıştır. Küçük (2018) imam hatip ortaokullarında farklılıkların yönetimine dair öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada çeşitliliğin önemli bir unsur olarak görüldüğünü öne sürmüştür. Araştırmacı, okul yöneticilerinin öğretmenlerin gösterdiği çeşitlilik unsurlarını göz önünde bulundukları ve çeşitliliği dikkate alarak yönetim uygulamalarını gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Arslan (2018) farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Gültekin ve Şencan (2019) farklılıkların insanların sahip olduğu manevi değerlerde de görüldüğünü belirtmiş; örgüt içerisinde çatışmaları ve gerginlikleri dengede tutmak için manevi değerlerin incelenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Tunçer (2020) okul öncesi öğretmenlerin farklılık ve farklılıkların yönetimine ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmada farklılık yönetiminin olumlu bir okul iklimi oluşturduğu ve eğitimde kaliteyi arttırdığını öne sürmüştür. Karakaş (2021) okullarda farklılık yönetiminin, okullarda liderlik kapasitesi üzerinde olumlu etkisini olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayar (2021) çalışma ortamında cinsiyet, dil, din, ırk, vb. ayrımcılıkların, kişilerin bireysel performans ve verimliliğini

olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Çiftçi, Hırlak, Taşlıyan ve Yılmaz (2017) yaptıkları çalışmada yöneticilerin kurum yapısı içerisindeki bireylere yaklaşımlarının ve yönetim faaliyetlerindeki uyguladıkları politikaların, bireysel farklılıkları yönetme konusunda önemli olduğunu ifade etmiştir. Çalık (2007) okul ve çevre ilişkisini incelediği çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okula ait bilgi ve olanakları toplumla paylaşmasının, toplum projelerine çeşitlendirme konusunda katkı sağladığını öne sürmüştür ve daha kaliteli bir eğitim için okulların toplum ile iş birliği içerisinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Özdemir (2007) okulların donanımlı bireyler yetiştirmesinde toplum desteğinin almasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Karataş (2012) toplumsal katılımı sağlamak için sunduğu model önerisinde okullarda karşılaşılan problemlerin çözümünde toplum katılımının önemli olduğunu belirterek; toplumsal bilinci ve okul başarısını artırılmasını sağlayacak bir yerel eğitim politikasının benimsenmesi gerekliliğini öne sürmüştür.

Yıldırım (2011) farklılıklara saygı duyma ve dayanışma ile ilişkili önemli bir değer olan sosyal adaletin ilk olarak ailede öğrenildiğini vurgulamış; güçlü ve daha kapsamlı aile politikaları aracılığıyla aileyi korumanın ve güçlendirmenin, gençlerin yaşamında sosyal adaletin sağlanmasına yatırım anlamına geldiğini ifade etmiştir. Gürgen (2017) okullardaki sosyal adalet algısını incelediği çalışmada farklılıkları benimseyen ve farklılıklara saygı duyan bir okul kültürü oluşturmanın okulların misyonunda ve sosyal adalete yönelik öğretim materyallerinin müfredata eklenmesi konusunda önemini vurgulamıştır. Sağdıç (2018) okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik yaptığı çalışmada sosyal adaletin çeşitliliği güçlendirdiğini ve sorgulayıcı düşünme becerisini kazandırdığını ifade etmiştir. Bozkurt (2018) yaptığı çalışmada sosyal adalet konusunda okul yöneticilerinin farklılıklara açık olmaları ve tüm paydaşları dâhil eden bakış açısı benimsemeleri gerektiğini belirtmiştir. Sosyal adalet liderliği üzerine yaptığı çalışmada Gören (2019) farklılıklara saygı duyulan, hoşgörü duygusunun hâkim olduğu, her bireyin kendisini iyi, değerli ve saygın hissettiği bir okul kültürü sağlamanın sosyal adalet liderinin öncelikleri arasında olduğunu öne sürmüştür; farklılıkların yönetimi konusunda ise öncelikli olarak sosyal adaletin sağlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Akyürek (2021) okullarda sosyal adalet liderliği üzerine yaptığı çalışmada okullarda farklılıklara saygı duyulmasının ve hoşgörü ortamının sağlanmasının sosyal adalet liderliğine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edildiği okullarda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve sosyal becerilerinin geliştiği

görülmüştür. Bunun yanı sıra farklılıklara değer verilmesinin okula yönelik aidiyet duygusunu arttırdığı ve olumlu bir okul iklimi oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplum katılımının sağlanmasının da farklı fikirlerin sunulduğu ve paydaşlar arasında etkileşimi güçlendirerek kapsayıcı bir okul ortamı yarattığı bulgusu ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplum katılımının sağlanmasının da sosyal adalet kavramına hizmet ettiği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak araştırmanın modeli ve deseni ele alınmıştır. İkinci olarak ise araştırmanın katılımcıları ve veri toplama aracı hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra verilerin analizinde izlenen adımlar tasvir edilmiştir. Son olarak, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarının ve bu kapsamda okul yöneticilerinin rollerinin araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek dünya bağlamında geçen belirli ve karmaşık bir olguya (vaka) yönelik derinlemesine bir araştırma anlamına gelmektedir ve bu durum çalışması, vaka ile bağlam arasındaki olası etkileşimleri incelemektedir (Yin, 2013). Bu nedenle çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarının ve okul yönetiminin rollerini tanımlamayı amaçlayan bu çalışmada durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması için edinilen veriler ise doğrudan gözlem, görüşme, belge, arşiv ve orijinal eserlerden oluşmaktadır ve bu kaynaklardan edinilen verilerin tutarlılığı etrafında hem nitel hem de nicel verilerle ifade edilmektedir (Yin, 2000). Merriam (1985) durum çalışmasının, geleneksel deneysel veya anket tasarımlarıyla mümkün olmayan bir anlayış ve açıklama düzeyine izin veren bir araştırma yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle durum çalışması, “Nasıl?” ve “Neden?” sorularını cevaplamak için uygun bir strateji olup; tanımlama, açıklama, değerlendirme ve tahmin kavramlarını içermektedir (Corcoran, Walker ve Wals, 2004). Yin (2009) durum çalışmasını betimleyici (bir değerlendirmede yer edinen durumları tanımlayan), keşfedici (tek bir sonucun olmadığı durumları araştırır) ve açıklayıcı (nedensel ilişkileri açıklayan) olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Dolayısıyla çeşitliliğin yoğun olduğu resmi bir ortaokulda çeşitlilik yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını “nasıl” ve “niçin” soruları çerçevesinde derinlemesine inceleyen bu çalışmada betimsel durum çalışması tercih edilmiştir. Bir diğer ifadeyle okul yöneticisi, öğretmen, veli ve toplum üyelerinin çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetim

uygulamalarına yönelik görüşlerini anlamak ve analiz etmek amaçlandığı için betimsel durum çalışmasının kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Durum Çalışmasına Konu Olan Okulun Özellikleri

Durum çalışması için Ankara Polatlı'da şehir merkezinde çeşitliliğin yoğun olduğu bir ortaokul seçilmiştir. Okulun yer aldığı mahallede önceki yıllarda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek kişiler yaşamaktaydı; ancak sonraki yıllarda bu insanların sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir mahalleye taşınmasıyla mahallenin profili önemli ölçüde değişmiştir. Bu nedenle okulun çevresi de zamanla farklılaşmıştır. Okulun yer aldığı mahallede incelemeler ve mahalle muhtarı ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun sonucunda ise okulun yer aldığı mahallenin sosyo-ekonomik profilinin oldukça düşük, mahallede parçalanmış ailelerin ve göçmen ailelerin sayısının fazla olduğu görülmüştür. Buna ek olarak mevsimlik iş için bölgeye göç eden ailelerin de mevcut olduğuna ulaşılmıştır. Mahallede sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik, etnik, dil, vb. açıdan farklılık gösteren aile çocuklarının gittiği ve durum çalışması için tercih edilen bu okul oldukça büyük olup; ilçe merkezinde ulaşımın kolaylıkla sağlanabildiği bir konumdadır. Dolayısıyla okulun merkezi bir konuma sahip olması, zaman içerisinde diğer okullara nazaran öğrenci ile veli profilinin önemli ölçüde değişmesi, çeşitliliğin yoğun olması nedeniyle durum çalışması için bu okul tercih edilmiştir. Okulun geçmiş kayıtlarında bakıldığında okul yönetiminde değişimlerin fazla olduğu görülmektedir. Okulda 38 öğretmen, 3 okul yöneticisi vardır ve 739 öğrenci mevcuttur. Çalışma yapılan okulun bünyesinde 2 adet ana sınıfı da vardır.

Çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarının ve bu kapsamda okul yönetiminin rollerinin incelendiği bu durum çalışmasında iki aşamalı olarak ilerlenmiştir. Birinci aşamada söz konusu okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerinin ve okul çevresindeki toplum üyelerinin görüşlerini belirlemek üzere uygun katılımcılar seçilmiştir. Okul yöneticisi kategorisinde 1 müdür, 2 müdür yardımcısı seçilmiştir. Öğretmen kategorisinde ise başta rehber öğretmen olmak üzere 10 farklı branştan öğretmen tercih edilmiştir. Öğrenci velileri kategorisine yönelik baştan okul aile birliği başta olmak üzere 10 katılımcı tercih edilmiştir. Toplum üyeleri kategorisine de yönelik başta mahalle muhtarı olmak üzere okul çevresinden toplam 10 katılımcı belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, uygun katılımcıların seçilmesiyle uygulanmıştır. Durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan verilerin, iyi analiz edilebilmeleri ve veri güvenilirliği açısından, görüşme sırasında

katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmış ve görüşme sonrasında araştırmacı tarafından veriler yazı yoluyla deşifre edilmiştir. İkinci aşamada ise görüşme yoluyla elde edilen bilgileri doküman analizi ile desteklemek amacıyla (Yıldırım, 1999) okula ait metinler, belgeler, resimler, videolar, kermes, vb. etkinlikleri ve kutlamaları içeren raporlar incelenmiştir. Okulda Pandemi döneminde çok fazla toplu etkinlik yapılmadığı tespit edilmiş olup; 2020 ve 2021 yıllarında okul müdürü değişikliği olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada görüşme ve doküman analiziyle veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bir başka ifadeyle veri çeşitlemesi olarak bilinen bu yöntemle sosyal bir olguya ait farklı koşullarda elde edilmiş verilerin karşılaştırılması sağlanmıştır (Hammersely ve Atkinson, 1995). Özetle, tek bir çalışmada ampirik materyallerin, bakış açılarının, gözlemcilerin ve çoklu metodolojik uygulamalarının birleşimi olan çeşitleme, herhangi bir araştırmanın titizliğini, genişliğini, karmaşıklığını, zenginliğini ve derinliğini en iyi şekilde belirleyen bir strateji olarak görülmektedir (Flick, 2007; akt. Denzin, 2012).

Tablo 3.1.

Katılımcılar ve Veri Toplanma Araçları

Görüşme Yapılan Okul Yönetici Sayısı	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı	Görüşme Yapılan Öğrenci Velisi	Görüşme Yapılan Toplum Üyesi Sayısı	Veri Toplanma Araçları	Verilerin Analizi
3	10	10	10	Yarı yapılandırılmış görüşme formları	İçerik Analizi
				Okula ait resim, belge, etkinlik raporları ve dokümanlar	Doküman Analizi

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları; Ankara'nın Polatlı ilçesinde yer alan ve öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu resmi bir ortaokuldaki 1 müdür, 2 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen, 10 veli ve okul çevresindeki 10 toplum üyesinden oluşmaktadır. Okulda bulunan 38 öğretmenden rehber öğretmeni başta olmak üzere her branştan birer tane seçilerek toplam 10 öğretmen belirlenmiştir. Araştırmanın diğer katılımcıları ise sosyo-ekonomik, kültürel,

vb. açıdan birbirlerinden farklılık gösteren 10 öğrenci velisinden ve muhtar, imam, esnaf gibi okulun dış çevresindeki 10 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3.2’de öğretmenlere ait kişisel bilgiler, Tablo 3.3’te yöneticilere ait kişisel bilgiler, Tablo 3.4’te velilere ait kişisel bilgiler, Tablo 3.5’ te ise okulun dış çevresinden araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Yaş	Cinsiyet	Branş	Meslekteki Kıdemi (yıl)	Öğrenim durumu
Ö1	30	K	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	Lisans
Ö2	44	K	Okul Öncesi Eğitim	22	Lisans
Ö3	34	K	Rehberlik	12	Lisans
Ö4	49	E	Müzik	21	Lisans
Ö5	37	E	Matematik	15	Lisans
Ö6	33	K	Sosyal Bilgiler	7	Lisans
Ö7	35	E	Türkçe	12	Lisans
Ö8	46	K	İngilizce	22	Lisans
Ö9	30	E	Beden Eğitimi	2	Lisans
Ö10	26	K	Fen Bilimleri	3	Lisans

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin her biri farklı branşlardan olup; öğretmenlerin N=6’sı kadın, N=4’ü ise erkektir. Tüm katılımcı öğretmenlerin en az 2 yıldır aktif olarak öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin N=10 ise lisans mezunudur.

Tablo 3.3.

Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Yaş	Cinsiyet	Branş	Kıdem Öğretmenlik (Yıl)	Kıdem Yöneticilik (Yıl)	Öğrenim Durumu
Y1	34	K	Sosyal Bilgiler	7	5	Lisans
Y2	29	K	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	3	Lisans
Y3	42	E	Sosyal Bilgiler	14	3	Lisans

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin N=1'i erkek, N=2'si kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların N=2'si Sosyal Bilgiler öğretmeni, N=1'i ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenidir. Tüm katılımcı yöneticilerin en az 3 yıldır aktif olarak yöneticilik yaptıkları görülmektedir ve tüm katılımcılar lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.4.

Araştırmaya Katılan Velilerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Meslek
V1	29	K	Ortaokul	Ev Hanımı
V2	41	K	İlkokul	Ev Hanımı
V3	48	K	İlkokul	Ev Hanımı
V4	27	K	Ortaokul	Ev Hanımı
V5	39	K	Lise	Ev Hanımı
V6	32	K	Ortaokul	Ev Hanımı
V7	42	K	Okula gitmedi	Ev Hanımı
V8	35	K	Lise	Ev Hanımı
V9	43	K	Lisans	Ev Hanımı
V10	33	K	Ortaokul	Ev Hanımı

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin N=10 kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların N=3'ü ilkokul, N=3' ü ortaokul, N=2' si lise, N=1'i lisans ve N=1' i ise daha önce hiç okula gitmemiştir.

Tablo 3.5.

Araştırmaya Katılan Toplum Üyelerinin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim durumu	Meslek
T1	50	E	Lise	Kırtasiyeci
T2	40	E	Lise	Market İşletmecisi
T3	67	E	Lise	Muhtar
T4	45	E	İlkokul	Berber
T5	50	E	İlkokul	Döner İşletmecisi
T6	62	E	İlkokul	Esnaf
T7	40	E	Lisans	Polis
T8	53	E	Ortaokul	Lokanta İşletmecisi
T9	48	K	İlkokul	Kuaför
T10	40	E	Lisans	İmam

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan toplum üyelerinin N=9 erkeklerden ve N=1 kadından oluşmaktadır. Katılımcıların N=4'ü ilkokul, N=1' i ortaokul, N=3' ü lise, N=2'si lisans mezunudur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı Mart ayında toplanmıştır. Çalışmanın amacının ışığında veri toplama araçları; okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle birebir yapılan yarı

yapılandırılmış görüşme formları, veliler ve okul çevresindeki toplum üyeleri ile gerçekleştirilen odak grup çalışması ve okul web sitesi, okula ilişkin bazı etkinlik dokümanları oluşturmuştur. “Çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplum katılımı uygulamaları nelerdir ve nasıldır?” soruları çerçevesinde okul, aile ve toplum iş birliğini belgeleyen resimler, videolar, tutanaklar, dokümanlar, evraklar, diğer paydaşlarla yapılan çalışma kayıtları, okulun web sitesi incelenmiştir.

Nitel araştırmada kullanılan bir teknik olan görüşme, insanların deneyimlerini ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır (Türnüklü, 2000). Bir diğer ifadeyle İnsanların deneyimlerini anlamlandırmasının başlıca yolu olan görüşme, temel bir sorgulama şeklidir (Seidman, 2006). Görüşme tekniği ile insanların olay ve olgular hakkında düşünceleri, deneyimleri, duygusal birikimleri hakkında detaylı bilgi elde edilir (Fossey, Harvey, McDermott, ve Davidson, 2002). Veri toplama aracı olarak, ilgili alanyazın ve oluşturulan alt problemler doğrultusunda yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yöneticilere, öğretmenlere, velilere ve toplum üyelerine dört farklı görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formlarını deneme amacıyla Ankara ili Polatlı ilçesinde resmi bir ortaokulda görev yapan bir okul müdürü ve bir öğretmene; veli görüşme ve toplum üyesi görüşme formu da okulun çevresinden bir veli ve bir toplum üyesine uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerde çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamaları hakkında görüşleri ve görüşme formuna ilişkin önerileri istenmiştir. Daha sonra pilot uygulama yapılmış olup; görüşme sorularının uygun olduğu görülmüş ve değişiklik yapılmamıştır. Pilot görüşmelerden sonra görüşme soruları ise yöneticiler için EK-3, öğretmenler için EK-4, veliler için EK-5, toplum üyeleri için EK-6’ da yer almaktadır.

Yöneticiler için hazırlanmış görüşme formunda çeşitlilik, çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları, okulda çeşitlilik yönetme stratejileri, toplumsal katılım temelli uygulamalar, toplumsal katılım temelli uygulamaları kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenlere dair bilgi almaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanmış görüşme formunda ise çeşitlilik, çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları, sınıfta çeşitlilik yönetme stratejileri, toplumsal katılım temelli uygulamalar, toplumsal katılım temelli uygulamaları kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenlere dair bilgi almaya yönelik olarak planlanmıştır.

Veliler için hazırlanmış görüşme formunda çeşitlilik, okul ile ilişkiler, okul aile birliğinin çalışmaları, farklı kültürlere duyarlı olma konusunda okuldan beklentiler, okulda adalet ve eşitlik sağlama konusunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin rolünün

ne olduğu gibi noktalara dair bilgi almaya yönelik hazırlanmıştır. Toplum üyeleri için hazırlanmış görüşme formunda ise okuldaki öğrencilerin çeşitliliği, okulla olan ilişkileri, okul aile birliğinin çalışmaları, farklı kültürlere duyarlı olma konusunda toplum üyelerinin okuldan beklentilerin ne olduğu gibi noktalara dair bilgi almaya yönelik tasarlanmıştır.

Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri ile görüşme yapıldıktan sonra okula ait belge, evrak, resim, vb. doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi; yazılı belgelerin içeriğinin sistematik ve titizlikle analiz edilmesidir (Wach, 2013). Bir diğer ifadeyle, doküman analizi ilgili konu hakkında anlam çıkarıp anlayış oluşturmada ve ampirik bilgi geliştirmede verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada da okula ait resmi belgeler, okulun web sitesi, okula ait fotoğraflar, videolar, vb. dokümanlar, “Çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalar nelerdir ve nasıldır?” soruları çerçevesinde incelenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde; önceden belirlenen, izin alınan okulla görüşülmüş ve randevular alınmıştır. Görüşme başlamadan önce katılımcılarla tanışılmış, araştırmanın amacı ve önemi anlatılmış, gönüllü katılım formunu okumaları için gerekli süre tanınmış ve tüm katılımcılar katılım formlarını imzaladıktan sonra, görüşme süreci katılımcının hazır olduğunu belirtmesiyle başlamıştır. Veri kaybını önlemek için görüşmeler sürecinde katılımcılardan izin alınıp ses kaydı yapılmış ve notlar alınmıştır. Bunun yanı sıra odak grup görüşmesi ile farklı bakış açıları sonucunda zengin bir içerik elde edilmiştir. Bir diğer ifadeyle odak grup görüşmesi, derinlemesine bilgi edinme imkânı sağlayıp katılımcıların belli bir konuda görüş ve tutumlarına yönelik daha geniş bir yelpaze sunmuştur (Tozkoparan ve Vatansever, 2011). Okul web sitesi, çekilecek fotoğraflar, videolar ve okula ilişkin elde edilecek veriler için de doküman analizi yapılmıştır. Foster (1995) doküman analizinin dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapıldığını ifade etmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla dokümanlar belirlenmiş ve orijinalliği kontrol edilmiştir.

Görüşmelerin sonunda, katılımcılara teşekkür edilmiş ve görüşmenin transkriptlerini almak isteyip istemediklerini sorulmuştur. Ayrıca, araştırmanın bulgularının istenirse onlarla paylaşılacağı bilgisi verilmiştir. Görüşmelerden sonra okula ait resimler, videolar, raporlar, vb. dokümanlar belirlenmiş ve incelenmiştir.

3.6. Veri Analizi

Görüşme süreçlerinin tamamlanmasından sonra, ses kayıtları deşifre edilmiş; bu kayıtlar yazı yoluyla alınan notlarla birlikte Word dosyasına aktarılmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen görüşler, yazıya dökülerek incelenmiştir. Görüşme kayıtlarının deşifre edilmesi ve yazıya dökülmesi sürecinde, araştırmacıya verilen tüm cevaplar kaydedilmiş ve analize alınmıştır. Transkripti yapılan bütün görüşmeler defalarca kez okunmuş ve karşılaştırılmıştır. Veriler, alt problemler temel alınarak düzenlenip yorumlanmıştır.

Görüşme ve dokümanlar sonucu toplanan verileri incelemek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; araştırmacı tarafından oluşturulan veri tabanı oluşturma ve bu veriler arasında ilişkiyi inceleme sürecidir (Falkingham ve Reeves, 1998). Bir diğer ifadeyle, veri setinde sıklıkla vurgulanan unsurlara yönelik kodlar oluşturulup; bu kodların, önce kategoriler şeklinde daha sonra da temalar çerçevesinde yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada ana temalar ve alt temalar belirlenirken görüşme yapılan yöneticilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve toplum üyelerinin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş olup; ortak ana tema ve alt temalar, tümevarımsal olarak sıralanmış, daha sonra tematik olarak veriler kodlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Tekrar edilen bir süreç uygulanarak temalar ve alt temaların belirlenmesi ile incelenen durum için örüntüler oluşturulmuştur (Marshall ve Rossman, 2011). Farklı bilgi kaynaklarından elde edilen bulgular-okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri- verilerin güvenilirliğini ve kalitesini güçlendirmiştir (Creswell, 2013). Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve toplum üyelerinden elde edilen bulgulara göre temalar; “Çeşitlilik algısı”, “Çeşitlilik yönetimi stratejileri”, “Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları”, “Beklentiler” olarak belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu nedenle okula ait resimlerin, belgelerin, etkinlik raporlarının, vb. incelendiği doküman analizi sürecinde, öncelikle dokümanların orijinalliği tespit edilmiştir. Daha sonra dokümanlardan elde edilen veriler “Okul ile paydaş iş birliği” teması başlığında incelenmiştir.

Tablo 3.6.

Görüşmelerden ve Doküman Analizi Sonucunda Elde Edilen Temalar

Görüşmelerden elde edilen temalar	Çeşitlilik algısı
	Çeşitlilik yönetme stratejileri
	Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları
	Beklentiler

Doküman analizi sonucunda elde edilen tema Okul ile paydaş iş birliği

3.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik

Çeşitlilik üzerine alanyazın incelenerek araştırma sorularını içeren görüşme formları geliştirilmiştir. Uzman görüşleri de alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlandıktan sonra geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin pilot çalışmalar yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmalar sonucunda görüşme formlarında güncellemelere ihtiyaç duyulmamıştır.

Görüşme sürecinde ise yanıtların amaçtan sapmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların düşüncelerine müdahale etmeden katılımcılardan zengin ve derinliğe sahip cevaplar elde edilmiştir. Buna ilaveten veri kaybını önleme amacıyla katılımcıların izni alınarak görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Görüşme sonrasında, katılımcılara eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş ve iletişim bilgileri verilmiştir. Esnek görüşme süreleri ile veri toplama kalitesi artırılmış ve verilerin, çeşitliliğini ve tutarlılığını pekiştirilmiştir.

Gözlem, görüşme ve doküman analizin yapılacağı bu durum çalışmada birden fazla yöntem kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi olarak bilinen bu yöntem, aynı sosyal olguya ait farklı koşullarda elde edilmiş verilerin karşılaştırılması olarak ifade edilmektedir (Hammersely ve Atkinson, 1995). Bir diğer ifadeyle verilerin elde edildiği koşulların ya da kaynakların çeşitlemesi; farklı kişi, mekân ve zaman dilimlerinden veri toplama anlamına gelmektedir (Türnüklü, 2001). Veri çeşitlemesi (triangulation) yoluyla elde edilecek verilerin güvenilirliğinin ve geçerliliğini artırılması amaçlanmıştır (Yıldırım, 1999). Buna ek olarak analiz bölümünde kodlayıcılar arası tutarlılığa dikkat edilmiştir. Kodlayıcılar arasında tutarlılık, aynı verilerin nasıl kodlanması gerektiğine ilişkin farklı kodlayıcılar arasındaki anlaşma anlamına gelip; kodlama sürecinin sistematikliğini, iletilebilirliğini ve şeffaflığını geliştirmeyi amaçlamaktadır (O'Connor ve Joffe, 2020).

Veri toplama sürecinde literatür taraması ayrıntılı olarak yapılmıştır. Çalışma konusunun kavramsal çerçevesine göre görüşme soruları hazırlanmıştır. Veri analizi ile sonuçların birbirine bağlantılı olması için kavramsal çerçeveye dikkat edilerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık, nitel araştırma sürecinde verilerin sağlam ve tutarlı olduğunu gösterir ve kodlayıcılar arası güvenilirlik ve uyumu belirler (Miles ve Huberman 1984). Bu çalışmada kodlayıcılar arasında tutarlılığa (intercoder reliability) bakılmış ve %95 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Dezavantajlı resmi bir ortaokulda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamaların ve okul yönetiminin bu kapsamda rollerinin incelendiği araştırmada görüşme yapılan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve toplum üyelerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenerek tema, kategori ve alt kategoriler şeklinde birleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, velilerden ve toplum üyelerinden toplanan verilerin analizi sonucunda “Çeşitlilik Algısı”, “Çeşitlilik Yönetme Stratejileri”, “Toplum Katılımını Sağlayan Okul Yönetim Uygulamaları” ve “Beklentiler” olmak üzere toplam 4 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar alt kategorileri ile birlikte detaylı tartışılmıştır. İkinci aşamada ise okula ait dokümanlar analiz edilmiştir. Bu doküman analizi sonucunda “Okul ve Diğer Paydaşlarla İşbirliği” teması ortaya çıkmış olup; bu tema detaylı bir şekilde incelenmiştir.

4.1. Görüşmelere İlişkin Bulgular

4.1.1. Çeşitlilik Algısı

Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitlilik ile ilgili görüşme sorularına verdiği cevaplar benzerlik göstermekte olup okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitlilik yönetme stratejilerine dair kategoriler Tablo 4.1’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci velilerinin ve toplum üyelerinin çeşitlilik algısına yönelik verdiği cevaplar benzerlik gösterdiği için velilerin ve toplum üyelerinin çeşitlilik algısına dair kategoriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

a. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Çeşitlilik Algısı

Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerein çeşitlilik ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup; çeşitlilik algısına dair kategoriler ve alt kategoriler Tablo 4.1’ de yer almaktadır.

Tablo 4.1

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Çeşitlilik Algısı

Tema	Kategori	Alt Kategori	N
Çeşitlilik Algısı	Çeşitlilik Türleri	Sosyo-kültürel çeşitlilik	13
		Aile yapısından kaynaklı çeşitlilik	12
		Bireysel çeşitlilik	10
	Avantaj	Tecrübe kazanma	11
		Empati geliştirme	6
	Dezavantaj	Olumsuz davranış	8
		Akademik başarıda düşüş	7

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar, çeşitlilik algısına yönelik çeşitlilik türlerinden, çeşitliliğin avantajlarından ve dezavantajlarından bahsetmişlerdir. Çeşitlilik türlerinden “sosyo-kültürel çeşitlilik” konusunda katılımcıların tamamı görüşlerini sunmuştur. Diğer alt kategoriler “aile yapısından kaynaklı çeşitlilik” ve “bireysel çeşitlilik” kategorilerine hakkında katılımcılar düşüncelerini ifade etmiştir. Çeşitliliğin avantajı alt kategorisi “tecrübe kazanma” konusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüş bildirmiştir. Diğer alt kategori “empati geliştirme” hakkında ise katılımcılar düşüncelerini belirtmiştir. Çeşitliliğin dezavantajı kategorisinin “olumsuz davranış” ve “akademik başarıda düşüş” alt kategorilerine yönelik görüşler de katılımcılar tarafından sunulmuştur.

Çeşitlilik Türleri

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlere okuldaki çeşitlilik türleri hakkında görüşleri sorulduğunda katılımcıların hepsi sosyo-kültürel çeşitlilikten bahsetmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde okulda göçmen aile çocuklarının mevcut olduğu ve bu durumun ırk, etnik ve kültürel anlamda çeşitlilik sağladığı görülmektedir. Aile yapısına yönelik katılımcılar, okulda parçalanmış aile çocuklarının ve sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin mevcut olduğu konusunda görüşlerini bildirmiştir. Buna ek olarak mevsimlik iş için bölgeye gelen ailelerin de mevcut olduğundan bahsetmişlerdir. Üçüncü kategori bireysel çeşitlilik ile ilgili katılımcıların büyük bir çoğunluğu okulda özel

öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğunu ve cinsiyet konusunda da bazı ailelerin çocuklarına tutumlarının da farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tamamı sosyo-kültürel anlamda çeşitliliğin mevcut olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin tamamı göçmen ailelerden gelen öğrencilerin sayısının fazla olduğunu bildirmiştir. Okulun yer aldığı mahallede daha önceki yıllarda ekonomik durumu iyi ailelerin yaşadığını ve öğrenci profiline de daha iyi olduğu da ifade edilmiştir. Elde edilen bu yaygın bulgu hakkında Y3 şöyle demiştir:

“Çarşı merkezinde oturanlar Şehitlik Mahallesi gibi yeni yapılan mahallelere göç edince buralara dışarıdan gelen insanlar yerleşti. Yani burası dışarıdan göç aldı. Suriye’ den de bu mahalleye gelenler oldu. Şu an 5. Sınıf kayıtlarında Suriyeli öğrenci sayısı artıyor. Bu da okulumuzda Suriyeli öğrenci oranında artış olduğunu gösteriyor.”

Katılımcı öğretmenlerin tamamı okulda göçmen öğrenci sayısının artmakta olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin kültürel paylaşımlar yapmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sosyo-kültürel çeşitlilik hakkında düşüncelerini açıklamış ve çeşitliliğin olumlu bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Sosyo-kültürel çeşitlilik üzerine Ö5, *“Çeşitlilik durumuna göre değişir; ancak mezhep, ırk, etnik köken olarak çeşitliliğin olması da iyi bir şeydir.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Sosyo-kültürel çeşitliliğin farklı yaşamları tanımaya imkân sağladığını Ö6 şu sözlerle açıklamıştır:

“Kültürel zenginlik güzeldir. Örneğin bayramlarda ne yapıyorsunuz deyince yemek kültüründen bahsediliyor. Kültürel birliktelik de var farklılık da var. Bunlar benim çok hoşuma gidiyor. Çocuklar da farklı kültürlerle karşılaşılıyor. Örneğin, Özbek öğrencimle yemek kültürü hakkında sohbet ediyoruz. Bu da çok hoş oluyor.”

Aile yapısından kaynaklı çeşitliliğe yönelik okulda parçalanmış aile çocuklarının olduğu belirtilmiştir. Bu çocukların geçmiş yaşantıları ve ailevi problemleri nedeniyle daha hassas olmalarının okul içerisindeki iletişimi zorlaştırdığı da vurgulanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencileri üzebilecek ‘anne, baba’ gibi bazı kavramları söylerken tereddüt ettiklerini, yanlış anlaşılma korkusu yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu konuda Ö6, *“Parçalanmış aile çocukları var. Bazen rahat konuşamıyorum. Anne, baba derken tereddüt ediyorum ki bu durum çok üzücü.”* sözleriyle parçalanmış öğrenci çocuklarıyla iletişim

kurarken çok dikkatli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Ö4 ise *“Boşanmış aile çocukları okulumuzda fazla. Bu çocuklar hayatın yükünü şimdiden taşımaya başlıyorlar.”* sözleriyle görüşlerini açıklamıştır. Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sosyo-ekonomik gelirin düşük olmasından kaynaklı çeşitlilik türünden bahsetmiş ve sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrenci sayısının da fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu hakkında Ö1, *“Okulumuzda sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir çevreden gelen öğrenci sayısı fazladır.”* sözleriyle okuldaki sosyo-ekonomik çeşitlilik üzerine vurgu yapmıştır. Buna benzer Ö10, *“Veliler maddi problemler yaşıyor. Dolayısıyla laboratuvar malzemelerini kendim alıyorum.”* diyerek görüşlerini öne sürmüştür. Katılımcı okul yöneticilerinden Y2, *“Maddi yetersizlik de öğrencilerin kendilerini çekmelerine sebep olabiliyor. Bu durum öğrencide derse yönelik isteksizliğe sebep olabiliyor.”* sözleriyle sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin ders materyallerini edinmekte zorluk yaşadığını ve ders etkinliklerine katılmada çekimser olduklarını ifade etmiştir.

Ailenin sahip olduğu işe yönelik okul yöneticisi ve öğretmen katılımcılar, farklı iş kollarında çalışmak için ilçeye gelen aile çocuklarının okulda mevcut olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Y3, *“Son yıllarda Urfa’ dan mevsimlik göçle gelenler buraya tamamen yerleşmeye başladı. Çorum’ dan da inşaat işçiliği, ustalığı yapmak için ilçemize göç var.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Farklı iş kollarında çalışmak için bölgeye gelen ailelerin çocuklarına hassas davranılması gerektiğine vurgu yapan Ö5 ise *“Boşanmış, parçalanmış aile çocukları ile mevsimlik tarım işçisi çocuklarına yönelik daha fazla şefkat, anlayış ve empati gösteriyoruz. Çünkü insan doğası gereği onlar daha ön planda görülmektedir.”* sözleriyle görüşlerini öne sürmüştür.

Bireysel çeşitlilik konusunda yönetici ve öğretmen katılımcılar, okulda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler olduğundan ve bu öğrenciler için okulda yapılan çalışmalarından bahsetmiştir. Ö8 *“Bedensel engelliler için evde eğitim, kaynaştırma öğrencileri için destek eğitimi sağlanmaktadır.”* diyerek özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri akademik ve sosyal anlamda desteklediklerini ifade etmiştir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yakından ilgilenildiği Ö3 şu sözlerle açıklamıştır:

“Kaynaştırma öğrencilerin takibini sağlamak ve okul idaresiyle birlikte öğretmenlere rehberlik etme amacıyla öğretmenlerle toplantı yaptık. Öğretmenlerimize formlar dağıtıldı.”

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgilenirken aile desteğinin sağlanmasının önemli olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Katılımcı okul yöneticilerinden Y3 bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela bir tane öğrencimiz vardı. Çok hiperaktifti. Velisiyle görüştük. Daha sonra çocuğun olumsuz davranışı yüzde seksen azaldı; ancak sürekli veliyle konuştuk. Şimdi de şikâyet, vs. gelmiyor.”

Cinsiyet anlamında bireysel çeşitliliğe yönelik ise velilerin erkek çocuklarına evde daha fazla ilgi gösterdikleri, her istediklerini yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Evde yüceltilen öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamada ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada problem yaşadığı belirtilmiştir. Bu konu hakkında Ö2 *“Erkek çocuklarını yüceltme var. Evde yüceltilen çocuk okula gelince zorlanıyor.”* ifadesiyle ev ortamında her istediği gerçekleşen çocuğun okul ortamına dâhil olduğunda problemler yaşadığını vurgulamıştır.

Katılımcıların cevapları derinlemesine incelendiğinde, çeşitlilik türleri kapsamında en çok değinilen bulgu sosyo-kültürel çeşitlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm katılımcılar okulda göçmen ailelerden gelen öğrenciler başta olmak üzere farklı kültürel yapıdan çok sayıda öğrenci olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca ırk, etnik ve kültürel yapıda çeşitliliğin okul için olumlu bir ortam oluşturduğu konusunda görüşler sunulmuştur. Sıklıkla anılan diğer bir bulgu ise aile yapısına yönelik çeşitliliktir. Bu doğrultuda parçalanmış aile çocuklarıyla iletişim kurarak hassasiyet gösterilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir. Buna ilaveten sosyo-ekonomik anlamda gelir seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların sayısının fazla olduğu ve bu öğrencilerin materyal temininde zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Ailenin iş koluna bağlı çeşitlilik türü de okulda görülen bir başka çeşitlilik olup; farklı illerden iş için bölgeye gelen aile çocuklarına karşı şefkat ve anlayış gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir diğer bulgu ise bireysel çeşitliliğe yönelik çeşitliliğin okulda mevcut olduğuna ve bu öğrenciler için yapılan çalışmalara değinilmiştir. Cinsiyet çeşitliliği hakkında sadece bir öğretmen katılımcı evde her istediği olan öğrencinin okula geldiğinde problemler yaşadığı konusunda görüş bildirmiştir.

Avantaj

Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, çeşitliliğin kendilerine tecrübe kazandırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrenci çeşitliliğinin problemlerin çeşitliliğini de beraberinde getirdiğini ve bu durumun kendilerine hem problem

çözme becerisini hem de deneyim kazandığını vurgulamıştır. Bu konuda Ö4 “*Bir öğretmen olarak her tür kişiyle yüz göz olmamız bize tecrübe kazandırıyor.*” diye görüşlerini belirtmiştir. Ö8 ise “*Çeşitlilik gösteren öğrencilerle karşılaştığımızda problem çözme becerileri bize tecrübe kazandırıyor.*” sözleriyle çeşitliliğin kendilerine deneyim kazandırdığının altını çizmiştir. Çeşitliliğin okul yönetimi konusunda beceri ve tecrübe sağladığı konusunda Y3 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çeşitlilik, mesleki açıdan bize daha çok tecrübe kazandırıyor. Mesela doğunun ücra yerlerinden gelen öğretmenler için burası zor gelmişken; ben bu okula geldiğimde bu çeşitlilik bana zor gelmedi. Hatta Bursa’da kalabalık bir okulda çalıştığım için bu okul bana daha kolay geldi. Neticede farklı veli profillerini tanıyorsun. Nasıl hitap edeceğini öğreniyorsun. Mesela bu tür bir okulda ilk defa çalışan biri psikolojik olarak yıpranıyor. Ancak benim tecrübem olduğu için daha kolay iletişim halindeyim. Buranın yerli halkıyla da daha rahat iletişim kurabiliyorum. Çünkü tanıdığım insanlar.”

Tecrübe kazandırmanın yanı sıra çeşitliliğin empati geliştirme konusunda da yardımcı olduğu konusunda katılımcılar düşüncelerini öne sürmüştür. Çeşitliliğin hayata farklı bakış açısı kazandırdığı ve empatiyi geliştirdiğine vurgu yapan Y1, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çeşitliliğin sağladığı avantajlar arasında benlik oluşturma, hayata farklı bakış açısı-ne kadar çeşitlilik varsa o kadar çeşitli bakış açısı- malzemesi bol bir salata ve bu çeşitliliği alıp nasıl yoğrulduğu çok önemli denilebilir.”

Okulda dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olduğu ve okulun tüm öğrencilere yönelik anlayışlı, duyarlı bir yaklaşım sergilediği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Duyarlılık ve empatinin de saygı, yardımseverlik, merhamet gibi kavramları beraberinde getirdiğinin de altı çizilmiştir. Bu konuda Ö10 “*Farklılıklara açık oluyoruz. Ön yargılardan kurtuluyoruz. Empati, merhamet duygusu, yardımseverlik geliyor.*” sözleriyle empatinin kendilerini ön yargıdan kurtarıp daha duyarlı bir tutum sergilemelerine katkı sağladıklarını ifade etmiştir. Buna benzer olarak da Ö9 görüşlerini “*İrkçilik, etnik kimlik, vb. takılmadan arkadaşlık kurma ve saygı duymayı öğrenme konusunda avantaj sağlamaktadır.*” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Dezavantaj

Katılımcı okul yöneticisi ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çeşitliliğin öğrenciler arasında dışlanma, yanlış anlaşılma konusunda çatışma, vb. olumsuz davranışlara sebep olabileceğini söylemiştir. Özellikle göçmen öğrenciler ile iletişim problemlerinin yaşanmasının, bu öğrencileri ötekileştirildiği öne sürülmüştür. Parçalanmış aile çocuklarının okulda disiplin problemleri yaşadığı belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin de materyal edinmede ve ders etkinliklerine katılma konusunda daha çekimsiz ve isteksiz davrandıkları bulgusuna katılımcıların yanıtlarından ulaşılmıştır. Bu konuda Ö2 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çalışma alanında sıkıntıya sebep olabiliyor. Her konuda sıkıntı. İletişim anlamında da problem. Parçalanmış aile çocuklarına aile ile ilgilikavramları net bir şekilde söyleyemiyorum. Aile resmi yap denilince hassasiyet gösteriyoruz. Maddi olarak da durum böyle. Yırtık pırtık giyinen çocuğu kıyafetini dik derken dikkatli oluyoruz. Beş düşünüp bir konuşuyoruz.Hesaplı kitaplı hareket ediyoruz.”

Dezavantajlı gruplar arasında yanlış anlaşılmalar olabileceği ve bu durumun da okulda büyük problemlere sebep olabileceği konusunda görüşler ortaya çıkmıştır. Bu konuda Ö4 ise *“Çeşitlilik bazen okulda baş edemeyeceğimiz problemlere sebep olmaktadır.”* diyerek öğrenci çeşitliliğin fazla olmasının sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra çeşitlilik unsurlarının öğrenciler arasında adaletsiz bir muameleye maruz kalma hissi uyandırabileceğine ve bunun da öğrencide olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olabileceğine yönelik Y1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Var olan sorunun fazla olması yanlışlıklara yol açabiliyor. Mesela yaramaz çocuğa daha fazla ilgi gösterilmesi diğer çocuklar için olumsuz örnek olabiliyor. Öğrencilerin görebileceği şeyleri ne kadar iyi evirip çevirebilirsek çeşitliliği o kadar iyi yönetebiliriz.”

Dezavantajlı öğrencilerin derslere yönelik ilgisinin düşük olduğu ve akademik anlamda başarılarının istenilen ölçüde olmadığı konusunda katılımcılar görüş bildirmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin çok fazla devamsızlık yaptığı ve bu durumun da eğitim sürecinde aksamaya sebep olduğu öne sürülmüştür. Bu konuda Y3 şu sözlerle düşüncelerini ifade etmiştir:

“Devamsızlık problemi oluyor. Çünkü sosyo ekonomik geliri düşük velilerin eğitime ilgisi düşük olduğu için “Çocuk nerede?” diye sorduğumuzda “Tarlada çalışıyor.” tarzı cevaplar alıyoruz. İkinci olarak diğer okullara nazaran çocuklar eğitim materyallerine yeterince ulaşamıyorlar.”

Katılımcılar, çeşitliliği doğru ve sağlıklı yönetebilmek için yapılan çalışmaların kendilerini müfredatın gerisinde bıraktığını ifade etmiştir. Bu konuda Ö8 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmenler çeşitliliği yönetmek için daha fazla çaba sarf ediyor. Çeşitlilik nedeniyle öğrenciler arasında ortaya çıkan boşluğu kapatıp durumu eşitlemek için... Dolayısıyla bu durum bizleri bir tık yavaşlatıp eğitimde de bir tık yavaşlamaya ve müfredatın gerisinde kalmamıza sebep oluyor.”

Genel bir değerlendirme yapıldığında çeşitlilik algısı; çeşitlilik türleri, avantajlar ve dezavantajlar şeklinde kümelenmiştir. Çeşitliliğin sağladığı avantajların başında tecrübe kazanma gelmektedir. Çünkü daha önce farklı öğrenci profili ile karşılaşan katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler iletişim kurma, problem çözme, vb. konularda daha rahat hareket edebildiklerini ifade etmiştir. Empati geliştirme konusunda ise katılımcı okul yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu çeşitlilik unsuru göz önüne alınarak hassasiyetle yaklaşılmasının önemini vurgulamıştır. Çeşitliliğin dezavantajlarından olumsuz davranışların gözlenmesi ile ilgili görüşlerini sunan katılımcı okul yönetici ve öğretmenler, çeşitliliğin olduğu ortamlarda dışlanma, ötekileştirme, disiplin problemleri vb. olumsuzlukların oluşabileceğinden bahsetmiştir. Bunun yanı sıra göçmen kökenli öğrenciler ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarının devamsızlık yapması, parçalanmış aile çocuklarının da ailevi problemlerle mücadele etmesi, bu çocukların okula odaklanamamasına yol açtığı bulgusuna katılımcıların yanıtlarından ulaşılmıştır.

b. Öğrenci Velileri ve Toplum Üyelerine Göre Çeşitlilik Algısı

Katılımcı öğrenci velilerinin ve toplum üyelerinin çeşitlilikle ilgili görüşme sorularına verdikleri cevaplar “avantaj”, “dezavantaj” ve “nötr” şeklinde kümelenmiştir. Tablo 4.2’de katılımcıların çeşitlilik türlerine dair kategori ve alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 4.2.

Öğrenci Velileri ve Toplum Üyelerine Göre Çeşitlilik Algısı

Tema	Kategori	Alt kategori	N
Çeşitlilik Algısı	Avantaj	Empati geliştirme	7
		Davranış problemi	6
	Dezavantaj	İletişim problemi	4
		Akademik başarıda düşüş	3
	Nötr	Ne olumlu ne de olumsuz	3

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar çeşitliliğin avantajlarından ve dezavantajlarından bahsetmişlerdir. Çeşitliliğin avantajı alt kategorisi “empati geliştirme” konusunda katılımcılar görüş bildirmiştir. Çeşitliliğin dezavantajı kategorisinin “davranış problemi”, “iletişim problemi” ve “akademik başarıda düşüş” alt kategorilerine yönelik görüşler katılımcılar tarafından öne sürülmüştür. Son olarak çeşitliliğin nötr kategorisine yönelik de katılımcılar düşüncelerini açıklamıştır.

Avantaj

Katılımcı öğrenci velileri ve toplum üyeleri, çeşitliliğin empati geliştirme konusunda avantaj sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar, çeşitliliğin empatiyi geliştirme konusunda önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak dezavantajlı gruplara yönelik duyarlı bir yaklaşım geliştirilmesinin, okulda iş birliğini ve iletişimi arttırdığını da belirtmişlerdir. Bu durumun da okulda kapsayıcı bir iklim oluşturduğu konusunda görüşlerini sunmuşlardır. Okulda göçmen kökenli öğrenci sayısının fazla olduğu ve bu durumun ırk, etnik ve kültürel anlamda çeşitliliğe yönelik hoşgörülü yaklaşımı geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda V9 “*Bence çeşitlilik olmalı. Herkesin eğitim hakkı vardır. Bu konuda yok bu Urfalı, yok bu Suriyeli, bu Afgan diye ayırım yapılmaması lazım.*” ifadesiyle empati ve hoşgörü kavramlarına vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak V8, çeşitliliğe yönelik duyarlı bir yaklaşımın önemine şu sözlerle değinmiştir:

“Herkes kendisine yapılmasını istemediği şeyi başkasına yapmamalı. Ben karşıdaki çocuğun da kırılmasına göz yumamıyorum. Yani o çocuk benim kızıma zarar verse de o çocukla güzel şekilde konuşarak kırmadan adil

davranmaya çalışıyorum. Kızım kavga etse bile o çocukla ayrı konuşurum; kızım da ayrı konuşurum. Amacım başka ülkeden gelmiş ya da annesi babası tarafından terk edilmiş çocuklar için eşitliği ve adaleti sağlamak. Yani bu konuda pozitif ayrımcılık yapabiliyorum.”

Dezavantaj

Katılımcı veliler ve okul yöneticileri, çeşitliliğin sebep olabileceği davranış problemleri hakkında görüşlerini bildirmiştir. Çeşitlilik unsurlarının sınıflara eşit şekilde dağıtılmaması sonucunda öğrenciler arasında hem akademik anlamda hem de davranışsal problemler oluşabileceği konusunda T1, *“Çeşitlilik olmalı; ancak iyi öğrenci harcanmamalıdır. Alt sınıflar oluşturarak uyum sağlama olmalı. Mesela Suriyeliler için tak sınıfa atılmamalıdır.”* sözleriyle görüşlerini açıklamıştır. Çeşitlilik sonucu ortaya çıkan davranış problemi hakkında V10, *“Benim kızım Suriyeli arkadaşlarından dolayı sıkıntı yaşamış. Okulla ilgili sorun yok; ama arkadaşlarıyla ilgili problem var.”* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Davranış problemi konusunda V5 *“Çeşitliliğin avantajları da var dezavantajları da var; ama dezavantajları biraz daha fazla gibi. Çünkü anlamıyorlar. Çok uyum sağlayamıyorlar ve şiddete meyilleri daha fazla.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Çeşitliliğin dezavantaj alt kategorisi iletişim problemlerine yönelik bulgulara katılımcı velilerin ve toplum üyelerinin yanıtlarından ulaşılmıştır. Göçmen aile çocuklarının Türkçe’yi çok iyi bilmedikleri için iletişim anlamında problemler yaşadığı konusunda T5, *“Çalışan öğrenci var, çalışmayan öğrenci de var. Bu durum diğer öğrencileri etkiliyorsa problem. Mesela Suriyeli öğrencilerin sınıfta iletişim problemi var.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu konuda T7 ise fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çeşitlilik çocuk gelişimi açısından iyi bir şey olmasına rağmen dil açısından kopukluklar olabiliyor. Veli ile de iletişim kurulamayınca problem olmaktadır. Dolayısıyla dil konusunun çözülmesi öğretmenler için kolaylık anlamına gelmektedir.”

Katılımcılar, dezavantajlı öğrencilerin sınıf ortamında problemler çıkarabileceğini ve bu durumun akademik anlamda başarıyı düşüreceğini ifade etmiştir. Çeşitliliğin ders başarısı üzerine etkisi hakkında velilerden ve toplum üyelerinden oluşan katılımcılar, görüşlerini bildirmiştir. Göçmen kökenli öğrencilerin ders anlamda bir beklentilerinin olmadığı ve bu nedenle okulda başarılı olamadıkları konusunda T10, *“Suriyeli öğrencilerin geleceğe yönelik planları yok. Gününü kurtarma derdinde. Veliler öğrencilerini alıp İstanbul’a çalışmaya*

gönderiyor.” sözleriyle görüşlerini açıklamıştır. Çeşitliliğin yoğun olmasının hem akademik başarıyı düşürdüğü hem de disiplin problemlerini arttırdığı sebebiyle dezavantajlı öğrencilerin sınıflara eşit bir şekilde dağılması konusunda bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda T1, “*Öğretmen, veli, öğrenci, gelir seviyesi, sınıfta Suriyeli öğrenci sayısı göz önüne alınarak sınıflar ayarlanmalı.*” şeklinde fikirlerini paylaşmıştır.

Nötr

Çeşitliliğin nötr kategorisine yönelik katılımcılar tarafından görüşler sunulmuştur. Katılımcılar, çeşitliliğin çocuklarına olumsuz bir etkisi olmadığı müddetçe kendileri için de ne olumlu ne de olumsuz bir yer edineceğini ifade etmiştir. Bu konuda V1, “*Çocuklarla ilgili bir sıkıntı olmadıkça bizim için fark etmez. Çocuklarımızla memnun olduğunda biz de memnunuz.*” sözleriyle çeşitliliğe yönelik nötr bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Buna benzer bir görüşü de V2, “*Çeşitlilik konusunda bir sıkıntımız yok. Çocuklarımız memnunsanız biz de memnunuz.*” diyerek öne sürmüştür.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, çeşitlilik algısı kapsamında en çok değinilen bulgu çeşitliliğin empati geliştirme konusunda katkı sağladığıdır. Çeşitlilik ile ırk ve etnik kökene takılmadan herkese adil ve eşit davranılması, hassasiyetle yaklaşılması konusunda empatinin çok önemli bir yeri olduğunun altı çizilmiştir. Çeşitliliğin dezavantajlarından davranış problemi konusunda ise çeşitliliğin çatışma ortamlarına sebep olabileceğine vurgu yapılmıştır. Veliler, çeşitliliğin iletişim problemlerine ve öğrencilerin akademik başarısında düşüşe yol açabileceği görüşünü sunmuştur. Toplum üyeleri ise göçmen kökenli öğrencilerin dil konusunda problemler yaşadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, katılımcı toplum üyeleri göçmen kökenli öğrencilerin ve ebeveynlerinin akademik anlamda bir beklentileri olmadığını da vurgulamıştır. Öğrenci velileri ise çeşitliliğin kendi çocukları için problem oluşturmadığı müddetçe kendileri için de ne olumlu ne de olumsuz bir etkisi olabileceğini belirtmiştir.

4.1.2. Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Katılımcı okul yöneticilerin ve öğretmenlerin çeşitlilik yönetme stratejileri ile ilgili görüşme sorularına verdikleri cevaplar benzerlik gösterdiği için okul yöneticileri ve öğretmenlerin çeşitlilik yönetme stratejilerine dair kategoriler Tablo 4.3.’ te sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci velileri ile toplum üyelerinin cevapları benzerlik gösterdiği için

velilerin ve toplum üyelerinin çeşitlilik yönetme stratejilerine dair kategoriler Tablo 4.4.' te verilmiştir.

a. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Katılımcı öğretmenlere ve okul yöneticilerine çeşitlilik yönetme stratejileri hakkındaki görüşme sorularına verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup “sosyal adalet”, “aile katılımı” ve “toplum katılımı” şeklinde kümelenmiştir. Tablo 4.3’ te katılımcıların çeşitlilik türlerine dair kategori ve alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Tema	Kategori	Alt kategori	N
Çeşitlilik Yönetme Stratejileri	Sosyal Adalet	İletişim ve empati	10
		Yardım etkinlikleri	8
		Takviye kursları	4
	Aile Katılımı	Veli ile irtibat	9
		Gösteri ve etkinlikler	6
	Toplum Katılımı	Düzenlenen faaliyetler	3

Tablo 4.3.’te görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar çeşitlilik yönetme stratejileri hakkında görüşlerini ifade etmiştir. Sosyal adalet alt kategorisi “iletişim ve empati”, “yardım etkinlikleri” ve “takviye kursları” alt kategorilerine yönelik bulgular katılımcılarından yanıtlarından ulaşılmıştır. Üçüncü alt kategori takviye kursları hakkında ise bulgular elde edilmiştir. Aile katılımı kategorisinin “veli ile irtibat”, “gösteri ve etkinlikler” alt kategorilerine yönelik bulgular katılımcıların cevaplarından elde edilmiştir. Son olarak toplum katılımı kategorisine yönelik de katılımcılar “düzenlenen faaliyetler” hakkında düşüncelerini ifade etmiştir.

Sosyal Adalet

Katılımcı okul yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal adalet kategorisinin “iletişim ve empati” alt kategorisine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, doğru ve sağlıklı bir iletişimin çeşitlilikten doğabilecek olumsuzlukları en aza indirdiğini ve

öğrenciler arasındaki dengeyi kurmaya yardımcı bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda Y2 doğru iletişim ve empatinin önemi şu sözlerle açıklamıştır:

“Çeşitlilik bizim için iyi; ama parçalanmış aile çocukları olduğu zaman çok dikkatli olmamızı gerekiyor. Örneğin; çocuğa, “Velin kim?” diye soruyorum. “Annenin babanın adı ne diye?” soramıyorum. Çünkü parçalanmış aile çocukları çok fazla okulumuzda mevcut. Özverili, hassas, empati ile hareket etmeliyiz. Hazırdan ziyade yol gösterici olmalıyız.”

Doğru iletişim ve empati kurmanın adalet kavramına katkı sağladığı ve öğrenciler arasında ötekileştirme olmaksızın okula yönelik aidiyet duygusunu da geliştirdiği bulgular arasında yer edinmektedir. Bu konuda Y3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çeşitliliğin olduğu yerde adaletin de olması gerekiyor. Adalet, farklılıkları yani toplumu bir arada tutan şeydir. Eğer onu sağlayamazsan birileri kendini dışlanmış hisseder. Dışlanan insanlar da agresifleşir ve daha çok problem oluşturmaya başlarlar. Çocuğu dışladığında çocuğu da silmiş oluyorsun. Dolayısıyla çocuk ait hissetmiyor bulunduğu yere. Adalet olduğu zaman çocuk, o yere kendini ait hisseder. “

Öğrencilerin sahip olduğu çeşitliliği daha iyi anlama ve bu çeşitliliği yönetebilme açısından iletişimin önemli olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Kurulan doğru iletişimin dezavantajlı öğrenciler için okula uyum sağlamalarında ve okul uygulamalarına katılma konusunda istekli olmalarında fayda sağlayacağı bulgusuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Bu konuda katılımcı öğretmenlerden Ö10, iletişimin önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk olarak korktuğum noktalar oldu. Ayrım yapmadan bu işe başlıyoruz. Tarafsız olmalıyım. Teneffüste ara görüşmeler yapıyorum. Yemekleri, aile yapıları, düşünceleri nasıl diye soruyorum. Çocuk sayısı az da var çok da var. Dolayısıyla ilk önce öğrencileri ve ailelerini tanıdım. Genelleme yaptım. Daha sonra da farklılıklar olduğunu gördüm. Bunun da davranışlara yansıdığını fark ettim. Şehir ve dönem kültürü mevcut. Tabii iletişime kapalı öğrenciler de var. Onlara çok ulaşamadım. Belki aile yapısından ötürü bu çocuklar iletişime kapalı.”

Öğrenciler arasında kurulan doğru iletişimin, duyarlılığı arttırdığını ve dezavantajlı grupların ötekileştirilmemesini sağladığı ifade edilmiştir. Doğru iletişimin önemine vurgulayan Ö1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“İletişim ve empati en önemli etkidir. Çünkü öğrencilerin geldiği kültürü ve bu kültürün eyleme ne denli katkısı olduğunu bilmek çok önemlidir. Ben de çeşitlilik için çeşitli öğrenci özellikleri gösteren öğrenciler için takım sporları yaptırıyorum. Ortak amaç sosyal ilişkileri güçlendirmek ve bu durum toplum adına olumludur.”

Yardım etkinlikleri konusunda katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler görüşlerini bildirmiştir. Yardımlaşmanın birlik ve beraberlik duygusunu geliştireceğini, herkesin okula yönelik aidiyet duygusu kazanacağı katılımcıların cevaplarından ortaya çıkmıştır. Gelir seviyesi düşük aile çocuklarını tespit etmek amacıyla sene başında formların dağıtıldığı ifade edilmiştir. Bu konuda Y2 şu sözlerle çeşitliliği yönetme konusunda görüşlerini şu şekilde sunmuştur:

“Dönem başı öğretmenlerimizden kişisel form dağıtmalarını isteyip öğrencileri tanıyoruz. Öğretmen-veli görüşüyor. Sonra biz görüşüyoruz. Kişisel davranış, sıkıntıları olduğundan rehber öğretmen geliyor ve öğrencilerimiz yönlendirebiliyoruz. Kendimiz de elimizden geleni yapıyoruz. Maddi durumu iyi olmayana gerekli yerlere yönlendiriyoruz. Çok hassas olmak gerekiyor.”

Yardımlaşma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler arası iş birliği sağlayarak öğrenciler arasındaki dengenin belli bir ölçüde kurulabileceğini ifade eden Ö7, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu seneki müdürümüz farklı ve müdürümüz bu durumu çok önemsiyor. Şu an Ramazan ayındayız. Öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin iş birliği ile Müdüre Hanımın başkanlığında güzel bir çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar sosyal adaleti arttırmaktadır.”

Katılımcılar, okulda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler için destek eğitimi yapıldığı, akran öğretimi konusunda öğrencilerin teşvik edildiği, birebir görüşmeler ya da ailelerle görüşmelerin sağlandığı, gerektiğinde rehberlik çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir. Göçmen aile çocukları için de Türkçe

kurslarının düzenlendiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Sosyal adaleti sağlama konusunda yapılan takviye kursları, destek eğitimi, egzersiz, vb. çalışmalar hakkında Ö8 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu okulda yapılması gereken her şeyin yapıldığını düşünüyorum. Bedensel engelliler için evde eğitim, kaynaştırma öğrencileri için destek eğitimi ve Suriyeli öğrenciler için de okuma yazma kursumuz var. Daha sonra DYK var.”

Buna benzer olarak Ö7, *“Kaynaştırma öğrencilerimize ise özel destek odasında sadece akademik değil de özel onlarla konuşup anlayarak sağlamaya çalışıyoruz.”* diyerek fikirlerini sunmuştur.

Aile Katılımı

Çeşitliliği yönetme stratejilerinden aile katılımı kategorisinin “veli ile irtibat” alt kategorisine yönelik katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüşlerini ifade etmiştir. Veli ile iletişimin bazı problemlere daha kalıcı çözüm önerileri sunulduğu bulgusuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Veli ile iletişim içinde olmanın önemi konusunda Y3 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“İlk sene pandemi olduğu için velilerle yüz yüze çok diyalog kurulmadı. En büyük sorun veli ile iletişim kuramamaktı. Çünkü bazı sorunların kaynağı aileden geliyor. Ve sen bunu oturup tek başına çözemiyorsun. Dolayısıyla ailelerle bire bir görüşmelerimiz oluyor. Hatta öğretmenlerimiz benim odamda velilerle görüştü. Ufak tefek sorunları kendimiz çözüyoruz ama daha büyük problemlerde genellikle velilerle hareket ediyoruz. Veli görüşmeleri çoğunlukla olumlu sonuçlanıyor. Mesela bir tane öğrencimiz vardı. Çok hiperaktifti. Velisiyle görüştük. Daha sonra çocuğun olumsuz davranışı yüzde seksen azaldı; ancak sürekli veliyle konuştuk. Şimdi de şikâyet, vs. gelmiyor.”

Katılımcılar, pandemi sürecinde etkinlikler düzenlenmediğini ve görüşmelerin internet üzerinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Pandemi süreci sonrasında da düzenlenen etkinliklere velilerin de katıldığı ve bu durumun da paydaşlar arasında iş birliğini güçlendirdiği konusunda katılımcılar görüşlerini sunmuştur. Velilerin etkinliklere katılma konusunda istekli oluşunu Ö8, *“Velilerimiz de genellikle iyi. Maddi durumu iyi olmadığı için tabi daha çekimser de olabiliyorlar. Ama genel anlamda elinden geleni yapan velilerimiz de*

mevcuttur.” sözleriyle açıklamıştır. Katılımcılar, düzenlenen etkinliklere katılımın hem aileler hem de öğrenciler arasında uyum ve iş birliğini güçlendirdiği konusunda görüşlerini de öne sürmüştür. Bu konuda Y2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Suriyeli öğrencilerimiz çok başarılı ve uyumlu. 23 Nisan etkinlikprovasında öğrenciler dans ederken Suriyeli öğrenciler de uyum sağlıyor. Ortamı kapıyor. Bu durum veliler için de geçerli.”

Çeşitliliğin yönetimde aile katılımının sağlanmasının, okulda birlik ve beraberliği sağladığı görüşü sunulmuştur. Farklılıkların bir araya gelerek güzellikler oluşturduğuna vurgu yapan Y1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sosyal aktivitelere çok sayıda kişiyi katarsak birlik olma bilinci ortaya çıkmaktadır. Ortak etkinliklere, ulusal bayramlara önem verdiğimiz için bir olmayı, farklılıklarla bütün olabiliyoruz. Bu durum vazo içerisindeki birbirinden farklı çiçeklere benzemektedir. Sosyal adalete çok fazla katkı sağlar.”

Gezi, piknik, tiyatro, koro, vb. etkinlikler farklılıkları bir araya getirdiği ve çeşitliliği yönetme adını okul yöneticilerine ve öğretmenlere yardımcı olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Ailelerle birlikte düzenlenen çalışmaların, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir izlenim bıraktığı konusunda Ö8 görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Çocukların yaşamlarında farklı bir şeyler olması için onları sinemaya götürdüm. Neticede sinema bu öğrenciler için farklı bir deneyim olacaktır. Tabi ki veliler de ulaşım, vb. açıdan yardımcı oldular. BEP’ li öğrenciler de sıraya girmeyi, başkalarını bekleme gibi başkalarının haklarına saygı duyma gibi değerleri öğrenmiş oldu.”

Okulda düzenlenen etkinliklerin önemini Ö4 şu şekilde vurgulamıştır:

“Branşım gereği türkülerin birleştirici, duygusal yanlarıyla onları bir araya getiririm. Bayrak, türkü, müziğin evrensel dilini kullanıyorum. Belirli gün ve haftalarda her daim hazır çalışmalarım var. Ayrıca kendi branşım dersinde de başka derslere de girdiğim için ilahi, vb. söyletiyorum. Törenlere aktif olarak katılırım. Türkü, vb. müzikleri tercih ederim.”

Toplum Katılımı

Çeşitliliği yönetme stratejilerinden toplum katılımı için düzenlenen faaliyetler konusunda katılımcılar, toplum üyelerinin okul etkinliklerine çok fazla katılmadıkları konusunda görüşlerini bildirmiştir. Ancak okulun toplum üyeleriyle de irtibat halinde olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Okulun dış çevresinin velilere ulaşmada yardımcı olduğu konusunda Y3, “*Muhtarla da görüşüyoruz. Bazı velileri muhtar daha iyi tanıyıp; daha rahat iletişim kurabiliyor.*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Toplum üyelerinden destek ile maddi durumu iyi olmayan çocuklara yardım edildiği ifade edilmiştir. Bu durumun aile, toplum ve okul arasında iş birliğini güçlendirdiği ve çeşitliliği yönetmede katkı sağladığı öne sürülmüştür. Bu konuda Ö8, “*Zaman zaman sponsorlarla mont ve bot yardımı sağlıyoruz.*” diyerek toplum katılımının sağlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, sosyal adalet kapsamında en çok değinilen bulgu, iletişim ve empatinin çeşitliliği daha iyi anlama ve bu çeşitliliği yönetebilme açısından önemli olduğudur. Bir diğer alt kategori düzenlenen yardım etkinliklerinin, öğrencilerin eğitime erişimlerine katkı sağladığı öne sürülmüştür. Okul yöneticileri, egzersiz, DYK ve takviye kursları, vb. bulgulara değinmemişken; öğretmenler sosyal adalet sağlama konusunda egzersiz, DYK ve takviye kursları, vb. yapıldığı ve takviye kursları ile akademik anlamda başarılı olmalarını hedeflediklerini belirtmiştir. Katılımcılar, ailenin okul işleyişinde yer edinmesinin okul yönetimine ve öğretmenlere öğrenci çeşitliliğini yönetme konusunda katkı sağladığını vurgulamıştır. Aile katılımına benzer olarak toplum katılımının da çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilmesinde fayda sağladığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

b. Öğrenci Velileri ve Toplum Üyelerine Göre Okulda Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Katılımcı velilere ve toplum üyelerine okulda çeşitlilik yönetme stratejileri hakkında sorulan görüşme sorularına verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup “sosyal adalet”, “aile katılımı” ve “toplum katılımı” şeklinde kümelenmiştir. Tablo 4.4’ te katılımcıların çeşitlilik yönetme stratejilerine dair kategori ve alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 4.4

Öğrenci Velilerine ve Toplum Üyelerine Göre Okulda Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Tema	Kategori	Alt kategori	N
Çeşitlilik Yönetme Stratejileri	Sosyal Adalet	Yardım kampanyaları	12
		Duyarlı yaklaşım	4
	Aile Katılımı	Gösteri ve etkinlikler	7
		İletişim	5
		Toplum Katılımı	Düzenlenen faaliyetler

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar okulda çeşitlilik yönetme stratejileri olarak sosyal adalet, aile katılımı ve toplum katılımı hakkında bilgi vermiştir. Sosyal adalet alt kategorisi “yardım kampanyaları” konusunda katılımcılar görüş bildirmiştir. İkinci alt kategori “duyarlı yaklaşım” hakkında katılımcılar düşüncelerini açıklamıştır. Aile katılımı kategorisinin “gösteri ve etkinlikler” alt kategorisi yönelik katılımcıların (N=7) ve “iletişim” alt kategorisine yönelik katılımcıların (N=6) görüş bildirmiştir. Toplum katılımı kategorisine yönelik ise katılımcıların “düzenlenen faaliyetler” hakkında düşüncelerini açıklamıştır.

Sosyal Adalet

Katılımcı veliler ve toplum üyeleri, sosyal adaletin alt kategorisi maddi destek hakkında görüşlerini sunmuştur. Elde edilen bulgularda sosyo-ekonomik gelir seviyesidüşük ailelerden gelen öğrencilere yardım edilerek öğrenciler arasında yardımlaşma, birlik ve beraberlik duygusunun geliştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Bu konuda V9, “*Ramazan ayında yardımımızı yaptık. Önce bize yardım konusunda istekli olup olmadığımız soruldu. Biz de bir koli yapıp sınıf adına verdik.*” sözleriyle öğrenciler arasında çeşitlilikten kaynaklı boşluğu doldurmayı hedeflediklerini ifade etmiştir. Yardım kampanyası konusunda V4, “*En son öğretmenimiz Ramazan ayında paket toplattı ihtiyaç sahiplerine vermek için. Ona katıldık. Başka bir şeye dâhil olmadım.*” diyerek okuldaki uygulamalarda yer aldığını belirtmiştir. Katılımcı toplum üyeleri okulun maddi durumu iyi olmayan çocuklara yardım sağlama konusuna oldukça önem verdiğini ve bu durumun da sosyal adalet kavramına hizmet ettiğini ifade etmiştir. Bu konuda T10 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Okul zaten gerekeni yapıyor. Okulda okuyan öğrenciler zaten bizim camiye geliyorlar. Kurban Bayramında mesela muhtarlığın öncülüğünde durumu iyi olmayan ailelere yardım ediliyor. 35 kişi kurbanlık et getirdi. Okulla iş birliğimiz var. Yeter ki bize haber verilsin.”

Katılımcılar, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik duyarlı bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Bu konuda öğrencilerle ve öğrenci velileriyle iletişim kurarken daha dikkatli olduklarını, gerekli yönlendirmeler ve önerilerde buldukları öne sürülmüştür. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik empati göstermesi ve duyarlı yaklaşım sergilemesi, sosyal adalet kavramına hizmet ettiğini ortaya çıkmıştır. Bu konuda V7 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela benim eşim cezaevinde. Çocuklarım biraz hassas. İdarecilere durumumu söyledim. Baba olmadan anne de nereye kadar... Okul idarecileri bana çok yardımcı oldu. Beni de kızımı da rehber öğretmeniyle görüştürdü. İdareciler olan desteği verdi.”

Katılımcılar, okulun çeşitliliğe yönelik yaklaşımları diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde çalışmasının öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırdığı ve disiplin problemlerini en aza indirdiğini ifade etmiştir. Doğru iletişim ve empatinin yanı sıra okulda adil bir ortamın olduğunu vurgulayan T3 görüşlerini şu şekilde sunmuştur:

“Okul yönetimi öğrenciler arasında ayrıştırmayı yapmıyor. Öğrenci başarısı ve öğrencinin geleceği, birliktelik, barış ve huzur ortamı için eşitliği sağlamaktadır. Her okul yönetiminde olduğu gibi öğrenci başarısı, huzuru, güveni için çaba harcanmaktadır.”

Aile Katılımı

Aile katılımının alt kategorisi gösteri ve etkinlikler konusunda katılımcı velilerin ve toplum üyeleri görüş bildirmiştir. Belirli gün ve haftalarda hazırlanan programlara, spor müsabakalarına, resim sergilerine, vb. velilerin de davet edildiği bulgusuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Okulda düzenlenen etkinliklerin velilerin ilgisini çektiğini, okul ziyaretlerini arttırdığını ve okul işleyişini daha fazla gözlem yapmasına imkân sağladığı görülmüştür. Bu konuda V8 ailelerin okuldaki etkinliklere katılma konusunda istekli olduklarını şu sözlerle vurgulamıştır:

“Belirli günlere ait etkinlikleri yapıyorlar. Mesela 23 Nisan’da çok güzel organizasyon oldu. Başka okulda da çocuğum var. Buradaki organizasyon oturma düzeni olmasından, öğrencilerin sırada düzenli bir şekilde olmasından çok iyiydi.”

Veliler, evde küçük çocukları olduğu için etkinliklere ve faaliyetlere çok sık katılamadıklarını ifade etmiştir. Bu konuda V2, *“Ben elimden geldiğince eğlenceler olsun faaliyetler olsun geliyor. Ancak ev hanımı olduğum ve küçük çocuğum olduğu için zor olabiliyor. 23 Nisan’da geldik.”* diyerek okul etkinliklerine katılma konusunda istekli olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar, öğretmenlerin kendileri ile sürekli iletişim içinde olduklarını ve çocukları ile ilgili bir problem olduğunda bilgilendirme yaptığınından bahsetmişlerdir. Okul yönetimine velilerin de dâhil edildiği ve iş birliği içerisinde okulda devamsızlık, akademik başarı, ders ve öğrenim materyalleri, vb. konularında çalışıldığı görülmüştür. Bu konuda V5, *“Öğrencimiz dışarı çıktığında da bizim bilgimiz olur. Her şey bilgimiz dâhilinde. Öğretmenlerimiz ve idarecilerimiz bu konuda çok iyi.”* sözleriyle okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Okul ile aile arasında iş birliğine vurgu yapan V8, düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Devamsızlıkları ile ilgili bize sürekli mesajlar geliyor. Şu çocuk bugün gelmedi ya da toplantılar hakkında bilgi veriliyor. Özellikle çocuklar yazılıları söylemiyorlar. Öğretmenler ayrıca bize bugün şu yazılılarımız var diye mesaj gönderiyorlar. Bu nedenle çok memnunuz. Mesela İngilizce öğretmenimiz şu tarihte sınav var diye mesaj attı. Belki çocuğum bunu söylemeyip ders çalışmayabilirdi; ama öğretmenimiz bu konu üzerinde çok iyi duruyorlar.”

Toplum Katılımı

Çeşitliliği yönetmede toplum katılımı sağlandığı ve bu konuda faaliyetler düzenlendiğini katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Toplumu, okul yönetimi uygulamalarına çekmek için geziler düzenlendiğini ifade edilmiştir. Bu konuda T10, *“Mesela, Şehitliğe ziyaret yapıldı. Ben de katıldım.”* diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Toplum katılımının pandemi öncesi daha fazla olduğunu; ancak pandemi sonrasında ve okul yönetiminin değişmesiyle okula katılımın azaldığı konusunda T3, *“Davetlerde okula katılım*

sağlıyorduk. Ancak Pandemi dolayısıyla artık yeni yönetimde davet, etkinlik, vb. yok. Mevcut sıkıntı da Pandemi kaynaklıydı.” sözleriyle görüşlerini öne sürmüştür.

Öğrenci velileri ve toplum üyelerinin cevapları incelendiğinde, okulda çeşitlilik yönetme stratejilerinden sosyal adalet kapsamında en çok değinilen bulgu yardım etkinlikleridir. Çeşitlilikten kaynaklı problemleri en aza indirme ve iş birlikçi bir ortam sağlama konusunda yardım kampanyalarının en çok bahsedilen kavram olduğu görülmüştür. Sosyal adalet kapsamında bahsi geçen bir diğer kavram ise duyarlılıktır. Çeşitlilik kaynaklı sorunlara anlayışla yaklaşma ve empati ortamı oluşturma konusunda duyarlılığın önemi vurgulanmıştır. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler için gerekli yönlendirmeleri yapması, göçmen kökenli öğrenciler, parçalanmış aile çocukları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilere duyarlı bir tutum sergilemesi, okulun adalet kavramına hizmet eden uygulamalara önem verdiği göstermektedir.

Toplum üyelerinin cevaplarında aile katılımı konusunda bulgulara değinmemişken; katılımcı veliler, aile katılımı sağlamak amacıyla yapılan gösteri ve etkinliklerin öneminden bahsetmişlerdir. Bu etkinliklerin velileri okula çektiklerini, okul işleyişini daha yakından takip etme imkânı sağladığını, okul ile daha sağlıklı iletişim kurulmasına fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Okul ve veliler arasında kurulan iletişim, öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarını, disiplin problemlerinin azalmasını, diğer dezavantajlı öğrencilere yönelik empatinin gelişmesini sağladığı öne sürülmüştür.

Katılımcı velilerinin cevaplarında toplum katılımı konusunda bulgulara değinilmemişken; katılımcı toplum üyelerinin bir kısmının okuldaki etkinlik ve programlara katıldığı görülmektedir. Özellikle değerler eğitimi, tarihi geziler, sağlık ve çevre konusunda toplum üyelerinin okul yönetimi sürecine dâhil oldukları katılımcıların bulgularından ortaya çıkmıştır. Toplum üyelerinin, çeşitlilik yönetiminde okul yönetimine yardımcı olması dezavantajlı gruplar için kapsayıcı bir okul ortamı oluşturduğu görüşü katılımcılarından ulaşılmıştır.

4.1.3. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Göre Çeşitliliğin Yönetiminde Toplum Katılımını Sağlayan Okul Yönetim Uygulamaları

Okul içinde toplum katılımını sağlayan uygulamalar hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha detaylı bilgiye sahip olması nedeniyle katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda toplum katılımını sağlayan okul yönetim

uygulamaları teması oluşmuştur. Katılımcı okul yöneticilerin ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup “uygulamalara katılım”, “avantajlar” ve “dezavantajlar” şeklinde kümelenebilir.

Tablo 4.5

Okul Yöneticileri ve Öğretmenleri Göre Toplu Katılımı Sağlayan Okul Yönetim Uygulamaları

Tema	Kategori	Alt Kategori	N
Toplum Katılımını Sağlayan Okul Yönetim Uygulamaları	Uygulamalara Katılım	Katılımın az olması	13
		Yardım kampanyaları ve etkinlikler	4
	Avantajlar	Huzur iklimi	7
		Okul idaresinin yükünün hafiflemesi	4
	Dezavantajlar	Çatışma ortamı	7
		Uzun evrak süreci	2

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar, toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları hakkında bilgi vermiştir. Uygulamalara katılımın alt kategorisi “katılımın az olması” konusunda katılımcılar görüş bildirmiştir. İkinci alt kategori “yardım kampanyaları ve etkinlikler” hakkında katılımcılar düşüncelerini açıklamıştır. Avantajlar kategorisinin “huzur iklimi” alt kategorisi yönelik katılımcılar (N=7) ve “okul idaresinin yükünün hafiflemesi” alt kategorisine yönelik katılımcılar (N=4) görüş bildirmiştir. Dezavantajlar kategorisinin “çatışma ortamı” alt kategorisine yönelik ise katılımcılar (N=7) ve “uzun evrak süreci” alt kategorisine yönelik katılımcılar (N=2) düşüncelerini ifade etmiştir.

Uygulamalara Katılım

Toplum temelli okul yönetimi uygulamalarına katılımın alt kategorisi katılımın az olması ile ilgili katılımcılar görüş bildirmiştir. Katılımcıların çoğu okulda toplum katılımının az olduğundan bahsetmişlerdir. Bu konuda Ö2, “*Toplum çok yanaşmak istemiyor. Toplumun olumlu bir katkısı yok. Ancak olumsuz bir olay olursa dâhil oluyorlar.*” diyerek çeşitliliğin yönetiminde toplum katılımının az olduğunu ve katılımın da olumsuz durumlarda olduğunu ifade etmiştir. Buna benzer olarak Ö4 ise “*Esnafın gözünden iyi bir okul olarak görülüyoruz. Veli de okula gelmiyor. Gelen veli de tartışma amaçlı geliyor.*” diyerek aile

ve toplum katılımının yeterli olmadığı konusunda vurgu yapmıştır. Ö6 “Okulda veli ve toplum katılımı yeterli değil. Varsa da ben görmedim. Bir keresinde okuldaki bir törene jandarmalar ve askerler geldi.” sözleriyle toplum katılımının yeterli olmadığı belirtmiştir. Ö7, “Aileler ve toplum üyeleri farklı etkinliklerle okula çekilebilir. Toplum üyeleriyle de bir iletişim ve bağ kurabildiğimizi düşünmüyorum.” diyerek toplum katılımını sağlayabilecek etkinlikler düzenlenmesi konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların cevaplarından okuldaki toplum katılımının az olduğunu ve bunun da nedeni velilerin ve toplum üyelerinin ilgili olmaması ve okula ön yargı duyması gösterilmiştir. Okul uygulamalarına toplum katılımının az olmasının bir başka sebebi de pandemi süreci gösterilmiştir. Bu konuda Y3, “Pandemi süreci olduğu için velilerle ve toplum üyeleriyle yüz yüze çok diyalog kurulmadı.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Ö1 ise “Ben geldikten sonra okula pandemi başladı geçen sene de uzaktan eğitim vardı. 1.5 yıl öyle geçti. Dolayısıyla toplum katılımı görmedim.” sözleriyle Pandemi sürecinin toplum katılımını etkilediğini belirtmiştir.

Toplum katılımının yeterli olmamasına rağmen toplum üyeleri için iş birliği içinde çalışmalar düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu konuda Y3, “Muhtarla da görüşüyoruz. Bazı velileri muhtar daha iyi tanıyıp; daha rahat iletişim kurabiliyor.” sözleriyle toplum üyeleriyle iş birliği içinde hareket edildiğini belirtmiştir. Okulun dış çevresinin okuldaki etkinliklere katılmalarının yanı sıra yardım kampanyalarına sponsor oldukları bulgusuna da katılımcıların yanıtlarından ulaşılmıştır. Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları konusunda toplum üyelerinin katkısı konusunda Ö8 ise “Sponsorlarla ihtiyacı olanlara mont ve bot yardımı sağlıyoruz.” demiştir.

Avantajlar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamalarının okulda huzur iklimini sağladığını ifade etmiştir. Çünkü çeşitliliğin yönetiminde dış çevrenin okula sunduğu farklı bakış açılarıyla ortak kararlar alınmasının, güven ve huzur ortamını sağlamlaştırdığı bulgusuna katılımcıların yanıtlarından ulaşılmıştır. Buna ek olarak toplum katılımının çıkması muhtemel problemlere çözüm önerileri getirdiği ve okuldaki disiplin sorunlarının çözümünde okul yönetimine ve öğretmenlere yardımcı olduğu bulgularına da ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Ö7, “Toplum desteği ile insanlara farklı bakış açıları, okul için kazançtır ve huzur iklimini yaratır.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Buna ek olarak Ö5, “Okulda çıkacak sorunlara karşın en kısa sürede çözüm yolu bulunur. Okuldaki disiplin sorunları en aza indirilir.” diyerek toplum katılımının okul için bir

çok fayda sunduğunu açıklamıştır. Okul yönetimi, toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamalarının paydaşlar arasında empati, saygı, birlik ve beraberlik duygusunu pekiştirdiğini belirtmiştir. Bu konuda Y2, “*Saygı, sevgi ve empati kurmayı öğreniliyor.*” ifadesiyle dış çevrenin okul yönetiminde dâhil olmasının kapsayıcı bir okul ortamı olduğu için önemli olduğunu vurgulamıştır. Toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamalarının iş birliğini arttırdığını ve bu durumun da sosyal adalete hizmet ettiğini Y1 şu sözleriyle açıklamıştır:

“İş birliği içerisinde sorunları ele almak ve farklı yollar denemek sosyal adaleti sağlar. Sosyal adalet bir ada; ancak o adaya sadece yüzerek gidilmez. O adaya farklı yollardan gidilebilir. Farklılıklar birleştirici. Araç farklı; ancak amaç aynı. Amacımıza ulaşmak için de farklılıklara saygı önemlidir.”

Y3 ise toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının demokrasi kültürünü de geliştirdiği şu şekilde ifade etmiştir:

“Saygı duymayı öğreniyorlar. Örneğin, Hatay çeşitliliğin olduğu bir yerdir. Ancak insanlar çok saygılı ve çok rahat iletişim kurabiliyor. Çünkü farklı insanın kendisi gibi olduğu öğreniyor. İnsanlarda da bir demokrasi kültürü geliyor. Birbirinin haklarına saygı gibi.”

Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının, problemlerin çözümünde kolaylık sağlanması ve okul idaresinin bu problemleri çözmeye konusunda yükünü hafiflemesi konusunda bulgular da ortaya çıkmıştır. Bu konuda Ö2, “*Okulun yükü hafifler ve zaman içerisinde veli katılımı artar.*” demiştir. Ö8 ise “*Okulu problemlerinin halledilmesinde kolaylık sağlar.*” diye görüşlerini ifade etmiştir. Buna benzer olarak Ö9 ise “*Okul ile toplum iş birliği okul idaresinin işini kolaylaştırır.*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Dolayısıyla okul yönetimi uygulamalarına dış çevrenin dâhil olması yaratıcı fikirler sunulmasına, kapsayıcı bir okul ikliminin oluşmasını sağlar. Dış çevrenin desteği de okul yönetiminin çeşitliliği yönetme konusunda karşılaşılan problemin çözümünde yardımcı olur.

Dezavantajlar

Toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamalarının fikir ayrılıklarından kaynaklı çatışma ortamlarına sebep olabileceği konusunda katılımcılar görüşlerini açıklamıştır. Toplum katılımı ile farklı fikirlerin öne sürüldüğü ve fikir ayrılıklarının olabileceği belirtilmiştir. Bu fikir ayrılıklarının çatışma ortamlarına sebep olabileceği öne

sürülmüştür. Ortaya çıkacak bu çatışma ortamının okul yönetimi için problemler oluşturabileceği bulgusuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Bu konuda Y1, “*Her taraftan bir ses çıkar. Çünkü herkesin doğrusu farklı. Her doğru geçerli değildir, cümlesinin herkese aktarmak oldukça zordur.*” sözleriyle fikir farklılıklarının olabileceğini toplum üyelerine aktarmanın zor olabileceğini ifade etmiştir. Toplum üyelerinin fikir çatışması yaşaması sonucunda okul ortamında olumsuz davranışların sergilenebileceği ve ön yargıların artabileceği görüşü katılımcılar tarafından öne sürülmüştür. Bu konuda Ö1, “*Görmek istemeyeceğimiz olumsuz davranışlar sergileyen bireyler olacaklar.*” diyerek toplum katılımının okul için dezavantajlar oluşturabileceğini vurgulamıştır.

Aile ve toplum üyelerini kapsayacak faaliyetlerin uzun yasal süreçleri gerektirdiği ifade edilmiştir. Bu uzun evrak süreci, okul işleyişini yavaşlattığını ve dinamizme olumsuz etkilediği öne sürülmüştür. Bu bulgu hakkında Ö8, “*Evrak sürecinin çok uzun sürmesi bu uygulamaların dezavantajıdır.*” sözleriyle görüş bildirmiştir. Buna ek olarak Ö5, “*Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarında evraklar, resmi yazışmalar, vb. sürecin akışını engelliyor.*” ifadesiyle uzun evrak sürecinin toplum katılımını sağlayan okul yönetimin uygulamalarının seri bir şekilde ilerlemesinde bir engel oluşturabileceği konusunda düşüncelerini açıklamıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu okulda toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının istenilen ölçüde olmadığını; ancak yardım kampanyalarında toplum desteğini aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının okulda huzur ortamının oluşmasında ve olası problemlerin çözümünde katkı sunduğunu belirtmiştir. Yardım kampanyaları ve etkinlikler alt kategorisine yönelik ise toplum katılımının belli bir ölçüde sağlandığına vurgu yapılmıştır. Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının okulda huzur iklimi oluşturduğuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Çünkü farklı fikirlere karşı saygı, empati, iş birliği okul içerisinde huzurlu bir ortam oluşturduğuna dair görüşler sunulmuştur. Aile ve toplum katılımının okulda çıkması muhtemel problemlerin çözümünü kolaylaştıracağına ve bu durumun da okul idaresinin işini hafifleteceği konusunda avantajlar sağladığına vurgu yapılmıştır. Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının dezavantajları da katılımcılar tarafından öne sürülmüştür. Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarının çatışma ortamına sebep olabileceği bulgusu ortaya çıkmıştır. Çok sayıda farklı görüş ve önerilerin bir süre sonra çatışma ortamlarına sebep olabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların yanıtlarından toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamalarının uzun

yazışma ve evrak süreci içerisinde hazırlandığı ve bu sürecin uygulamaların işleyişinde hızı azalttığı bulgusu elde edilmiştir.

4.1.4. Beklentiler

Katılımcılara çeşitliliğin yönetimi ile ilgili görüşme sorusuna verdikleri cevaplar benzerlik gösterdiği için okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerine dair kategoriler Tablo 4.6’da sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci velileri ile toplum üyelerinin cevapları benzerlik gösterdiği için velilerin ve toplum üyelerinin beklentilere dair kategoriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

a. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Beklentileri

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlere çeşitliliğin yönetimi ile ilgili görüşme sorusuna verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup “velilerin daha ilgili tutumu” ve “etkinlikler” şeklinde kümelenmiştir.

Tablo 4.6

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Beklentileri

Tema	Kategori	N
Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Beklentileri	Velilerin daha ilgili tutumu	7
	Etkinlikler	7

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar, toplum temelli okul yönetim uygulamaları hakkındaki beklentilerini açıklamıştır. Okul yönetici ve öğretmenler, beklentileri hakkında sadece velilere yönelik beklentilerini öne sürmüşlerdir. Katılımcılar, “velilerin daha ilgili tutumu” ve “etkinlikler” hakkında görüş bildirmiştir.

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, ailelerin çocuklarının temel ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde öğrenci, veli ve öğretmen arasında ilişkinin güçlü olması gerektiğini vurgulamışlardır. Veli ile iş birliği yapılması, öğrencilerin akademik başarısına önemli ölçüde katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla velilerin okula yönelik daha ilgili olmasının akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu konusunda Ö5, “*Bizim muhatabımız genellikle veliler oluyor. Veli ne kadar*

çok ilgilenirse çocuğun derse ilgisi artıyor. Yani doğru orantıya yakın bir durum var.” sözleriyle görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar, veli toplantılarına katılımın yeterli olmadığını, velilerle iletişim kurmakta zorluklar yaşadığını belirtmişlerdir. Veli katılımının yeterli olmamasının da akademik başarıda düşüşe sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda Ö6 şu sözlerle görüşlerini açıklamıştır:

“Veli toplantısına durumu iyi olan öğrencilerin velisi geliyor. Israrla aramama rağmen veli toplantısına katılmayan velilerim var. Dolayısıyla çocuk yukarıdan bir kontrol hissedemiyor. Bir noktadan sonra da sizin söyledikleriniz anlam kaybediyor ve bu çocuğu da zamanla kaybediyoruz.”

Velilerin, kendi öğrencilerine ilgili olması ile birlikte okuldaki problemlere karşı da farkındalığa sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Velilerin duyarlılık konusunda daha geniş kapsamda adalet görüşüne sahip olmaları ve bu adaletin tüm bireylere eşit dağıtılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda Y1, *“Veliler adalet duygusunun öğrenci bazlı değil de herkesi kapsadığını bilmelidir.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Okulda adalet kavramına pekiştirmek için velilerin, dezavantaj durumu ne olursa olsun eğitim sürecine yönelik destek olmaları ve bu konuda beklentilerini okul yönetimi ile öğretmenlerle paylaşmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda Y2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Velinin sosyo-ekonomik özelliği, eğitime bakış açısını şekillendiriyor. Çünkü sosyo-ekonomik düşük ailelerde eğitim genellikle ikinci planda olmaktadır. Ailenin derdi geçim derdi oluyor. Mesela Şehitlik mahallesindeki okullarda velilerden şunu yapalım bunu yapalım gibisinden daha çok talep alırsın. Ne yazık ki bizim okuldan velilerimiz eğitim süreci ile ilgili çok talebi ve desteği olmuyor.”

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, düzenlenecek etkinliklere velilerin katılım göstermesinin paydaşlar arasındaki iş birliğini güçlendireceğini ifade etmiştir. Bu etkinliklere katılan velilerin, okul ortamındaki işleyişi hakkında gözlem yapma imkânı elde edebileceklerini belirtmiştir. Bu şekilde okula yönelik farkındalığın ve sağduyunun da artacağı öne sürmüştür. Veli desteğini sağlamak ve iş birliğini arttırmak için okulda etkinlik düzenleme konusunda Ö10, *“Okul dışı faaliyetlere daha fazla yer verilmelidir. Her yerde iş birliği içerisinde çalışacak alanlar olmalıdır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Velilerin katılabileceği etkinlikler hakkında Ö8, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Çoğu zaman okul aile birliğini toplayıp veli organizasyon yapıp kermes etkinliği düzenleniyor. Velinin destek olması dolayısıyla işimizi kolaylaştırıyor. Ayrıca bayramlarda kıyafet, vb. açısından da öğrencilere yardım toplamaları; ortak işlerde yardımcı olmaları da bizim işimizi kolaylaştırıyor.”

Veli desteğini sağlayabilme açısından velilere okulda etkinlik düzenleme konusunda da görüşler öne sürülmüştür. Bu konuda Y2, *“Veliye karşı da değerler eğitimi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aksi halde idareci, veli, öğretmen, öğrenci arasında zincir bozulur.”* Buna ilaveten okuldaki etkinliklere velileri dâhil etme konusunda Y1, *“Sosyal aktivitelere çok sayıda kişiyi katarsak birlik olma bilinci ortaya çıkıyor. Ortak etkinliklere, ulusal bayramlara önem verirse bir olmayı, farklılıklarla bütün olmayı aşılayabiliriz.”* sözleriyle etkinliklerde veli ile iş birliği içinde olunmasının farklılıkları benimseyip bir bütün olarak hareket edilmesini kolaylaştırabileceğini belirtmiştir.

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, toplum temelli okul yönetim uygulamalarına yönelik velilerin daha ilgili ve duyarlı olması gerektiğini belirtmişler. Buna ilaveten veli katılımının öğrencinin akademik başarısını arttırdığını ve öğrencilerin okuldaki olumsuz davranışlarını azalttığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, velilerin okula ilgili olmasının yanı sıra adalet kavramına yönelik daha kapsayıcı bir bakış açısına sahip olması, okula karşı duyarlı olup destek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Velilerde bilinç oluşturma ve velilerin okula ilgisini arttırmak için okulda velilere yönelik etkinlikler yapılması gerektiği katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Katılımcılar, bu etkinliklerle farklılıklara karşı anlayışlı, adalet konusunda kapsayıcı ve okulla eşgüdümlü hareket eden veli profiline ulaşabileceğini belirtmişlerdir.

b. Öğrenci Velilerinin ve Toplum Üyelerinin Beklentileri

Katılımcı öğrenci velilerin ve toplum üyelerinin çeşitliliğin yönetimi ile ilgili görüşme sorusuna verdikleri cevaplar benzerlik göstermekte olup “adil ve duyarlı bir okul ortamı” ve “yardım kampanyaları ve etkinlikler” şeklinde kümelenmiştir.

Tablo 4.7.

Öğrenci Velilerinin ve Toplum Üyelerinin Beklentileri

Tema	Kategori	N
Öğrenci Velilerinin ve Toplum Üyelerinin Beklentileri	Adil ve duyarlı bir okul ortamı	19
	Yardım kampanyaları ve etkinlikler	12

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi çalışmadaki katılımcılar, toplum temelli okul yönetim uygulamaları hakkındaki beklentilerini açıklamıştır. Öğrenci velileri ve toplum üyelerinin beklentileri hakkında “adil ve duyarlı bir okul ortamı” kategorisine yönelik katılımcıların çoğu görüş bildirmiştir. Diğer kategori “yardım kampanyaları ve etkinlikler” kategorisi hakkında katılımcılar (N=12) düşüncelerini açıklamıştır.

Katılımcı öğrenci velileri ve toplum üyeleri, adil bir okul ortamı oluşturma konusunda okul yönetiminin ve öğretmenlerin adil, eşit, duyarlı bir okul iklimi oluşturmaları konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Bu konuda V9 “*Bütün öğrenciler eşit tutulmalı. Maddi durumu iyi olmayanlara yardım edilebilir. Okul bize şu ailenin durumu şöyle diye söyleyebilir ki bizde yardım etmeye çalışırız.*” demiştir. Okulda eşit ve adil bir okul iklimi oluşturulması konusunda V2, “*Ancak öğretmenlerimizden ayırdım görmedik. Biz çocuklarımızı onlara emanet ediyoruz. İlla ki öğretmenlerimiz eşit davranmalıdır.*” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların yanıtlarından herkesin aidiyet duygusunu yaşayabileceği bir okul ortamının sağlanmasında çeşitliliklere yönelik duyarlı ve hassas bir yaklaşım sergilenmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu konuda V3 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Müdür iyilikle, güzellikle yaklaşmalı. Öğretmen olsun müdür olsun. Bir de çocukla çocuk olmayacaksınız. Adı üstünde çocuk. Benim 6 tane çocuğum var. Türkçe bilmeyen, farklı kültürden gelen çocuklar için okuma yazması varsa kâğıt, kalem verecek, derdini anlatmasını sağlayacak. Yanına arkadaş verecek. Kendisi de ilgilenecek. Güzellikle, sakın sakın ve yavaş yavaş anlatmasını sağlayacak.”

Öğrenci velileri, öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilere duyarlı, şefkatli yaklaştıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları problemleri dinlediklerini, çözüm

önerileri getirdiklerini, bir problem durumunda kendileriyle iletişime geçtiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin duyarlı olması konusunda V5, “*Öğretmenler, problemleri olan öğrencilerle de yalnız konuşmalıdır. Bizler bile bir şey getirirken öğretmenler odasına gidiyoruz. Öğrenciyi çağırıp ona teslim edebilir misiniz diyoruz ki öğretmenlerimiz çok duyarlı bu konuda.*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Buna benzer olarak V8, “*Öğretmenler, öğrencilere şefkatle yaklaşmalıdır. Yani empati duyarak, kırmadan incitmeden yaklaşmalıdır.*” sözleriyle öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik hoşgörülü bir tutum sergilemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Okulun adil ve duyarlı bir yaklaşım sergilemesi konusunda toplum üyeleri de görüşlerini bildirmiştir. Bu doğrultuda T8, “*Rehber öğretmeni başta olmak üzere okul, dil bilmeyen, maddi durumu iyi olmayan öğrencilere daha duyarlı olmalı ve yakından ilgilenmelidir.*” sözleriyle düşüncelerini sunmuştur. Toplum üyeleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin farkedilmesi ve öğrencileri bu doğrultuda kariyer planlamalarına yönlendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencileri mesleki anlamda yönlendirme konusunda okul yönetiminin ve öğretmenlerin duyarlı olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu konu hakkında T7, “*Öğrenciler ilgi duyduğu alana yönlendirilebilir. Örneğin; futbolu seven öğrenci futbola, müziğe yeteneği olan müziğe yönlendirilebilir.*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılar, çeşitliliğe yönelik empati duyulmasını ve bu konuda daha duyarlı davranılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılar, okul yönetiminin ve öğretmenlerin çeşitliliğe yönelik duyarlı olduklarını, bu konuda kendileri ile iletişim halinde olduklarını; ancak bu iletişiminin arttırılabileceğini ifade etmiştir. Toplum üyeleri genel anlamda okul yönetiminin ve öğretmenlerin ilgili ve duyarlı tutumlarından memnun olduklarını belirtmiştir.

Katılımcı veliler, sosyo-ekonomik gelir seviyelerinin düşük olduğunu belirtmişler; ancak daha kötü durumda olanlara bütçeleri doğrultusunda yardımcı olmak istediklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler için okulda yardım kampanyalarının düzenlenmesine ve giyim, ders materyali, vb. yardımın yapılmasına yönelik beklentiler, katılımcı veliler tarafından öne sürülmüştür. Sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler için yardım kampanyaları ve etkinlik düzenlenmesi konusunda V10, “*Okul, maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için etkinlikler düzenlenerek; yardımcı olabilirler.*” demiştir. Katılımcı toplum üyeleri, okul çevresinin sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden oluştuğunu belirtmiştir. Okulda maddi durumu iyi olmayan çok sayıda öğrenci olduğunu ve bu konuda yardım kampanyalarına dâhil olabileceklerini ifade etmiştir. Bu konuda T3, “*Yoksul aile*

çocuklarının giyim, araç, gereç, vb. açısından desteklenmesini isteriz. Tabi ki onurlarını incitmeden, fark ettirmeden yardım edilebilir. Biz de bu konuda elimizden geleni yapmaya hazırız.” sözleriyle görüşlerini öne sürmüştür. Sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler için pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğine vurgu yapan T5, *“Okul aile birliği durumu iyi olmayanlar için yardım toplayabilir. Bu pozitif ayrımcılık demektir.”* diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı öğrenci velileri ve toplum üyeleri, toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamalarına yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin adil ve duyarlı bir ortam oluşturmada önemli rolleri olduğunu ifade etmişlerdir. Dezavantajlı gruplar için kapsayıcı yönetim uygulamalarının sosyal adalet liderliğinde önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Yardım kampanyaları ve etkinlik konusunda da katılımcılar, yardımların kimsenin onurunu incitmeden yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerle iş birliğinin yanı sıra okul çeşitliliğine yönelik duyarlılığın da artacağını öne sürmüşlerdir.

4.1.5. Katılımcı Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Veliler ve Toplum Üyeleri ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Analizi

Çeşitliliğin yönetiminde toplumsal temelli okul yönetim uygulamalarını incelemek amacıyla okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci velileri ve toplum üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulguların analizi sonucunda “Çeşitlilik algısı”, “Çeşitliliği yönetme stratejileri”, “Toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları” ve “Beklentiler” temaları ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.8

Katılımcı Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Öğrenci Velileri ve Toplum Üyelerine İlişkin Bulguların Analizi

Tema	Kategori	Katılımcılar
Çeşitlilik Algısı	Çeşitlilik türleri	
	Avantaj	Okul yöneticileri ve öğretmenler
	Dezavantaj	
	Avantaj	
	Dezavantaj	Öğrenci velileri ve toplum üyeleri
	Nötr	
Çeşitlilik Yönetme Stratejileri	Sosyal adalet	Okul yöneticileri ve öğretmenler
	Aile katılımı	Öğrenci velileri ve toplum üyeleri
	Toplum katılımı	
Toplum Katılımını Sağlayan	Toplum katılımının yeterli olmaması	
	Avantaj	Okul yöneticileri ve öğretmenler
Okul Yönetim Uygulamaları	Dezavantaj	
	Velilerin daha ilgili tutumu	Okul yöneticileri ve öğretmenler
Beklentiler	Etkinlikler	
	Adil ve duyarlı yaklaşım	Öğrenci velileri ve toplum üyeleri
	Yardım kampanyaları	

Durum çalışması için seçilen okulda göçmen kökenli öğrenciler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, mevsimlik tarım işçisi çocukları, parçalanmış aile çocukları ve sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük aileden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, göçmen öğrenci sayısının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da okulda etnik ve kültürel çeşitliliğin olduğunu göstermektedir. Katılımcılar aynı zamanda okulda parçalanmış aile çocuklarının çok sayıda olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak mevsimlik iş için okulun bulunduğu mahalleye taşınan ailelerin de olduğunu da belirtmişlerdir. Katılımcılar, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de bulunduğu bahsetmişlerdir. Okulda cinsiyet çeşitliliğine yönelik görüş de sunulmuştur.

Katılımcıların tümü okuldaki çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları konusunda görüşlerini ifade etmiştir; ama öğrenci velilerinden bazıları, çeşitliliğin çocukları için problem olmadığını müddetçe kendileri için de ne olumlu ne de olumsuz olduğunu belirtmiştir. Tüm katılımcılar çeşitliliğin okuldaki herkese empati kazandırdığından bahsetmiştir. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, çeşitliliğin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve bu durumun da kendilerine tecrübe kazandırdığını vurgulamıştır. Çeşitliliğin dezavantajlarına yönelik tüm katılımcılar, akademik başarıda düşüş, olumsuz davranışlarda artış ve iletişim problemleri hakkında görüşlerini açıklamıştır.

Katılımcılar, çeşitliliği yönetme stratejileri olarak sosyal adalet, aile katılımı ve toplum katılımından bahsetmişlerdir. Okulda sosyal adaletin sağlanmasında iletişimin, empatinin ve duyarlı yaklaşımın önemli olduğunu vurgulanmıştır. Sosyal adaleti sağlamak için dezavantajlı gruplara yardımlar yapıldığı ifade edilmiştir. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda ihtiyaçlarını karşılamak için takviye kurslarının yapıldığını hakkında görüşlerini sunmuştur. Çeşitliliği yönetme stratejilerinden aile katılımı hakkında tüm katılımcılar, velilerle sürekli irtibat halinde olduğundan bahsetmiştir. Veliler ile öğrenci başarısı, devamsızlık, ev ödevleri, ders materyalleri, okuldaki davranışlar, vb. konular hakkında görüşmeler yapıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Velileri dâhil eden programların ve etkinliklerin yapıldığı bulgusuna da katılımcıların yanıtlarından ulaşılmıştır. Çeşitliliği yönetmede toplum katılımı konusunda ise toplum katılımının ve düzenlenen etkinliklerin yeterli olmadığı; ancak toplum desteğini sağlamayı amaçlayan etkinlik ve faaliyetlere okulun dış çevresinin davet edildiği ya da iş birliği içerisinde toplum üyeleriyle birlikte ortak çalışmalar yapıldığı bulgusuna katılımcıların yanıtların elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda toplum katılımını sağlayan okul yönetimi uygulamaları, avantajları ve dezavantajlarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul çevresinin katılımının yeterli olmadığını ifade etmişler; ancak okulun dış paydaşlarının az da olsa etkinliklere katılım sağladıklarını ve yardım kampanyalarına dâhil olduklarını bahsetmişlerdir. Toplum katılımının az olmasının nedeni olarak velilerin ve toplum üyelerinin ilgili olmaması, ön yargılı bir tutuma sahip olması ve Pandemi dönemi toplu etkinlik düzenlenmesinin yasak oluşu gösterilmiştir. Toplum katılımının huzur ortamı sağlama ve okul idaresinin yükünü hafifletme gibi avantajları olduğunu öne süren katılımcılar, toplum katılımının fikir ayrılıklarından doğan çatışma ortamına da sebep olabileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak toplum katılımını içeren etkinliklerin planlamasının, uzun bir evrak sürecini gerektirdiğini ve bu sürecin de yorucu olduğu vurgulanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin okula yönelik daha ilgili bir tutum sergilemeleri konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Toplum üyeleri ve veliler, okulun çeşitliliğe yönelik daha hassas ve duyarlı yaklaşımları konusunda beklentilerini sunmuştur. Çalışmaya katılan tüm katılımcılar, okulda tüm paydaşların dâhil olabileceği yarışmalar, programlar, kurslar, sergiler, kermesler, şenlikler, geziler, vb. etkinliklerin daha çok yapılması konusunda beklentilerini ifade etmiştir.

4.2. Doküman Analizine İlişkin Bulgular

4.2.1. Okul ile Paydaş İş birliği

Araştırmanın ikinci bölümünde okula ait metinler, belgeler, etkinliklere ait raporlar, resimler ve videolar incelenmiş olup; okul ile paydaş iş birliğine ait kategoriler Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4.9

Okul İle Paydaş İş birliği

Tema	Kategori	N
Okul İle Paydaş İşbirliği	Veli toplantıları	23
	İlçe bazlı programlar	9
	Kermes ve programlar	6
	Diğer okullarla çalışmalar	5
	RAM ile çalışmalar	4
	Halk Eğitim Müdürlüğü ile çalışmalar	3
	Belediye ile çalışmalar	3
	Emniyet Müdürlüğü ile çalışmalar	2
	LÖSEV ile çalışmalar	1

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi okula ait incelenen dokümanlarda en çok veli görüşmeleri (N=23) yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer kategori “İlçe bazlı yarışmalar” hakkında (N=9) dokümana erişilmiştir. Buna ek olarak “Kermes ve programlar” kategorisine yönelik (N=6) bulgu elde edilmiştir. “Diğer okullarla çalışmalar” kategorilerine ait (N=5); “RAM ile çalışmalar” kategorilerine ait (N=4); “Halk Eğitim Müdürlüğü ile çalışmalar” ve “Belediye ile çalışmalar” kategorilerine yönelik (N=3) bulguya ulaşılmıştır. Buna ilaveten “Emniyet Müdürlüğü ile çalışmalar”, “LÖSEV ile ilgili çalışmalar” kategorisine ait (N=1) bulgu elde edilmiştir.

Veli toplantıları kategorisine yönelik edinilen dokümanlarda ilk olarak okul aile birliği toplantısının yapıldığıdır. Bu toplantıdan sonra okulda genel bir veli toplantısı düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada ise her öğretmen kendi sınıfına yönelik veli toplantısı yapmıştır. Okulda toplam 22 mevcut olup; 20 şube öğretmeni sınıf bazında veli toplantısı yapmıştır. Pandemi sürecinde okul, veli ve toplum iş birliği içeren etkinlikler yapılmadığı görülmüştür. Pandemi sonrasında ise veli katılımını arttırma konusunda görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde okuldaki öğrenci çeşitliliği, sınıf ortamı, öğrenci davranışları, öğrencilerin akademik başarısı, ders materyalleri, öğrenci devamsızlığı, evde çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği, vb. konular görüşülmüştür.

İlçe bazında belirli gün ve haftalara yönelik şiir, resim ve kompozisyon yarışmaları düzenlenmiştir. Okuldaki öğrenciler bu yarışmalara katılmışlardır. Dereceye giren

öğrenciler ilçede düzenlenen törenlerle ödüllendirilmiştir. Buna ek olarak ilçede kros, futbol, vb. alanlarda spor müsabakaları yapılmıştır ve dereceye giren öğrenciler resmi törenle ödülleri teslim almıştır. İlçe bazlı yarışmaların yanı sıra okulda belirli gün ve haftalara yönelik programlar düzenlenmiş olup; bu programlara öğrenci velileri de katılmıştır. Pandemi öncesi yapılan kermes etkinlikleri gibi Pandemi sonrasında da kermes etkinliği yapılmıştır. Öğrenci velilerinin yanı sıra okul çevresinden esnaf, İlçe Müftülük'ten, Belediyeden ve diğer kurumlardan personeller, bu kermes etkinliğine katılmıştır. RAM ile yapılan çalışmalar kategorisine yönelik ise sene başında RPD toplantısı yapılmıştır. Buna ilaveten, RAM' a yönlendirilen öğrenciler olmuştur. RAM ile yapılan başka bir çalışma da RAM personeli okulu iki kez ziyaret etmiş ve öğretmenlere bilgilendirmeler yapmıştır. Buna ilaveten okuldaki öğretmenler ve RAM' da görevli personeller öğrencilere seminerler verilmiştir. Çalışma stilleri, problem çözme becerileri, mesleki kariyer, vb. konularda yapılan çalışmalarla öğrencilere bireysel anlamda katkı sağlamıştır. Bireysel gelişim ile birlikte çevresel konulara yönelik etkinlikler de yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrenci gruplarının çevre konularına duyarlı olması ve içinde yaşadığı dünyayı daha iyi anlayabilmesi için belediyenin düzenlediği ağaçlandırma çalışmalarına katılım olmuştur. Buna ek olarak Belediye'nin bünyesindeki Alparslan Türkeş Bilim Merkezi ve Uluğbey Gök Evi'nde yapılan "Bilim Şenliğine" öğretmenler ve öğrenciler katılmıştır.

Okul, aile ve toplum iş birliğini güçlendirmek için paydaşlarla birçok çalışma yapılmıştır. Öncelikle Halk Eğitim Müdürlüğü bünyesinde okulda el sanatları, futbol, vb. kurslar açılmıştır. Aile eğitici eğitimi kursuna okuldaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; futbol kursuna ise okuldaki öğrenciler katılmıştır. Buna ilaveten el sanatları kursu açılmış olup; veliler ile okul çevresi bu kursa katılmıştır. Bu kurslar okulun çevresini okula dâhil olmasını sağlayarak okul işleyişi, öğrenciler, öğretmenler hakkında daha doğru gözlemler yapma imkânı sunmuştur. Bir diğer paydaş İlçe Emniyet Müdürlüğü ile okul çevre güvenliği hakkında emniyet mensupları, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmüşlerdir. Paydaş desteğini alarak okulun öğrenciler için daha güvenilir bir ortam olması amaçlanmıştır. Sonraki günlerde emniyet mensupları "Trafik Haftası" kapsamında trafik kuralları hakkında öğrencilere sunum yapmıştır. Sağlık konusunda ise bir başka paydaşla iş birliği içerisinde çalışılmıştır. LÖSEV ile ilgili çalışmalar kapsamında görevli kişiler öğrencilere lösemi hakkında sunumlar yapmışlar ve afişler, broşürler dağıtarak lösemi hakkında farkındalık oluşturmuşlardır.

Doküman analizi sonucunda çeşitliliğin yönetiminde okul ile paydaş iş birliğine yönelik çalışmalar yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalarının bir kısmının çeşitliliği yönetmeyi amaçlamasa da dezavantajlı öğrencileri de kapsadığı ve bu öğrencilerde aidiyet duygusunu arttırdığı görülmüştür. Yapılan veli toplantılarında öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin yanı sıra okulda öğrenci çeşitliliği ve bu çeşitlilikten kaynaklı çıkması muhtemel problemlere çözüm önerileri gibi konuların görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu toplantılarda öğrencilerde çeşitliliğe yönelik hoşgörülü bir tutum kazandırma konusunda veliler ile iş birliği içerisinde hareket edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ailelerin okul etkinliklerine ve yönetimi uygulamalarına dâhil edilmesi ile veliler okulun olanaklarını, öğrenci profilini ve okul iklimini daha yakından tanıma fırsatı elde etmiştir. Bu durum da çeşitlilik kaynaklı çıkması muhtemel problemlere çözüm önerileri getirilmesine katkı sağlamıştır.

İlçe bazlı düzenlenen yarışmalar öğrenci çeşitliliğini yönetmeyi hedeflemese de dezavantajlı gruplar da dâhil olmak üzere gönüllü tüm öğrencilerin yarışmalara, etkinliklere, spor müsabakalarına katılmaları desteklenmiştir. Bu durum da çeşitlilik konusunda kapsayıcı bir anlayışın olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı bir okul ortamı da tüm öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Buna ek olarak öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyal anlamda problemler yaşayan öğrenciler için RAM ile birlikte çalışmalar yapılmıştır. Kariyer planlama konusunda ise RAM ve diğer okullarla iş birliğine gidilmiş ve öğrenciler becerileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kariyer planlamaları yapmaları sağlanmıştır. Sağlık problemi yaşayan bireylere yönelik duyarlılığı arttırmak ve lösemi hastalığı hakkında bilgi verme amacıyla LÖSEV ile çalışmalar yapılmıştır. Okuldaki tüm öğrencilerin dış dünyaya yönelik farkındalık kazanması ve güvenli bir okul ortamı algısına sahip olması amacıyla İlçe Emniyet Müdürlüğü ile çalışmalar yapılmıştır. Çeşitliliği yönetme konusuna odaklanmayan ve paydaşlarla iş birliği içerisinde gerçekleştirilen bu uygulamalar, dezavantajlı öğrencileri dahil olmak üzere tüm öğrencilerde aidiyet duygusuna sahip olmalarına sağlamaktadır. Dolayısıyla toplum desteğinin alınması, okul dışı kaynaklara erişim imkânı sunmuştur ve okula çeşitliliği yönetme konusunda katkı sağlamıştır.

4.2.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular İle Doküman Analizine İlişkin Bulguların Analizi

Okul yöneticileri ve öğretmenler göre çeşitlilik yönetme stratejileri olarak “sosyal adalet”, “aile katılımı” ve “toplum katılımı” ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi sonucunda çeşitlilik yönetme stratejilerine ilişkin bulgular ile görüşmelerden elde edilen çeşitlilik yönetme stratejilerine ilişkin bulgular örtüşmektedir.

Tablo 4.10

Görüşmelere ve Doküman Analizine Göre Çeşitliliği Yönetme Stratejileri

Görüşmelerden elde edilen bulgular	N	Doküman analizinden elde edilen bulgular	N
Sosyal adalet	13	Sosyal adalet	10
Aile katılımı	13	Toplum katılımı	9
Toplum katılımı	3	Aile katılımı	3

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi görüşmelerden elde edilen bulgularda sosyal adalet kavramına (N=13), aile katılımına (N=13) ve toplum katılımına yönelik (N=3) görüşler sunulmuştur. Analiz edilen dokümanlarda da en çok sosyal adalet (N=10), toplum katılımı (N=9) ve aile katılımına (N=3) yönelik bulgular elde edilmiştir.

Okulda öğrenci çeşitliliğini yönetmek için yapılan uygulamalar, etkinlikler, yardım kampanyaları, vb. çalışmaların hepsi sosyal adalet kavramına hizmet etmektedir. Bu durum çeşitliliğe yönelik duyarlılığın arttığını östermektedir. Buna ek olarak dezavantajlı olan ve olmayan tüm öğrencilerin eşit, adil ve kapsayıcı bir okul ikliminde bulunmalarına olanak sunmaktadır. İncelenen dokümanlarda veli toplantılarının, etkinliklerin, veliler ve diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde yapılan çalışmaların, çeşitliliğe yönelik duyarlılığı arttırdığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu konuda Y1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmen-veli görüşten sonra biz görüşüyoruz. Bir problem olduğunda rehber öğretmen geliyor ve öğrencilerimiz yönlendirebiliyoruz. Kendimiz de elimizden geleni yapıyoruz.”

Okulda çeşitliliği yönetme konusunda Ö7 ise fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Oturma düzeninde değişiklik yapıyorum. Bu da kaynaşmayı sağlıyor. Ayrıca Ortak noktaları bulma. Öğrencilerin birbirini tanınması amacıyla da iş birliği içerisinde hazırlayabileceği etkinlikler düzenliyorum.”

Okulda öğrencilerin akademik başarısı, olumsuz davranış durumları, devamsızlık, vb. konularda veli desteği sağlandığı görülmüştür. Veli ile iş birliği içinde hareket edildiği konusunda Y3 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Genelde veli görüşmeleri olumlu sonuçlanıyor. Mesela bir tane öğrencimiz vardı. Çok hiperaktifti. Velisiyle görüştük. Daha sonra çocuğun olumsuz davranışı yüzde seksen azaldı; ancak sürekli veliyle konuştuk. Şimdi de şikâyet, vs. gelmiyor.”

Veli görüşmelerinin ve ev ziyaretlerinin öğrenciyi tanıma açısından önemli olduğu konusunda ise Ö2 düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrencileri iyi tanımaya çalışıyorum. Ev ziyaretleri mutlaka yaparım. Ev ortamı farklı çünkü. Ancak korona yüzünden ev ziyaretlerine gidemedim 2 yıl boyunca. Ancak ev ziyaretleri çok faydalı. Çünkü okulda öğrenciye TV izliyor musun diye sorduğumda çocuk izlemediğini söylüyor, aileye de sorduğumda çocuğunu savunmak için izlemediğini söylüyor. Ancak eve gittiğimde her odada bir TV görüyorum. Bu gibi örnekler çocukları daha iyi tanımamı sağlıyor. Çünkü bizzat gözliyorum.”

Doküman analizi ve görüşmeler sonucunda okulda toplum katılımını amaçlayan uygulamaların olduğu görülmüştür. Doküman analizi toplum katılımı konusunda etkinlikler, çalışmalar yapıldığını göstermektedir; ancak görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ise toplum katılımının istenilen düzeyde olmadığı ve bunun sebebinin de toplum üyelerinin ilgisiz, ön yargılı tutumları ve Pandemi süreci gösterilmiştir. Toplumun ilgisiz tutumu konusunda Ö2, *“Toplum çok yanaşmak istemiyor.”* Pandemi döneminin toplum katılımını azalttığı konusunda T3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha önce okul yönetimi ve öğretmenlerle görüş alışverişi yapıyorduk. Pandemi seyreltti bu durumu. Şimdi okul ziyaretlerimiz azaldı. İstişare oluyor

okulla. Vatandaşın sorunu olduğunda okul yönetimini arayarak fikir alışverişinde bulunuyoruz.”

Görüşmelerden elde edilen bulgular veli ve toplum katılımının istenilen düzeyde olmadığını ortaya çıkarmıştır. Dokümanlardan elde edilen bulgular ise okulun veli ve toplum katılımını sağlamayı amaçladığını ortaya çıkarmaktadır ve bu doğrultuda veli ile toplum katılımını sağlayan etkinlikler düzenlediğini göstermektedir; ancak katılımcı okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre aile ve toplum katılımının istenilen düzeyde ve yeterli değildir. Katılımcılar okulda yapılan toplantılara ve etkinliklere velilerin büyük bir çoğunluğunun katılmadığını ve toplum üyelerinin de çok az bir kısmının uygulamalarda yer aldığını vurgulamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı okullarda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalarının ve okul yöneticilerinin bu kapsamda rollerini incelemektir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, dezavantajlı bir ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, velilerin ve toplum üyelerinin çeşitlilik algısı, çeşitlilik yönetme stratejileri, toplum katılımını sağlayan okul yönetim uygulamaları hakkında düşüncelerini ve beklentilerini göstermektedir. Katılımcıların bulgularından çeşitliliğin bir zenginlik olduğu ve okulu hem olumlu hem de olumsuz anlamda etkilediği ortaya çıkmıştır. Çeşitliliğin değerli bir kavram olarak görülmesinin ve etkili bir şekilde yönetilmesinin okula birçok fayda sağlayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Çeşitlilik yönetiminde aile ve toplum katılımının sağlanmasının, dezavantajlı gruplara yönelik duyarlılığı arttırabileceği görülmüştür. Okul ortamında kendisini değerli hissedenden bireylerde okula yönelik aidiyet duygusunun gelişebileceği ve bu durumun da kapsayıcı bir okul ortamının oluşmasına zemin hazırlayabileceği bulgusu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular okul yönetiminin çeşitliliğe değer verdiğini; ancak bu çeşitliliği yönetmek için aile ve toplum katılımını tam anlamıyla sağlayamadığını göstermektedir. Velilerin ve toplum üyelerinin büyük bir kısmının okula ilgisiz bir tutuma sahip olduğu ve Pandemi sürecinin de etkisiyle okul etkinliklerine katılımın seyrekleştiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yanıtlarından okuldaki çeşitliliğin yönetiminde aile ve toplum katılımının tam anlamıyla sağlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır; ancak incelenen dokümanlarda velilerle ve dış paydaşlarla yapılan etkinliklere, programlara, çalışmalara, vb. bulgular elde edilmiştir. Farklılıkların oluşturduğu boşlukları kapatmaya yönelik yapılan etkinlikler, akran öğretimi, paydaş iş birliği, eğitsel faaliyetler okul yönetiminin çeşitliliğe önem verdiğini; ama ailelerin ve toplum üyelerinin büyük çoğunluğunu okul uygulamalarına dâhil edemediği için çeşitliliği yönetirken zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle ülkemizde çeşitlilik kavramının sadece öğretim programlarında değil, eğitimin her düzeyindeki uygulamalarda, politikalarda ve yönetim anlayışı içinde yer alması gerekir (Ereş, 2015). Bütün okul kademelerinde öğrenenin akademik becerilerle birlikte diğer gelişim alanlarını da dikkate alan, çeşitlilikleri

gözeten, paydaşların planlama ve karar alma süreçlerine etkin katıldığı bir amaç-yapı-davranış ilişkisi kurulması (MEB, 2018) çeşitliliğin yönetiminde oldukça önemlidir.

5.1.1. Durum Çalışması Yapılan Okulda Çeşitlilik Algısı

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda çeşitlilik türleri hakkında sosyo-kültürel, aile kaynaklı ve bireysel çeşitlilik olduğu görülmüş, en çok da sosyo-kültürel çeşitliliğin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen en yaygın ikinci bulgu ise aile yapısından kaynaklı çeşitliliktir. Buna ek olarak katılımcıların cevaplarından bireysel çeşitlilik de tespit edilmiştir. Bu bulgular, Gentile (1996)'in çeşitliliğin cinsiyet, ırk, etnik köken, ulusal köken, cinsel yönelim, din, yaş, fiziksel yetenek, eğitim, sınıf, iş deneyimi, aile durumu, politik ya da ekonomik perspektif kavramlarından kaynaklı olduğu ifadesiyle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Çünkü araştırma yapılan okulda çeşitlilik kavramı; ırk, etnik köken, dil, kültür, özel öğrenme güçlüğü, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin yaptığı iş gibi çeşitliliğin belli boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Araştırma yapılan okulda sosyo-kültürel çeşitlilik çerçevesinde en çok ırk, etnik ve kültürel çeşitliliğin olduğu görülmüştür. Okulda göçmen kökenli öğrenci sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak mevsimlik iş için farklı bölgelerden ilçeye gelen aile çocuklarının da olduğu görülmüştür. Irk, etnik ve kültürel anlamda çeşitliliğin okulda fazla olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu çeşitlilik türünün öğrenciler için farklı kültürleri tanıma, uyum sağlama, duyarlılık geliştirme anlamında olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayscue, Frankenberg ve Siegel-Hawley (2017) ırk çeşitliliğinin, akademik başarıyı arttırdığını, gruplar arası olumlu uzun vadeli ilişkilerin kurulmasını sağlayarak; sosyal refahı ve uyumu geliştirdiğini ifade etmiştir. Phinney (1996) etnik çeşitliliğin, bireyleri basmakalıp düşüncelerden uzaklaştırdığını ve gruplar arası ilişkileri güçlendirdiğini öne sürmüştür. Davis (2002) ırkçılığın olmadığı ve pozitif ayrımcılığın fazlaca yapıldığı okullarda çeşitlilik sorunlarının temeline inildiğini ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesiyle başarılı bir okul profilinin çizilebileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle sosyo-kültürel çeşitliliğin, öğrencilerin farklı kültürleri tanımaya olanak sağladığı ve empati geliştirmesine katkı sağladığı bulgusu, daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Aile kaynaklı çeşitlilik kapsamında okulda parçalanmış aile çocuklarının fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun akademik anlamda başarının düşmesine, disiplin

problemlerinin artmasına sebep olduğu görülmektedir. Katılımcılar, parçalanmış aile çocuklarının okulda olumsuz davranışlar sergileme ihtimalinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer öğrencilerin parçalanmış aile çocuklarıyla iletişim kurarken daha duyarlı ve dikkatli olunması gerektiği de vurgulanmıştır. Aile kavramı öğrenci davranışlarında etkili olduğu kadar öğrencinin okul başarısında da büyük bir yer edinmektedir. Bu konuda Hetherington ve Stanley-Hagan (1999) boşanmış aile çocuklarının sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik anlamda problemler yaşadığını ifade etmiştir. Alkan (2018) boşanma, ayrı yaşama ve ölüm sebeplerine bağlı olarak ortaya çıkan aile parçalanmasının, çocukta özgüven kaybı ve çeşitli ruhsal problemler yaşamasına sebep olabileceğini belirtmiştir ve bu durumun çocuğun öğrenim hayatını da olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamıştır. Şentürk (2012) çocukların ev ortamında karşılıklı sevgi, saygı, paylaşım ve dayanışmaya dayalı bir aile içi iletişime sahip olmasının, öz güven kazanmada ve geleceğe yönelik hedefler belirlemede önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle aile kavramının, öğrenci başarısı, saygı, sevgi, aidiyet duygusu, iş birliği, empati gibi değerli unsurları kazandırdığı bulgusu ortaya çıkmıştır ve bu bulgu daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, çeşitlilik kavramını büyük ölçüde sosyo-ekonomik düzeyle ilişkilendirmiş olup; öğrencilerin çoğunun sosyo-ekonomik geliri düşük ailelerden geldiğini ifade etmiştir. Daha önceki yıllarda okul çevresinde sosyo-ekonomik gelir seviyesi yüksek ailelerin ikamet ettikleri ve bu ailelerin başka mahallere taşınmasıyla okulun veli profilinin büyük ölçüde değiştiği belirtilmiştir. Okulun bulunduğu mahalleye mevsimlik işçilik yapan aileler, parçalanmış aileler, göçmen aileler, vb. taşınmışlar. Bu durum da okulun veli ve öğrenci profilini büyük ölçüde değiştirmiştir. Okulda maddi durumu iyi olmayan çok sayıda öğrenci mevcuttur. Katılımcılar, sosyo-ekonomik gelir seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin ders materyali edinmede ve etkinliklere katılma konusunda daha çekimser olduğu belirtmiştir. Ders etkinliklerine, spor, sanat ve sosyal faaliyetlere katılma konusunda istekli olmama durumu, öğrencilerin akademik başarısını da etkilemektedir. Bu konuda Thiel (2012) ailelerin ekonomik durumu, sahip olduğu konum gibi sosyo-ekonomik unsurların, öğrencilerin akademik başarısında önemli bir yer edindiğini ifade etmiştir. Aile yapısına yönelik elde edilen bir diğer bulgu da mevsimlik iş sebebiyle bölgeye gelen öğrencilerin okulda mevcut olduğudur. Katılımcılar, mevsimlik işçilik yapan aile çocuklarının farklı bir kültüre uyum sağlamada problemler yaşadığını, aidiyet duygusunu hissetmediklerini ve çok devamsızlık yaptıklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak okul

iklimine uyum sağlayamayan öğrencilerin akademik anlamda başarılarının düşük olduğunu da vurgulamıştır. Bu konuda Coddington, Guthrie ve Wigfield (2009) farklı kültürel, sosyal ve akademik çevre gibi değişkenlerin, öğrencilerin akademik anlamda motivasyonlarını etkileyebileceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen ailenin tutumunun, sosyo-ekonomik gelir seviyesi gibi unsurların, öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda başarısında büyük bir yere sahip olduğu bulgusu daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Katılımcıların yanıtlarından okulda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okulda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma, yazma becerilerinin daha düşük olduğu ve dikkatlerinin çok dağınık olduğu ifade edilmiştir. Hanson, vd. (2010) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okuma becerilerinin düşük olduğunu, not alma, öğretmeni takip etme, aktiviteleri zamanında tamamlayamama ve zamanı yetiştirememe konusunda problemler yaşadığını ifade etmiştir. Bu konuda yaşanan problemleri azaltmak amacıyla okul yöneticilerin ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştığı ve veli görüşmeleri yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin yanıtlarından özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için destek eğitimi verildiği ve rehber öğretmenleriyle birebir görüşmeler sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal ilişkileri güçlendirmesi için yapılan akran öğreticiliğinin olduğu ve basit görevler ile pekiştiriciler verildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yaparak öğrenmeyi sağlayan pratik çalışmalar geliştirme, basitten karmaşığa doğru bir silsile izleme, ödülü etkin kullanma, iletişimi güçlendirme, basit sorumluluklarla motive etme ve tüm bunları yaparken de onları diğer öğrencilerle 'kıyaslamaktan' kaçınma konusunda öğretmenlere önerilerde bulunmaktadır. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için okulda yapılan çalışmalar bu önerilerle örtüşmektedir.

Bireysel kaynaklı çeşitlilik türü cinsiyet çeşitliliğine yönelik velilerin evde erkek çocuklarını yücelttiğini bulgusuna ulaşılmıştır. Evde her istediği yapılan çocuğun, okulda diğer çocuklarla eşit muamele görmesinin, okula uyum sağlama konusunda problemler oluşturacağı ifade edilmiştir. Evde yüceltilen ve sorumluluk verilmeyen çocuğun, okuldaki görevleri yapmakta isteksiz olduğu öne sürülmüştür. Erkek egemen zihniyetinin cinsiyet kavramına yüklediği anlamların çocukların sosyal, bilişsel, akademik gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu konuda Wolpert (2005) cinsiyet kimliğinin fiziksel cinsiyetten daha çok kültür yoluyla öğrenildiğinin ve kültürel öğelerin kadın ve erkek

kavramlarına yeni roller yüklediğini ifade etmiştir. Wieczorek-Szymańska (2020) kişinin içinde yaşadığı kültür ve geleneksel değerlerin kadın ve erkek kavramlarına şekillendirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler, toplum üyeleri ve velilerden elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitlilik algısına yönelik çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları öne sürülmüştür; ama toplum üyeleri ve velilere göre çeşitliliğin nötr olduğu görüşü de ifade edilmiştir. Çeşitliliğe önem verilmesinin duyarlılığı arttırdığı, iletişimi geliştirdiği ve daha kapsayıcı bir okul iklimini oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır. Olumlu okul iklimi ile birlikte çeşitlilik unsurlarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bu durumun da mesleki anlamda onlara deneyim kazandırdığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Çeşitliliğin duyarlılık, problem çözme becerisi gibi avantajlarının yanı sıra çeşitliliğin iyi yönetilmediği durumlarda yanlış anlaşılmalara, ötekileştirme, aidiyet duygusunun kaybedilmesi, akademik başarının azalması ve disiplin problemlerinin artması gibi dezavantajları olduğu görülmüştür. Çeşitliliğin hayatın bir gerçeği olduğu ve ne olumlu ne de olumsuz bir etkiye sahip olduğu konusunda fikirler öne sürülmüştür. Katılımcılar çeşitliliğin öğrenciler için sorun oluşturmadığı müddetçe kendileri için de problem oluşturmayacağını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitliliğin empati kurmayı geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle empatinin; etnik, kültürel, sosyo-ekonomik, bireysel anlamda çeşitlilikten kaynaklı problemlere yönelik duyarlılığı geliştirdiği vurgulanmıştır. Warren (2013) empatinin öğrenci farklılıklarına yönelik açık ve esnek bir tutum benimsenmesine olanak sunduğunu ifade etmiştir. McAllister ve Irvine (2002) empatinin, şeffaflığı ve duyarlılığı sağlayarak pozitif ilişkileri güçlendirdiğini vurgulamıştır. Çeşitliliğin empati duygusunu arttırdığı konusunda ortaya çıkan bu bulgu daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Empati, aynı zamanda problem çözme becerisini de beraberinde getirmektedir. Çünkü çeşitliliğin sebep olabileceği fikir ayrılıklarına ve tartışmalara yönelik okul yöneticileri ve öğretmenler nasıl davranmaları gerektiği konusunda tecrübe kazandıkları ifade etmişlerdir. Problem çözme becerisi ve deneyim kazanan okul yöneticileri ve öğretmenler, çeşitliliği yönetme konusunda veli ve toplum katılımını sağlayacak faaliyetler düzenlediklerinden bahsetmişlerdir. Dezavantajlı grupları spor turnuvalarına, yarışmalara dâhil ederek okulda aidiyet duygusunun arttırıldığını belirtmişlerdir. Bu durum da okul ortamında uyum ve iş birliğini geliştirerek çıkabilecek olası problemlere çözüm önerisi getirmektedir. Çeşitliliğin sebep olabileceği

olumsuzluklarda veli desteğinin de sağlanması ile problem çözmede iş birliğine gidildiği görülmektedir. Dolayısıyla iş birliği içerisinde düzenlenen bu faaliyetler ile çeşitliliğin faydalarını benimsemeye ve teşvik etmeye elverişli bir ortam oluşur ve herkesin sorumluluk alması sağlanır (Stevens, Plaut ve Sanchez-Burks, 2008, s.118). Velilerin sürece dâhil olması, farklı gruplar arasında ortaya çıkan gerilimlerin yaratıcı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olur (Bagshaw, 2004). Çeşitliliğin bir diğer faydası da ayrımcılığın azalmasına olanak sunmasıdır (Ordu, 2015). Çünkü farklılıklar, okula zengin bir bakış açısı kazandırır. Herkesin farklı düşünceler sunması, sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirilmesini sağlar (Brown, Donahoo ve Hunter, 2012). Bir diğer ifadeyle çeşitlilik konusundaki artış, daha fazla yaratıcılık, daha yüksek bağlılık ve daha iyi performans gibi faydalar sunar (Boehm ve Dwertmann, 2014). Bassett-Jones (2005) çeşitlilik, yaratıcılık, yenilikçilik ve rekabet avantajı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada çeşitlilik yönetiminin, liderlik ve ekip çalışması sağladığını vurgulamıştır. Ely ve Thomas (1996) çeşitliliğin, mevcut bakış açılarına katkıda bulunduğunu ve hedefler doğrultusunda kurulan yeni yaklaşımların netleştirilmesinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda okullarında çeşitliliğin iyi yönetildiğini düşünen öğretmenlerin iş doyumlarının ve bireysel performans algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ordu, 2015). Katılımcılar çeşitlilik kavramının empati becerilerini geliştirdiğini ve çeşitliliği yönetme konusunda kendilerine deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Dolayısıyla edinilen bu bulgu çeşitlilik kavramının sağladığı faydalara yönelik yapılmış önceki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların verdiği yanıtlardan çeşitliliğin davranış problemlerine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çeşitliliğin baş edilemeyecek problemlere sebep olduğu öne sürülmüştür. Bir diğer ifadeyle anlaşmazlık, gruplaşma, çatışma yaşanma riski her zaman mevcut olduğu için farklılıklar, okullar açısından bazı potansiyel sakıncalar ve riskler taşımaktadır (Memduhoğlu, 2016). Boehm ve Dwertmann (2014) ise çeşitliliğin insan ilişkilerinde çatışma gibi zararlı etkileri olduğunu ifade etmiştir. Madsen ve Mabokela (2005) çeşitliliğin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açılarını genişleterek okulları zenginleştirdiği; ancak çeşitliliğin çatışma ortamlarına da sebep olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Young, vd., 2010). Çeşitliliğin, davranış problemlerine ve çatışma ortamlarına sebep olabileceği bulgusu, çeşitliliğin dezavantajlarına yönelik yapılmış araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcılar, parçalanmış aile çocukları, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar gibi çeşitlilik özelliği gösteren öğrencilerle iletişim kurarken bazı kelimeleri seçerken yanlış anlaşılma korkusuna sahip

olduklarını belirtmişler ve göçmen aile çocukları ile Türkçe konuşurken iletişim problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlardan çeşitliliğin devamsızlık problemlerine ve öğrencilerin akademik başarısının düşmesine sebep olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Buna ek olarak çeşitliliğin sebep olduğu açığı kapatma konusunda öğretmenlerin ekstra çaba sarf etmeleri, müfredatın gerisinde kalma ve müfredatı yetiştirememeye gibi problemlere yol açtığı ortaya çıkmıştır. Çeşitliliğin sağladığı faydalar ve oluşturduğu problemler konusunda ise bazı toplum üyeleri ve veliler, çeşitliliğin öğrenciler için sorun olmadığı müddetçe kendileri için de herhangi bir sorun oluşturmayacağını ve çeşitliliğin kendileri için ne olumlu ne de olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

5.1.2. Durum Çalışması Yapılan Okulda Çeşitlilik Yönetme Stratejileri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve toplum üyelerinin cevapları doğrultusunda çeşitlilik yönetme stratejileri sosyal adalet, aile katılımı ve toplum katılımı hakkında bulgular elde edilmiştir. Çeşitliliğin yönetiminde ağırlıklı olarak sosyal adalet vurgulanmıştır. İkinci olarak da aile katılımı ve sonrasında toplum katılımı kavramlarından bahsedilmiştir. Sosyal adalet sağlama konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler, iletişim ile empatinin üzerinde daha çok durmuşken; öğrenci velileri ve toplum üyeleri ise dezavantajlı gruplar için pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğine ve bu doğrultuda yardımlaşma kavramına daha çok vurgu yapmıştır.

Katılımcıların verdiği yanıtlardan empatinin ve doğru iletişimin, adalet kavramına hizmet ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda bireysel anlamda kurulan empatinin, sosyal adalet ile anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır (Cartabuke, vd. 2017). Bir diğer ifadeyle ayrımcılık, adaletsizlik veya eşitsizlik hakkında empatik içgörülere sahip olunması, sosyal adaleti destekleyen uygulamalara daha aktif katılım anlamına gelmektedir (Gerdes, vd. 2011). Sosyal gruplara yönelik empatik içgörü ve anlayış, diğer insanların ihtiyaçlarını anlamayı, farklılıklara karşı daha hoşgörülü bir tutum sergilemeyi ve sosyal olarak daha iş birlikçi hareket etmeyi artırır (Segal, 2011). Bu nedenle sınıf ortamlarına empatiyi taşıma, öğrencilerin sosyal adaleti benimsemelerine ve toplum ile çevrenin sorunlarını bir bütün olarak ele alıp; bu sorunları iyileştirmeye yardımcı olmaktadır (Cartabuke, vd. 2017). Buna benzer olarak öğrencilerin akademik anlamda yaşadığı problemleri azaltmak için okulda takviye kursları, destek eğitimleri, egzersizler yapılmaktadır. Bu takviye kursların sosyal adalete hizmet ettiği, katılımcı okul yöneticisi ve öğretmenlerin cevaplarından ulaşılmıştır. Çünkü destek eğitimi, evde eğitim, DYK, egzersiz, vb. öğrencilerin eksik kaldığı ya da takviye etmek istediği kazanımı elde etmelerine olanak sunar. Bu konuda Ayers (1998)

sosyal adalet sağlamak için çoklu öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Guthrie ve McCracken (2010) öğrencilerin zaman içinde gelişmeye devam eden düşünceleriyle sosyal adalet kavramının bütünleşmesinin, yeni öğrenme alanları içerisinde kendi hayatları, başarıları, başarısızlıkları paylaşımlarına katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Çeşitliliği yönetme stratejilerinden aile katılımını sağlama konusunda aileler ile diyalog halinde olmanın önemli olduğu katılımcıların yanıtlarında ortaya çıkmıştır. Öğrenci devamsızlığı, akademik başarı, vb. konularda veliler ile irtibat halinde olunmasının ve ailelere duyarlı yaklaşılmasının, çeşitliliği yönetme anlamında büyük bir yer kapladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda Symeou (2008) okul ile aile arasında kurulan yoğun ilişkilerin sosyal bir yapının gelişmesine olanak sunduğunu ve okul için çok yönlü fırsatlar sağladığını ifade etmiştir. Bir diğer ifadeyle aileler için iletişimi teşvik eden okullar, özellikle dezavantajlı gruplar için iletişim becerilerini geliştirir ve ırk, etnik köken, sınıf ve cinsiyet konularına eleştirel yaklaşımları teşvik eder (Reynolds, vd. 2015). Buna ek olarak öğretmenlerin göçmen ailelerle iletişim kurma konusunda desteklenmesi, okula yönelik uygulamalarda aile katılımını arttırmaktadır (Hernandez, vd. 2015). Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen yanıtlardan aile katılımını sağlama konusunda etkinliklere velilerin dâhil edilmesinin, çeşitliliği yönetme adına aile katılımını sağlamayı amaçladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda Hernandez, vd.(2015) ailelerin okuldaki etkinliklere katılması, evde çocuklarına kitap okuması, çocuklarını müzeye götürmesi, çocuklarına ev ödevleri konusunda yardımcı olması gibi etkinliklerin, veli katılımı örnekleri arasında olduğu öne sürmüştür. Bir diğer ifadeyle ebeveynlerin saha gezilerinde çocuklara eşlik etmesi gibi sınıf ya da okul ortamlarındaki uygulamalar, aile katılımına örnektir (DeGaetano, 2007). Taylor, vd. (2020) veli öğretmen görüşmeleri, ev ödevlerinin kontrolü, çocuklarının iyi beslenmesinin takibi, kulüp ve derslere çocuğunun katılımını sağlama gibi çok boyutlu olan aile katılımının, eğitimin neredeyse her aşamasında yer edindiğini ifade etmiştir. Buna benzer olarak durum çalışması yapılan okulda katılımcılar veli katılımının yeterli olmadığını ifade etmelerine rağmen; veli görüşmeleri, etkinlikler, veliler için seminer çalışmaları yapıldığı ortaya çıkmıştır. Velilerin desteğini alarak öğrencilerin beslenme, eğitim ortamı, duygusal ve bilişsel anlamda temel ihtiyaçlarının karşılanması sağlanmış ve bu durum da sosyal, bilişsel, duyuşsal anlamda daha başarılı bireylerden oluşan bir okul ortamı oluşturmasını amaçlamıştır. Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen cevaplardan veli katılımının, iş birliğini, empatiyi, yardımlaşmayı arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır ve elde

edilen bu bulgu da okullarda aile katılımı konusunda yapılmış çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcılardan elde edilen yanıtlardan toplum katılımını sağlama konusunda etkinliklerin çeşitliliği yönetme konusunda önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Belirli gün ve haftalar için düzenlenen programlarda toplum üyeleri ile iş birliği yapıldığı görülmüştür. Sosyal yaşam, çevre, kariyer planlama, değerler eğitimi, sağlık, vb. konularda toplum üyeleri, okulda seminerler, görüşmeler, toplantıların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Toplum üyelerinin öğrenci ödül törenlerine, kariyer odaklı programlara dâhil edilmesi; sanat ve bilim sergileri, topluma hizmet projeleri, özel ders, rehberlik ve staj eğitimi konusunda toplum desteğinin alınması, okul mekanizmasını daha demokratik hale getirir ve çeşitlilik konusunda daha kapsayıcı politikaların benimsemesini sağlar (Sanders, 2003). Bu nedenle çeşitliliğin yönetiminde toplum katılımının sağlanması ile iş birliği, empati, uyum, aidiyet duygusu, iletişim, vb. arttığı bulgusuna ulaşılmıştır ve bu bulgu Sanders (2003)'in çalışmasında bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

5.1.3. Durum Çalışması Yapılan Okulda Toplum Katılımını Sağlayan Okul Yönetim Uygulamaları

Katılımcıların yanıtlarından toplum katılımının az olduğu; ancak etkinliklere ve yardım kampanyalarına toplum üyelerinin bir kısmının katıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Belirli gün ve haftalarda paydaşlarla iş birliği ile ortak etkinlikler yapıldığı, öğrenciler için seminer ve bilgilendirme amaçlı sunumlar yapıldığı, sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen çocuklara yardım edildiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durumun dezavantajlı öğrencilere yönelik empatiyi geliştirdiği öne sürülmüştür. Katılımcılar, toplum katılımının çeşitliliğe karşı duyarlılığı arttırdığını ve okulda huzur iklimini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir diğer ifadeyle toplumun çeşitlilik yönetimi sürecine dâhil olmasının, tüm paydaşlar için kapsayıcı bir okul ortamının oluşmasına katkı sağladığı belirtilmiş. Sanders (2003) okullarda toplum katılımının, okul işleyişine yönelik daha demokratik ve katılımcı bir yaklaşım için bir fırsat olduğunu ifade etmiştir. Buna ilaveten araştırmacı, toplum katılımının okul ortamında başarı ve huzur ortamını oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada toplum katılımının duyarlılık, huzur iklimi gibi faydalarına yönelik elde edilen bulgu Sanders (2003)'in çalışmasındaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcılar, toplum ile iş birliği içerisinde hareket edilmesinin öğrencilerin problemlerine çözümler getireceğini ve bu durumun da disiplin problemlerini azaltacağını ifade etmişlerdir. Bir diğer ifadeyle toplum katılımının, öğrencilerin davranışsal

problemlerini en aza indirerek; okul idaresinin yükünü hafiflettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Adjei, Boaduo ve Milondzo (2009), aile ve toplum katılımının olduğu okullarda öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu ve okulda disiplin problemlerinin en aza indiğini ifade etmiştir. Epstein ve Sheldon (2004) ise aile ve toplum katılımının öğrenci devamsızlığı problemine çözüm sunduğunu, öğrencilerin akademik anlamda başarısını arttırdığını ve öğrencilerin disiplin problemlerini azalttığını öne sürmüştür. Toplum katılımının sağladığı avantajların yanı sıra oluşturduğu dezavantajlar bulgusuna katılımcıların cevaplarından ulaşılmıştır. Katılımcılar, toplum katılımı ile çok sayıda bireyin sürece dâhil olmasının fikir ayrılıklarına ve bu durumun da okulda çatışma ortamlarına sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, Garcia (2004)'nın okula aile katılımı sürecinin yeterince anlaşılmasının, okul için stress ve endişe kaynağı olabileceği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Son olarak toplum katılımını dâhil eden etkinlikler için uzun bir evrak sürecinin olduğu ve bu bekleme sürecinin de vakit kaybına yol açtığı katılımcıların cevaplarından ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Durum Çalışması Yapılan Okulda Beklentiler

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin cevapları doğrultusunda velilerden okula karşı daha ilgili bir tutum sergilemelerine yönelik beklentiler ortaya çıkmıştır. Toplum üyeleri ve aileler ise daha adil ve duyarlı bir okul ortamına yönelik beklentilerini açıklamışlardır. Son olarak tüm katılımcılar çeşitliliği yönetmek için toplum katılımını sağlamaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklere tüm paydaşların katılması konusunda beklentilerini ifade etmiştir.

Okul yönetici ve öğretmenler, velilerin okula karşı daha ilgili ve duyarlı bir tutum sergilemeleri konusunda beklentilerini açıklamıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, veli toplantılarına katılımın az olduğunu; ebeveynlerin kendi çocuklarının akademik başarısı, devamsızlık, ev ödevleri, vb. konusunda ilgili olmadığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, veli toplantılarına katılımın daha fazla olması, okulda düzenlenen etkinliklere velilerin ve toplum üyelerinin katılımının artması konusunda beklentiler de katılımcıların yanıtlarından ortaya çıkmıştır. Çünkü ebeveyn katılımı öğrenci başarısında önemli bir yer edinmektedir. Bu konuda Driessen, Slegers ve Smit (2005) ebeveyn katılımının öğrencinin akademik başarısını arttırmakla kalmayıp; aynı zamanda sosyalleşme sürecine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Güven ve Lindberg (2021) ise ebeveynlerin daha ilgili bir tutum sergilemesinin öğrencilerin akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüştür.

Öğrenci velilerinin ve toplum üyelerinin yanıtlarından tüm paydaşların okuldaki çeşitliliğe yönelik daha adil bir okul ortamı oluşturmalarına yönelik beklentiler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin adil ve kapsayıcı bir okul ortamı sağladığını; ancak velilerin ve toplum üyelerinin de bu konuda daha duyarlı olmaları konusunda beklentiler öne sürülmüştür. Bu duyarlılığı arttırmak için okulda tüm paydaşların dâhil olabileceği etkinlikler düzenlenmesi konusunda beklentiler, katılımcı veli ve toplum üyelerinin cevaplarından ulaşılmıştır.

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler, toplum katılımının istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir; ancak toplum desteği ile okulda çıkması muhtemel sorunlara çözüm önerileri getirildiğini ve bu durumda okul yönetiminde kolaylıklar sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar toplum katılımının dezavantajı olarak fikir ayrılıklarından kaynaklı çatışma ortamlarının yaşandığından bahsetmişlerdir. Buna ek olarak toplum üyelerini dâhil eden etkinlik ve uygulamaların uzun evrak süreci gerektirdiği vurgulanmıştır.

5.1.5. Durum Çalışması Yapılan Okulda Okul Paydaş İşbirliği

Durum çalışması yapılan okulda katılımcılar aile ve toplum katılımının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu bulguyu dokümanlardan incelemek amacıyla okula ait resim, belge, etkinlik raporları, web sitesi, vb. incelenip analiz edilmiştir. Elde edilen analizler, okul ile paydaş iş birliği başlığı altında sunulmuştur. Paydaşlarla yapılan uygulamaların bir kısmı çeşitliliği yönetmeye odaklanmasa da dezavantajlı öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilere yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum da dezavantajlı öğrencilerde aidiyet duygusunu arttırarak çeşitlilik yönetimine yardımcı olmaktadır.

Doküman analizi sonucunda okulda en çok veli toplantısı yapıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Okul aile birliği toplantısı, okulun tüm şubelerinin katıldığı toplantılar ve sınıf rehber öğretmenlerin düzenlediği toplantılar olmak üzere üç aşamalı bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarla çeşitliliğin yönetiminde aile katılımını sağlama amaçlanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısı, okula devam durumu, ders materyalleri, sınıftaki çeşitlilik unsurları gibi konuların konuşulduğuna ulaşılmıştır. Ailelerin okula daha ilgili olması, çeşitliliğe yönelik duyarlılık geliştirmesi ve iş birliği içinde hareket edilmesi konusunda veli toplantılarının fayda sağladığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Buna benzer olarak Güven ve Lindberg (2021) veli toplantılarının, ebeveynlere çocukları hakkında bilgi sunduğu ve okul ile iletişim halinde olma imkânı sağladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla okulda veli katılımının arttırılması, okul iklimini geliştirir ve okulun çevre ile olan ilişkisini güçlendirir (Driessen, Slegers ve Smit, 2005). Bir diğer ifadeyle veli toplantılarına katılım,

karşılıklı iletişim imkânı sağlayarak ebeveynlerin okul sürecine dâhil edilmesi anlamına gelmektedir (Goodall ve Montgomery, 2014).

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve diğer kurumların bünyesinde düzenlenen resim, öykü, şiir yarışmalarına, turnuvalara ve spor müsabakalarına dezavantajlı öğrenciler dahil olmak üzere herkesin katılım sağladığı, incelenen dokümanlarda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu yarışmalarda başarılı olup dereceye girmişlerdir. Başarı gösteren öğrenciler, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve diğer kurumların düzenlediği ödül törenlerinde ödüllendirilmiştir. Bu yarışmalar çeşitliliği yönetmeyi amaçlamasa da öğrenci motivasyonunu arttırmıştır ve öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmalarına istekli olmasını sağlamıştır. Buna ek olarak okulun gösterdiği başarılar, okulun çevrede daha başarılı bir profil çizmesine olanak sunmuştur.

Doküman analizi sonucunda pandemi öncesi okulda kermes, piknik, vb. etkinliklerin yapıldığı görülmektedir; ancak pandemi sürecinde toplu hiç bir etkinlik yapılmamıştır. 2022 yılında ise okulda bahar şenliği bünyesinde kermes etkinliği düzenlenmiş ve bu etkinliğe aileler ile toplum üyeleri katılmıştır. Kermes etkinliği ile öğrencilerin okuldaki dezavantaj durumlarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durum da okulun çeşitliliği yönetme konusunda aile ve toplum katılımını belli bir ölçüde sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla ebeveyn ve toplum katılımı, öğrencilerin okuldaki görevlerini ciddiye alarak daha sorumlu hareket etmelerine; öğretmenlerin de aile ve toplum desteğini hissederek daha özgüvenli bir şekilde etkinliklerini gerçekleştirmelerine olanak sunar (Adjei, Boaduo ve Milondzo, 2009). Bu konuda okul ile toplumdaki diğer paydaşlarla iş birliği arttırılmaya çalışılmıştır. Diğer okulların düzenlediği seminer, sergi, vb. etkinliklere katılım sağlanmıştır. Buna ek olarak diğer okullardan gelen okul yöneticileri ve öğretmenler, sunumlar ve bilgilendirmeler yapmışlardır. Bu durum da paydaşlar arası iş birliğini güçlendirmiştir. Buna benzer olarak RAM' dan görevli personeller, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenciler hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlere sunumlar yapmıştır. Daha sonra öğrenciler için stresle baş etme yolları, kariyer planlama, iletişim ve empati, vb. konularda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Analiz edilen dokümanlar, Halk Eğitimi Müdürlüğü bünyesinde okulda el sanatları, futbol, vb. alanlarda kursların açıldığını; veliler ile toplum üyelerinin bu kurslara katılım sağladığını göstermektedir. Okulda açılan bu kursların velilerin ve toplum üyelerinin okulu daha yakından tanıma imkânı elde etmelerine olanak sunduğuna ve okul ile daha iyi iletişim kurmasına ve okulda dezavantajlı öğrencilere yönelik duyarlılık katkı sağladığına

ulaşmıştır. Buna benzer olarak belediye bünyesinde kurumlara ve bölgelere okul gezileri düzenlendiği incelenen dokümanlarda görülmüştür. Bu gezi etkinlikleri sayesinde dezavantajlı gruplar dâhil olmak üzere tüm öğrenciler, çevresini daha iyi gözlem yapmışlar ve iş birliği içerisinde hareket etmişlerdir. Düzenlenen etkinliklerle öğrencilerin çeşitlilik unsurlarına yönelik daha ılımlı ve hoşgörülü bir tutum sergilemeleri amaçlanmıştır.

Doküman analizi sonucunda Emniyet Müdürlüğünde görevli personellerin okulun güvenliği için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşme yaptıkları görülmüştür. Buna ek olarak Trafik Haftasında görevli personeller, trafik konusunda bilgilendirmeler yapmışlardır. Çeşitliliği yönetmeyi amaçlamasa da bu etkinlikler, öğrencilerin dış dünya hakkında farkındalığını arttırmış ve tüm öğrencilerde okula karşı güven duygusunu geliştirmiştir. Buna benzer olarak analiz edilen dokümanlardan Lösev'den okula gelen görevlilerin lösemi hakkında bilgiler verdiği, afiş ve broşürler dağıtıldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durum da paydaş iş birliği ile öğrencilerin sağlık konusunda farkındalık ve sağlık problemi yaşayan bireylere yönelik duyarlılık kazandırdığını göstermiştir.

Okuldaki aile ve toplum üyeleri ile yapılan etkinlikler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Buna ek olarak aile ve toplum üyeleriyle iş birliği içinde hareket etmek amaçlanmıştır. Çünkü aile katılımı, hem okul hem de okul sonrası toplum temelli yapılar dâhil olmak üzere öğrencinin bilgi edindiği ve kendisini geliştirdiği tüm bağlam ve ortamları kapsar (Keltly ve Wakabayashi, 2020). Toplum katılımı ise dezavantajlı grupların eğitim kaynaklarına erişimindeki sorunları en aza indirerek eşit ve adil bir ortam oluşturmayı amaçlar (Nettles, 1991). Basit kısa vadeli bağlantılardan çok karmaşık uzun vadeli düzenlemelere kadar değişebilen toplum katılımı, iş birliği içerisinde hareket etmeyi gerektirir (Sanders, 2003). Bu nedenle aile ve toplum katılımı, çıkması muhtemel problemlerin çözümünde öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile birlikte hareket etme anlamına gelmektedir (Adjei, Boaduo ve Milondzo, 2009). Dolayısıyla dokümanlarda incelenen aile ve toplum katılımı uygulamaların sağladığı faydalar, daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Aile ve toplum katılımı, çeşitliliğin yönetiminde önemli bir unsurdur. Çünkü aile ve toplum katılımı, dezavantajlı olan ve olmayan herkesin okulla ilgili kararlara katılmasına ve birlikte hareket etmesine olanak sunar (Epstein, 2008). Dezavantajlı gruplar için adil ve eşit bir ortam sağlanması, kısa vadede okula katkı sağlarken; uzun vadede toplumu faydalı olmaktadır (Berkovich, 2014). Sosyal adalete katkı sunan aile ve toplum katılımını sağlama konusunda okul yöneticilerini önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi okul misyon ve

vizyonunu yeniden geliştirerek toplum katılımı teşvik eden değişimleri benimsemeli ve okul ile toplum arasında ilişki kurma yollarını oluşturmalıdır (DeMatthews, 2018). Bu açıdan okul yöneticileri okul vizyonunun okula yerleşmesi için uygun bir iklim oluşturma konusunda önemli rollere sahiptir (Dönmez, 2001). Bir diğer ifadeyle okul yöneticileri, tüm okula ortak kararlar alma, okul ortamına yenilikleri taşıma, herkes için samimi ve güven dolu bir ortam sunma, okulu çevresiyle kabul etme konusunda rollere sahiptir (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Araştırma yapılan okulda ise okul yönetimi yöneticilik görevlerinin yanı sıra eğitim ve öğretim sürecinin verimli bir şekilde ilerlemesini amaçlamaktadır. Çeşitlilik sonucu ortaya çıkabilecek anlaşmazlık, iletişim sorunları, vb. konuda çatışma durumlarını ve disiplin problemlerini önlemeye çalışmaktadır; ancak okul yöneticileri ve öğretmenler aile ve toplum katılımının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu da okul yönetiminin çeşitliliği yönetmede aile ve toplumla iş birliğini sağlayamadığını göstermektedir.

5.1.6. Durum Çalışması Yapılan Okulda Elde Edilen Bulguların Toplumsal Katılım Temelli Sosyal Adalet Liderliğine Göre İncelenmesi

Katılımcıların yanıtlarından ve okulda düzenlenen etkinlik raporlarından okuldaki çeşitliliğe yönelik duyarlı bir yaklaşım sergilendiği; ancak çeşitlilik yönetiminde aile ve toplum katılımının büyük ölçüde sağlanamadığı ve çeşitliliğin tam anlamıyla yönetilemediği görülmüştür. Buna rağmen yapılan görüşmelerden dezavantajlı gruplarla empati ile sağlıklı iletişimler kurulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. DeMatthews (2018)'in toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderlik çerçevesine göre bu durum, "kişisel deneyim ve adanmışlık" kavramına hizmet etmektedir. Kişisel deneyim ve adanmışlık kavramına göre okul yöneticilerin kişisel yaşamlarındaki deneyimleri ve mesleki tecrübeleri, çeşitliliğe yönelik duyarlı bir yaklaşım sergilemesi anlamına gelmektedir. Katılımcılar, cinsiyet, sosyo-ekonomik, kültürel açıdan dezavantajlarla karşılaştıklarını ve bu durumun kendilerini daha duyarlı bir tutum sergilemelerine olanak sunduğunu belirtmişlerdir. Araştırma yapılan okulun yöneticileri ağırlıklı olarak kadındır. Kadın okul yöneticileri hem çeşitliliğin dezavantajlarıyla hem de toplumun cinsiyet kavramına yüklediği anlamla karşılaşmaktadır. Bu konuda benzer bir çalışmayı Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır (2018) göçmen öğrenci sayısının fazla olduğu bir okuldaki okul müdürünün karşılaştığı zorlukları analiz ederek yapmıştır. Araştırmada okul müdürü, erkek egemen anlayışın olduğu bir toplumda okul yöneticiliği yapmaktadır ve göçmen öğrencilerin olduğu bir okulun sorunlarıyla mücadele etmektedir. Araştırmanın sonucunda okul müdürü etnik, ırk ve kültürel anlamda çeşitliliği

yönetirken şefkatli ve duyarlı bir yaklaşım göstermiştir. Okuldaki problemleri çözüm önerileri getiren okul müdürü, diğer kadın öğretmenler için de rol model olmuştur. Dolayısıyla okul yöneticilerinin çeşitlilik konusunda benzer dezavantajlarla karşılaşması ve çeşitliliğe empati ile yaklaşması, toplumsal katılım temelli sosyal adalet liderliği çerçevesinin kişisel deneyim ve adanmışlık kavramı kapsamında olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yanıtlarından çeşitliliğin fikir ayrılığından ya da ön yargıdan kaynaklı çatışma ortamlarına sebep olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, çeşitliliğin sebep olabileceği problemlerin farkında olduklarını ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çeşitlilik kaynaklı problemlerin çözümünde öğretmenlerle birlikte veli görüşmelerinin yapıldığı görülmüştür. Okul yönetimi, okulun çevresinde çıkabilecek olumsuz bir durumun okula yansımaya engel olmak ve dezavantajlı gruplar dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için güvenli okul kavramını oluşturmak amacıyla İlçe Emniyet Müdürlüğünde görevli personeller ile iş birliği içerisinde çalışmıştır. Daha sonra İlçe Emniyet Müdürlüğünde görevli personeller, trafik kuralları ile ilgili bilgilendirmeler yapmıştır. Bu durum da öğrencilerin trafik kurallarına uymalarını ve okul dışında güvenli bir şekilde hareket etmelerini sağlamıştır. Okul çevresinden gelebilecek problemlerin yanı sıra okul yönetimi çatışma ortamını önlemek için dezavantajlı grupları sınıflara eşit bir şekilde dağıtmıştır. Bu durum da okul yöneticilerin çıkması muhtemel sorunlara karşı temkinli yaklaştığını göstermektedir. Bu nedenle okulda çıkması muhtemel sorunların tahmin edilip; bu konuda önlem alınması DeMatthews (2018)'in sosyal adalet için toplumsal katılım temelli liderlik çerçevesine göre “durumsal farkındalık” kavramı ile ilgilidir.

Katılımcı okul yöneticileri çeşitliliği yönetme konusunda yeniliklere açık, sorgulayıcı bir tutum sergilediklerini ve bu konuda etkinlikler düzenlediklerini ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerden ve incelenen dokümanlardan dezavantajlı gruplar için daha adil bir okul ortamı sağlamak amacıyla etkinlikler, programlar, vb. düzenlendiği görülmüştür. Parçalanmış aile çocukların yaşadığı problemleri en aza indirmek için okul yöneticileri ve başta rehber öğretmen olmak üzere görüşmeler yapmışlar. Göçmen öğrencilerin Türkçe'yi daha iyi konuşabilmelerini sağlamak için akran öğreticiliği yöntemi benimsenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrenciler için gerekli yardım ve yönlendirmeler yapılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için destek eğitimi planlanmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerin marjinal grupların haklarını koruyup gözetmesi ve paydaşlarla ortak kararlar

alması, DeMathews (2018)'in sunduğu liderlik çerçevesindeki “savunuculuk” kavramı ile ilgilidir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler çeşitliliği yönetme konusunda aldığı kararlar hakkında geri dönüt almaktadır. Sene başı kurul toplantılarında geçmiş dönem hakkında yapılan uygulamaların verimli olup olmadığı ve okuldaki öğrenci başarısı, rehberlik çalışmaları, veli katılımları, vb. konuda okul yönetimi ve öğretmenler yorumlar yapmıştır. Bu durum da okul yönetiminin kendi uygulamalarına yönelik dönüt aldığını göstermektedir. Buna ek olarak okul yöneticileri ve öğretmenler, veliler ile toplantılar yapmışlar ve okuldaki uygulamalar hakkında görüşler sunmuşlardır. Bu nedenle okul yöneticileri eleştireye açık bir tutum sergilemektedir. Okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarını sorguladıkları, kendi tutum ve becerilerini inceledikleri bu süreç, DeMathews (2018)'in liderlik çerçevesindeki “eleştirel yansıma ve uygulama” kavramı ile ilgilidir.

Müfredat değişikliği, okul bütçesi, ölçme ve değerlendirme süreçleri, vb. konularda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farkındalığı verilen cevaplardan ve incelenen dokümanlardan ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çalışmalarında özel öğrenim güçlüğü yaşayan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinin inceledikleri, teknoloji kullanımını aktif bir şekilde sağladıkları, müfredattaki değişimleri takip ettikleri görülmüştür. Okul yönetimi, robotik kodlama, bilimsel projeler, web2 araçları, uluslararası projeler, vb. konuda öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışmıştır. Eğitimin ve öğretimin planlanmasında teknolojik gelişmeleri takip eden okul yönetimi, öğretmenlerin de dijital değerlendirme süreçleri konusunda teşvik ettiği incelenen dokümanlarda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerin paydaşlar arasında eğitim ve öğretimde ortaya çıkan yeni gelişmeler hakkında ortak kararlar alması, DeMathews (2018)'in sunduğu liderlik çerçevesindeki “teknik uzmanlık ve standartlara dayalı uygulamaları” kavramı ile ilgilidir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın sonuç ve tartışma bölümlerinden yapılan çıkarımlar ile çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Okullarda çeşitliliğe yönelik ön yargıdan kaynaklı çatışma durumlarını azaltmak için Milli Eğitim Bakanlığının ve üniversitelerin iş birliği ile okullarda konferans, seminer, panel gibi bilimsel toplantı ve etkinlikler düzenlenebilir. Okul yönetimi, bu etkinliklere toplum üyelerini ve aileleri davet edilebilir. Düzenlenecek konferans, seminer, vb. öğrenci çeşitliliği konusunda duyarlı olmanın önemi ve çeşitliliğin sunduğu faydalardan bahsedilebilir.
- Irk, etnik ve kültürel anlamda çeşitliliğe yönelik ön yargıları kaldırmak ve duyarlılığı arttırmak amacıyla dezavantajlı okullarda yurt dışı öğrenci ve öğretmen hareketliliği projeleri yürütülebilir. Bu projeler öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarını ve çeşitliliğe yönelik empati geliştirmelerine olanak sunabilir.
- Toplum üyeleri ile okulun iş birliği içerisinde çalışmalar yürütmesini sağlamak ve okulda toplum katılımını arttırmak amacıyla toplumdaki iş kollarına yönelik kariyer ve mesleki planlama çalışmaları, işbaşında eğitim, vb. konularda etkinlikler düzenlenebilir. Bu sayede bilişsel, sosyal, vb. becerileri içeren bireysel çeşitlilik unsurlarına göre öğrenciler kariyer planlaması yapabilir ve toplum-okul arasında etkileşim gelişebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Velilerin bir kısmının okula yönelik ilgisiz bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Ailelerin okula ilgisini arttırmak ve okuldaki çeşitliliğe yönelik duyarlılığı geliştirmek amacıyla belli aralıklarla velilerin bir araya gelebileceği etkinlikler düzenlenebilir. Her ay bir kitap belirlenebilir ve veli katılımlı okuma saatleri, kitap söyleşileri planlanabilir.
- Pandemi süreci nedeniyle okulda toplum katılımının azaldığı ve Pandemi süreci sonrasında da toplum katılımının yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çeşitliliğin yönetiminde toplum katılımını arttırmak amacıyla toplum üyelerini

okula dâhil edecek sergi, gösteri, kermes, gezi, vb. etkinlikler düzenlenebilir. Bu sayede toplum üyelerinde dezavantajlı gruplara yönelik farkındalık ve duyarlılık artabilir.

- Dezavantaj durumlarına sahip ailelere yönelik empatiyi arttırmak ve iş birlikçi bir ortam sağlamak amacıyla okul içinde futbol, voleybol, vb. spor dallarında velilerden takımlar oluşturulabilir ve spor turnuvaları düzenlenebilir. Bu turnuvalara toplum üyeleri misafir edilebilir.
- Okulda ırk, etnik ve kültürel çeşitliliğe yönelik ön yargıdan kaynaklı çatışma ortamlarını önlemek amacıyla kültürel öğelerin temsil edilebileceği sergi, gösteri, kermes, vb. etkinlikler planlanabilir. Bu etkinliklere aile ve toplum üyeleri davet edilebilir. Bu sayede ırk, etnik ve kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık ve hoşgörü artabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırma Ankara İli Polatlı ilçesinde durum çalışması için seçilen dezavantajlı bir ortaokulda 33 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çeşitlilik yönetiminde toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarına yönelik farklı örneklerde (bölge, il, ilçe, okul türü, vb.) çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda, çeşitlilik yönetimi yaklaşımına ilişkin kriz yönetimi, liderlik stilleri, kültüre duyarlılık, aidiyet duygusu, akademik başarı, vb. değişkenleri içeren nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Aile ve toplum katılımını sağlama ve çeşitliliği yönetme konusunda doğru iletişim becerileri ile ilgili nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acra, C. F., Brotman, L., Calzada, E. J., Dawson-McClure, S., Hernandez, M., Huang, K.-Y. ve diğer. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education*, 50(7), 870–896.
- Addi-Raccah, A., Dusi, P. ve Seeberger Tamir, N. (2021). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*, 1-32, doi.org/10.1177/00420859211017978.
- Adelman, E. (2018). *Challenges of integration, obligation and identity: Exploring the experiences of teachers working to educate Syrian refugee children in Lebanon*. Doctoral thesis, Harvard University.
- Adjei, A., Boaduo, N. A. P. ve Milondzo, K. S. (2009). Parent-community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance: A study of selected primary and secondary schools in Botswana. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 96-105.
- Ahmed, S. ve Swan, E. (2006). Doing diversity. *Policy Futures in Education*, 4(2), 96-100.
- Akman, Y. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme yeterlikleri ile örgütsel adalet ilişkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 611-626.
- Akyürek, M.İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.
- Akyürek, O. ve Memduhoğlu, H.B. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 175-188.
- Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.

- Allan, J. ve Arnesen, A.L. (2009). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Allen, S. (2018). Creative diversity: Promoting interculturality in Australian pathways to higher education. *Journal of International Students*, 8(1), 251-273.
- Allen, Q. ve White-Smith, K. (2018). “That’s why I say stay in school”: Black mothers’ parental involvement, cultural wealth, and exclusion in their son’s schooling. *Urban Education*, 53(3), 409-435.
- Allison, M. T. (2000). Leisure, diversity and social justice. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 2-6.
- Angelle, P. S. ve Torrance, D. (Ed.).(2019). *Cultures of social justice leadership* (1-19), London: Palgrave Macmillan.
- Anthony, L., Ratts, M. J. ve Santos, K. N. T. (2010). The dimensions of social justice model: Transforming traditional group work into a socially just framework. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(2), 160-168.
- 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.
- Arar, K., Beycioglu, K. ve 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.
- Arar, K., Gümüş, S. ve 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.
- Arar, K., Küçükçayır-Ak, G. ve Örücü, D. (2018). These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. *Leading and Managing*, 24(2), 28-43.

- Arar, K., Örücü, D. ve Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6.
- Arar, K. ve Waite, D. (2020). Problematizing the social in social justice education, R. Papa (Ed.). *Handbook on Promoting Social Justice in Education* içinde (169–192). Cham: Springer.
- Archakis, A. ve Tsakona, V. (2013). Sociocultural diversity, identities, and critical education: Comparing conversational narratives at school. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(1), 48-62.
- Arnab, S., Beaufoy, J, Minoi, J. L., Mohamad, F., Morini, L., Phoa, J. ve diğer. (2019). A participatory co-creation model to drive community engagement in rural indigenous schools: A case study in Sarawak. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(3), 173-183.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (511159).
- Aslan, M. ve Beycioğlu, K. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Berkowitz, R. ve Moore, H. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Atkinson, P. ve Hammersley, M. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd edition), London: Routledge.

- Avery, D. R. ve Thomas, K. M. (2004). Blending content and contact: The roles of diversity curriculum and campus heterogeneity in fostering diversity management competency. *Academy of Management Learning and Education*, 3(4), 380-396.
- Ay, M.H., Koçak, S. ve Tosun, A.(2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.
- Ayscue, J., Frankenberg, E. ve Siegel-Hawley, G.(2017). The complementary benefits of racial and socioeconomic diversity in schools. *National Coalition on School Diversity*, 10, 1-8.
- Ayers, W. (1998). Popular education: Teaching for social justice. W. Ayers, J. A. Hunt ve T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* içinde (17-25). New York: New Press.
- Bagshaw, M. (2004). Is diversity divisive? A positive training approach. *Industrial and Commercial Training*, 36(4), 153-157.
- Balay, R., Kaya, A. ve Yılmaz, R.G. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25-43.
- Banks, J.A. ve Nguyen, D.(2010). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical and philosophical issues. Linda S. Levstik, Cynthia A. Tyson(Ed.). *Handbook of research in social studies education* (137-151). Oxfordshire: Routledge.
- Barak, M. E. M. ve Levin, A. (2002). Outside of the corporate mainstream and excluded from the work community: A study of diversity, job satisfaction and well-being. *Community, Work and Family*, 5(2), 133-157.

- Barış, İ., Genç, Y. ve Taylan, H. H. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79-97.
- Bartolome, M. T., Mamat, N. ve Masnan, A. H. (2017). Parental involvement in the Philippines: A review of literatures. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 6, 41-50.
- Battiato, A. C., DeJong, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Jones, K. P., Reed, R. P. ve Walker, J. M. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Bayar, M. (2021). Etkili farklılık yönetiminin çalışanların verimliliğine etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3835-3857.
- Bassett-Jones, N. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 169-175.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 159-175.
- Beekun, R. I., Bergman, J. Z., Cartabuke, M., Westerman, J., Westerman, J. W. ve Whitaker, B. G. (2019). Empathy as an antecedent of social justice attitudes and perceptions. *Journal of Business Ethics*, 157(3), 605-615.
- Belau, L., Bell, S.T., , Briggs, A. L., Lukasik, M. A. ve Villado, A.J. (2011). Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships: A meta-analysis. *Journal of Management*, 37(3), 709-743.
- Bell, L. A., Love, B., Washington, S. ve Weinstein, G. (1997). Knowing ourselves as instructors. *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*, 299-310.
- Benner, A. D. ve Crosnoe, R. (2011). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children's academic and socioemotional functioning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 621-646.

- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bertrand, M. ve Rodela, K. C. (2017). A framework for rethinking educational leadership in the Margins: Implications for social justice leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 10–37.
- Bettencourt, A. F., Bower, K., Francis, L., Gross, D., Singleton, D. L. ve Taylor, K.(2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 747-760.
- Bettez, S. C. ve Hytten, K. (2013). Community building in social justice work: A critical approach. *Educational Studies*, 49(1), 45-66.
- Beycioglu, K. ve Siyez, D.M.(2020). Gender equality in education from kindergarten to higher education: Policies and practices. R. Papa, (Ed.). *In Handbook on promoting social justice in education*, içinde (1687–1710). New York: Springer.
- Bjorklund, S. A., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M. ve Terenzini, P. T.(2001). Collaborative learning vs. lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*, 90(1), 123-130.
- Bisschoff, T. C., Grobler, B. R., Loock, C. F., Mestry, R. J. ve Moloji, K. C. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), 449-472.
- Blackmore, J.(2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 181-199.
- 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.
- Blake, S. ve Cox, T.H. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 45-56.

- Blaser, B., Burgstahler, S. ve Ladner, R. E. (2018). Including disability in diversity. *In 2018 Research on Equity and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology (RESPECT), 1-4.*
- Boehm, S. A. ve Dwertmann, D. J. (2015). Forging a single-edged sword: Facilitating positive age and disability diversity effects in the workplace through leadership, positive climates, and HR practices. *Work, Aging and Retirement, 1(1), 41-63.*
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership, 12(2), 138-156.*
- Bogotch, I. ve Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: Social justice pedagogies. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS), 3(2), 33-58.*
- Bogotch, I. ve Schoorman, D. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': the challenge to re-conceptualize multicultural education. *Intercultural Education, 21(1), 79-85.*
- Borrero, N. ve Yeh, C. (2020). Fostering the cultural experiences and school engagement of samoan American students in urban schools. *Urban Education, 55(10), 1441-1460.*
- Bostancı, A. B. ve Çetin, N. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education, 1(2), 6-15.*
- Bourke, T., Churchward, P., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Rowan, L., Ryan, M. ve diğer. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research, 91(1), 112-158.*
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.*
- Bozkurt, B. (2018). Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Doktora tezi).YÖK tez merkezinden edinilmiştir (503884).

- Börü, N. (2019). İlk Okullarda Sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(20), 132-164.
- Brake, L.R., Oakes, T., Schleien, S.J., Trovato, C. ve Walton, G. (2012). Photovoice: A collaborative methodology giving voice to underserved populations seeking community inclusion. *Therapeutic Recreation Journal*, 46(3), 168-178.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78(2), 1-37.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G. ve Normore, A. H. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Brown, F., Donahoo ve S. Hunter, R. C. (2012). *Diversity in schools*.(3.Baskı). New York: SAGE Publications.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Burmaoglu, G. E. (2018). Relationship between diversity management with organizational growth of Erzurum physical education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 15-19.
- Button, S. B. (2001). Organizational efforts to affirm sexual diversity: A cross-level examination. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 17.
- Byrd, M. Y. (2014). Diversity issues: Exploring “critical” through multiple lenses. *Advances in Developing Human Resources*, 16(4), 515–528.
- Candan, H., Çakıcı, A.B., Gül, H. ve İnce, M. (2015). Örgütlerde sınırlandırıcı ya da sürükleyici güç olarak farklılıkların yönetimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 6(12), 292-321.

- Capper, C. A., Christman, D. E., Dantley, M., Fierro, E., Hernandez, F., McKenzie, K.B. ve diğeri.(2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Cauley, K. ve Sweeney, R.J. (2007). Strengthening diversity through community and civic engagement: Sustaining the student-institution-community relationship. *Metropolitan Universities*, 18(1), 43-55.
- Causton, J. ve Theoharis, G. (2014). How do schools become effective and inclusive. B. Algozzine, F. Spooner, J. McLeskey, N. L. Waldron, (Ed.). *In handbook of effective inclusive schools: Research and practice* içinde (82–97). London: Routledge
- Chavez, A. F., Guido-DiBrito, F., ve Mallory, S. L. (2003). Learning to value the "other": A framework of individual diversity development. *Journal of College Student Development*, 44(4), 453-469.
- Chavkin, N. F. (2000). Family and community involvement policies: Teachers can lead the way. *The Clearing House*, 73(5), 287-290.
- Chelladurai, P. ve Doherty, A. J.(1999). Managing cultural diversity in sport organizations: A theoretical perspective. *Journal of Sport management*, 13(4), 280-297.
- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Cho, S. ve Mor Barak, M. E. (2008). Understanding of diversity and inclusion in a perceived homogeneous culture: A study of organizational commitment and job performance among Korean employees. *Administration in Social Work*, 32(4), 100-126.
- Cho, S., Kim, A., ve Mor Barak, M. E. (2017). Does diversity matter? Exploring workforce diversity, diversity management, and organizational performance in social enterprises. *Asian Social Work and Policy Review*, 11(3), 193-204.
- Choi, S. (2013). Demographic diversity of managers and employee job satisfaction: Empirical analysis of the federal case. *Review of Public Personnel Administration*, 33(3), 275-298.

- Choi, S. ve Rainey, H. G. (2010). Managing diversity in US federal agencies: Effects of diversity and diversity management on employee perceptions of organizational performance. *Public Administration Review*, 70(1), 109-121.
- Choy, W. K. (2007). Globalisation and workforce diversity: HRM implications for multinational corporations in Singapore. *Singapore Management Review*, 29(2), 1-20.
- Cohen-Ynon, G., Sharabi, M. ve Soskis, M. (2021). Parental involvement in the Arab and Jewish educational systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75.
- Chowdhury, S. (2005). Demographic diversity for building an effective entrepreneurial team: Is it important?. *Journal of Business Venturing*, 20(6), 727-746.
- Chung-Herrera, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H., Jung, D. I., Randel, A. E., Shore, L. M. ve diğer. (2009). Diversity in organizations: Where are we now and where are we going?. *Human Resource Management Review*, 19(2), 117-133.
- Coddington, C.S., Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317–353.
- Cohen-Ynon, G., Sharabi, M. ve Soskis, M. (2021). Parental involvement in the Arab and Jewish educational systems. *International Education Studies*, 14(2), 69-75.
- Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 314-318.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*.(4. Baskı).London: Sage.
- Corcoran, P. B., Wals, A. E. ve Walker, K. E. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7-21.
- Coronel, J. M., Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I.(2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of

educational leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 441-456.

Cox, T.H., J.r. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice* (1. Baskı). San Francisco: Berret-Koehler Publications.

Cox J.R., Lobel, S. A. ve McLeod, P. L. (1996). Ethnic diversity and creativity in small groups. *Small Group Research*, 27(2), 248-264.

Crea, T. M., Degnan, E., Medina, J., McRoy, R. ve Reynolds, A. D. (2015). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750-775.

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker Series*, 48, 1-54, 10 Mart, 2022, <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>

Cribb, A. ve Gewirtz, S. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.

Crites, C. V. (2008). *Parent And Community Involvement: A Case Study*. Doktora Tezi, Liberty University, Lynchburg.

Croyle, R.T., Hall, K.L. ve Vogel, L.A.(Eds.). 2019. *Strategies for team science success*. New York: Springer Publishing.

Cunningham, G. B. ve Melton, E. N. (2011). The benefits of sexual orientation diversity in sport organizations. *Journal of Homosexuality*, 58(5), 647-663.

Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal birçözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.

Çavdar, D. ve Çok, F. (2016). Türkiye’de LGBT’lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi*, 151, 54-58.

Çiftçi, G.E., Hırlak, B., Taşlıyan, M. ve Yılmaz, Ö. İ. (2017). Farklılık yönetiminin örgütsel adalet algısı ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: İç Anadolu ve Akdeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9(16), 1-19.

- Davidson, L., Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F.(2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Davis, J.E., Gooden, M.A. ve Khalifa, M. A. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.
- Davis, L. R. (2002). Racial diversity in higher education: Ingredients for success and failure. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(2), 137-155.
- Day, N. E. ve Greene, P. G. (2008). A case for sexual orientation diversity management in small and large organizations. *Human Resource Management*, 47(3), 637–654.
- De Gaetano, Y. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162.
- Deepak, A. C., Rountree, M. A. ve Scott, J. (2015). Delivering diversity and social justice in social work education: The power of context. *Journal of Progressive Human Services*, 26(2), 107-125.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107-122.
- DeMatthews, D. (2016). Effective leadership is not enough: Critical approaches to closing the racial discipline gap. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(1), 7-13.
- DeMatthews, D. (2018). Social justice dilemmas: Evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 545-559.
- DeMatthews, D. E. (2018). *Community engaged leadership for social justice: A critical approach in urban schools*. (1.Baskı). New York: Routledge.

- DeMatthews, D., Edwards, D. B., Hartley, H. ve Spear, A.(2020). Connecting parental involvement, adult education, and community organizing through social justice leadership: Lessons from Ciudad Juarez, Mexico. M. Nishimura. (Ed.).In *Community Participation with Schools in Developing Countries* içinde (75-87). New York: Routledge.
- DeMatthews D.E., Edwards D.B. ve Rincones R.(2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juárez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792.
- DeMatthews, D. E. ve Izquierdo, E. (2020). Supporting Mexican American immigrant students on the border: A case study of culturally responsive leadership in a dual language elementary school. *Urban Education*, 55(3), 362-393.
- DeMatthews, D. ve 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.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., ve Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- Demirel, Y. ve Özbezek, B. D. (2016). Örgütlerde zenginliğin kaynağı olarak farklılıkların yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Denman, B. D., Smith, E. ve Suter, L. E. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of comparative studies in education*. New York: Sage Publishing.
- Dennis-Karlıdağ, E. ve Temiz, Z.(2020). Issues in pre-and primary school education in rural Turkey: Teachers' experiences and perspectives. Khalid Arar, Deniz Örucü ve Jane Wilkinson(Eds.), *Neoliberalism and education system in conflict: Exploring challenges across the globe* (74-90). London: Routledge.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal Of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.

- Deretarla-Gül, E. ve Dikici-Sığırtmaç, A. (2010). Okul öncesinde özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Frieling, E., Schlick, M. M. ve Wegge, J.(Eds.). (2013). *Age-differentiated work systems*. New York: Springer
- Dittus, P., Epstein, J.ve Michael, S. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study. *Journal of School Health*, 77(8), 567-587.
- Doğan, S. , Uğurlu, C. T. , Topçu, İ. ve Yiğit, Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2) , 121-140.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Dönmez, A., Güleş, H. ve Şişman, M. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Driessen, G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26(3), 179-191.
- Driessen, G., Smit, F., ve Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Droop, M., Luyten, H., Netten, A., ve Verhoeven, L. (2016). Role of linguistic and sociocultural diversity in reading literacy achievement: A multilevel approach. *Journal Of Research In Reading*, 39(2), 189-208.
- Easterling, D. ve Foxman, E. (1999). The representation of diversity in marketing principles texts: An exploratory analysis. *Journal of Education for Business*, 74(5), 285-288.
- Ely, R. J. (2004). A field study of group diversity, participation in diversity education programs, and performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(6), 755-780.

- Ely, R. J. ve Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Engberg, M. E. ve Hurtado, S. (2011). Developing pluralistic skills and dispositions in college: Examining racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 82(4), 416-443.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.
- Epstein, J. L. ve Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. M.H. Bornstein.(Ed.). *Handbook of parenting Vol. 5 practical issues in parenting* içinde (407-437). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Epstein, J.L. ve Sheldon, S.B. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Falkingham, L. ve Reeves, R. (1998). Context analysis—A technique for analysing research in a field, applied to literature on the Management of R&D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Fettahioğlu, Ö. O. ve Tatlı, H. S. (2015). Örgütsel bağlılık ve farklılıkların yönetimi algılamaları arası ilişkilerin saptanmasında demografik farklılıklara yönelik inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 119-140.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 249-273.

- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. *Critical perspectives On Educational Leadership*, 3, 39-62.
- Foster, C. ve Harris, L. (2005). Easy to say, difficult to do: Diversity management in retail. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 4-17.
- Francis, D. A. (2012). Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools. *Culture, Health And Sexuality*, 14(6), 597-611.
- Froyen, L. C., Hindman, A. H., Miller, A. L. ve Skibbe, L. E. (2012). A portrait of family involvement during Head Start: Nature, extent, and predictors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 654-667.
- Furman, G. C. ve Sheilds, C.M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W.A. Firestone ve C. Riehl (Eds.), *A new agenda for educational leadership* içinde (119-137). New York: Teachers College.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Geisler-Brenstein, E. ve Hetherington, J. ve Schmeck, R. R.(1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education*, 31(1), 73-96.
- Gentile, M. C. (1996). *The case for diversity in the business curriculum: Definition. Rationale, course impact*. Working paper, written with assistance and support of Bentley College, Waltham. MA.

- Gerdes, K. E., Jackson, K. F., Mullins, J. L. ve Segal, E. A. (2011). Teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal Of Social Work Education*, 47(1), 109-131.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Gilbert, J. A. ve Ivanchevich, J. M. (2001). Effects of diversity management on attachment. *Journal of Applied Social Pshychology*, 31(7), 1331-1349.
- Girling, G. ve Mavin, S.(2000). What is managing diversity and why does it matter?. *Human Resource Development International*, 3(4), 419-433.
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Goodall, J. ve Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.(2021). Türkiye Göç Raporu. <https://www.goc.gov.tr/raporlar> adresinden edinilmiştir.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Doktora tezi). Yök tez merkezinden edinilmiştir, (577404).
- Guenther, M. ve Tamtik, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian Universities–How Far Have We Come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue*, 49(3), 41-56.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., ve Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-367.
- Guthrie, K. L. ve McCracken, H. (2010). Teaching and learning social justice through online service-learning courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 78-94.

- Güleş, H. (2012). Örgütlerde farklılıkların yönetimi: Okullara ilişkin bazı çıkarımlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 615-628.
- Gültekin, M. ve Şencan, H. (2019). Manevi değerlerin farklılıklar yönetimi üzerindeki etkisi. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 6(1), 1-18.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (469673).
- Güven, P. ve Lindberg, E. N. (2021). The Impact of parental involvement and expectations on elementary school students' academic achievement. *Inonu University Journal Of The Faculty of Education*, 22(1), 809-840.
- Hagood, A. ve Williams, T. (2019). Disability, the silent D in diversity. *Library Trends*, 67(3), 487-496.
- Haley-Lock, A. ve Posey-Maddox, L. (2020). One size does not fit all: Understanding parent engagement in the contexts of work, family, and public schooling. *Urban Education*, 55(5), 671-698.
- Halstead, J. M. (1999). Moral education in family life: The effects of diversity. *Journal of Moral Education*, 28(3), 265-281.
- Hansen, K. ve Seierstad, C. (Ed.). (2017). *Theoretical approaches and best practices*. New York: Springer.
- Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Madriaga, M., Newitt, S. ve Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658.
- Hargreaves, D. H. (1996). Diversity and choice in school education: a modified libertarian approach. *Oxford Review of Education*, 22(2), 131-141.
- Harrison, D. A. ve Klein, K.J. (2007). On the diversity of diversity: Tidy logic, messier realities. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 26-33.

- Henning, J.E., Liu, Y., Sulaimani, M. F. (2020). The significance of parental involvement in the development in infancy. *Journal of Educational Research and Practice*, 10, 161–166.
- Hernández, M. (2019). White middle-class families and sociocultural diversity in schools: A literature review. *The Urban Review*, 51(2), 270-300.
- Hetherington, E. M. ve Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(1), 129-140.
- Heyneman, S. P. ve Todoric-Bebic, S. (2000). A renewed sense for the purposes of schooling: the challenges of education and social cohesion in Asia, Africa, Latin America, Europe and Central Asia. *Prospects*, 30(2), 145-166.
- Howard, G. R. (2007). As diversity grows, so must we. *Educational Leadership*, 64(6), 16-22.
- Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (428–444). California: Sage Publications.
- Iasonos, S. ve Zembylas, M. (2016). The entanglement of leadership styles and social justice leadership: A case study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 297-322.
- İçduygu, A. ve Millet, E.(2016). Syrian refugees in Turkey: Insecure lives in an environment of pseudo-integration. *Istituto Affari Internazionali*. 2021, May, [https://www.stiftungmercator.de/content/uploads/2020/12/Millet Evin Syrian Refugees in Turkey Ifa August2016.pdf](https://www.stiftungmercator.de/content/uploads/2020/12/Millet_Evin_Syrian_Refugees_in_Turkey_Ifa_August2016.pdf)
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021).Türkiye’deki Suriyeli Sayısı. Nisan 14, 2021 tarihinde <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-aralik-2020/icerik> adresinden alındı.

- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Irvine, J. J. ve McAllister, G (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Isidor, R., Kabst, R., Schneid, M. ve Steinmetz, H. (2016). Age diversity and team outcomes: A quantitative review. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 2-17.
- James, E. H. ve Murrell, A.J. (2001). Gender and diversity in organizations: Past, present, and future directions. *Sex Roles*, 45(5), 243-257.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *In The Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- Ji, C. S. ve Koblinsky, S. A. (2009). Parent involvement in children's education: An exploratory study of urban, Chinese immigrant families. *Urban Education*, 44(6), 687-709.
- Joffe, H. ve O'Connor, C. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal Of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
- Johnson, L.(2014). Culturally responsive leadership for community empowerment. *Multicultural Educational Review*, 6(2), 145-170.
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1), 37-50.
- Karataş, İ. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûraları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Karakaş, O. (2021). *Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi).YÖK tez merkezinden alınmıştır (658848) .

- Karpinski, C. F. ve Lugg, C. A. (2006). Social justice and educational administration: mutually exclusive?. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 278-292.
- Kersten, A. (2000). "Diversity management: Dialogue, dialectics and diversion". *Journal of Organizational Change Management*, 13(3),235-248.
- Khalifa, M.A. ve Marshall, S.L.(2018). Humanizing school communities: Culturally responsive leadership in the shaping of curriculum and instruction. *Journal of Educational Administration*,56(5), 533-545.
- Kılıç, E. ve Polat, İ. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Kılıçlar Şahin, E. (2015). *İlköğretim kurumlarında farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden alınmıştır. (378259)
- Kırkıcı, K. A. ve Sayan, A. (2020). Destek Eğitim Odalarında Verilen Eğitimin Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 1121-1136.
- Kluth, P. ve Udvari-Solner, A.(1997). Inclusive education. C. A. Grant ve G. Ladson Billings (Eds.), *Dictionary of multicultural education* (141–144). Phoenix, AZ: Oryz Press.
- Kocabaş, A. ve Vural, D.E.(2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Kocakaya, S. ve Kotluk, N. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Korkmaz, N., Sayılan, F., Türk, E., Türkmen, N., Uysal, M. ve Yıldız, A. (2016). The Basic Educational Problems of Children of Seasonal Agricultural Workers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 183-202.
- Kossek, E. E. ve Lobel, A. (1996). *Managing diversity*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.

- Kelty, N. E. ve Wakabayashi, T. (2020). Family engagement in schools: Parent, educator, and community perspectives. *Sage Journals*, 10(4), 1-13.
- Kurtulmuş, M.(2016).Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 203-216.
- Küçük, M. (2018). *İmam hatip ortaokullarında farklılıkların yönetimine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (5200084).
- Kütük, B. ve Özdemir, M. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Lai, S. C., Wang, C. M. ve Wang, J. (2016). Beyond the classroom wall: Community engagement instruction. *World Journal of Education*, 6(6), 31-41.
- Lai-Mei Leung, Z., Sun-Keung Pang, N. ve Wang, T.(2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231-247.
- Lawrence, B.S.(1997). Perspective, The black box of organizational demography. *Organization Science*, 8(1), 1-22.
- Lenka, U. ve Yadav, S. (2020). Diversity management: A systematic review. *Equality, Diversity and Inclusion*, 39(8), 901-929.
- Lewis, K. C. ve Sanders, M. G. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9.
- Lichter, D. T. (2012). Immigration and the new racial diversity in rural America. *Rural Sociology*, 77(1), 3-35.
- Liff, S. (1997). Two routes to managing diversity: individual differences or social group characteristics. *Employee Relations*, 19(1), 11-26.

- Löser, J. M., Urban, M. ve Werning, R. (2008). Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.
- Luijters, K., Otten, S. ve Van der Zee, K. I.(2008). Cultural diversity in organizations: Enhancing identification by valuing differences. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 154-163.
- Lumby, J., Morrison, M. and Sood, K. (2006). Diversity and diversity management: Messages from recent research. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(3), 277-295.
- Madsen, J., Young, B. L. ve Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- McAlister, S. (2013). Why community engagement matters in school turnaround. *Voices in Urban Education*, 36, 35-42.
- McCauley, H. L., Miller, E., Radovic, A., Reynolds, K., Stein, B. D. ve Sucato, G. S. (2015). Parents' role in adolescent depression care: primary care provider perspectives. *The Journal of Pediatrics*, 167(4), 911-918.
- McDonald, D. (2003). Strategic human resource management approaches to workforce diversity in Japan—Harnessing corporate culture for organizational competitiveness. *Global Business Review*, 4(1), 99–114.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmî Gazete.

- MEB (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 28.12.2022.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 10. 07. 2019 tarih ve 30827 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete.
- Melekoğlu, M. A. ve Yıldız, M. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274-1303.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: Bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 19(3), 204-217.
- Molina, S. C. (2013). Family, school, community engagement, and partnerships: An area of continued inquiry and growth. *Teaching Education*, 24(2), 235-238.
- Mor Barak, M. E. (2015). Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion? *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 39(2), 83-88.
- Mullen, C. A. (2008). Theories and applications of social justice leadership. *Teacher Development*, 12(4), 275-278.
- Mueller, C. W. ve Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1),13-30.

- Nettles, S. M. (1989). The role of community involvement in fostering investment behavior in low-income black adolescents: A theoretical perspective. *Journal of Adolescent Research*, 4(2), 190-201.
- Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379-406.
- Ndlovu, W., Ngirande, H., Setati, S. T. ve Zhuwao, S. (2019). Gender diversity, ethnic diversity and employee performance in a South African higher education institution. *SA Journal of Human Resource Management*, 17(1), 1-8.
- Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774.
- Oertel, S. (2018). The role of imprinting on the adoption of diversity management in German universities. *Public Administration*, 96(1), 104-118.
- Ogolla, D. (2017). Relationship between diversity management practices and organization performance: A case of Kenya public universities in Nairobi county. *International Journal of Current Aspects in Human Resource Management*, 1(1), 1-17.
- Oguntebi, J., Shcherbakova, M. ve Wooten, L. P. (2012). Applying diversity management concepts to improve the minority educational pipeline. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(4), 473-494.
- Oh, S. A. ve Van der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617.
- Okçu, V. (2014). Relation between secondary school administrators' transformational and transactional leadership style and skills to diversity management in the school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2162-2174.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (353-361). Ankara: Pegem Akademi.

- Oldroyd, D. (2005, 22-25 Eylül). Dealing with diversity: education's challenge in creating human solidarity. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497501.pdf#page=11>
- Ordu, A. (2015). Diversity in high schools and diversity management: A qualitative study. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 839-849.
- Ordu, A. (2016). The Effects of diversity management on job satisfaction and individual performance of teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(3), 105-112.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, S.(2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Pavlaklis, A. E. (2018). Reaching all families: Family, school, and community partnerships amid homelessness and high mobility in an urban district. *Urban Education*, 53(8), 1043-1073.
- Peterson, M. F., Schwartz, S. H. ve Smith, P. B., (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 188-208.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143-152.
- Pitts, D. W. (2005). Diversity, representation, and performance: Evidence about race and ethnicity in public organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(4), 615-631.

- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241-256.
- Polat, S. (2012). Organizational values needed for diversity management. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1409-1418.
- Potter, G. (2007). Sociocultural diversity and literacy teaching in complex times the challenges for early childhood educators. *Childhood Education*, 84(2), 64-69.
- Prew, M. (2009). Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(6), 824-846.
- Price, D. ve Tayler, K. (2016). *Gender diversity and inclusion in early years education*. <https://doi.org/10.4324/9781315718903>.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: Principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Sağdıç, A. (2018). Okullarda Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden alınmıştır, (503880).
- Sánchez, B. ve Williams, T. T. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47(3), 625-652.
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17.
- Schmidt, K. H. ve Wegge, J. (2009). The impact of age diversity in teams on group performance. A. G. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger ve M.W.Eysenck (Eds.), *In Handbook of managerial behavior and occupational health* (79-84). Camberley: Edward Elgar Publishing.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*.(3.Baskı). New York: Teachers College Press.
- Seiler, G., Smith, M. W. ve Tobin, K.(1999). Educating science teachers for the sociocultural diversity of urban schools. *Research in Science Education*, 29(1), 69-88.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266-277.
- Serpell, R. ve Simweleba, N. H (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-13.
- Sethi, B. ve Vito, R.(2020). Managing change: role of leadership and diversity management. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1471-1483.
- Shiller, J. T. (2020). Critical perspectives on community Schools: Looking across cities to gain perspective. *Urban Education*, 1-4, doi.org/10.1177/0042085920954901
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292-329.
- Singh, D. (2014). Managing Cross-Cultural Diversity: Issues and Challenges in Global Organizations. *Journal of Mechanical and Civil Engineering*, 3, 43-50.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. 5 Mayıs, 2021, <http://www.migrationpolicy.org/>.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Stigum, H., Sorensen, D. ve Træen, B.(2002). Sexual diversity in urban Norwegians. *Journal of Sex Research*, 39(4), 249-258.

- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyopsikolojik kuramlar ve yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Symeou, L. (2008). From school—family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43(6), 696-722.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A.(2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Teal, G. (2012). *Expanding Transformational Leadership Theory By Studying Growth Mindset Principals In Schools With Increased Economic Diversity: A collective Case Study*. Texas Tech University, Texas.
- Thanem, T. (2008)."Embodying disability in diversity management research". *Equal Opportunities International*, 27 (7), 581-595.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thiel, O. (2012). Socio-economic diversity and mathematical competences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 61-81.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tozkoparan, G., ve Vatansever, Ç. (2011). Farklılıkların Yönetimi: İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Farklılık Algısı Üzerine Bir Odak Grup Çalışması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 11(21), 89-109.
- Treven, S. ve Treven, U. (2007). Training in diversity management. *Journal of Diversity Management*, 2(1), 29-36.
- Tunçer, R. N. (2020). *Bağımsız anaokullarında farklılıklar ve farklılıkların yönetimi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden alınmıştır. (628745)

- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK tez merkezinden alınmıştır. (204758).
- Türk Dil Kurumu.(2021). *Türkçe sözlük*. 12 Ekim 2021, <http://www.tdk.gov.tr>.
- Türkiye İstatistik Kurumu.(2022). İstatistik veri portalı. 15 Aralık 2021, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=nufus-ve-demografi-109&dil=1>
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Van Vuuren, H. J. (2008). *A Strategy To Manage Diversity In Secondary Schools*. Doktora Tezi. North-West University, North-West University.
- Vinton, R. D. (2008). *Migrant Parent Involvement: Community, Schools and Home*. Doktora Tezi. Kansas State University, Manhattan.
- Yerlikaya, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi İle Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri (Doktora tezi).YÖK tez merkezinden edinilmiştir (451170).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği sosyal adalet ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum*, 7(25), 113-124.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (2000). Case study evaluations: A decade of progress?. D. F. Stufflebeam, G. F. Madaus ve T. Kellaghan (Eds.). *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation*.(185-193). New York: Springer Publishing Company.

- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Designs and methods*. (4. Baskı). London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership—Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.
- Warren, C. A. (2014). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *The Urban Review*, 46(3), 395-419.
- Wieczorek-Szymańska, A. (2020). Gender diversity in academic sector—Case study. *Administrative Sciences*, 10(3), 1-20.
- Wolpert, R. S. (2005). A multicultural feminist analysis of Walden Two. *The Behavior Analyst Today*, 6(3), 186.
- Wrench, J. (2005). Diversity management can be bad for you. *Race and Class*, 46(3), 73-84.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Raporu



1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-302.14.03-92223

06.01.2022

Konu : Tez Önerisi (Yasemin Sezer)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.12.2021 tarih ve 88409 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin Sezer'in, Doç. Dr. Deniz Örcü danışmanlığında yapmayı planladığı, "Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumsal Katılım Temelli Okul Uygulamaları ve Okul Yöneticilerinin Rolü: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez önerisi değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

EK 2: Katılımcı Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “ Eğitimde çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalar ve okul yöneticilerinin rolü: Bir durum çalışması” başlıklı araştırma Yasemin Sezer tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Okullarda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalarının ve okul yöneticilerinin bu kapsamda rollerini incelemektir.

Süresi:

Araştırmanın Yürütüleceği Yer:.....

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Yasemin Sezer

e-posta:

İmzası:

EK 3: Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Tarih
No

Görüşme

Başkent Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmanın amacı, çeşitliliğin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını incelemektir. Çeşitlilik cinsiyet, yaş gibi gözlemlenebilir ve kültür, farkındalık ve eğitim gibi gözlemlenemeyen nitelikleri kapsamakla beraber bireyler arasındaki demografik farklılıkları ifade eder ve bir çalışma grubunun veya örgütün bir özelliği olarak kabul edilir. Çeşitliliği yönetmede hem süreç hem de sonuç unsurlarını kapsayan toplum katılımı da okul dışı kaynak imkânı sunarak okulların gelişmesini sağlayan bir unsurdur. Bu bağlamda, okul yöneticisi olarak çalışan ve konuyla ilgili doğrudan bilgi, deneyim ve gözlemleri olan sizin görüşleriniz çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yasemin SEZER

Ankara Polatlı Basri İlkokulu

Müdür Yardımcısı

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri rapora yansıtılmayacaktır.
- Eğer görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir sorunuz varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

A. Kişisel Bilgiler (Müdür ve Müdür Yardımcısı)

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Yaşınız:

21-25 26-30 31-35

36- 40 41 ve üzeri

4. Branşınız:

5. Eğitim düzeyiniz:

Lisans Lisansüstü

6. Mesleki kıdeminiz:.....

7. Öğretmen olarak çalışma süreniz:

8. Müdür yardımcısı olarak çalışma süreniz:

8. Müdür olarak çalışma süreniz:

B. GÖRÜŞME SORULARI(Müdür ve Müdür Yardımcısı)

1. Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz? Okulunuzdan ve öğrenci profilinden bahsedebilir misiniz?
2. Okulunuzdaki öğrencilerin çeşitliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
3. Size göre, çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Okulunuzdaki bu çeşitliliği yönetirken ne tür stratejiler uygulamaktasınız? Ne gibi uygulamalarınız var? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
5. Okulunuzda çeşitliliğin yönetiminde okulun iç ve dış çevresinin katılımını ne ölçüde ve nasıl sağlıyorsunuz? Veli ve toplum katılımı konusundaki görüşleriniz nelerdir? Uygulamalarınızdan bahsedebilir misiniz? Öğrenci ve velilere bu nasıl yansıyor?
6. Okulunuzda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamaların sosyal adalete katkısı ne ölçüdedir ve nasıldır? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
7. Okulunuzda çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalarda kültüre duyarlılık sizce önemli mi? Bu konudaki tecrübelerinizi ve uygulamalarınızı paylaşabilir misiniz?
8. Çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarına yönelik öğretmenlerinizin tutumları ve yaklaşımları nasıldır? Onlarla bu konuda çalışmalarınız nasıldır?
9. Çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarına yönelik velilerin tutumları ve yaklaşımları nasıldır? Onlarla bu konuda çalışmalarınız varsa paylaşabilir misiniz?
10. Size göre çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarını kolaylaştıran ve engelleyen faktörler nelerdir?
11. Çeşitlilik yönetiminde toplum temelli okul yönetim uygulamalarının avantajları /dezavantajları nelerdir?
12. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Teşekkür ederim.

EK 4: Öğretmen Görüşme Formu

Tarih
No

Görüşme

Başkent Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmanın amacı, çeşitliliğin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını incelemektir. Çeşitlilik cinsiyet, yaş gibi gözlemlenebilir ve kültür, farkındalık ve eğitim gibi gözlemlenemeyen nitelikleri kapsamla beraber bireyler arasındaki demografik farklılıkları ifade eder ve bir çalışma grubunun veya örgütün bir özelliği olarak kabul edilir. Çeşitliliği yönetmede hem süreç hem de sonuç unsurlarını kapsayan toplum katılımı da okul dışı kaynak imkânı sunarak okulların gelişmesini sağlayan bir unsurdur. Bu bağlamda, öğretmen olarak çalışan ve konuyla ilgili doğrudan bilgi, deneyim ve gözlemleri olan sizin görüşleriniz çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yasemin SEZER

Ankara Polatlı Basri İlkokulu

Müdür Yardımcısı

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri rapora yansıtılmayacaktır.
- Eğer görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir sorunuz varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

A. Kişisel Bilgiler (Öğretmen)

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Yaşınız:

21-25 26-30 31-35

36- 40 41 ve üzeri

4. Branşınız:

5.Eğitim düzeyiniz:

Lisans Lisansüstü

6.Mesleki kıdeminiz:.....

B. GÖRÜŞME SORULARI(Öğretmen)

1. Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz? Okulunuzdan ve öğrenci profilinden bahsedebilir misiniz?
2. Öğrencilerin çeşitliliği konusunda görüşleriniz nasıldır? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
3. Size göre, çeşitliliğin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Sınıfınızda çeşitliliği yönetirken ne tür stratejiler uygulamaktasınız? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
5. Okulunuzda çeşitliliğin yönetiminde okulun iç ve dış çevresinin katılımı ne ölçüde ve nasıl sağlanmaktadır? Bu açıdan, size göre toplum temelli okul yönetim uygulamaları nelerdir? Sizin öğretmen olarak veliyi ve okul çevresinin katılımı konusunda uygulamalarınız var mı? Paylaşabilir misiniz?
6. Size göre çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamaların sosyal adalete katkısı ne ölçüdedir ve nasıldır? Bu konuda deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
7. Size göre çeşitliliğin yönetiminde toplumsal katılım temelli uygulamalarda kültüre duyarlı olmanın nasıl bir yeri vardır? Bu konudaki tecrübelerinizi ve uygulamalarınız varsa paylaşabilir misiniz?
8. Çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli uygulamalara yönelik okul yöneticilerinin tutumları ve yaklaşımları nasıldır? Onlarla bu konuda çalışmalarınız nasıldır?
9. Çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli uygulamalara yönelik velilerin tutumları ve yaklaşımları nasıldır? Onlarla bu konuda çalışmalarınız nasıldır?
10. Size göre çeşitlilik yönetiminde sosyal adalet ve toplumsal katılım temelli okul yönetim uygulamalarını kolaylaştıran ve engelleyen faktörler nelerdir?
11. Çeşitlilik yönetiminde toplum temelli okul yönetim uygulamalarının avantajları ve dezavantajları nelerdir?
12. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Teşekkür ederim.

EK 5: Öğrenci Velisi Görüşme Formu

Tarih

Görüşme No

Başkent Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmanın amacı, çeşitliliğin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını incelemektir. Çeşitlilik cinsiyet, yaş gibi gözlemlenebilir ve kültür, farkındalık ve eğitim gibi gözlemlenemeyen nitelikleri kapsamakla beraber bireyler arasındaki demografik farklılıkları ifade eder ve bir çalışma grubunun veya örgütün bir özelliği olarak kabul edilir. Çeşitliliği yönetmede hem süreç hem de sonuç unsurlarını kapsayan toplum katılımı da okul dışı kaynak imkânı sunarak okulların gelişmesini sağlayan bir unsurdur. Bu bağlamda, sizlerin konuyla ilgili doğrudan bilgi, deneyim ve gözlemleri olan sizin görüşleriniz çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yasemin SEZER

Ankara Polatlı Basri İlkokulu

Müdür Yardımcısı

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri rapora yansıtılmayacaktır.
- Eğer görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir sorunuz varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

A.

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Yaşınız:

21-25 26-30 31-35

36- 40 41 ve üzeri

3.Eğitim düzeyiniz:

İlkokul Ortaokul Lise Lisans

Lisansüstü Hiçbiri

4. Mesleğiniz:

B. ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI (Öğrenci Velisi)

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? Okul hakkında ne düşünüyorsunuz? Okul binası, bahçesi, temizliği, okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler hakkında görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
2. Okulda maddi durumu iyi olmayan, engellilik durumu olan, Türkçe bilmeyen, farklı kültürden gelen öğrenciler var mıdır? Okuldaki bu öğrenci çeşitliliği hakkında görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
3. Okuldaki ne tür etkinlikler sizi okula yakınlaştırır? Bu konuda düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
4. Eşitlik ve adalet konusunda okuldan beklentiniz nedir? Sizin bu konuda yaptığımız uygulamalar var mıdır? Bu konuda tecrübelerinizi paylaşabilir misiniz?
5. Farklı kültürlerle duyarlı olma konusunda okuldan beklentiniz nedir? Bu konuda tecrübelerinizi ve uygulamalarınız varsa paylaşabilir misiniz?
6. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Teşekkür ederim.

EK 6: Toplum Üyesi Görüşme Formu

Tarih

Görüşme No

Başkent Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Tezim için bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmanın amacı, çeşitliliğin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında toplumsal katılım temelli okul yönetimi uygulamalarını incelemektir. Çeşitlilik cinsiyet, yaş gibi gözlemlenebilir ve kültür, farkındalık ve eğitim gibi gözlemlenemeyen nitelikleri kapsamakla beraber bireyler arasındaki demografik farklılıkları ifade eder ve bir çalışma grubunun veya örgütün bir özelliği olarak kabul edilir. Çeşitliliği yönetmede hem süreç hem de sonuç unsurlarını kapsayan toplum katılımı da okul dışı kaynak imkânı sunarak okulların gelişmesini sağlayan bir unsurdur. Bu bağlamda, sizlerin konuyla ilgili doğrudan bilgi, deneyim ve gözlemleri olan sizin görüşleriniz çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yasemin SEZER

Ankara Polatlı Basri İlkokulu

Müdür Yardımcısı

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri rapora yansıtılmayacaktır.
- Eğer görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir sorunuz varsa önce bunu yanıtlamak isterim.

A.

1. Cinsiyetiniz:

Erkek

Kadın

2. Yaşınız:

21-25

26-30

31-35

36- 40

41 ve üzeri

3.Eğitim düzeyiniz:

İlkokul

Ortaokul

Lise

Lisans

Lisansüstü

Hiçbiri

4. Mesleğiniz:

B. ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI(Toplum Üyeleri)

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? Okul hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okulda çok çeşitli öğrenci vardır. Bu konuda düşünceleriniz nedir?
3. Okulla diyalogunuz nasıldır? Bu konuda görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?
4. Okuldaki ne tür etkinlikler sizi okula yakınlaştırır? Bu konuda düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
5. Eşitlik ve adalet konusunda okuldan beklentiniz nedir? Sizin bu konuda yaptığınız uygulamalar var mıdır? Bu konuda tecrübelerinizi paylaşabilir misiniz?
6. Farklı kültürlere duyarlı olma konusunda okuldan beklentiniz nedir? Bu konuda tecrübelerinizi ve uygulamalarınız varsa paylaşabilir misiniz?
7. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

EK 7: MEB İZİN FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.02.2022-106471



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-44221844
Konu : Araştırma İzni

23.02.2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 11.02.2022 tarihli ve 103012 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Yasemin SEZER'in "**Çeşitliliğin Yönetiminde Toplumsal Katılım Temelli Okul Uygulamaları ve Okul Yöneticilerinin Rolü: Bir Durum Çalışması**" konulu tezi kapsamında Polatlı ilçesine bağlı ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Burhan İNAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
Uygulama araçları (12 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Başkent Üniversitesi
Bilgi:
Polatlı İlçe MEM

EK 8: İNTİHAL RAPORU

ÇEŞİTLİLİĞİN YÖNETİMİNDE TOPLUMSAL KATILIM TEMELLİ OKUL UYGULAMALARI VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 4	% 4	% 1	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.baskent.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	Submitted to Dokuz Eylul Universitesi Öğrenci Ödevi	<% 1